مجلة العلوم التربوية

مجلة علمية فصلية محكمة

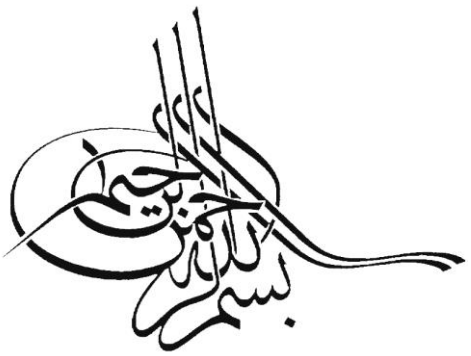
العدد الرابع والثلاثون
رجب ١٤٤٤هـ

(الجزء الثاني)

عمادة البحث العلمي
Deanship of Academic Research

www.imamu.edu.sa
e-mail: edu_journal@imamu. edu.sa

رقم الإيداع: ٤٠٠٥ / ١٤٣٦ بتاريخ ٢٧ / ٠٤ / ١٤٣٦هـ
الرقم الدولي المعياري (ردمد) ٧٠٣٠ . ١٦٥٨


بسم الله الرحمن الرحيم

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

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

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

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

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. عبدالله بن علي سالم التمّام

الأستاذ في قسم إدارة تربوية –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 تربية – كلية التربية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

أ.د. حصة بنت محمد شايع الشايع

الأستاذة في قسم تكنلوجيا 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 احمد محمد شحاتة

الأستاذة في قسم أصول التربية –كلية التربية – جامعة عين شمس

د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ المشارك 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 عالمية متميزة، وتحقيق التواصل العلمي لأعضاء هيئة التدريس والباحثين في العلوم التربوية.

الأهداف:

تتبنى مجلة العلوم التربوية هدفًا عامًا هو: نشر المعرفة التربوية وإثراؤها بما يسهم في تطوير العمل التربوي، وتحديدا 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 وللباحثين في العلوم التربوية لنشر نتاجهم 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 بالمناهج والأدوات والوسائل العلمية المعتبرة في مجاله.

٣. أن يكون البحث دقيقاً في التوثيق.

٤. أن يتسم بالسلامة اللغوية.

٥. ألا يكون قد سبق نشره أو مقدمًا للنشر في جهات أخرى.

٦. ألا يكون مستلاً من بحث أو رسالة أو كتاب، سواء أكان ذلك للباحث نفسه، أم لغيره.

ثانيًا: تقديم البحث.

١. يُرسل البحث إلكترونيًا في منصة المجلات https://imamjournals.org

٢. تقديم ملخص باللغتين العربية والإنجليزية لا تزيد كلماته عن عشرة أسطر، وتوضع الكلمات المفتاحية (Key Words) أسفل كل ملخص.

٣. ترتيب عناصر البحث كما يلي: المقدمة، المشكلة وأسئلتها، الأهداف، الأهمية، الحدود، المصطلحات، الإطار النظري والدراسات السابقة، المنهجية والإجراءات، النتائج ومناقشتها، الخاتمة والتوصيات، قائمة المراجع.

٤. تعبئة نموذج طلب النشر مشفوعاً بسيرة ذاتية مختصرة للباحث.

٥. عدم إيراد اسم الباحث، أو الباحثين، في متن البحث صراحة، أو بأي إشارة تكشف عن هويته، أو هوياتهم.

٦. لا يزيد البحث عن ٣٥ صفحة من نوع A4، بما فيها الملاحق والجداول والمراجع.

٧. حجم المتن للغة العربية (١٦) Traditional Arabic، واللغة الإنجليزية (١٢) Times New Roman، وأن يكون تباعد المسافات بين الأسطر (مفرد).

ثالثاً: التوثيق:

١. يتم توثيق المراجع والاقتباس وفقا 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.

رابعًا: تحكيم البحث.

١. تفحص هيئة التحرير البحث فحصًا أوليًا وتقرر أهليته للتحكيم أو رفضه.

٢. تُحكَّم 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.

خامسًا: 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 إلكترونيًا 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 لعلمي

جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

الرياض ١١٤٣٢ ص ب ٥٧٠١

هاتف ٢٥٨٢٠٥١ / ٢٥٨٧٢٠٣ ناسوخ(فاكس) ٢٥٩٠٢٦١

http://imamudsr.com/

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

* * *

المحتويات

مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدينة جدة ١٥

د. فارس حسين القحطاني د. أحمد مفرح الغامدي

الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية ٧١

د. محمد مسعد عبدالواحد مطاوع

تحليل محتوى مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي ١٣٥

د. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير

مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض ١٧١

د. مها بنت فهد بن عثمان السناني

تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض ٢٣١

أ. نورة بنت إبراهيم القحطاني د. ريم بنت فهد الرصيص

مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدينة جدة

د. فارس حسين القحطاني
قسم تربية خاصة اضطرابات لغة ونطق
كلية التربية
جامعة جدة

د. أحمد مفرح الغامدي
قسم تربية خاصة اضطرابات لغة ونطق
كلية التربية
جامعة جدة

مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدينة جدة

د. فارس حسين القحطاني
قسم تربية خاصة اضطرابات لغة ونطق
كلية التربية
جامعة جدة

د. أحمد مفرح الغامدي
قسم تربية خاصة اضطرابات لغة ونطق
كلية التربية
جامعة جدة

تاريخ تقديم البحث: ٢٨/ ٢/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٢/ ٧/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية، ودراسة الفروق تبعاً لمتغيرات: الجنس، وسنوات الخبرة، والمؤهل العلمي، ونوع البرنامج. وتم اتباع المنهج الوصفي، وعليه صممت استبانة تكونت من (٣٠) فقرة، طبقت على عدد من المشاركين بلغت (٦٥) معلماً ومعلمةً لتدريبات النطق في مدينة جدة، وأظهرت النتائج أن مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية قد جاء بمستوى متوسط، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي تدريبات النطق تبعاً لمتغيرات سنوات الخبرة، والجنس، ونوع البرنامج في مدى تطبيقهم للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس. وأوصت الدراسة بتقديم برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى رفع كفاءة المعلمين نحو إعداد وتطبيق الخطط العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل.

الكلمات المفتاحية: الخطة التربوية الفردية، معلم التربية الخاصة، اضطرابات اللغة والنطق.

The Extent of Applying Speech Therapists the Therapeutic Plan for Students with Communication Disorders in Jeddah

Dr. Faris Hussin Algahtani
Department Special Education Language and Speech Disorders - Faculty Education
Jeddah university

Dr. Ahmed Mofareh Alghamdi
Department Special Education Language and Speech Disorders - Faculty Education
Jeddah university

Abstract:

THE CURRENT STUDY AIMED TO DISCOVER THE EXTENT TO WHICH OF SPEECH THERAPISTS APPLIED THE TREATMENT PLAN, AND TO STUDY THE DIFFERENCES ACCORDING TO THE VARIABLES: GENDER, YEARS OF EXPERIENCE, EDUCATIONAL QUALIFICATION, AND TYPE OF PROGRAM. THE DESCRIPTIVE APPROACH WAS ADOPTED, AND ACCORDINGLY A QUESTIONNAIRE CONSISTING OF (٣٠) ITEMS WERE DESIGNED AND APPLIED TO A NUMBER OF PARTICIPANTS AMOUNTING TO (٦٥) MALE AND FEMALE SPEECH THERAPISTS IN THE CITY OF JEDDAH. STATISTICAL SIGNIFICANCE IN THE AVERAGE RANKS OF TEACHERS OF SPEECH THERAPISTS ACCORDING TO THE VARIABLES OF YEARS OF EXPERIENCE, GENDER, AND TYPE OF PROGRAM IN THE EXTENT TO WHICH THEY APPLY THE TREATMENT PLAN WITH STUDENTS WITH COMMUNICATION DISORDERS TO EDUCATIONAL QUALIFICATION VARIABLE FOR A BACHELOR'S QUALIFICATION. THE STUDY RECOMMENDED THE PROVISION OF SPECIALIZED TRAINING PROGRAMS AIMED AT RAISING THE EFFICIENCY OF TEACHERS TOWARDS PREPARING AND APPLYING TREATMENT PLANS FOR STUDENTS WITH COMMUNICATION DISORDERS.

key words: INDIVIDUAL EDUCATIONAL PLAN, SPECIAL EDUCATION TEACHER, LANGUAGE AND SPEECH DISORDERS.

المقدمة:

مع تطور وسائل التواصل والإعلام حظي مجال التربية الخاصة باهتمام واسع حول دول العالم، وتنظر التربية الخاصة إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة منفردون ويتميزون بخصائص واحتياجات وقدرات تختلف عن أقرانهم من الطلبة العاديين، وهذا يؤكد على مبادئ الفروق الفردية عند التعامل مع طلبة ذوي الإعاقة، وكما تقر التربية الخاصة على أهمية مراعاة مبادئ الفروق الفردية منذ البداية من خلال تطبيق البرامج التربوية الفردية المرتكزة على الخطة التربوية الفردية، وهي تصمم وفق معايير بشكل خاص لكل طالب مراعيةً للفروق الفردية للطالب بشكل خاص (الظفيري و عباس، ٢٠١٥). وكما عرف القانون الأمريكي فيما يعرف بقانون تعليم الأفراد ذوي الإعاقة (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]): البرامج التربوية الفردية على أنها وثائق ومستندات إلزامية لا بد من كتابتها لكل طالب منخرط في قطاع التربية الخاصة تصف حالته، وتنظم الخدمات اللازمة لتلبية حاجاته؛ على أن تتم مراجعتها، وإعادة النظر فيها بشكل دوري من خلال مجموعة من الأعضاء المشاركين في البرامج التربوية الفردية؛ أي إنها قابلة للتعديل حسب الظروف (Hallahan & Kauffman, 2006)

وحيث تعتبر الخطة العلاجية تحت مظلة الخطة التربوية الفردية وهي الأداة الرئيسة المهمة المستخدمة في ميدان التربية الخاصة لمعلمي تدريبات النطق وهي تضمن تقديم الخدمات التربوية التعليمية بشكل خاص وتقديم الخدمات الداعمة الملائمة للحاجات الفردية للطلاب ذوي اضطرابات التواصل مع

جميع فئات ذوي الإعاقة، مثل دراسة Flippin and Hahs-Vaughn (2020) التي أكدت على استخدام الخطة العلاجية الفردية لذوي اضطرابات التواصل لأطفال التوحد. وكما اتفقت دراسة Mire and Montgomer (2009) على استخدام البرامج العلاجية المصممة لعلاج النطق والكلام لذوي الإعاقة العقلية. وأوضحت على أهمية البرامج والخطط العلاجية وأن هناك أثراً لبرامج التدخل المبكر القائم على تدريب النطق في تحسين القدرات اللفظية لذوي الإعاقة العقلية، وهذا ما يؤكد استخدام معلم تدريبات النطق للخطط العلاجية لفئة التوحد والإعاقة العقلية.

فالخطة العلاجية الفردية: هي خطة مكتوبة بمعايير تصف الخدمات المقدمة من التربية الخاصة، وتكون المهمة الأكثر حساسية لمعلمي التربية الخاصة لتلبية الاحتياجات التعليمية الفريدة لكل طالب من ذوي الإعاقة، وبالأخص منهم معلمو تدريبات النطق، وكما عرفها البكور والغصاونة، (٢٠١٦) بأنها: خطة يبنيها المعلم من خلال التقرير الناتج عن الاختبار التشخيصي، يعتمد فيها التدرج من الهدف طويل المدى إلى الهدف قصير المدى، أو من المهارة الرئيسة إلى المهارة الفرعية، فهي تصمم لكل طالب مقابل قدراته وحاجاته التربوية. وكما ذكر الخطيب (٢٠١٠) أن الخطة العلاجية تُلبي احتياجات الطالب والخدمات التي سيتم تزويده بها، والأهداف المرجوة، وتسمح بالتواصل بين أولياء الأمور، والكادر المدرسي، وتكون الخطة بمثابة الأداة الرئيسة لحلقة التواصل بين أولياء الأمور، والكادر المدرسي حول البرامج المقدمة للطالب من قبل المعلم. وهي تكون بمثابة وثيقة، وخطة سير

بما يعمله المعلم مع الطالب ومشاركتها مع ولي الأمر، وهذا مما يسهم في رفع كفاءة التعلم، وتعمل أيضًا على تقييم مدى تقدم الطالب نحو الأهداف المأمولة.

وفي ضوء ذلك فإن عمل معلم تدريبات النطق يرتكز على الخطة العلاجية بشكل أساسي، ويعتمد على التعليم الفردي بشكل كبير في هذا التخصص، أو في هذه الفئة. كما أوضحت دراسة Smith and Holland (2009) التي بينت استخدام البرامج العلاجية في التدخل المبكر، وطرق الإيصال الفاعلة وما يؤثر عليها إيجاباً. من هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية مما يراه الباحث كمحاولة لمعرفة الفروق في تطبيق الخطة العلاجية لمعلمي تدريبات النطق في مدينة جدة، تأسيساً للفكرة التي تؤكد على أن الإعداد للخطة العلاجية بشكل جيد يجعل التعليم ذا جودة وكفاءة عالية، والتي تعتبر الخطة هي حجر الأساس الذي يبنى عليه منهاج الطالب. ومن خلال وجود الباحث في الميدان ومتابعته لطلبة التربية الخاصة مسار اضطرابات التواصل، وذلك في التطبيق الميداني، ومن خلال اختلاطه بمعلمي تدريبات النطق، ومن المعلوم أن تخصص اضطرابات التواصل مرتبط مع جميع فئات التربية الخاصة. مما جلب انتباه الباحث لهذا الموضع المهم، ومن هنا وبناء على الأدب السابق المتعلق بالخطة العلاجية، تم الوصول إلى مشكلة البحث.

مشكلة الدراسة:

بما أن الخطة العلاجية الفردية أو الجماعية في تخصص اضطرابات التواصل هي الركيزة الأساسية وهي نقطة انطلاق الجلسة التدريبة للطالب، وتهدف

هذه الدراسة إلى معرفة درجات الفروق في تطبيق الخطة العلاجية بين معلمي تدريبات النطق في مختلف البرامج، ولأن معلم تدريبات النطق يتعامل مع مشاكل التواصل للطلاب العاديين، وذوي الإعاقة بمختلف إعاقتهم فلا بد أن يكون له اطلاع واسع لجميع فئات التربية الخاصة وكيفية إعداد الخطة العلاجية للتواصل لكل فئة منها، ومن هذا المنطلق سوف أتناول دراسة مدى تطبيق الخطة العلاجية.

وحيث إن اضطرابات النطق من أكثر الاضطرابات اللغوية شيوعًا بين الأطفال ذوي الإعاقة العقلية؛ الأمر الذي دفع العاملين والمختصين في مجال علاج اضطرابات النطق إلى الاهتمام بهذه الفئة، وتقديم البرامج والخطط العلاجية المناسبة لهم (Mire and Montgomer 2009). وأكد Donna and Tippett (2012) في الجمعية الأمريكية للسمع والكلام أنه يجب على أخصائي أمراض النطق واللغة تطوير أهداف، وخطط علاجية هادفة وموضوعية، وقابلة للقياس تستند إلى حد كبير إلى بيانات التقييم مما يزيد من ملاءمة وجدوى العلاج لاضطرابات التواصل. وقد ذكروا Landis, Woude and Jongsma (2004) في كتابهم الذي اهتم بعلم أمراض الكلام والخطط العلاجية، ومن خلاله أكدوا على أهمية البرامج والخطط العلاجية المقدمة من قِبل أخصائي النطق واللغة لذوي اضطرابات التواصل لجميع فئات ذوي الإعاقة، وعن كيفية إنشائها، وتنفيذها، وتقييمها، ومشاركتها.

وتؤكِّد دراسة الزهراني والحريري (٢٠٢٠) التي تناولت معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم، أن الأسرة كانت أكبر معوق في

تطبيق الخطة التربوية الفردية، وهذا ما يبين ضرورة ودور الأسرة في إشراكهم بالخطة التربوية الفردية وفعاليتها. ونذكر دراسة طمس وفتحية (٢٠١٩) وقد بينت النتائج بعض القصور والإشكاليات في إعداد الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم بالشكل الصحيح. وكثير من الدراسات التي تناولت موضوع الخطة التربوية الفردية في أغلب التخصصات لما لهذا الجانب أهمية في تطبيق الخطة التربوية الفردية. وفي دراسة الحميدي (٢٠١٣) والتي تناولت درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية لفئة التوحد. وكثير من الدراسات التي تناولت موضوع الخطة التربوية الفردية في أغلب التخصصات ولأن معلم تدريبات النطق يقع تحت هذه المظلة ويشارك في إعداد الخطة التربوية الفردية، ولكنه ينفرد وحده بإنشاء خطة علاجية فردية حيث تحقق أهداف الخطة التربوية الفردية.

ومن خلال الدراسات السابقة استشعر الباحث أهمية تطبيق الخطة العلاجية، ودراسة التفاوت بين معلمي تدريبات النطق في تطبيق الخطة العلاجية؛ إذ يعد هذا الأمر حجر الأساس لجودة الخطة العلاجية، والتي من أهدافها مساعدة الطلبة، ومشاركة الأهل في تحقيق الأهداف المنشودة. حيث يواجه المتخصص في مجال اضطرابات التواصل جبهات كثيرة في إعداد الخطة العلاجية لتعامله مع جميع فئات التربية الخاصة، ومن هذا المنطلق فقد جاءت فكرة هذه الدراسة لمعرفة مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية لذوي اضطرابات التواصل.

أسئلة الدراسة:

تسعى هذه الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس:

ما مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدينة جدة؟

وتتفرع الأسئلة التالية من السؤال الرئيس للدراسة:

١- هل توجد فروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير الخبرة؟

٢- هل توجد فروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمغير الجنس (ذكر / أنثى)؟

٣- هل توجد فروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير نوع البرنامج؟

٤- هل توجد فروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير المؤهل؟

أهداف الدراسة:

١- التعرف على الفروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل.

٢- التعرف على الفروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير الخبرة، الجنس، نوع البرنامج، المؤهل.

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية

١- إعطاء تصور حول مدى تطبيق الخطة العلاجية في برامج اضطرابات التواصل.

٢- تسليط الضوء على الدور المهم والفعّال للخطة العلاجية في عملية تعليم، وتدريب، وتأهيل ذوي الإعاقة.

٣- وضع أسس نظرية لتحسين جودة الخطة العلاجية المقدمة للطلاب ذوي اضطرابات التواصل ووالديهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

١- في ضوء نتائج الدراسة يتم تحديد الاحتياجات التدريبية من قبل الإدارة التعليمية لمعلمي تدريبات النطق في كيفية إعداد، وتطبيق الخطة بصورتها الصحيحة.

٢- قد تساهم الدراسة في تفعيل مشاركة الخطة العلاجية في العمل مع الأهل، ورفع كفاءة دور معلم تدريبات النطق في الخطة التربوية الفردية لما في ذلك من تأثير على رفع استفادة الطلاب من خدمات العلاج، وإعطائهم حقهم الكامل في التأهيل، والتدريب.

٣- تكمن أهميتها في مساعدة أصحاب القرار، والمتنفذين في الوزارات في اتخاذ القرارات المناسبة، والخاصة في آلية عمل الخطة العلاجية، ووضع دليل واضح لتطبيق الخطة العلاجية الفردية أو الجماعية.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: مدى تطبيق الخطة العلاجية لذوي اضطرابات التواصل لمتغير الخبرة، ومتغير الجنس، ومتغير نوع البرنامج، ومتغير المؤهل.

الحدود البشرية: طُبّقت الدراسة على مُعلِّمي تدريبات النُّطْق بمدينة جدة.

الحدود المكانية: المدارس والمعاهد والمراكز الحكومية بنين – بنات الملحق بها برامج اضطرابات التواصل في مدينة جدة.

الحدود الزمانية: الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1442.

مصطلحات الدراسة:

الخطة العلاجية Therapeutic Plan: وهي الخطة المصممة والقائمة على التشخيص الدقيق في مجال اضطرابات التواصل المندرجة تحت المنظمة الأمريكية للنطق والسمع، حيث تحتوي الخطة العلاجية الفردية على مجموعة من التدخلات، والاستراتيجيات المنظمة لتحسين مهارة ما في فترة زمنية محددة؛ من خلال إعداد أهداف طويلة، وقصيرة المدى تهدف إلى تعزيز نقاط القوة، وتقوية نواحي الضعف لدى الفئة المستهدف وعلاجها، وتدريبها، والتي تتم متابعتها وإعادة النظر فيها بشكل دوري من قبل الأعضاء المشاركين في إعدادها، ضمن إطار زمني محدود (Landis, Woude, & Jongsma, 2004). **وتُعّرف إجرائياً بأنها:** عبارة عن خطة تكتب بعد تشخيص معلم تدريبات النطق للطالب بشكل فردي، والكشف عن جوانب القوة، والضعف لدى الطالب، حيث تحتوي الخطة على بنود، وأهداف

طويلة وقصيرة المدى، وأيضًا على طريقة سير الجلسة التدريبية، ومدة تنفيذ الهدف، والأدوات المستخدمة، ويتم صياغتها حسب احتياج كل طالب من ذوي اضطرابات التواصل مراعيةً ظروفه ومستواه الدراسي، وهدفها توضيح سير ما تم عمله مع الطالب ورفع كفاءة العمل، وأيضًا متابعة تقدم الهدف المنشود، ومشاركتها الأهل وفريق العمل المساند.

اضطرابات التواصل Communication Disorders: وتُعّرف اصطلاحًا بأنها: مشكلة تجعل الطفل بحاجة إلى برامج علاجية أو تربوية خاصة؛ بسبب اضطراب في النطق، أو الصوت، أو الطلاقة الكلامية، أو التأخر اللغوي إما في اللغة التعبيرية أو اللغة الاستقبالية (البكور و الغصاونة، ٢٠١٦). ووفقاً للجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع (American Speech-Language-Hearing Association [ASHA]) ؛ بأنهم الأفراد ذوو اضطرابات التواصل الذين يظهرون تأخرًا أو بطئاً في تطور واحدة، أو أكثر من المهارات التالية: الطلاقة- التعبير- فهم اللغة- شكل اللغة- إنتاج اللغة- المورفولوجيا- بناء الجملة- الدلالات- والصوت (ASHA, 1993). **وتُعّرف إجرائياً بأنها:** قصور أو مشكلة في أحد جوانب التواصل مما ينتج عنه ضعف في إنتاج الكلام؛ إما أن يكون نطقيًّا، أو لغويًّا، أو مشكلة في الطلاقة، أو الصوت، والتي تؤثر على قدرة الطالب على التفاعل والتواصل بكفاءة مع الآخرين.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تُعبر اضطرابات التواصل بشكل عام عن حالة يعاني منها الفرد تظهر من خلال مشكلات في النطق، أو اللغة، أو السمع، مما يؤدي إلى مشاكل

في عملية التواصل بشكل فعّال، وهذه الاضطرابات إما أن تكون نطقًا مثل: استبدال صوت بسيط أو لغة مثل: عدم القدرة على فهم، أو استخدام لغة الفرد بشكل خاطئ، وكذلك الأمر فإن اضطرابات التواصل تتضمن مشكلات الكلام التي قد تتداخل مع نجاح الإنسان في حياته العلمية والعملية (Gleason, 2005). وعرّف قانون تعليم الأفراد لذوي الإعاقة IDEA (2017) اضطرابات التواصل بأنها: اضطراب في التواصل، يتمثل في ضعف النطق، أو ضعف اللغة، أو ضعف الصوت، أو التلعثم، مما يؤثر سلبًا على الأداء التعليمي للطفل.

وتم تقسيم اضطرابات التواصل حسب الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع ASHA (1993) إلى أربعة أقسام رئيسة، وهي: اضطرابات النُّطْق، واضطرابات اللغة، واضطرابات السمع، واضطرابات المعالجة السمعية المركزية.

وحيث تتعدّد التقسيمات لاضطرابات التواصل حسب الأسباب المؤدية لظهور اضطرابات التواصل، وقسّمها بعض الباحثين إلى قسمين تبعًا للأسباب التي أدّت لظهورها، فهناك أسباب عضوية، وتنتج إما عن خلل عصبي، أو خلل تشريحي، أو فسيولوجي في الجهاز النطقي. وهناك أسباب وظيفية ويفسّرها البعض بأنها أسباب مجهولة، أو أسباب بيئية مثل الاكتساب أو التَّعلّم الخاطئ، وقد تكون ناتجة بسبب بعض العادات السيئة (الدوايدة و خليل، ٢٠١٥). ويُقسّمها البعض تبعًا للمرحلة العمرية التي أُصيب فيها الفرد باضطرابات التواصل، ومنها مرحلة ما قبل الولادة، أو بعدها بقليل،

وأيضًا بعد أو فترة التواصل الطبيعي (فارع، عمايرة، حمدان، و العناني، ٢٠٠٦).

وحيث حدد Landis, Woude and Jongsma (2004) ست خطوات لبناء الخطة العلاجية بشكل فعال بناءً على بيانات التقييم وهي: (تحديد المشكلة، والتعريف بالمشكلة، وضع الأهداف وتطويرها، والبناء الموضوعي، وتنفيذ الخطة، وتحديد التشخيص). ومن الملاحظ من خلال إعداد الخطة العلاجية لاضطرابات التواصل أنها تختلف من اضطراب إلى آخر ومن طالب إلى آخر، فالخطة العلاجية للنطق قد يختلف إعدادها عن الخطة العلاجية لاضطرابات الصوت وأيضًا عن الخطة العلاجية لاضطرابات اللغة. ولكن هناك نقاط جوهرية تتفق كل الخطط على وجودها وعدم الاخلال بها وأيضًا سوف تكون على نفس خطوات إعداد الخطة العلاجية بشكل عام.

وفيما يلي توضيح لبعض من هذه الأشكال ببعض الأمثلة لنماذج الخطط العلاجية لبعض اضطرابات التواصل كما ذكره النمر (٢٠١٥) حسب تنصيف كل اضطراب:

- المعلومات الأولية مثل: الاسم، والعمر، والجنس، والمشكلة وتكون مختصرة بشكل عام مثل (اضطراب اللغة تأخر لغوي). وتختلف المعلومات الأولية حسب ما يحتاجه المدرب أو المعلم.

- وصف المشكلة وهنا يتم ذكر تفصيل المشكلة لوضع الأهداف عليها مثل: (يعاني الطالب محمد من تأخر لغوي يتمثل في نقص المفردات لديه مقارنة مع أقرانه من فئته العمرية، وجيد في اللغة الاستقبالية. ويرى الباحث

من خلال خبرته المتواضعة بالميدان ومن خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة في نفس التخصص يُفضل أن يتم تفصيل المشكلة بشكل أعمق مثل ذكر في أي جانب التأخر اللغوي حسب خصائص اللغة، كما ذكرها الزريقات (٢٠١٨) وهي (المستوى الصرفي والنحوي، والمستوى الفونولوجي، والمستوى الدلالي اللفظي، والمستوى البراغماتي)، وهذا ما يجعل وضع الأهداف السلوكية للعلاج أكثر دقة وفعالية.

– أهداف العلاج، وتنقسم أهداف العلاج إلى قسمين: هدف طويل المدى وهدف قصير المدى. والأهداف طويلة المدى تتفرع منها أهداف قصيرة المدى تكون قابلة للقياس في جلسات التدريب أو العلاج.

– مرحلة التنفيذ أو طريقة سير الجلسة، وفي هذه المرحلة يتم ذكر الخطوات، والطرق التي سوف يتم التدريب، أو العلاج بها وذكر الأدوات المستخدمة، وهنا مثال للتدريب على عدة مراحل:

وتختلف معدلات انتشار اضطرابات النُّطْق واللغة من مجتمع لآخر، وعلى حد اطلاع الباحث قلة وجود إحصاءات دقيقة تحدّد نسبة انتشار اضطرابات التواصل على مستوى الوطن العربي؛ بسبب ارتباط اضطرابات التواصل بإعاقات مختلفة، كالإعاقة العقلية، والإعاقة السمعية، وإصابات الدماغ، وغيرها. وعندما ننظر إلى المجتمع الأمريكي، حيث إن نسبة اضطرابات التواصل تصل إلى (٧٪) من عدد السكان، ونسبة ذوي اضطرابات التواصل في مدارس التربية الخاصة ما يقارب (٢٥٪) من أعداد الطلبة، ومن المتوقّع أن الأعداد أكبر من ذلك؛ لأن بعض الاضطرابات

تكون بسيطة، ولا تخضع للتشخيص (الدوايدة و خليل، ٢٠١٥). وهدفت دراسة الغامدي والدوايدة (٢٠٢٠) إلى معرفة نسبة انتشار اضطرابات النطق لدى طلاب الصف الأول الابتدائي بمدينة مكة المكرمة، وأيضًا التعرف على أكثر أنواع اضطرابات النطق انتشارًا بين هؤلاء الطلاب، وشمِلت عينة الدراسة على (1246) طالب. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن نسبة انتشار اضطرابات النطق بين طلاب الصف الأول الابتدائي بمكة المكرمة بلغت (11.95%)، وأن اضطراب الأبدال هو أكثر أنواع اضطرابات النطق انتشارًا وذلك بنسبة (7.3%) من إجمالي العدد الكلي، يليه اضطراب التشويه بنسبة (28.1%)، ثم اضطراب الحذف بنسبة (67%)، بينما جاء اضطراب الإضافة في المرتبة الأخيرة بنسبة (25%).

كما نعلم أن معلمي تدريبات النطق يتعاملون بشكل مباشر مع كافة الطلبة ذوي الإعاقة في جانب اضطرابات التواصل من خلال تشخيصهم، ووضع الخطط لهم، وتدريبهم، الأمر الذي قد يترتب عليه متاعب وأعباء كثيرة تتمثل في المشكلات السلوكية، والقدرات العقلية لدى الطلبة، ومدى استجاباتهم، كذلك علاقة المعلم بالأسرة، ومستوى تفاعلها في تنفيذ التدريبات المنزلية من خلال الخطط العلاجية، فالتعليم عملية مشتركة، بالإضافة إلى بيئة العمل، والتعامل مع فريق العمل، وإدارة العمل، وهذه العملية تنظمها الخطط المشتركة بين فريق التدريس (العصيمي، ٢٠١٩). وحتى تتضح الرؤية فإن الأغلب من ذوي الإعاقة تكون لديهم اضطرابات

مصاحبة في النطق واللغة التي تندرج ضمن اضطرابات التواصل (السالم و الحميدان، ٢٠٢٠).

ومن الملاحظ اختلاف مسمى المختص في مجال اضطرابات اللغة النطق بين معلم تدريبات النطق، وأخصائي النطق واللغة، ففي مجال التعليم يسمى: معلم تدريبات النطق حسب الوارد في الدليل التنظيمي للتربية الخاصة (وزارة التعليم، ١٤٣٧). وكما يعرف أيضًا عند وزارة التعليم (٢٠٢٠) لدى التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية بأنه: الشخص المختص في تعليم وتدريب الطلاب الذين يعانون من اضطرابات الكلام، وتتمثل في مخارج الحروف، وإنتاج الصوت، والطلاقة الكلامية، والتعبير اللفظي، ويقوم بتقديم الخطط وتقديم الخدمات التعليمية المناسبة لهم، وتطوير المناهج، وطرق التدريب، والعلاج التي يتم استخدامها مع المصابين باضطرابات التواصل من الطلاب

وحيث عرفته الجمعية الأمريكية للنطق واللغة والسمع بأنه: الشخص الذي يهتم بالوقاية ويقوم بالكشف، والتشخيص، المناسب من خلال التقييمات المختلفة ورسم خطة علاج لمن لديهم مشاكل في التواصل الكلامي، أو من لديهم عيوب النطق وتقديم الاستشارات، والعمل مع فريق متعدد التخصصات (ASHA, 2017). وكما نرى أن معلم تدريبات النطق يتعامل مع جميع الأفراد من ذوي الإعاقة، وأيضًا طلاب التعليم العام، إما في المراكز والمعاهد، أو برامج الدمج الملحقة في المدارس، أو المعاهد وما يجدر

التنويه إليه أن أغلب ذوي الإعاقة لديهم اضطرابات مصاحبة في النطق، واللغة التي تندرج ضمن اضطرابات التواصل (السالم و الحميدان، ٢٠٢٠).

الدراسات السابقة:

بدايةً هدفت دراسة **Adams, et al.** (2020) وكانت عن تقييم برنامج العلاج اليدوي للنطق واللغة للأطفال الذين يعانون من اضطرابات التواصل. تكونت العينة من (٣٩)، وتوصلت الدراسة إلى تقييم مقياس جديد لمهارات الاتصال الاجتماعي بين الأخصائيين، وأهالي أطفال ذوي اضطراب التواصل. وأشارت دراسة **Flippin and Hahs-Vaughn** (2020) إلى التعرف على أثر مشاركة الوالدين مع أخصائي النطق واللغة في تنفيذ الخطة العلاجية الفردية للتلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد في المدرسة. وتكونت عينة الدراسة من (40) أسرة، تتألف من أم وأب، وتوصلت النتائج إلى أن أمهات التلاميذ ذوي اضطراب طيف التوحد أكثر تفاعل، وتعاون من الآباء مع أخصائيين النطق واللغة في تنفيذ الخطة العلاجية الفردية.

كما أشارت دراسة **الزهراني والحريري** (٢٠٢٠) إلى التعرف على واقع الخطة التربوية الفردية وأهم معوقاتها لذوي صعوبات التعلم من وجهة معلميها وأهم المعوقات، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٠) معلم ومعلمة، وتم استخدام المنهج الوصفي. أشارت النتائج إلى تفاوت على جميع الأبعاد، حيث احتلت المعوقات الخاصة بالأسرة المرتبة الأولى، يليها المعوقات الخاصة بالمدرسة، ثم المعلم، ثم الطالب، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لمعوقات تطبيق الخطة التربوية

الفردية لذوي صعوبات التعلم عزي لمتغير الجنس، ولصالح المعلمين، في حين لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم للمعوقات تعزي لمتغير المؤهل العلمي وعدد سنوات الخبرة.

وتبين دراسة **العصيمي** (٢٠١٩) أهمية مشاركة الأسرة بالخطة التربوية الفردية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية مشاركة ولي الأمر بالخطة مما يحسن من أداء الطفل، وأشارت النتائج إلى أهم المعوقات التي تعيق الأسرة من المشاركة، وعدم وجود نظام يلزم مشاركة الأهل بالخطة التربوية الفردية، وأشارت الدراسة بأهمية تعزيز المشاركة بين الأسرة وفريق العمل في البرنامج التربوي الفردي.

وفي مجال البرنامج التربوي الفردي لصعوبات التعلم تكشف دراسة **القاضي** (٢٠١٩) عن أبرز التحديات التي تحول دون تطبيق البرنامج التربوي الفردي بفاعلية من قبل معلمات صعوبات التعلم العاملات بمدارس التعليم العام، وعلاقتها ببعض المتغيرات وهي: المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة. تكونت. توصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة، والمؤهل التعليمي حول كيفية التعامل مع التحديات المتعلقة بالمدرسة، بينما لا يوجد فروق دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي، وسنوات الخبرة حول كيفية التعامل مع التحديات المتعلقة بالأسرة التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في أثناء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي.

ومن جوانب الفاعلية للخطة التربوية الفردية وتعزيزاً للدراسة السابقة تأتي دراسة **طمس وفتحية** (٢٠١٩)، والتي كانت عن فاعلية الخطة التربوية

الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم، وتكيفهم الاجتماعي، ولتحقيق هدفها، بينت النتائج بعض الإشكاليات التي تواجه بعض معلمات غرف المصادر، والمتعلقة بإعداد الخطة التربوية الفردية، المتمثلة بالطريقة الصحيحة في صياغة الأهداف، وأما فاعلية الخطة التربوية الفردية على التكيف الاجتماعي للطلبة، فقد بينت النتائج خلو الخطة التربوية الفردية منها، وعدم رغبة معلمي غرف المصادر إرفاقها في الخط، على عكس بعض أولياء الأمور.

وهدفت دراسة **Gallagher, Murphy, Conway, and Perry** (2019) إلى التعرف على وجهة نظر معلمي وأولياء أمور التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية المتعددة نحو فعالية الخطة العلاجية الفردية المقدمة لهم في المدرسة من قبل أخصائي النطق واللغة، توصلت النتائج إلى اختلاف وجهات نظر المعلمين والآباء حول الطرق التي يمكن من خلالها تحسين جودة الخطة العلاجية المقدمة في المدرسة من قبل أخصائي النطق واللغة، وضرورة إشراك التلاميذ ذوي الاضطرابات اللغوية المتعددة في اختيار الأهداف المناسبة لهم ضمن احتياجاتهم وقدراتهم.

وتأتي دراسة **Carolyn, Janaki, Kathryn, and Kristie** (2016) وكانت دراسة استقصائية لأخصائي أمراض النطق واللغة في مشاركته لخطة العلاج للبالغين في الولايات المتحدة، كان الغرض من هذه الدراسة هو التحقيق في كيفية مشاركة معالجة أخصائي أمراض النطق واللغة في البرامج العلاجية. وأظهرت النتائج تناول العديد من أخصائيي النطق واللغة المشاركة

في الأسباب المنطقية للعلاج؛ حيث (٥٠٪) من الأهداف كان لها أساس منطقي يركز على المشاركة، ومع ذلك فإن مقاييس الأهداف، والأنشطة، والنتائج تركز بشكل أكبر على الضعف وأداء المهارات، وفقط (٨٪) من الأهداف أشارت إلى المشاركة على وجه التحديد، فقد حددوا العديد من العوائق التي تحول دون التنفيذ بما في ذلك، قيود الوقت، والإنتاجية، وحدود الاحتياجات السريرية، وتحديات التوثيق، وبينت أهمية مشاركة أخصائيي النطق واللغة الخطط العلاجية.

وفي دراسة **Farquharson, Tambyraja, Justice, and Redle** (2014) والتي كان الغرض منها هو وصف الحالة لكتابة أهداف برنامج التعليم الفردي للأطفال الذين لديهم اضطرابات صوت الكلام في سن المدرسة. وأظهرت النتائج عن عدم وجود إطار نظري سائد للأهداف طويلة المدى، في حين أن الأهداف قصيرة المدى عكست إلى حد كبير إطارًا حسيًّا حركيًّا من حيث الجودة، كانت غالبية أهداف إنتاج الكلام وظيفية وقابلة للتعميم بطبيعتها. أوصت الدراسة أن يكون البرنامج التعليمي الفردي مكتوباً ويلامس الاحتياجات الفردية للأطفال الذين يعانون من اضطرابات الصوت في الكلام، وهناك ما يبرر إجراء مزيد من الدراسات لتحديد العلاقات بين جودة الهدف ونتائج الطفل.

وأخيرًا قام **الحميدي** (٢٠١٣) بدراسة تهدف إلى التعرف على درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة، وعلاقتها ببعض المتغيرات: الجنس، الخبرة، والمؤهل التعليمي

لمعلمي التوحد. واستخدم المنهج الوصفي لعينة مكونة من (٨٥) معلمَ توحدٍ. وصممت استبانة مكونة من (٣٢) فقرة. حيث أظهرت النتائج إلى أنه " ينظر إلى الخطة التربوية الفردية على أنها مجرد معلومات شكلية وروتينية بعيدة كل البعد عن التطبيق العملي في المرتبة الأولى"، ومن الفقرات التي اهتمت بمناقشة نتائج الخطة التربوية الفردية مع ولي الأمر في نهاية العام الدراسي " وحيث إنها بالمرتبة الأخيرة، كما بينت نتائج الدراسة لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس لدى معلمي التوحد، وجاءت الفروق لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات عن ذي الخبرة أكثر من ١٠ سنوات. كما جاءت الفروق لصالح ماجستير فأعلى عن الدبلوم والبكالوريوس. وحيث أوصت الدراسة بإجراء دراسات تقييمية لفعالية الخطة التربوية الفردية لأطفال التوحد، وأخذ وجهة نظر آباء أطفال التوحد، وإجراء دراسات أخرى على عينات جديدة ومتغيرات أخرى.

التعقيب على الدراسات السابقة:

من خلال تلك الدراسات السابقة تظهر أهمية هذه الدراسة، وبالمقارنة مع الدراسة الحالية، وعلى حد علم الباحث يتضح، أنه لا توجد دراسة على المستوى المحلي تناولت مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل في مدينة جدة. تم توسيع دائرة البحث في الدراسات السابقة إلى الخطة التربوية الفردية، وهي المظلة الأكبر للخطة العلاجية، وحيث إن معلم تدريبات النطق يشترك مع فريق العمل في الخطة

التربوية الفردية، وينفرد بخطة علاجية لذوي اضطرابات التواصل مع جميع فئات التربية الخاصة.

وحيث اتفقت معظم الدراسات السابقة على أهمية دراسة الفروق، والمعوقات، والتحديات المرتبطة في تطبيق الخطة العلاجية، أو التربوية الفردية، وفي ظل تلك المؤشرات اختلفت نتائج الدراسة وذلك بحسب المتغيرات والبيئة، وقد اختلفت مسميات الخطة في الدراسات فمنها الخطة العلاجية ومنها البرنامج التربوي، أو التدريبي، وأيضًا الخطة التربوية الفردية. ونأتي للدراسات التي تطرقت للخطة التربوية الفردية وفي بعض الدراسات يكون معلم تدريبات النطق جزءًا منها، وهذه الدراسات تتشابه مع دراسة الباحث في طريقة الإعداد والتنفيذ، والتقييم، وأبعاد المشاركة للخطة، والمعوقات مثل: دراسة (الزهراني و الحريري، ٢٠٢٠)، ودراسة طمس وفتحية (٢٠١٩)، ودراسة الظفيري وعباس (٢٠١٥)، أخيراً دراسة الحميدي (٢٠١٣). أما بقية الدراسات فقد تشابهت مع الدراسة الحالية في كونها تعمل على معرفة الفروق في تطبيق الخطة التربوية الفردية، ومشاركتها مع الوالدين، وفريق العمل، وحيث إن الخطة العلاجية تقع تحت مظلة الخطة التربوية، وأن الخطة العلاجية تخدم الخطة التربوية، ويتشابهان في طرق إعدادها، وتنفيذها، ومشاركتها. وما يميز الخطة العلاجية أنها تهتم بعلاج مشكلة أو جانب معين، وهذا ما يجعل إعدادها يختلف على حسب نوع الاضطراب في التواصل، مما يظهر مهارة معلم تدريبات النطق. ومن هنا تنطلق أهمية الدراسة الحالية في إيجاد الفروق في تطبيق الخطة العلاجية بين معلمي تدريبات النطق.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

١. منهج الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف حول مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم اتباع المنهج الوصفي كونه يتناسب مع طبيعة الدراسة وأهدافها، حيث عرفه الخطيب (2016) بأنه المنهج الذي يطبق لاستجواب جميع أفراد مجتمع الدراسة لوصف ظاهرة ما من حيث طبيعة وجودها.

٢. مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي تدريبات النطق العاملين في برامج النطق والتخاطب في المراكز، والمدارس، والمعاهد الحكومية الملحق بها تدريبات نطق في مدينة جدة، والذين يقدر عددهم بـ (٧١) معلمًا ومعلمة حسب إفادة مشرف تدريبات النطق في التربية الخاصة. تألفت عينة الدراسة الحالية من (٦٥) معلماً ومعلمةً، والذين تم اختيارهم بطريقة الحصر الشامل، وبما يشكل (٩١,٥٤٪) من مجتمع الدراسة، والجدول (١) يبين توزيع نسبهم المئوية تبعًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (١) خصائص المشاركين في الدراسة

المتغير	مستويات المتغير	التكرار	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٤١	63.1
	إناث	٢٤	36.9
سنوات الخبرة	٥ سنوات فأقل	11	16.9

	٦ إلى ١٠ سنوات	42	64.6
	١١ سنة فأكثر	12	18.5
المؤهل العلمي	بكالوريوس	51	78.5
	دراسات عليا	14	21.5
مكان البرنامج	برامج ومعاهد التوحد	20	30.8
	برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية	11	16.9
	برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع	22	33.8
	مركز خدمات التربية الخاصة	12	18.5
المجموع		65	100.0

يلاحظ من الجدول السابق أن عينة الدراسة تنوعت نسبة توزعها بحسب مستويات متغيرات الدراسة، حيث استحوذت عينة الذكور على النسبة الأكبر وصلت إلى (٦٣,١٪) من مجمل العينة، وكذلك استحوذت العينة التي تراوحت خبراتها ما بين (٦-١٠) سنوات على النسبة الأكبر، حيث بلغت (٦٤,٦٪) من مجمل العينة، وفيما يتعلق بمتغير المؤهل العلمي فقد استحوذت فئة أصحاب مؤهل البكالوريوس على أعلى نسبة بلغت (٧٨,٥٪) من مجمل العينة، أما فيما يتعلق بمتغير نوع البرنامج فقد استحوذت فئة برامج ومعاهد الصم، وضعاف السمع على النسبة الأكبر بنسبة مئوية بلغت (٣٣,٨٪) من مجمل العينة.

٣. أدوات الدراسة:

تم إعداد استبانة مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية الدراسة من قبل الباحث، وتكونت الأداة بصورتها المبدئية من قسمين

رئيسين؛ حيث اشتمل القسم الأول على المعلومات الديموغرافية لأفراد العينة، واشتمل القسم الثاني على أربعة أبعاد وهي كالتالي: البعد الأول: إعداد الخطة العلاجية بواقع (٨) فقرات. البعد الثاني: تنفيذ الخطة العلاجية بواقع (٨) فقرات. البعد الثالث: أبعاد مشاركة الخطة العلاجية بواقع (٧) فقرات. البعد الرابع: متابعة الخطة العلاجية بواقع (٨) فقرات.

وبالتالي تكون الاستبانة بصورته المبدئية من (٣١) فقرة لقياس مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع ذوي اضطرابات التواصل، باستخدام مقياس ليكرت الخماسي.

صدق أداة الدراسة

أ: صدق الاستبانة: تم استخراج أنواع الصدق التالية:

١. **صدق المحكمين:** للتحقق من صدق الاستبانة، تمّ عرضه بصورته الأوليّة على (١٥) مُحكِّماً من ذوي الاختصاص في مجال التربية الخاصة؛ لقياس مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية. وقد تم اعتماد نسبة اتفاق المحكّمين (٨٠٪) على صلاحيّة الفقرات، وأشار السادة المحكمون إلى تغيير الخطة التربوية الفردية إلى الخطة العلاجية لتتوافق مع طبيعة التخصص، وأيضًا تكون متوافقة مع الدليل التنظيمي للوزارة. وأشاروا أيضًا إلى حذف فقرة من البعد الثاني لتكرار محتواها، ودمج فقرتين من البعد الثالث، وإعادة صياغة لفقرتين لتوضيح محتواهما، وقام الباحث بإجراء التعديلات التي قدمها السادة المحكمون لتتكون الأداة بشكلها النهائي من (٣٠) فقرة.

٢. **الاتساق الداخلي**: لغايات التحقق من الاتساق الداخلي للأداة الحالية، تم تطبيق الاستبانة على (٢٥) معلماً ومعلمةً تدريبات نطق يشكلون العينة الاستطلاعية خارج العينة الرئيسة، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية حيث إنهم يمثلون مجتمع الدراسة، بهدف حساب معامل الارتباط بين درجات فقرات الاستبانة مع الأبعاد التي تنتمي إليها ومع الدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٢) معاملات الارتباط بين فقرات استبانة مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع أبعادها ومع الدرجة الكلية للاستبانة

إعداد الخطة العلاجية			تنفيذ الخطة العلاجية			مشاركة الخطة العلاجية			متابعة الخطة العلاجية		
م	مع البعد	مع الأداة	م	مع البعد	مع الأداة	م	مع البعد	مع الأداة	م	مع البعد	مع الأداة
1	.304*	.267*	9	.284*	.273*	16	**.409****	.423**	23	.341**	.272*
2	.376**	.365**	10	.345**	.289*	17	**.315****	.540**	24	.353**	.475**
3	.557**	.333**	11	.447**	.769**	18	**.530****	.594**	25	.320**	.379**
4	.530**	.297*	12	.367**	.681**	19	**.275***	.489**	26	.569**	.288*
5	.268*	.245*	13	.429**	.629**	20	**.323****	.607**	27	.490**	.515**
6	.447**	.392**	14	.418**	.751**	21	**.336****	.372**	28	.587**	.485**
7	.367**	.507**	15	.314*	.351**	22	**.641****	.609**	29	.651**	.529**
8	.559**	.387**							30	.298*	.467**

* دال عند ($\alpha \leq 0.05$) ** دال عند ($\alpha \leq 0.01$)

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين الفقرات، والدرجة الكلية للاستبانة جميعها مرتفعة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى (α =

٠,٠٥)، وذلك يشير إلى الاتساق الداخلي ويؤكد على تحقق معيار الصدق البنائي في الاستبانة، وبالتالي يُعطي الثقة في استخدامه لقياس مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع طلابهم ذوي اضطرابات النطق واللغة. كذلك الأمر فقد تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد من الأبعاد الأربعة مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) معاملات الارتباط بين أبعاد استبانة مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع بعضها ومع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	إعداد الخطة العلاجية	تنفيذ الخطة العلاجية	مشاركة الخطة العلاجية	متابعة الخطة العلاجية	الأداة
إعداد الخطة العلاجية	1				
تنفيذ الخطة العلاجية	.585**	1			
مشاركة الخطة العلاجية	.761**	.481**	1		
متابعة الخطة العلاجية	.409**	.686**	.784**	1	
الأداة	.769**	.592**	.629**	.751**	1

*** دال عند ($\alpha \leq 0.05$) ** دال عند ($\alpha \leq 0.01$)**

يتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط بين الأبعاد، والدرجة الكلية للاستبانة جميعها مرتفعة، ودالة عند مستوى (α = ٠,٠١: ٠,٠٥)، وذلك يؤكد على تحقق معيار الصدق البنائي في الاستبانة.

ب: ثبات الاستبانة: لغايات التحقق من ثبات أداة الدراسة الحالية تم تطبيقها على أفراد العينة الاستطلاعية، والتي بلغت (٢٥) معلماً ومعلمةً بهدف استخراج معامل ألفا للثبات، والجدول رقم (٤) يوضح قيم الثبات لأبعاد الاستبانة وللأداة ككل.

جدول (٤) معاملات الثبات لأبعاد الاستبانة وفق طريقة كرونباخ ألفا

الأبعاد	قيمة ألفا
بعد إعداد الخطة العلاجية	.86
بعد تنفيذ الخطة العلاجية	.84
بعد مشاركة الخطة العلاجية	.89
بعد متابعة الخطة العلاجية	.83
الأداة ككل	.87

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة ألفا التي تم التوصل إليها وفق تطبيق المعادلة على بيانات العينة الاستطلاعية للدرجة الكلية للاستبانة بلغت (٠,٨٧)، وهي قيمة مرتفعة، ودالة إحصائيًّا، وهي تحقق الثبات للاستبانة، وبالتالي يُعطي الثقة في استخدامه لقياس مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع طلابهم ذوي اضطرابات النطق واللغة.

عرض النتائج ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الرئيس تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لفقرات الأداة التي تقيس مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية، وهي موضحة في الجدول رقم (٥)

جدول (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للفقرات (ن = ٦٥)

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	الدرجة
1	أنظر إلى الخطة العلاجية على أنها منهاج غير قابل للتطبيق.	2.11	1.16	28	منخفضةً
2	زودتني الدراسة الجامعية بكيفية إعداد الخطة العلاجية بجميع عناصرها ومهاراتها.	3.57	1.22	8	مرتفعةً
3	قلة وجود اللوائح والأنظمة التي تؤكد على استخدام الخطة	3.26	1.12	13	متوسطةً

	العلاجية لذوي اضطرابات التواصل.				
4	يقوم فريق التشخيص بتزويدي بكافة المعلومات اللازمة لإعداد الخطة العلاجية.	3.12	1.28	15	متوسطةً
5	يتم توفير نماذج الخطط العلاجية التدريبية بشكل إلكتروني ومطبوع كدليل إجرائي وزاري.	1.75	1.12	29	منخفضةً جدًّا
6	عند كتابة الخطة العلاجية بشكل يدوي في كل جلسة، فأنها تأخذ مني وقت كبير.	3.97	1.06	5	مرتفعةً
7	أجد صعوبة في صياغة الأهداف التدريبية للخطط العلاجية في عبارات سلوكية قابلة للقياس.	2.95	1.18	20	متوسطةً
8	أقوم بإعداد خطة علاجية لكل طالب أقوم بتدريبه لديه اضطرابات تواصل.	4.38	0.96	1	مرتفعةً جدًّا
البعد الأول: إعداد الخطة العلاجية		3.14	1.14		متوسطةً
9	عدم وجود المكان التربوي المناسب لتنفيذ الخطة العلاجية.	3.03	1.15	18	متوسطةً
10	صعوبة طباعة الخطة العلاجية بشكل إلكتروني في كل جلسة.	3.69	1.14	6	مرتفعةً
11	لكثرة متطلبات الخطة العلاجية، فإنني أشعر بالإجهاد في تنفيذها لكل طالب.	3.31	1.38	12	متوسطةً
12	أجد صعوبة في معرفة الإجراءات الإدارية في تنفيذ الخطة العلاجية.	2.98	1.37	19	متوسطةً
13	أرى أن تتضمن الخطة العلاجية على جميع الأهداف وطريقة سير الجلسة وجميع الخدمات التربوية التي يحتاجها الطالب.	4.12	0.96	3	مرتفعةً
14	أرى أن إعداد خطة علاجية لتحقيق الأهداف طويلة المدى لكل جلسة ولكل طالب غير	2.51	1.30	25	منخفضةً

	ضروري ومجهد.				
15	صعوبة تنفيذ الخطة العلاجية لعدم توفر الأدوات اللازمة لها.	3.11	1.15	16	متوسطةً
البعد الثاني: تنفيذ الخطة العلاجية		3.25	1.21		متوسطةً
16	أعتقد أنني أقدم الدعم الكافي لأفراد فريق العمل المساند لتحقيق أهداف الخطة العلاجية.	4.02	0.82	4	مرتفعةً
17	أجد دعما كافيا من قبل الإدارة المدرسية في مشاركة الخطة العلاجية لجميع فريق العمل.	3.09	1.13	17	متوسطةً
18	أقوم بمناقشة الخطة العلاجية مع ولي الأمر قبل اعتمادها في كل بداية فصل دراسي.	3.40	1.22	11	مرتفعةً
19	إعطاء الأهل "نسخة منزلية" من الخطة العلاجية الخاصة بابنهم في كل جلسة تدريبة، تتضمن طريقة سير الجلسة بالتفصيل.	3.49	1.42	9	مرتفعةً
20	ضعف إدراك الأهل لأهمية متابعة الخطة العلاجية لطفلهم.	3.60	1.07	7	مرتفعةً
21	أجد تفاعلاً واهتماماً واضحين من معلم الفصل عند إشراكه بالخطة العلاجية للطالب.	2.88	1.04	22	متوسطةً
22	تقوم إدارة التربية الخاصة بإدارة التعليم بتزويدي بالخطط العلاجية عن أغلب الاضطرابات النطقية الموجودة.	1.65	1.12	30	منخفضةً جدًّا
البعد الثالث: مشاركة الخطة العلاجية		3.16	1.12		متوسطةً
23	أقوم بمراجعة الخطة العلاجية مرة واحدة أسبوعيًّا على الأقل لكل طالب.	3.46	1.06	10	مرتفعةً
24	لا أرى ضرورة لتغيير الخطة العلاجية بعد اعتمادها، عند تغيّر مستوى الطالب إما للأسوأ أو للأفضل.	2.28	1.36	27	منخفضةً

25	توفر لي الإدارة المدرسية التجهيزات الخاصة المساندة لمتابعة الخطة العلاجية بشكل مستمر.	2.42	1.26	26	منخفضةً
26	يقوم ولي الأمر بمتابعة الخطة العلاجية وإبداء الرأي حولها عندما يتم إرسالها إليه.	2.95	1.08	21	متوسطةً
27	يتم وضع أسئلة بعد الانتهاء من كل جلسة تدريبية للتأكد من تحقق أهداف الخطة العلاجية.	3.14	1.27	14	متوسطةً
28	في نهاية الفصل الدراسي أقوم بمناقشة تقويم الخطة العلاجية مع ولي الأمر.	2.83	1.41	23	متوسطةً
29	أهداف الخطة العلاجية واقعية وقابلة للقياس.	4.37	0.88	2	مرتفعةً جدًّا
30	أجد صعوبة في متابعة الخطة العلاجية لكل طالب لديه اضطرابات في التواصل.	2.74	1.34	24	متوسطةً
البعد الرابع: متابعة الخطة العلاجية		3.03	1.21		متوسطةً
الأداة ككل		3.14	1.17		متوسطةً

ويظهر من خلال الجدول أن مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية قد جاء بمستوى متوسط بشكل عام، فقد بلغ المتوسط الحسابي للاستبانة ككل (٣,١٤) بانحراف معياري وقدره (١,١٧)، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة التي شكلت الاستبانة فقد تراوحت متوسطاتها الحسابية بين (٣,٠٣ – ٣,٢٥)، وجاءت جميعها بمستوى تطبيق متوسط، حيث احتل البعد الثاني (تنفيذ الخطة العلاجية) على أعلى متوسط حسابي بلغ (٣,٢٥) وانحراف معياري بلغ (١,٢١)، وبذلك احتلت المرتبة الأولى، في حين احتل البعد الرابع (متابعة الخطة العلاجية) المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٠٣) وانحراف معياري بلغ (١,٢١).

وعلى مستوى الفقرات المكونة للاستبانة ككل فقد تراوح مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية من المستوى المنخفض جدًّا إلى المستوى المرتفع جدًّا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة ما بين (١,٦٥) إلى (٤,٣٨)، وجاءت الفقرة الثامنة من البعد الأول والتي تنص على " أقوم بإعداد خطة علاجية لكل طالب أقوم بتدريبه لديه اضطرابات تواصل" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٨) وانحراف معياري بلغ (٠,٦٩) وهي بذلك احتلت المرتبة الأولى بمستوى تطبيق مرتفع جدًّا، وكذلك الأمر فقد حصلت الفقرة التاسعة والعشرين من البعد الرابع، والتي تنص على "أهداف الخطة العلاجية واقعية وقابلة للقياس" على متوسط حسابي بلغ (٤,٣٧) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٨) وهي بذلك احتلت المرتبة الثانية بمستوى تطبيق مرتفع جدًّا.

أما على مستوى الفقرات التي حصلت على أدنى متوسط حسابي، فقد حصلت الفقرة الخامسة من البعد الأول، والتي تنص على "يتم توفير نماذج الخطط العلاجية التدريبية بشكل إلكتروني ومطبوع كدليل إجرائي وزاري" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٧٥) وانحراف معياري وقدره (١,١٢)، وحصلت الفقرة الثانية والعشرين من البعد الثالث، والتي تنص على "تقوم إدارة التربية الخاصة بإدارة التعليم بتزويدي بالخطط العلاجية عن أغلب الاضطرابات النطقية الموجودة" على متوسط حسابي بلغ (١,٦٥) وانحراف معياري وقدره (١,١٢)، وهي بذلك احتلت المرتبة الأخيرة بين فقرات الاستبانة بمستوى منخفض جدًّا.

وعلى مستوى الفقرات المكونة للاستبانة ككل فقد تراوح مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية من المستوى المنخفض جدًّا إلى المستوى المرتفع جدًّا، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لجميع فقرات الاستبانة ما بين (١,٦٥) إلى (٤,٣٨)، وجاءت الفقرة الثامنة من البعد الأول والتي تنص على " أقوم بإعداد خطة علاجية لكل طالب أقوم بتدريبه لديه اضطرابات تواصل" بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٨) وانحراف معياري بلغ (٠,٦٩) وهي بذلك احتلت المرتبة الأولى بمستوى تطبيق مرتفع جدًّا، وكذلك الأمر فقد حصلت الفقرة التاسعة والعشرين من البعد الرابع، والتي تنص على "أهداف الخطة العلاجية واقعية وقابلة للقياس" على متوسط حسابي بلغ (٤,٣٧) وانحراف معياري بلغ (٠,٨٨) وهي بذلك احتلت المرتبة الثانية بمستوى تطبيق مرتفع جدًّا.

أما على مستوى الفقرات التي حصلت على أدنى متوسط حسابي، فقد حصلت الفقرة الخامسة من البعد الأول، والتي تنص على "يتم توفير نماذج الخطط العلاجية التدريبية بشكل إلكتروني ومطبوع كدليل إجرائي وزاري" على المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي بلغ (١,٧٥) وانحراف معياري وقدره (١,١٢)، وحصلت الفقرة الثانية والعشرين من البعد الثالث، والتي تنص على "تقوم إدارة التربية الخاصة بإدارة التعليم بتزويدي بالخطط العلاجية عن أغلب الاضطرابات النطقية الموجودة" على متوسط حسابي بلغ (١,٦٥) وانحراف معياري وقدره (١,١٢)، وهي بذلك احتلت المرتبة الأخيرة بين فقرات الاستبانة بمستوى منخفض جدًّا.

وهذه النتائج تشير بشكل عام إلى التفاوت في مستويات تطبيق الخطة العلاجية مع أنها تشكل القاعدة التي يستند إليها المعلمين في تعاملهم مع طلابهم، وهي الأساس الذي يستندون إليه في تعليمهم، وكذلك الأمر فتطبيقها لا يتطلب إعدادات، وترتيبات فنية معقدة في معظم الأحيان، وتطبيقها بشكل عام لا يشكل عبئاً مالياً على المدارس. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى الضغوط التي يواجها المتخصص في ميدان اضطرابات التواصل، فهو في معظم الأحيان يصارع جبهات كثيرة لإعداد، وتنفيذ الخطة العلاجية سواء على مستوى مشاركة الأسر في العملية العلاجية، وهذا ما أكدته دراسة (العصيمي، ٢٠١٩). أو على مستوى الإدارات المدرسية التي تتعدى متطلباتها المنطق في بعض الأحيان، أو على مستوى الأعمال الورقية التي تشكل العبء الأكبر الذي يحيد بالمعلم في بعض الأحيان عن أهدافه، ولا ننسى ضغط البرنامج المدرسي الذي يعاني منه معلمو التربية الخاصة بوجه عام، ومعلمو تدريبات النطق على وجه الخصوص، وكذلك الأمر المشكلات التي تواجه المعلمين من حيث إعداد الخطط، وصياغة الأهداف، وهذا ما أكدته دراسة (طمس وفتحية، ٢٠١٩).

ويمكن عزو الدرجة المنخفضة جدًّا لبعض فقرات الاستبانة بشكل عام إلى عدم وجود وعي كافٍ بأهمية الخطة العلاجية في تعليم الطلاب ذوي اضطرابات التواصل، نتيجة لقلة خبرة بعض المعلمين في الميدان بالخطط العلاجية؛ حيث إن حوالي (١٧٪) من عينة الدراسة كانت خبرتهم أقل من (٥) سنوات، وكذلك الأمر فقد يسهم في ذلك مؤهلاتهم العلمية، حيث إن

حوالي (٧٩٪) من المعلمين كانت مؤهلاتهم العلمية بكالوريوس، ومع أن معلمي تدريبات النطق بشكل عام يميلون إلى استخدام، وتطبيق الخطط العلاجية إلا أننا نجد أن البعض منهم يفتقر إلى كيفية إعداد الخطة العلاجية، والبعض منهم يعدّها ولكن بأركان غير مكتملة، والبعض الآخر غير قادر على إعدادها بالأساس، الأمر الذي يستدعى الباحثين في المستقبل للوقوف على مستوى قدراتهم على إعداد وتطبيق الخطط العلاجية، لتحديد نقاط الضعف بهدف علاجها الأمر الذي سيجعل من تعليم هذه الفئة ذا جودة وكفاءة عالية، وضمن هذا الإطار تتقاطع الدراسة الحالية توصياتها مع دراسة الظفيري وعباس (٢٠١٥) التي أوصت بأهمية إعطاء دورات تدريبية للعاملين على الخطة التربوية الفردية.

وهذه النتائج تتشابه إلى حد بعيد مع نتائج دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي أظهرت نتائجها أنه ينظر إلى الخطة التربوية الفردية على أنها مجرد معلومات شكلية وروتينية بعيدة كل البعد عن التطبيق العملي في المرتبة الأولى من قبل المعلمين. وكذلك الأمر فالنتائج الحالية تتقاطع مع دراسة Carolyn, et al. (2016) والتي أشارت نتائجها إلى أنه وعلى الرغم من أن العديد من أخصائيي النطق واللغة أكدوا على أهمية المشاركة في الخطط العلاجية، إلا أنهم وفي الوقت نفسه أشاروا إلى العديد من العوائق التي تحول دون تنفيذ تلك الخطط بما في ذلك قيود الوقت والإنتاجية، وحدود الاحتياجات السريرية، وتحديات الأعمال الورقية، والتوثيق.

وكذلك الأمر فنتائج الدراسة الحالية تتقاطع مع دراسة Farquharson, et al. (2014) والتي أظهرت نتائجها أن لا بد أن تكون أهداف خطة العلاج لإنتاج الكلام وظيفية وقابلة للتعميم بطبيعتها، ولم يكن من السهل استهدافها في أثناء المهام اليومية الشائعة أو من قبل أعضاء آخرين في فريق البرنامج التعليمي الفردي.

وتوافقت أيضًا مع نتائج دراسة الزهراني والحريري (٢٠٢٠) التي أشارت إلى المعوقات الخاصة بالأسرة حيث احتلت المرتبة الأولى، يليها المعوقات الخاصة بالمدرسة، ثم المعلم، ثم الطالب.

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي، والمتمثل في اختبار كروسكال والايس (Kruskal-Wallis Test)؛ وذلك نظراً لتدني عدد المعلمين في فئتين من فئات سنوات الخبرة عن ٣٠ فرداً (n<٣٠)، ونتائج اختبار كرسكال والايس التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (6):

جدول (٦) نتائج اختبار كروسكال والايس للفروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير الخبرة (ن=٦٥)

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
إعداد الخطة العلاجية	٥ سنوات فأقل	11	37.05	1.669	2	.434
	٦ إلى ١٠ سنوات	42	30.77			
	١١ سنة فأكثر	12	37.08			
تنفيذ الخطة العلاجية	٥ سنوات فأقل	11	40.27	2.078	2	.354
	٦ إلى ١٠ سنوات	42	31.07			
	١١ سنة فأكثر	12	33.08			
مشاركة الخطة العلاجية	٥ سنوات فأقل	11	26.86	1.705	2	.426
	٦ إلى ١٠ سنوات	42	33.50			

الأبعاد	سنوات الخبرة	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
	١١ سنة فأكثر	12	36.88			
متابعة الخطة العلاجية	٥ سنوات فأقل	11	27.55	1.671	2	.434
	٦ إلى ١٠ سنوات	42	33.08			
	١١ سنة فأكثر	12	37.71			
الأداة ككل	٥ سنوات فأقل	11	32.05	1.691	2	.429
	٦ إلى ١٠ سنوات	42	31.43			
	١١ سنة فأكثر	12	39.38			

يُظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي تدريبات النطق تبعًا لسنوات الخبرة في مدى تطبيقهم للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل، حيث بلغت قيمة مربع كاي (١,٦٩١)، وكان مستوى الدلالة (.٤٢٩). وبعبارة أخرى، لم يختلف مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطط العلاجية بحسب سنوات الخبرة، وهذا ما أكدت عليه نتائج السؤال الأول، والتي أظهرت أن الأبعاد الأربعة التي شكلت الاستبانة جاءت جميعها بمستوى تطبيق متوسط، أي أنها متشابهة إلى حد كبير في متوسطاتها، والفروق الظاهرية بين هذه المتوسطات كانت غير دالة إحصائيًا، وفي المجمل لم يختلف مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطط العلاجية من حيث (الإعداد والتنفيذ والمشاركة والمتابعة) باختلاف متغير سنوات الخبرة في مدينة جدة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الظروف التي يتعرض إليها المعلم متشابهة إلى حد كبير مهما اختلفت سنوات الخبرة، وكذلك الصراعات، والإحباطات، والأعمال الورقية جميعها تستنفذ من المعلمين وقتاً وجهداً

كبيرين في تنفيذ الخطط العلاجية مهما اختلفت سنوات الخبرة. ولعل من أسباب ذلك حداثة التخصص في المملكة العربية السعودية.

وهذه النتيجة تتشابه مع نتائج دراسة الزهراني والحريري (٢٠٢٠) التي أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لواقع الخطة التربوية الفردية ومعوقاتها تعزى لمتغير عدد سنوات الخبرة. وتشابهت أيضًا مع نتائج دراسة القاضي (٢٠١٩) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في كيفية التعامل مع التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في أثناء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي تبعًا لمتغير سنوات الخبرة. وكذلك الأمر تشابهت مع دراسة الظفيري وعباس (٢٠١٥) والتي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تطبيق الخطة التربوية الفردية لدى العاملين مع ذوي الإعاقة بدولة الكويت بحسب سنوات الخبرة.

وفي نفس الإطار اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد تعزى لمتغير سنوات الخبرة لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات، وقد يعود هذا الاختلاف إلى اختلاف العينات بين الدراستين، حيث اقتصرت عينة دراسة الحميدي (٢٠١٣) على معلمي التوحد، الأمر الذي قد يبرر الاختلاف بين النتيجتين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) وذلك نظراً لتدني عدد

المعلمات في فئة الإناث عن ٣٠ فرداً (n<٣٠)، ونتائج اختبار مان ويتني التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار مان ويتني للفروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير الجنس (ن=٦٥)

الأبعاد	الجنس	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني U	قيمة ز	الدلالة
إعداد الخطة العلاجية	ذكور	41	31.32	1284	423	-0.945	0.345
	إناث	24	35.88	861	ـــ	ـــ	ـــ
تنفيذ الخطة العلاجية	ذكور	41	35.41	1452	393	-1.35	0.177
	إناث	24	28.88	693	ـــ	ـــ	ـــ
مشاركة الخطة العلاجية	ذكور	41	28.7	1176.5	315.5	-2.408	**0.016**
	إناث	24	40.35	968.5	ـــ	ـــ	ـــ
متابعة الخطة العلاجية	ذكور	41	31.44	1289	428	-0.873	0.383
	إناث	24	35.67	856	ـــ	ـــ	ـــ
الأداة ككل	ذكور	41	31.11	1275.5	414.5	-1.056	0.291
	إناث	24	36.23	869.5	ـــ	ـــ	ـــ

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسطات الرتب للمعلمين الذكور ككل قد بلغت (٣١,١١)، ومجموع رتبهم (١٢٧٥,٥)، في حين بلغ متوسط الرتب للمعلمات الإناث ككل (٣٦,٢٣)، ومجموع رتبهم (٨٦٩,٥). وقد بلغت قيمة ز (١,٠٥٦-) فيما بلغ مستوى الدلالة (.٢٩١)، وهي قيمة تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير الجنس (ذكر / أنثى).

وفيما يتعلق بالفروق بين الجنسين بحسب الأبعاد الأربعة التي شكلت الاستبانة، فالجدول السابق يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بعد واحد وهو بعد مشاركة الخطة العلاجية وذلك لصالح الإناث حيث بلغ متوسط الرتب لفئة المعلمات (٤٠,٣٥) مقابل الذكور الذين بلغ متوسط الرتب الخاصة بهم (٢٨,٧)، وبلغت الدلالة الإحصائية للفروق بين الجنسين ضمن هذا البعد (٠,٠١٦) وكانت دالة إحصائيًّا، ويمكن عزو هذه النتيجة إلى طبيعة المعلمات الإناث فهن أكثر مشاركة وأكثر تواصلاً مع الأمهات ومع الأسر، وهن الأقدر على التواصل والمشاركة مع الإدارات المدرسية أكثر من المعلمين الذكور. أما فيما يتعلق بالأبعاد الثلاثة الأخرى فقد أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطاتها بحسب متغير الجنس (ذكر / أنثى).

ونتائج هذا السؤال منطقية إلى حد ما، ويمكن تفسيرها من خلال معرفتنا بأن معلمي تدريبات النطق في مدينة جدة (ذكوراً وإناثاً) قد تخرجوا من جامعات متشابهة في مستواها الأكاديمي، وكذلك فكلا الجنسين يعملان في ظروف متشابهة من حيث طبيعة العمل، والإدارة المدرسية، وكلاهما يتعرضان لنفس بيئة العمل ويواجهان نفس المشكلات والصعوبات في الميدان، وكذلك فإن إدارة التعليم تقدم نفس البرامج التدريبية للمعلمين والمعلمات على حد سواء، من هنا يمكن تبرير الدرجات المتقاربة بين الجنسين في مستويات تطبيق الخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل.

واتفقت النتائج الحالية مع نتائج دراسة (الحميدي، ٢٠١٣) التي أوضحت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية لدى معلمي التوحد تعزى لأثر الجنس.

وضمن نفس الإطار فقد اختلفت هذه النتائج مع دراسة الزهراني والحريري (٢٠٢٠) والتي أشارت نتائجها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لمعوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغير الجنس ولصالح المعلمين. وكذلك اختلفت مع نتائج دراسة الظفيري وعباس (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الذكور والإناث على استبانة تطبيق الخطة التربوية الفردية وذلك لصالح الإناث. ويمكن تفسير هذا الاختلاف إلى الاختلاف في عينات وأهداف وطبيعة وظروف الدراستين عن الدراسة الحالية. حيث اقتصرت عينة دراسة الزهراني والحريري (٢٠٢٠) على معلمي صعوبات التعلم، واقتصرت عينة دراسة الظفيري وعباس (٢٠١٥) على العاملين مع ذوي الإعاقة بدولة الكويت الأمر الذي قد يبرر الاختلاف بين النتيجتين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار والايس كروسكال (Kruskal-Wallis Test)، وذلك نظراً لتدني عدد المعلمين في الفئات الأربع لمتغير نوع البرنامج عن ٣٠ فرداً ($n<30$)، ونتائج اختبار كروسكال والايس التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (٨):

جدول (٨) نتائج اختبار كروسكال والايس للفروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير نوع البرنامج.

الأبعاد	نوع البرنامج	العدد	متوسط الرتب	مربع كاي	درجات الحرية	الدلالة
إعداد الخطة العلاجية	برامج ومعاهد التوحد	20	33.45	.657	3	.883
	برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية	11	29.14			
	برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع	22	34.68			
	مركز خدمات التربية الخاصة	12	32.71			
تنفيذ الخطة العلاجية	برامج ومعاهد التوحد	20	35.60	4.256	3	.235
	برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية	11	24.77			
	برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع	22	37.20			
	مركز خدمات التربية الخاصة	12	28.50			
مشاركة الخطة العلاجية	برامج ومعاهد التوحد	20	27.65	2.406	3	.493
	برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية	11	34.27			
	برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع	22	36.11			
	مركز خدمات التربية الخاصة	12	35.04			
متابعة الخطة العلاجية	برامج ومعاهد التوحد	20	27.85	3.182	3	.364
	برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية	11	30.41			
	برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع	22	36.34			
	مركز خدمات التربية الخاصة	12	37.83			
الأداة ككل	برامج ومعاهد التوحد	20	29.80	5.093	3	.165
	برامج ومعاهد الإعاقة الفكرية	11	24.45			
	برامج ومعاهد الصم وضعاف السمع	22	38.70			
	مركز خدمات التربية الخاصة	12	35.71			

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي تدريبات النطق تبعًا لمتغير نوع البرنامج في مدى تطبيقهم للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل، حيث بلغت قيمة مربع كاي (٥,٠٩٣)، وكان مستوى الدلالة (.١٦٥). وبعبارة أخرى،

لم يختلف مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطط العلاجية بحسب نوع البرنامج على الأداة ككل.

وكذلك الأمر يظهر الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات رتب معلمي تدريبات النطق تبعًا لمتغير نوع البرنامج بحسب أبعاد الاستبانة الأربعة، أي أن جميع متوسطات الرتب في مدى تطبيق الخطط العلاجية بين البرامج الأربعة كانت متقاربة إلى حد كبير، وفي المجمل لم يختلف مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطط العلاجية من حيث (الإعداد، والتنفيذ، والمشاركة، والمتابعة) باختلاف نوع البرنامج في مدينة جدة.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن الظروف التي يتعرض إليها معلم تدريبات النطق متشابهة إلى حد كبير مهما اختلف البديل التربوي، أو اختلف نوع البرنامج، وكذلك الأمر فالصراعات، والإحباطات، والأعمال الورقية جميعها تتشابه إلى حد بعيد، وتشكل قاسماً مشتركاً مع اختلاف نوع البرنامج التربوي، فالوقت والجهد المبذول في تنفيذ الخطط العلاجية كبير جدًّا، وهو بذلك يحتاج من معلم تدريبات النطق طاقة كبيرة مهما اختلف نوع البرنامج. من هنا نجد أن هذه النتيجة مقنعة إلى حد كبير تأسيساً للفكرة التي تؤكد على أن معلم تدريبات النطق يرتبط مع جميع فئات التربية الخاصة في كافة البرامج التربوية الخاصة.

وضمن هذا الإطار فقد تقاطعت النتيجة الحالية مع دراسة الظفيري وعباس (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية

بين متوسط درجات أفراد العينة على استبانة تطبيق الخطة التربوية الفردية تعزى لمتغيرات التخصص، وطبيعة العمل، ونوع الإعاقة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع تم استخدام اختبار الفروق اللامعلمي والمتمثل في اختبار مان ويتني (Mann-Whitney Test) وذلك نظراً لتدني عدد المعلمين في فئة الدراسات العليا عن ٣٠ فرداً (n<٣٠)، ونتائج اختبار مان ويتني التي تم التوصل إليها موضحة في الجدول رقم (٩):

جدول (٩) نتائج اختبار مان ويتني للفروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير المؤهل العلمي (ن=٦٥)

الأبعاد	المؤهل العلمي	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	مان ويتني U	قيمة ز	الدلالة
إعداد الخطة العلاجية	بكالوريوس	51	35.58	1814.50	225.500	-2.113	.035
	دراسات عليا	14	23.61	330.50			
تنفيذ الخطة العلاجية	بكالوريوس	51	35.93	1832.50	207.500	-2.393	.017
	دراسات عليا	14	22.32	312.50			
مشاركة الخطة العلاجية	بكالوريوس	51	33.80	1724.00	316.000	-.657	.511
	دراسات عليا	14	30.07	421.00			
متابعة الخطة العلاجية	بكالوريوس	51	33.76	1722.00	318.000	-.624	.532
	دراسات عليا	14	30.21	423.00			
الأداة ككل	بكالوريوس	51	36.58	1865.50	174.500	-2.919	.004
	دراسات عليا	14	19.96	279.50			

يلاحظ من الجدول السابق أن متوسطات الرتب للمعلمين ذوي المؤهل العلمي "بكالوريوس" ككل قد بلغت (٣٦,٥٨) ومجموع رتبهم (١٨٦٥,٥)، في حين بلغ متوسط الرتب للمعلمين من ذوي المؤهل العلمي "دراسات عليا" ككل (١٩,٩٦)، ومجموع رتبهم (٢٧٩,٥). وقد بلغت قيمة

ز (٢,٩١٩-) فيما بلغ مستوى الدلالة (٠٠٤.)، وهي قيمة تشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية مع الطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمغير المؤهل العلمي لصالح مؤهل البكالوريوس.

وفيما يتعلق بالفروق بحسب المؤهل العلمي بين الأبعاد الأربعة التي شكلت الاستبانة، فالجدول السابق يظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الأول (إعداد الخطة العلاجية) وبلغت الدلالة الإحصائية للفروق بين البكالوريوس والدراسات العليا ضمن هذا البعد (035.) ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في البعد الثاني (تنفيذ الخطة العلاجية) وبلغت الدلالة الإحصائية للفروق بين البكالوريوس والدراسات العليا ضمن هذا البعد (017.) وكلاهما لصالح مستوى مؤهل البكالوريوس، وكذلك الأمر يظهر الجدول عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بحسب المؤهل العلمي للبعد الثالث (مشاركة الخطة العلاجية) والبعد الرابع (متابعة الخطة العلاجية).

وفي هذه النتيجة بعض التناقض، فمن المعروف أن أصحاب المؤهلات العليا هم الأكثر معرفة بأهمية الخطط العلاجية، وبالتالي فهم الأقدر على تنفيذها، ولكن هذه النتيجة أظهرت أن أصحاب مؤهلات البكالوريوس هم الأكثر تطبيقاً وتنفيذاً للخطط العلاجية، ومع ذلك يمكن تفسير عدم تقارب مدى تطبيق الخطط العلاجية بين معلمي تدريبات النطق باختلاف المؤهلات العلمية إلى وجود اهتمام بدرجة أكبر لدى المعلمين أصحاب مؤهل البكالوريوس، فكثير منهم يؤمن بأهمية الخطط العلاجية ويؤمن بأنها حجر

الأساس في العلاج، ولا شك أنهم يبدؤون عملهم عند توظيفهم بمحاولة تطبيق وتنفيذ الخطط العلاجية، ولكنهم لا يستمرون بنفس الوتيرة عندما إكمال دراساتهم العليا، وربما يعود هذا إلى الانشغال وقلة الوقت لدى أصحاب المؤهلات العليا. ومن خلال معرفة، وعمل الباحث مع أصحاب المؤهلات العليا حيث إن بعضهم يقوم بالتشخيص فقط دون التدريب بحسب طبيعة المكان التربوي، والبعض منهم توجه إلى الإشراف، والبعض توجه إلى العمل القيادي في المدارس والمراكز، والبعض على رأس العمل ومنهمك في الدراسة الجامعية لمؤهل الدراسات العليا، وكل هذه الظروف بدورها أن تؤثر على جودة الخطة العلاجية عند تطبيقها.

وكذلك الأمر يجد الباحث أن التبرير لهذه النتيجة قد يعود إلى أن تجربتهم في حصولهم على المؤهل، والصعوبات التي كانت تواجههم في أثناء ذلك، لم يجدوا مقابلها مميزات مرضية بالنسبة لهم على الواقع الشخصي، مما يجعل شعور أصحاب المؤهلات العليا بالظلم ولاسيما إذا أدركوا أنهم متساوون بالحقوق والواجبات مع أصحاب مؤهلات البكالوريوس، فكلاهما يعمل في ظروف متشابهة من حيث طبيعة العمل، والإدارة المدرسية، الأمر الذي قد يجعلهم يشعرون بزيادة الضغوط النفسية، وزيادة في الاحتراق النفسي في بعض الأحيان جراء مساواتهم بالآخرين، ولم يجدوا مقابلها مميزات مرضية بالنسبة لهم على الواقع الشخصي، إضافة إلى أنهم يعاملون كالحاصلين على مؤهلات أقل منهم في جميع الجوانب، مثل تقاربهم في الرواتب والبدلات

بالمؤهلات الأخرى، وفي المقابل نجدهم أقل اهتماماً، وبالتالي أقل تطبيقاً للخطط العلاجية.

وتشابهت النتيجة الحالية مع دراسة القاضي (٢٠١٩) التي توصلت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل التعليمي حول كيفية التعامل مع التحديات التي تواجه معلمات صعوبات التعلم في أثناء تنفيذ البرنامج التربوي الفردي. وتشابهت أيضًا مع دراسة الحميدي (٢٠١٣) التي بينت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، ولكنها اختلفت معها من حيث إن الفروق جاءت لصالح ماجستير فأعلى مقابل الدبلوم والبكالوريوس.

ولكنها اختلفت مع دراسة الزهراني والحريري (٢٠٢٠) التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد الدراسة في تقديرهم لواقع الخطة التربوية الفردية ومعوقاتها تعزي لمتغير المؤهل العلمي. وكذلك اختلفت مع دراسة الظفيري وعباس (٢٠١٥) التي أظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أفراد العينة على استبانة تطبيق الخطة التربوية الفردية تعزى لمتغير المؤهل الدراسي.

خاتمة الدراسة:

احتوت الدراسة بدايةً على مقدمة وتطرقت بعدها إلى مشكلة الدراسة، وأهميتها، وأهدافها، والتساؤلات التي تجيب عنها، وأهم المصطلحات التي استخدمها الباحث في دراسته، وتم استعراض الإطار النظري للدراسة من أهمية التواصل، واستعراض مفهوم التواصل، وانتشاره، بالإضافة إلى أقسامه،

وأيضًا التعريفات النظرية للخطة العلاجية، أهمية الخطة العلاجية، خطوات إعداد الخطة العلاجية لاضطرابات التواصل، محتويات الخطة العلاجية. والدراسات السباقة المرتبطة مع الدراسة.

ثم تناولت الدراسة المنهجية، وإجراءاتها، وتم استخدام المنهج الوصفي، وتكونت عينة الدراسة الرئيسة من (٦٥) معلماً ومعلمةً لتدريبات النطق في مدينة جدة، وقام الباحث بتطوير استبانة تهدف إلى قياس مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية، وتكونت بصورتها النهائية من قسمين رئيسين بواقع (٣٠) فقرة ضمن أربعة أبعاد. وتمثلت الدراسة بلوغ الأهداف التالية: التعرف على الفروق في مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل تعزى لمتغير الخبرة، ومتغير الجنس، ومتغير نوع البرنامج. أظهرت النتائج بشكل عام أن مدى تطبيق معلمي تدريبات النطق للخطة العلاجية قد جاء بمستوى متوسط، وعلى مستوى الأبعاد الأربعة التي شكلت الاستبانة جاءت جميعها بمستوى تطبيق متوسط، حيث احتل البعد الثاني (تنفيذ الخطة العلاجية) على أعلى متوسط حسابي، وبذلك احتل المرتبة الأولى، في حين احتل البعد الرابع (متابعة الخطة العلاجية) المرتبة الأخيرة.

كما بين الباحث أداتي الدراسة المستخدمة، وإجراءات صدقها، وثباتها، والخطوات المتبعة في إجراء الدراسة، بالإضافة إلى ذكر وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة في تحليل بيانات الدراسة.

كما قام الباحث بعرضٍ للنتائج وتحليلها والإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها، وربطها بالإطار النظري والدراسات السابقة. وفي النهاية عرض لأهم النتائج، والتوصيات، والمُقترحات.

توصيات ومقرحات الدراسة:

- تقديم برامج تدريبية متخصصة تهدف إلى رفع كفاءة المعلمين نحو إعداد، وتطبيق الخطط العلاجية للطلبة ذوي اضطرابات التواصل.
- توعية أولياء أمور الطلاب الذين لديهم أبناء ذوو اضطراب التواصل بأهمية أدوارهم في إعداد، وتنفيذ الخطط العلاجية، وبناء علاقات إيجابية وتشاركية.
- توجيه معلمي تدريبات النطق من قِبل الإدارات العليا إلى البحث عن مصادر المعلومات حول إعداد، وتطبيق الخطط العلاجية، والبحث عن طرق المساعدة ضمن هذا الإطار، وتوفير نماذج وزارية للخطط العلاجية لاضطرابات التواصل مما يسهم في رفع كفاءة العمل على مستوى المملكة.

ومن مقترحات الدراسة الحاجة الماسة لإجراء مزيد من الدراسات العلمية المتنوعة حول تطبيق الخطط العلاجية مع الطلاب ذوي اضطرابات التواصل من فئة (التوحد، الإعاقة العقلية، الإعاقة السمعية، صعوبات التعلم)، وذلك من خلال الدراسات النوعية باستخدام المقابلة والملاحظات الميدانية أو من خلال الدراسات الوصفية المسحية، وبشكل أكثر تحديداً تقدم الدراسة المقترحات البحثية التالية:

- محددات ومعوقات إعداد، وتنفيذ الخطة العلاجية للطلاب ذوي اضطرابات التواصل.
- اتجاهات، وتصورات المعلمين حول العمل مع الأفراد ذوي اضطرابات التواصل.
- أثر برنامج تدريبي على زيادة مستوى تطبيق الخطط العلاجية في ميدان اضطرابات التواصل.
- الكفاءة المهنية، وعلاقتها بتطبيق الخطط العلاجية لدى معلمي اضطرابات النطق في مدينة جدة.
- المفاهيم الخاطئة لدى معلمي تدريبات النطق، وآثارها النفسية السلبية على أدائهم التدريسي.

المراجع العربية:

البكور، فهمي، والغصاونة، يزيد. (٢٠١٦). اضطرابات النطق والكلام. الدمام: مكتبة المتنبي.

الحميدي، مؤيد. (٢٠١٣). درجة تطبيق الخطة التربوية الفردية في برامج التوحد من وجهة نظر معلمي التوحد في مدينة جدة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة.

الخطيب، جمال. (٢٠١٠). معجم مصطلحات التربية الخاصة والخدمات المساندة. عمان: دار الفكر.

الخطيب، سلوى عبد الحميد (٢٠١٦). مناهج البحث الاجتماعي ودليل الطالب في كتابة الرسائل العلمية. الرياض، المملكة العربية السعودية: الشقري للنشر وتقنية المعلومات.

الدوايدة، احمد، وخليل، ياسر. (٢٠١٥). مقدمة في اضطرابات التواصل. الرياض: دار النشر الدولي.

الزريقات، إبراهيم. (٢٠١٨). اضطرابات الكلام واللغة التشخيص والعلاج. عمان: دار الفكر.

الزهراني، اميرة، والحريري، سلطان. (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الخطة التربوية الفردية لذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم بمحافظة جدة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.

السالم، ماجد، والحميدان، عهود. (٢٠٢٠). مدى إلمام أخصائي النطق والكلام بالكفايات الأساسية عند العمل مع الطلاب الصم وضعاف السمع ضمن جلسات النطق والتخاطب. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٠(٣٤)، ١٠٣-١٣٩.

طمس، ميرا يعقوب، و فتيحة، أحمد. (٢٠١٩). فاعلية الخطة التربوية الفردية المعدة لطلبة صعوبات التعلم على تعلمهم وتكيفهم الاجتماعى. جامعة بيرزيت.

الظفيري، نواف، وعباس، زينب. (٢٠١٥). دراسة الفروق الفردية في تطبيق الخطة التربوية الفردية في ضوء بعض المتغيرات الدميوغرافية لدى العاملين مع ذوي الاحتياجات الخاصة بدولة الكويت. مجلة التربية.

العصيمي، فهد. (٢٠١٩). مدى مشاركة الأسرة مع فريق العمل في الخطة التربوية الفردية للتلاميذ ذوي الإعاقة السمعية بمدينة الرياض. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية.

الغامدي، عبدالرحمن، والدوايدة، احمد. (٢٠٢٠). نسبة إنتشار اضطرابات النطق لدى تلاميذ الصف الأول الإبتدائي بمدينة مكة. مجلة التربية الخاصة والتأهيل.

فارع، شحدة، وعمايرة، موسى، وحمدان، جهاد، والعناني، محمد. (٢٠٠٦). مقدمة في اللغويات المعاصرة. دار وائل للنشر والتوزيع.

القاضي، نفلاء علي. (٢٠١٩). التحديات التي تواجه تطبيق البرامج التربوية الفردية الذوات صعوبات التعلم. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة.

النمر، عصام. (٢٠١٥). اضطرابات التواصل: المفهوم، التشخيص، العلاج. عمان: دار اليزوري.

وزارة التعليم. (١٤٣٧). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. تم الاسترداد من https://2u.pw/6YPnO

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). التصنيف السعودي الموحد للمستويات والتخصصات التعليمية. تم الاسترداد من دليل-التصنيف-السعودي-الموحد-للمستويات-التعليمية(qu.edu.sa).pdf

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

Adams, C., Gaile, J., Roddam, H., Baxendale, J., Clitheroe, L., & Emsley, R. (2020). Evaluation of a manualised speech and language therapy programme for children with social communication disorder: the SCIP feasibility study. *Pilot and feasibility studies*.

Albakour, F, and Aljasouna, Y., (2016). Speech and speech disorders. Dammam: *Al -Mutanabbi Library*. (in Arabic)

Aldawaida, A, and Khalil, Y., (2015). Introduction to communication disorders. *Riyadh: International Publishing House*. (in Arabic)

Aldhafiri, N, and Abbas, Z. (2015). Study the individual differences in the application of the individual educational plan in light of some Damiographic variables in workers with people with special needs in the State of Kuwait. *Education Journal*. (in Arabic)

Algadi, N., (2019). Challenges facing the application of individual educational programs with learning difficulties. *The Arab Journal of Disability and Talent Sciences*. (in Arabic)

Alghamdi, A, Aldawaida, A., (2020). The prevalence of speech disorders among first -grade primary students in Makkah. *Journal of Special Education and Rehabilitation*. (in Arabic)

Alhamidi, M., (2013). The degree of application of the individual educational plan in autism programs from the point of view of autistic teachers in the city of Jeddah. *International specialized educational Journal*. (in Arabic)

Alkhatib, S., (2016). Social research curricula and student guide in writing scientific theses. Riyadh, Saudi Arabia: *Alshaqri for Publishing and Information Technology*. (in Arabic)

Alnemer, I., (2015). Communication disorders: concept, diagnosis, treatment. *Amman: House of Yazuri*. (in Arabic)

Alosaimi, F., (2019). The extent of the family's participation with the team in the individual educational plan for students with hearing disabilities in Riyadh. *International Journal of Educational and Psychological Sciences*. (in Arabic)

Alsalem, M, Alhumaidan, O., (2020). The extent to which the speech and speech specialist is familiar with the basic competencies when working with deaf and hearing students within speech and speech sessions. *Journal of Special Education and Rehabilitation, 10 (34), 103-139.* (in Arabic)

Alzahrani, A, Alhariri, S., (2020). The obstacles to applying the individual educational plan for people with learning difficulties from the point of view of their teachers in Jeddah Governorate. *The Arab Journal of Disability and Talent Sciences*. (in Arabic)

American Speech-Language-Hearing Association ASHA. (1993). *American Speech-Language-Hearing.* Retrieved from Definitions of communication disorders and variations: Definitions of Communication Disorders and Variations (asha.org)

American Speech-Language-Hearing Association ASHA. (2017). *Scope of Practice in Speech-Language Pathology*. Retrieved from American Speech – Hearing Association: Scope of Practice in Speech-Language Pathology (asha.org)

Carolyn, R. B., Janaki, M. T., Kathryn, M. Y., & Kristie, A. S. (2016). Addressing Communicative Participation in Treatment Planning for Adults: A Survey of U.S. Speech-Language Pathologists. *American Journal of Speech-Language*.

Farea, S, Amayree, M, Hamdan, J, and Alanani, M. (2006). Introduction to contemporary linguistics. *Wael House for Publishing and Distribution*. (in Arabic)

Farquharson, K., Tambyraja, S. R., Justice, L. E., & Redle, E. E. (2014). IEP goals for school-age children with speech sound disorders. *Journal of communication disorders*, pp. 52, 184–195.

Flippin, M., & Hahs-Vaughn, D. (2020). Parent couples' participation in speech-language therapy for school-age children with autism spectrum disorder in the United States. *Autism, 24(2), 321-337.*

Gallagher, A., Murphy, C., Conway, P., & Perry, A. (2019). Engaging multiple stakeholders to improve speech and language therapy services in schools: an appreciative inquiry-based study. *BMC health services research*, pp. 19(1), 226.

Gleason, J. B. (2005). *The development of language.* Boston: Boston University.

Hallahan, D., & Kauffman, J. (2006). *Exceptional Learners: Introduction to Special Education.* Pearson: New Jersey.

Individuals with Disabilities Education Act [IDEA]. (2017). *Sec. 300.8 Child with a disability*. Retrieved from https://sites.ed.gov/idea/regs/b/a/300.8

Khatib ,Jamal .(٢٠١٠) .Glossary of Special Education and Support Services Terms .Amman :Dar Al Fikr. (in Arabic)

Landis, K., Woude, J., & Jongsma, A. E. (2004). *The Speech-Language Pathology Treatment Planner*. Canada: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken, New Jersey.

Ministry of Education .(١٤٣٧) .Organizational Guide for Special Education . Retrieved from. https://2u.pw/6YPnO. (in Arabic)

Ministry of Education. (2020). The unified Saudi classification of educational levels and specializations. Recovery from the-Saudi-Unit-Al-Muhadah-Al-Mahadi-level-educational levels (qu.edu.sa). (in Arabic)

Mire, S., & Montgomer, J. (2009). Early intervention for student with speech sound disorders and mild mental retardation. *Communication Disorders Quarterly*, pp. 30 (3), 155 – 166.

Smith , J., & Holland, T. (2009). making decesions alout service delivery in early Chilahood programs. *Ianguage, speech and hearing services in schools*, pp. 40 (4), 416- 423

Tamis, M, and Fatiha, A., (2019). The effectiveness of the individual educational plan prepared for students of learning difficulties to learn and adapt them to social. *Birzeit University*. (in Arabic)

Zriqat ,Ibrahim .(٢٠١٨) .Speech and language disorders diagnosis and treatment . Amman :Dar Al Fikr. (in Arabic)

***

الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

د. محمد مسعد عبدالواحد مطاوع
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد

الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

د. محمد مسعد عبدالواحد مطاوع

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك خالد

تاريخ تقديم البحث: ٢٣/ ٣/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٦/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تحديد الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية، وتحديد العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية وكلٍّ من: الشغف المهني وشعور التماسك المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتحديد مستوى كلٍّ منها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي وأسلوب تحليل المسار لاختبار صحة الفروض، وتضمنت العينة الكلية للدراسة (٩٤) معلمًا ببرامج الإعاقة البصرية بالمنطقة الجنوبية بالمملكة العربية السعودية، بلغ متوسط أعمارهم (٣٦,٧٩٨) وانحراف معياري (٨,٨٣٩)، وقد استخدمت الدراسة مقاييس للتقرير الذاتي لقياس الشغف المهني وشعور التماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية من إعداد الباحث، وقد صممت هذه الأدوات لتحقيق أهداف الدراسة الحالية، كما تتوفر لها دلالات صدق وثبات مقبولة، وخصائص سيكومترية جيدة، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها: وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين الشغف المهني بجميع أبعاده والتماسك المهني بجميع أبعاده، وسلوك المواطنة التنظيمية بجميع أبعاده، كما توصلت إلى توفر مستوى مرتفع لدى المعلمين في كلٍّ من: التماسك المهني والشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية، وتوصلت إلى إسهام الشغف المهني وشعور التماسك المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية، ووجود تأثير مباشر وغير مباشر للشغف المهني على سلوك المواطنة التنظيمية تبعًا لمتغيري العمر الزمني وسنوات الخبرة للمعلمين.

الكلمات المفتاحية: التربية الخاصة، الإعاقات، الضغوط المهنية.

The mediating role of a sense of professional cohesion in the relationship between professional passion and organizational citizenship behavior among teachers of visually impaired students

Dr. Mohamed Mosaad Abdelwahed Metawee
Department Special Education – Faculty Education
King Khalid university

Abstract:

The current study aimed to determine the relationship between organizational citizenship behavior and professional passion, and professional cohesion among teachers of students with visual disabilities and to determine the level of each of them, and to determine the mediating role of professional cohesion and experience in the relationship of professional cohesion with organizational citizenship behavior. The sample ٩٤ teachers of visual impairment programs (Mage=٣٦,٧٩٨ ± ٨,٨٣٩), used self-report scales to measure professional passion, professional cohesion, and organizational citizenship behavior, prepared by the researcher, all of which have good psychometric properties. The study showed a positive, statistically significant relationship between professional passion (harmony, immersion, enjoyment), professional cohesion (perception, management, and purpose) and organizational citizenship behavior (initiative, altruism, sportsmanship), and it found a high level of teachers in each From: professional cohesion, professional passion, and organizational citizenship behavior, and it has concluded that professional passion and professional cohesion contribute to predicting organizational citizenship behavior, and there is a direct and indirect effect of professional passion in terms of chronological age and experience on organizational citizenship behavior.

key words: Impairments; Professional stress; Special Education.

مقدمة الدراسة:

يقع على عاتق معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية كغيرهم من معلمي التربية الخاصة الكثير من المهام والمسؤوليات المهنية والإنسانية وربما الاجتماعية، تجاه هؤلاء الطلاب، وهو ما يجعل مجال العمل مع ذوي الاحتياجات الخاصة مليئًا بالضغوط والمسؤوليات الجسام، ولعل ما يغلف عملهم من طابع إنساني واجتماعي ووطني وأخلاقي؛ ما قد يخفف من وطأة ما يتحملونه من ضغوط أو مهام أو مسؤوليات، حيث يواجه معلمو الطلاب ذوي الإعاقة البصرية عديدًا من الضغوط المهنية، والتي ترتبط بالعلاقة المهنية بالطلاب ذوي الإعاقة البصرية من ناحية، وما يرتبط بمهنة التدريس لهؤلاء من ناحية أخرى، حيث يتطلب العمل مع ذوي الإعاقة البصرية العديد من المهارات الاجتماعية والشخصية والإرشادية، فضلاً عن مهارات التدريس وتطويرها وتنوعها بشكل مستمر، وهذا ما جعل معلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية –كغيره من المعلمين وربما أكثر– في مواجهة مستمرة للعديد من الضغوط اليومية في بيئة العمل، فضلاً عن ضغوط الحياة الاجتماعية الأخرى، لذلك فإنه من الضروري أن يحقق مستوى مرتفعًا من التماسك المهني، والذي قد يأتيه خلال شغفه بهذه المهنة وما يلقاه من مسؤوليات أمام مجتمعه والتزامه أمام ما يقوم به من سلوكيات المواطنة.

ويعد الشغف المهني لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية أحد أهم المتغيرات التي لاقت رواجًا في الفترة الأخيرة بين الباحثين كأحد معطيات علم النفس الإيجابي، وذلك لما يرتبط به الشغف المهني من إيجابيات ونتائج مقبولة

كثيرًا وما يترتب عليه من سلوكيات ونتائج إيجابية على مستوى الشخصية الإنسانية، وقد وضع فاليراند وآخرون (Vallerand et al., 2003) تعريفًا للشغف حيث عرفه بأنه ميلٌ قوي وعميق تجاه نشاط ما أو شيء ما، يعتبره الفرد محببًا بالنسبة له ومهماً وذا قيمة كبيرة، ويعد هذا النشاط جزءاً كبيراً من هوية الفرد الشخصية وله تأثيره على مجمل شخصيته، حيث يمثل نشاط الفرد الشغفي سمات أساسية لهويته ومفهومه لذاته، وبالتالي يُكرس ويستثمر فيه وقته وطاقته بشكل كبير، لأنه يجد فيه المتعة، ويُحقق خلاله حياة هادفة ذات معنى بالنسبة له، فهو نشاط ذات قيمة عالية عندهم يجعلهم ذلك يعرفون ذواتهم بشكل كبير. وعرف الشغف passion بأنه رغبة قوية تجاه نشاط معين يفضله الناس ويحبونه، ويجدونه مهمًا، ويشغلون فيه جهدهم وطاقتهم وأوقاتهم على نسق منتظم (Vallerand, 2012)، وينقسم إلى بعدين الشغف الانسجامي هو الذي ينشأ من الشعور الداخلي المتحكم فيه، والذي يجعل الناس يمارسون أنشطتهم الشغفية بشكل اختياري، ودون وجود ضغوط عليهم. والشغف القهري الاستحواذي، وهو الذي يصدر من الشعور الداخلي غير المتحكم فيه والذي يسيطر على مشاعر الفرد عند الاندماج في الأنشطة الشغفية التي تحدث على أسس منظمة وبصفة متكررة وإرضاء للآخرين (الحارثي، ٢٠١٥).

كما حدد زيجارمي ونيمون وهوسون ووت وديهل (Zigarmi, Nimon, Houson, Witt & Diehl, 2009) الشغف المهني بأنه حالة وجدانية إيجابية مستمرة، ومعتمدة على المعنى في الحياة، وحالة الرفاهية النابعة من تكرار

التقييمات الإدراكية والوجدانية لمختلف المواقف المهنية والتنظيمية التي تؤدي إلى نوايا وسلوكيات عمل بناءة وثابتة، ويرى فاليراند (Vallerand, 2015) أن انفعالات المتعة والإثارة والحماسة هي عبارة عن نتائج مباشرة للشغف، وهي ما تجعل للشغف دورًا إيجابيًّا في التعامل مع الضغوط المهنية للمعلمين وما يقومون به من مهام وسلوكيات مختلفة ذات طابع تطوعي كسلوك المواطنة التنظيمية والعمل الاجتماعي التطوعي وغيره.

ويعد الشعور بالتماسك المهني Job Sense of Coherence (SOC) من المتغيرات المهمة التي يُنظر إليها كأحد المصادر الذاتية الإيجابية في الشخصية، والتي تلعب دورًا وسيطًا في الكثير من العلاقات بين المتغيرات الشخصية والنفسية والاجتماعية والديموجغرافية وغيرها، عرَّف أنتونسكي (Antonovosky, 2002) الشعور بالتماسك بأنه: اتجاه يُعبر عن مقدار ما يمتلكه الفرد من الشعور الملح والدائم والدينامي، وفي الوقت نفسه الثقة بقدرته على التنبؤ بالخبرات الداخلية والخارجية، وأن هناك احتمالًا مرتفعًا بأن الأمور تتطور بالشكل المنطقي المتوقع. وقد اقترح أنتونسكي مصطلح شعور التماسك في ضوء نموذج المنشأ الصحي مفترضًا أن الأفراد الذين يمتلكون مستوى جيدًا من شعور التماسك قد يحققون مستوى مرتفعًا من الصحة النفسية والازدهار النفسي والتدفق النفسي على الرغم مما قد يواجهونه من معوِّقات وضغوط وتحديات مختلفة، ولذلك يُشير أنتونسكي إلى أن شعور التماسك هو المتغير الأكثر أهمية في دراسة الضغوط المختلفة. وبالتالي يمثل شعور التماسك المهني بالنسبة لمعلم الطلاب ذوي الإعاقة البصرية أهمية كبيرة

بالنسبة له والذين يُكوِّنون فيما بينهم شعور التماسك يُدركون طبيعة المواقف التي تُمثل ضغطًا، وأنهم يمتلكون الموارد اللازمة لمواجهتها، كما أنهم يشعرون بمعنى الحياة الأمر الذي يُحفزهم على بذل قصارى جهدهم في تصديهم لهذه المواقف (كواسة ومحمد، ٢٠١٠).

كما يعد سلوك المواطنة التنظيمية أحد أهم المعطيات الإيجابية للفرد في بناء مجتمعه والنهوض به من ناحية وأحد أهم العوامل البناءة في نهضة المؤسسات التعليمية بصفة عامة ومؤسسات رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة بصفة خاصة؛ حيث يقوم مهنيو مؤسسات التربية الخاصة بدور إضافي ذي طابع إنساني واجتماعي وأخلاقي يفوق الدور والمهام المهنية العادية؛ لتقديم المزيد من الرعاية والاهتمام بالطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة، ويعرف سلوك المواطنة التنظيمية بأنه ذلك السلوك الذي يضطلع به الفرد طواعية ورغبة منه دون تكليف خارجي لكي يحسن أو يطور أو يعالج أو يصلح أو ينمي جوانب محددة ذات علاقة بعمله بما يتفق مع رؤية ورسالة المؤسسة التي يعمل بها، وتعلم العديد من العوامل على تكوين مثل هذا السلوك لدى المعلمين منها حب العمل، والرغبة في التطوير، والوازع الديني والوطني والأخلاقي، ومنها امتلاك للمهارات الضرورية للتطوير والتحسين أو العلاج والمواجهة، ومنها القدرة على مواجهة الضغوط والتماسك المهني وما يغلف كل ذلك من رضا مهني وشغف واندماج في العمل.

وقد كشفت نتائج العديد من الدراسات السابقة العديد من النتائج الإيجابية في هذا الصدد، فقد توصلت دراسة مطاوع (٢٠٢٠) إلى وجود

ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين الشغف العقلي والمسؤولية الاجتماعية لدى معلمي التربية الخاصة، وأظهرت دراسة مطاوع (٢٠٢٠) ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين الذات المهنية وضبط الذات والمرونة النفسية في مواقف العمل لدى معلمي التربية الخاصة، ودراسة مطاوع وأحمد (٢٠٢١) والتي كشفت عن وجود ارتباط موجب بين سلوك المواطنة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمات.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

ألقت جائحة كوفيد-١٩ مسؤوليات متعددة على معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، حيث يتطلب العمل مع هؤلاء الطلاب من خلال التعلم عبر المنصات الإلكترونية مهارات كثيرة ووقت أطول وجهد أكبر مما يشكل ضغطًا أكثر على المعلمين، وخاصة ممن يقدمون ويقومون بسلوكيات مواطنة تنظيمية في الأوضاع التعليمية العادية، ومع ذلك فقد بذل المعلمون جهدًا كبيرًا في تعويض الفقد التعليمي لطلابهم من ذوي الإعاقة البصرية، حيث إن الاستمرار في الاندماج في سلوكيات المواطنة التنظيمية يتطلب مزيدًا من الدوافع الداخلية والمقومات الشخصية الذاتية للمعلمين، ويعد الشغف المهني أحد هذه المتغيرات الشخصية التي قد تمثل وقودًا ذاتيًّا للاستمرار في الاضطلاع بالمهام الوظيفية لدى الأفراد ووقودًا للاستمرار في مواجهة الضغوط المهنية، كما يمثل شعور التماسك المهني ويؤدي دورًا مهمًّا في الموقف التعليمي لدى المعلمين؛ حيث يرتبط التماسك المهني بالقدرة على المواجهة الضاغطة وأداء المهام الوظيفية والاستمرار في سلوكيات المسؤولية الاجتماعية

والمواطنة التنظيمية، ولقد نمت مشكلة الدراسة الحالية لدى الباحث من عدة طرق، منها: مراجعة أدبيات الدراسة حيث لم يحصل الباحث على دراسة تجيب عن الدور الوسيط للتماسك المهني في علاقة سلوكيات المواطنة التنظيمية بالشغف المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ومنها إحساس الباحث بالدور المهم الذي يقوم به معلمو الطلاب ذوي الإعاقة البصرية عبر المنصات الإلكترونية ومدى حاجاتهم لشعور التماسك وما يقومون به من جهد يقدمونه بشغف مهني واضح نابعًا من إحساس المسؤولية والمواطنة، وبالتالي فإن دراسة العلاقات بين الشغف المهني وشعور التماسك لدى المعلمين في ضوء العلاقة بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلم قد يوضح أو يجيب عن أسئلة كثيرة حول ممارسات المعلمين المهنية في أثناء الضغوط التي تعرضوا لها في ظل الجائحة، وبالتالي تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال التالي: ما الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟ ومن هذا السؤال تتفرع الأسئلة التالية:

١. ما نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين الشغف في العمل وكلٍّ من: التماسك في العمل وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟
٢. ما الفرق بين متوسط درجات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في كل من: الشغف المهني وشعور التماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية والمتوسط الفرضي لها؟

٣. هل تسهم بعض أبعاد شعور التماسك المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟

٤. هل تسهم بعض أبعاد الشغف المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟

٥. ما تأثير شعور التماسك المهني وبعض المتغيرات الديموغرافية في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية؟

أهداف الدراسة:

١. تحديد نوع وطبيعة العلاقة الارتباطية بين الشغف في العمل وكلٍّ من: التماسك في العمل وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٢. تحديد الفروق بين متوسطات درجات معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية في كل من: الشغف المهني والتماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية والمتوسط الفرضي لها.

٣. تحديد أبعاد شعور التماسك المهني التي تسهم في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٤. تحديد أبعاد الشغف المهني التي تسهم في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٥. تحديد تأثير شعور التماسك المهني وبعض المتغيرات الديموغرافية في العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية والشغف المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

١. اهتمت بدراسة متغير سلوك المواطنة التنظيمية كأحد أهم المتغيرات الدراسية في الارتقاء بالعمل والأداء المدرسي لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وما يبذلونه من جهد في سبيل النهوض بتربية وتعليم هؤلاء الطلاب.

٢. اهتمت بدراسة شعور تماسك معلمي التربية الخاصة المهني، والكشف عن أبعاد شعور التماسك الوظيفي لديهم، وما يشعرون به من شغف في عملهم مع الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٣. اهتمت بدراسة الشغف المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتحديد تأثيره المباشر وغير المباشر على سلوك المواطنة التنظيمية.

٤. تسد فجوة بحثية مهمة حيث لم يحصل الباحث-في حدود علمه- على دراسة تجيب عن أسئلة الدراسة الحالية وتحقق أهدافها.

الأهمية التطبيقية:

١. ما تكشف عنه نتائج الدراسة الحالية من نتائج تفيد في الدراسة التربوية في مجال التربية الخاصة وتطبيقاته المختلفة من حيث التأكيد على أهمية توفير محفزات تعمل على زيادة شغف المعلمين وتماسكهم.

٢. ما تقدمه من توصيات مهمة قد تفيد في مجال رعاية وتدريب معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مهنيًّا وخاصة دعم سلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم.

٣. تقدم مقياسًا لسلوك المواطنة التنظيمية لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية يفيد في تحديد سلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم.

٤. تقدم مقياسًا لشعور التماسك المهني لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، يفيد في قياس شعور تماسك المعلمين مهنيًّا.

٥. تقدم مقياسًا للشغف المهني لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، يفيد في قياس مستوى شغف المعلمين المهني.

مصطلحات الدراسة الإجرائية:

الشغف المهني professional passion

عرف الباحث الشغف المهني في الدراسة الحالية بأنه الميل الشخصي الداخلي نحو أنشطة مهنية محددة يستغرق فيها المعلم وقته ويجد فيها معنى لحياته المهنية، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الشغف المهني من خلال الأبعاد التالية: الانسجام في العمل، والاستغراق المهني، والاستمتاع بالعمل.

شعور التماسك المهني Job Sense of Coherence

عرف الباحث شعور التماسك المهني في الدراسة الحالية بأنه شعور المعلم بالقدرة على إدارة حياته المهنية والتحكم فيها في إطار من إدراكه لمعنى ووضوح ما يقوم به من مهام ومسؤوليات مهنية متعددة، ويقاس من خلال الدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس التماسك المهني من خلال الأبعاد التالية: الفهم، والإدارة، والمعنى المهني للمعلم.

سلوك المواطنة التنظيمية organizational citizenship behavior

يعرفه الباحث سلوك المواطنة التنظيمية بأنه ذاك السلوك الذي يمارسه المعلم اختياريًّا، من غير مهامه الوظيفية، وبعيدًا عن لائحة المكافآت والحوافز، ويسهم بشكل مباشر أو غير مباشر في نهضة العملية التربوية والتعليمية، وتحسين مخرجات التعلم، وتحقيق أهداف ورسالة المدرسة. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

الشغف المهني:

يعد الشغف Passion خبرة إنسانية مهمة للفرد قد تمنحه معنى وهدفًا في حياته؛ حيث يمد الشغف الفرد بطاقة نفسية حتى يندمج ويستغرق في كافة الأنشطة ذات الأهمية بالنسبة له، ويرتبط الشغف بالحب لمجالات الحياة المختلفة، كالأنشطة الترفيهية، والرياضة، والموسيقى، والدراسة، والعمل وغيره من أنشطة الحياة المختلفة، وقد تناول الباحثون هذا المفهوم من جوانب عدة، كسياق الأنشطة المختلفة، وسياق ريادة الأعمال، وسياق العمل، وتولي الدراسات المعاصرة اهتمامًا كبيرًا بالشغف في مجالات عديدة، ومنها المجال الأكاديمي، والمجال المهني (Johri, Misra, & Bhattacharjee, 2016). ويعرّف الشغف بأنه ميلٌ قوي نحو نشاطٍ ما بذاته، حيث يستثمر الإنسان فيه وقته وجهده إيماناً منه بأهمية هذا النشاط أو حباً فيه، وتأتي أهمية الشغف بنشاطات معينة منها دورها في تشكيل الملامح الأساسية لهوية الإنسان؛ فالشغف بهذه النشاطات لا يتوقف عند حدود الانخراط فيها بل يتعداه إلى أن يصبح جزءاً متأصلاً في هوية الإنسان وسبيلاً لتعريفه عن ذاته (Vallerand, 2012)، ويعرَّف الشغف المهني بأنه حالة وجدانية إيجابية مستمرة، ومعتمدة على المعنى، وحالة الرفاهية النابعة من تكرار التقييمات الإدراكية والوجدانية لمختلف المواقف الوظيفية والتنظيمية التي تؤدي إلى نوايا وسلوكيات عمل ثابتة وبناءة (Zigarmi, Nimon, Houson, Witt & Diehl, 2009)، كما أن الشغف المهني للمعلم من المجالات الأساسية التي حظيت

باهتمام الباحثين في السنوات الأخيرة، وأن المعلم الذي لديه شغف لعمله يتميز بسمات يمكن حصرها فيما يلي: أنه يحفِّز الطلاب، ويغرس فيهم الطموح. ويتحمّس للمواد التي يُدَرِّسُهَا، ويشرك طلابه في عمليات التعلم، ويطور أساليب تعليمية فعَّالة، ويستثمر في نجاح طلابه، ويهتم بالطلاب كأشخاص ويتواصل معهم بإيجابية، ويكيّف أسلوب الفصل لتعليم جميع الطلاب، كما أنه ودودٌ وصبوٌر، ويتعاطف مع طلابه، ويدرك أهمية تحفيزهم، كما أنه مُفْعم بالأمل، ودائمًا يعبر عن أهدافه، كما يتميز بإثارة وطرح أفكار جديدة يمكن أن تغير البيئة نحو الأفضل، وبالحماسة التي يمكن أن تحدث فرقًا في إنجاز المتعلمين (Altun , 2017).

كما يعد الشغف المهني ميلًا قويًا لدى الموظف نحو العمل الذي يحدد هويته، وهناك مكونان للشغف نحو العمل، وهما: مكون وجداني، يشير إلى الإعجاب الشديد والحب القوي من الفرد لعمله ومهنته. ومكون معرفي، ويشير إلى استيعاب المهنة في هوية الفرد، وأن هذين المكونين يتكاملان مع المكون الدافعي لتوليد الشغف، ولكن لا يمكن أن يكون هناك شغف بدون أحد هذين المكونين، فالشغف هو أعمق من مجرد خبرة الحب لدى الفرد لنشاط ما، بل يستلزم ذلك أن يكون أحد الجوانب الأساسية التي تشكل هويته وحياته (Ho & Astakhova, 2018). ويعتبر أن الشغف يستلزم المحبة والالتزام الشديد بالنشاط الذي يتم العمل فيه، وبالتالي فإن الشغف الانسجامي والشغف الاستحواذي لهما مستويات متشابهة من الالتزام والمشاركة والشدة التي تكون موجهة نحو النشاط، ولكنهم يختلفون بشكل

رئيس في جودة المشاركة والالتزام، حيث إن الأشخاص الذين لديهم شغف انسجامي ينخرطون في النشاط بحرية وقد استطاعوا السيطرة على ذواتهم، كما نجدهم يتسمون بالمرونة والانفتاح على الأنشطة والأعمال؛ لأنهم استطاعوا استيعاب ذواتهم (Deci, & Rayn, 2000)، كما أن الشخص الذي لديه شغف انسجامي عند انخراطه في نشاط مفتوح من المتوقع أن تكون النتائج في النشاط إيجابية، فعلى سبيل المثال: عندما يتمتع الفرد بالمشاعر المرحة والنشطة، والحيوية، والرفاهية الجيدة، فإنها تعمل أو تساعد في أن تكون النتائج (Vallerand, 2015).

وقد تناولت بعض الدراسات مفهوم الشغف، حيث هدفت دراسة رامبا (Rampa, 2012) إلى بحث الشغف المهني للمعلمين من حيث تحديد أسبابه، وأشارت النتائج إلى أن غالبية المعلمين الذين تمت مقابلتهم قد أشاروا إلى أن الدوافع والمسببات الخارجية كانت هي المحددات الرئيسة لاختيار هؤلاء المعلمين للتدريس كمهنة، بينما هدفت دراسة موي (Moe, 2016) إلى الكشف عن العلاقة بين الشغف المهني للمعلمين ورفاه المعلمين وأشارت النتائج إلى أن الشغف الانسجامي المتعلق بجميع الجوانب التكيفية التي تم قياسها قد تأثر بالرضا الوظيفي والتأثير الإيجابي والكفاءة الذاتية.

وهدفت دراسة الفونس وليون (Ruiz-Alfonso & León, 2017) إلى تحديد العلاقة بين تركيز المعلم على فائدة المحتوى وشغف الطلاب الانسجامي، والدافعية الداخلية للتعلم والإنجاز في الرياضيات، وأشارت النتائج إلى أن الشغف الانسجامي لدى الطلبة يرتبط إيجابياً بالدافعية

الداخلية والإنجاز في مادة الرياضيات، وأن الدافعية الداخلية للتعلم تتوسط العلاقة بين الشغف الانسجامي والإنجاز في الرياضيات، كما أن تأكيد المعلم على أهمية المحتوى يتنبأ بالشغف الانسجامي لدى الطلبة. وهدفت دراسة جيلال وآخرين (Gilal. et al., 2019) إلى تحديد دور شغف المعلم في تطوير الشغف لدى الطلبة، وتقوم الدراسة على فرضية: هل شغف المعلم يمكن أن ينتقل للطلبة، وهل العدوى الانفعالية يمكن أن تتوسط بين شغف المعلم وشغف الطلبة. وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين شغف المعلم نحو العمل وشغف الدراسة لدى الطلبة، وكان معامل الارتباط بينهما (٠,٣٥٢)، كما كان هناك ارتباط بين شغف المعلم والعدوى الانفعالية، وأن العدوى الانفعالية ترتبط بشغف الطلبة.

وهدفت دراسة الضبع (٢٠١٩) إلى تحديد العلاقة الارتباطية بين الهناء الذاتي في العمل والتسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية، والتعرف على مدى إسهام هذه المتغيرات في التنبؤ بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. وأشارت النتائج إلى وجود علاقات ارتباطية موجبة وسلبية ودالة إحصائيًّا بين الهناء الذاتي في العمل والشغف الانسجامي والشغف القهري، وجاء متغير الشغف الانسجامي كأقوى المتغيرات تنبؤًا بالهناء الذاتي في العمل، كما وُجِدَتْ مسارات دالة إحصائيًّا لتأثيرات والشغف ببعديه: الانسجامي، والقهري، في الهناء الذاتي في العمل. وهدفت دراسة نيتشر (Natuer, 2020) إلى تحديد دور الشغف بنموذجيه الانسجامي والاستحواذي على الاستراتيجيات المنظمة للعاطفة والسعادة النفسية،

وأشارت النتائج أن الشغف الانسجامي كان مرتبطًا بشكل إيجابي بإعادة التقييم المعرفي بينما كان الشغف القهري مرتبطًا بشكل إيجابي بالقمع التعبيري، حيث كانت إعادة التقييم المعرفي هي الاستراتيجية الوحيدة المرتبطة بشكل إيجابي بالسعادة، وتؤكد النتائج أيضاً على الدور المهم للشغف الانسجامي في استخدام الإدراك لإعادة التقييم وتسهيل الحصول على السعادة.

شعور التماسك المهني:

يعد شعور التماسك توجهًا عامًّا في الحياة الإنسانية بكامل ضغوطها ومعاناتها وتحدياتها المختلفة، وقد يعد هذا مدخلاً لدراسة التماسك كشعور عام في الحياة؛ إلا أنه يمكن تناوله في سياقات أو مجالات محددة، كالمجال الأكاديمي تحت مسمى شعور التماسك الأكاديمي أو المدرسي (الضبع، ٢٠٢١، الضبع وعبادي، ٢٠١٨ ;Bracha & Hoffenbartal, 2011)، أو المجال المهني تحت مسمى شعور التماسك المهني أو التماسك في العمل أو في الوظيفية، ويعتبر شعور التماسك توجهًا عامًّا في التفكير، حيث يعبر عن قدرة الفرد على الصبر والتحمل الضغوط من خلال مواجهته لمصادر إضعاف قدرته على المقاومة، وذلك من خلال امتلاكه وتنمية إحساسه بالثقة في أنه قادر على تنظيم دوافعه بشكل جيد وقابل للتنبؤ والإيضاح والتفسير، وأن يهيئ مصادر المقاومة والممانعة والتصدي لمتطلبات هذه الدوافع والمثيرات (معوض، ٢٠٢٠)، ويعد الشعور بالتماسك مصدرًا للمقاومة ومحصلة خبرات الفرد في بيئته، كما يعد بمثابة محفز لتوقع كل ما هو إيجابي يواجهه من

مواقف جديدة، بطريقة تمكنه من استغلال المصادر الشخصية والاجتماعية ليتعامل مع ضغوط الحياة بطريقة تعزز الرفاهية النفسية، فهو طريقة تمكن الفرد من التحكم في بيئته، ويتكون من القابلية لفهم الفرد لبيئته، والقابلية لإدارة المصادر لتلبية المطالب، والشعور بمعنى الحياة، ويسهم تعزيزه لدى المراهق بمجموعة من المصادر الشخصية والبيئية المرتبطة بالدعم المقدم له من الأفراد المحيطين به، والذين يرتبط معهم بعلاقات اجتماعية مختلفة (الصادق و أحمد، ٢٠٢٠).

ويشير آدمز (Adams et al., 2000) إلى أن الذي يمتلك مستوى مرتفعًا من شعور التماسك يكون أكثر مقاومة للتأثيرات السلبية مثل التوتر والقلق، وما يترتب عليها أو أن يؤدياه من ضعف الجهاز المناعي، وبالتالي يصبح الفرد أكثر عرضة للآلام والاضطرابات. كما أن شعور التماسك هو ما يحدد صحة الفرد العقلية، ولقد تبين أهمية الشعور بالتماسك في التأثير على اتخاذ القرارات في المجال المهني تحديداً (Lindstrom & Eriksson, 2006)، كما أنه عند مواجهة ملف يتضمن اتخاذ قرار مهني صعب، فمن المرجح أن يثابر الفرد الذي لديه مستوى عالٍ وقوي من الشعور بالتماسك في إدارة وحل هذا التحدي الوظيفي (Antonovsky, 1987)، كما أن تصور اتخاذ قرار مهني يعتبر حدثًا مرهقًا في الحياة، ولكن قد يكون اتخاذ القرار المهني تأثيره معتدل عند الفرد الذي يمتلك مستوى جيد من الشعور بالتماسك (Reardon et al., 2000). كما أنه كلما كان شعور التماسك لدى الفرد قويًا؛ فإن ذلك يسهم في قدرته على التطوير المهني من خلال دعم الفرد في التعرف على العالم

وتحديات العمل التي تواجهه في طريقه نحو التطوير الوظيفي، وكذلك الترحيب بالتحديات وتنظيمها وتنسيقها وإدارتها بشكل جيد، لأنهم على دراية بمواردهم وأكثر استعداداً لمواجهة التحديات في حياتهم المهنية، وأخيراً فإن الأفراد الذين لديهم مستوى عالٍ من الشعور بالتماسك قادرون على التعامل مع الملاحظات ورؤية التعليقات باعتبارها أدوات تساعدهم على التغيير للأفضل، وتنفيذ تغييرات إيجابية قائمة على التغذية الراجعة، وذلك على العكس تماماً من الأفراد الذين يعانون من مستوى ضعيف بالشعور بالتماسك (Mayer, 2014). فضلاً عن أن الأشخاص الذين يتمتعون بمشاعر مرتفعة من شعور التماسك يختارون استراتيجيات فاعلة ومناسبة من أجل مواجهة ضغوط معينة والتغلب عليها، ويشعرون أن المهمات الملقاة على عاتقهم أو التي يواجهونها بأنها مهمات محفزة أكثر من كونها مرهقة ومتعبة، كما ويرتبط ارتفاع مشاعر التماسك بالإحساس الذاتي بالصحة الجسدية والنفسية الجيدة وارتفاع الرضا عن نوعية الحياة وبالدعم الاجتماعي الجيد إلى حد ما بسلوك أقرب لتجنب المخاطر، وعلى العكس من ذلك فانخفاض مشاعر التماسك يعد إشارة خطر أو إنذار للاضطرابات النفسية والجسدية والانتحار (Waters, & Fivush, 2015).

كما أن الأفراد الذين يملكون شعورًا مرتفعًا بالتماسك هم أكثر قدرة على تبني سلوكيات ملائمة للتكيف مع المواقف الجديدة والمفاجئة في سياق النمو، كما أن لديهم القدرة على الاختيار والتنويع في نماذج الاستجابة لها، كما أن درجة أو مستوى التماسك يؤثر على قدرة الفرد في استخدامه للمصادر

المتاحة لكي يحتفظ بصحته ويحافظ على شعوره بالوجود الأفضل، والأفراد الذين يحصلون على درجات مرتفعة على الأبعاد الثلاثة في مقياس التماسك النفسي لأنتنوفسكي يعتبرون مرتفعي الشعور بالتماسك، وهم يرون العالم أكثر تماسكاً ويواجهون بالتحدي الضغوط، كما أن مثل هؤلاء الأفراد يصنفون بأنهم أكثر صحة على متصل الصحة/المرض، والشعور بالتماسك النفسي لا يعتبر استراتيجية للمواجهة في حد ذاتها، لكن الفرد الذي يملك شعوراً قوياً بالتماسك من المحتمل أن يكون أكثر استخداماً للاستراتيجيات التوافقية المناسبة لمواجهة بعض خصوصيات المواقف المحددة أما أولئك الذين يسجلون انخفاضاً في جميع أبعاد مقياس الشعور بالتماسك النفسي يعتبرون منخفضي التماسك النفسي، وهم ينظرون إلى العالم بأنه غير متماسك، ويشعرون بأنهم ليس لهم القدرة على تسيير التحديات التي تفرضها الضغوط (يوسفي، ٢٠١٧). كما يعتبر شعور التماسك توجهًا عامًا للفرد على جميع الجوانب المعرفية والعاطفية والاجتماعية، فهو يساعد الفرد على معرفة التغيرات التي تحدث له، وكيف يمكن ضبط هذه التغيرات والتحكم فيها؛ وبالتالي إمكانية السيطرة على الأحداث المحيطة، والتعامل مع الضغوط التي تواجهه بفعالية ونجاح، وبالطبع يعمل هذا على الوقاية من الإصابة بالأمراض النفسية؛ لأن الفرد لدية قناعة بأن كل الضغوط التي تواجهه قابلة للحل، وأنها تحديات محببة لنفسه ولا ترهقه (معوض، ٢٠٢٠).

وهناك العديد من دراسات الشعور بالتماسك، فقد هدفت دراسة رندلر (Randler et al., 2015) إلى تحديد العلاقة بين الشعور بالتماسك

والإرهاق لدى المعلمين، وتوصلت إلى أن المعلمين الذين يدرسون في الفترة الصباحية أكثر في الشعور بالتماسك من المعلمين الذين يدرسون في الفترة المسائية، كما وجدت علاقة سالبة ذات دلالة إحصائية بين الشعور بالتماسك والإرهاق. وأجرى ستينلي ودوايتزش وكند وسكيمك وفورجت وسكيمد (Steinlin, Dolitzsch, Kind, Schmeck, Fegert, & Schmid, 2017) دراسة حول تأثير كل من الشعور بالتماسك والرعاية الذاتية والرضا عن العمل في الإرهاق بين العاملين في الرعاية الصحية للأطفال والشباب، وتوصلت الدراسة إلى أن تعزيز الشعور بالتماسك والرعاية الذاتية المرتبطة بالعمل والرضا عن العمل يمكن أن يقلل من أعراض الإرهاق ويزيد من رفاهية العاملين في مجال رعاية الأطفال والشباب.

وهدفت دراسة الشهري (٢٠١٧) إلى الكشف عن مستوى الشعور بالتماسك والمساندة الاجتماعية المدركة لدى الطالبات المتزوجات، وإلى تعرف العلاقة الارتباطية بين الشعور بالتماسك والمساندة الاجتماعية المدركة، فضلاً عن التعرف على اختلاف الشعور بالتماسك باختلاف مصادر المساندة، بالإضافة إلى تعرف إسهام المساندة الاجتماعية في التنبؤ بالشعور بالتماسك، وتوصلت إلى ارتفاع مستوى الشعور بالتماسك لدى أفراد عينة الدراسة. ارتفاع مستوى إدراك المساندة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة. وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيًّا بين الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للشعور بالتماسك، كما وجدت علاقات ارتباطية بين بعدي المساندة: مساندة الأهل، ومساندة الزوج والدرجة الكلية للشعور

بالتماسك وأبعاده الفرعية. وجود فروق دالة إحصائيًّا بين مرتفعي ومنخفضي المساندة الاجتماعية من قبل الأهل والزوج في جميع أبعاد الشعور بالتماسك، والدرجة الكلية، وذلك لصالح مرتفعي المساندة الاجتماعية. وجود فروق دالة إحصائيًّا في الشعور بالتماسك ترجع إلى مدة الزواج، وعدد الأبناء. إسهام المساندة من قبل الزوج في التنبؤ بالشعور بالتماسك لدى الطالبات المتزوجات.

وهدفت دراسة بيتر وآخرين (Hlado , et. al., 2020) إلى التعرف على مؤشرات القدرة على العمل لدى معلمي المرحلة الثانوية وفحص الدور الوسيط للإرهاق والشعور بالتماسك، والعوامل المرتبطة بالعمل ونمط الحياة، وأظهرت النتائج وجود تأثيرات للإرهاق ، والشعور بالتماسك، والتوازن بين العمل والحياة، والعلاقات في البيئة المدرسية على القدرة على العمل مقارنةً بتأثير العمر، وواجبات معلم الصف، وعبء العمل ، ورعاية الأقارب المسنين. وعلاوة على ذلك، جاء الإرهاق كوسيط مهم للعلاقة بين الشعور بالتماسك والقدرة على العمل. وبالتالي يكون المعلمون ذوو الشعور العالي بالتماسك أكثر قدرة على التعامل مع ظروف العمل المعاكسة وتحديد الموارد الداخلية والخارجية لمنع الإرهاق المهني والانحدار اللاحق في القدرة على العمل.

سلوك المواطنة التنظيمية:

يؤثر سلوك المواطنة التنظيمية في تحسين أداء الأفراد والمؤسسات، فهو يزيد من إنتاجية الموظفين والمديرين، كما أنه يساعد الآخرين كي يتأكدوا من التطور الصحيح للمؤسسة، دون وعود سابقة أو ضمانة (Alanogln & Demirtas, 2016; Ozberk & Altinay, 2019)، ويمثل سلوك المواطنة التنظيمية مجموعة من الأعمال التطوعية الاختيارية، التي لا تمثل واجبات الفرد الرسمية، كما أن نجاح المؤسسة التعليمية يعتمد -بشكل كبير- على ميل المعلم للعمل خارج النطاق الرسمي والمحدد لمهامه، ومدى إسهامه في تحقيق الأهداف المدرسية (Makvandi, Naderi, Makvandi, Pasha & Eriteshamzadeh, 2018)، ويشير سلوك المواطنة التنظيمية إلى قيام الفرد بسلوك تطوعي، يتعدى حدود دوره الرسمي ومتطلبات وظيفته، ولا تشمله اللوائح المنظمة الخاصة بالمكافآت والترقيات (سلطان، ٢٠١٣)، ويعرف قاموس علم النفس (APA) سلوك المواطنة التنظيمية بأنه العمل الذي يقوم به الموظف لمساعدة مؤسسته، والذي لا يعد من الأعمال المطلوبة منه رسميًا، أي الأعمال التي تتجاوز حدود المهام الرسمية والمهنية (Vandonbos, 2015)، وبالتالي، فإنه لا يرتبط بنطاق الجزاءات الرسمي، وينعكس بشكل إيجابي على كفاءة وفعالية العمل المدرسي، ويسهم بالارتقاء بالمدرسة (عطية، ٢٠١٩)، وهو –بالتالي- يمثل سلوكًا تطوعيًا ذاتيًا نابعًا من رغبة داخلية للفرد، يدفعه للمساهمة في تطوير أداء مؤسسته.

ويرتبط سلوك المواطنة التنظيمية بتحسين إنتاجية المؤسسات، ويساعدها في التنافس بالإمكانات المحدودة المتاحة، ويؤدي إلى التنسيق بين الموظفين، كما يعد مناسبًا للمؤسسات لتقديم بيئات عمل مناسبة (Thomas, Ambrosini & Hughes, 2019)، وبالتالي، فإن سلوك المواطنة التنظيمية هو في مجمله سلوك اجتماعي اختياري تطوعي، لا يتضمنه نظم تقييم الأداء الرسمية، لذا؛ فامتناع الفرد عن ممارستها لا يعبر عن تقصير في وظيفته، ولا يحاسب عليها رسميًا (الداوود، ٢٠١٩)، وهذا ما يجعل دعم المواطنة التنظيمية مهمًا وذا جدوى داخل المؤسسات؛ كونه نابعًا من داخل الأفراد ورغباتهم وتوجهاتهم الشخصية، وغيرتهم على مؤسساتهم؛ للنهوض بها، والعمل على الارتقاء بها، وزيادة إنتاجيتها وتنافسيتها بين المؤسسات الأخرى.

ولقد نظر بعض الباحثين إلى سلوك المواطنة التنظيمية من منظور مؤسسي؛ باعتباره يركز على الارتقاء بالمؤسسة وتنافسيتها بين المؤسسات الأخرى، ورآه آخرون من منظور إنساني فردي، يركز على مساعدة أفراد المؤسسة في تجاوز عقباتهم وحل مشكلاتهم، ودفعهم للأمام؛ لا سيما الجدد منهم (Bolon, 1997; Rethinam & Ismail, 2008; Dorji et al, 2019)، كما اعتقد آخرون في تعددية أبعاد المواطنة التنظيمية، وأنها تتكون من مجموعة من الأبعاد المترابطة، كالنموذج الخماسي لسلوك لمواطنة التنظيمية، والذي تضمن: الإيثار، والكياسة، والروح الرياضية، والضمير الحي، والسلوك الحضاري conscientiousness (Thomas, Ambrosini & Hughes, 2019)؛ حيث يعكس الإيثار سلوكيات مساعدة الزملاء في أداء مهامهم المهنية وحل

مشكلاتهم، وتعكس الكياسة السلوكيات الوقائية ضد المشكلات أو حدوثها أو تجنب إثارتها داخل المؤسسة، بينما تشير الروح الرياضية إلى سلوكيات التسامح ورحابة الصدر وتقبل النقد وتجنب الشكوى، ويعكس الضمير الحي السلوكيات الإثرائية التي تتجاوز المهام الوظيفية من احترام اللوائح والحفاظ على الوقت والقوانين وغيرها، أما السلوك الحضاري فيعكس سلوكيات المشاركة والمساهمة في تطوير المؤسسة بشتى السبل الممكنة والمبدعة (Kumeri & Thapligl, 2017).

كما أشارت دراسات أخرى إلى أن سلوك المواطنة التنظيمية يزيد من فعالية المدرسة، والتي تنعكس من خلال جودتها، وزيادة إنتاجيتها، وتحقيقها لأهدافها (Ozberk & Altinay, 2019; Alanogln & Demirtas, 2016)، ولا شك أن الأداء المؤسسي والشخصي المتوقع للمؤسسات يمكن أن يتم تحقيقه من خلال سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين، وهو واحد من العوامل المهمة التي تساعد المدارس في تحقيق أهدافها حتى تصبح ناجحة (Alanogln & Demirtas, 2016)، كما أن توقعات المديرين والمعلمين عن سلوك المواطنة التنظيمية كان في مستوى مرتفع، وأن السمات المدرسية للمعلمين منبئ قوي بسلوكيات المواطنة التنظيمية لديهم (Alanogln & Demirtas, 2016)، كما تعد بيئة العمل والمناخ المدرسي واحدة من العوامل الرئيسة لجودة الحياة الوظيفية ورفاهية الموظفين (Rethinam & Ismail, 2008)، كما توصلت الدراسات التي اهتمت بسلوك المواطنة التنظيمية إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين سلوك المواطنة التنظيمية والتفاؤل الأكاديمي للمعلمين (Makvandi et al., 2018).

وتوصلت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة بين سلوك المواطنة التنظيمية والتفاؤل الأكاديمي للمعلمين، وأنه يمكن التنبؤ من خلال سلوك المواطنة بالتفاؤل الأكاديمي للمعلمين (عطية، ٢٠١٩)، كما أن الأداء المؤسسي للمعلمة يرتبط بمجموعة من العوامل التي تؤثر على رفاهية الموظفين وجودة حياتهم كالرضا الوظيفي والدوافع والصحة والأمن الوظيفي والأمان والرفاهية النفسية (Leitao et al, 2019)، إن من إيجابيات ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية المدرسية الارتقاء بمستوى الأداء المهني للمعلمات، من خلال تبادل الخبرات داخل فرق العمل، وتحسين مخرجات التعلم، خاصة في حالة دعم الإبداعات الفردية والجماعية، وتنمية الانتماء المدرسي، وتحقيق الاستقرار الوظيفي للمعلمة. وتمتاز بيئة العمل ذات الجودة العالية بالأمن الوظيفي للعاملين، والظروف المناسبة الآمنة للعمل، والعلاقات الجيدة داخل العمل، بالإضافة إلى المكافآت المناسبة، والتي تلعب دورًا مهمًا في مستوى رفاهة المعلمين النفسية (Dorji et al., 2019). وكشفت عن أن المدرسين الذين يمارسون الأنشطة الحركية أكثر جودة في حياتهم الوظيفية مقارنة بغيرهم، وأن الأكبر سنًّا أكثر جودة من الأقل سنًّا (Sandiez et al., 2019).

وقد اهتمت بعض الدراسات بسلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين منها دراسة مطاوع وأحمد (٢٠٢١) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية لدى المعلمات وتوصلت إلى وجود ارتباط موجب دال بين جميع أبعاد المواطنة التنظيمية وجودة الحياة الوظيفية،

وتوصلت إلى إسهام أبعاد جودة الحياة الوظيفية في التنبؤ بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى المعلمات.

فرضيات الدراسة:

١. توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الشغف المهني وكلٍّ من: شعور التماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٢. توجد فروق دال إحصائيًّا بين متوسطات درجات كل من: الشغف المهني وشعور التماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والمتوسط الفرضي.

٣. تسهم بعض أبعاد الشغف المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٤. تسهم بعض أبعاد شعور التماسك المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٥. يوجد تأثير دال إحصائيًّا للشغف المهني على سلوك المواطنة التنظيمية وشعور التماسك المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

تقوم الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الارتباطي التنبؤي وأسلوب تحليل المسار في اختبار فروض الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

يمثل معلمو الطلاب ذوي الإعاقة البصرية مجتمعًا عامًّا للدراسة الحالية، وهم المعلمون الذين يعملون برامج الإعاقة البصرية بمدارس إدارات التعليم في مناطق: عسير وجازان ونجران بالمملكة العربية السعودية.

عينة الدراسة:

العينة الاستطلاعية

تضمنت عينة الدراسة الاستطلاعية لحساب الخصائص السيكومترية لأداوت الدراسة (١١٤) معلم ببرامج الإعاقة البصرية بالمملكة العربية السعودية تراوحت أعمارهم بين (٣٥، ٤٨) عامًا.

العينة الأساسية:

يوضح الجدول التالي خصائص العينة الأساسية الكلية للدراسة الحالية من حيث العمر الزمني وسنوات الخبرة والمرحلة الدراسة للمعلمين، وقد تم اختيارهم من مدارس برامج الإعاقة البصرية بمدارس المملكة العربية السعودية بالمنطقة الجنوبية: عسير ونجران وجازان وقد تم اختيارها بطريقة قصدية.

جدول (١) خصائص العينة الأساسية للدراسة

المرحلة		العمر الزمني		سنوات الخبرة	
	العدد	المتوسط	انحراف معياري	المتوسط	انحراف معياري
ابتدائي	٦٦	٣٦,٧٨٩	٨,٨٣٩	١٢,٨٩٣	١,٥٨٥
متوسط	٢٠				
ثانوي	٨				

أدوات الدراسة:

مقياس الشغف المهني إعداد الباحث (ملحق ١)

يتكون مقياس الشغف في العمل من (١٥) عبارة، وضعت لتقيس الشغف في مجال العمل لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وذلك من خلال ثلاثة أبعاد رئيسة كشف عنها التحليل العاملي الاستكشافي التوكيدي للمقياس: البعد الأول الانسجام في العمل، ويتضمن تسع عبارات، والبعد الثاني الاستمتاع في العمل، ويتضمن ثلاثة عبارات، والبعد الثالث الاستغراق في العمل، ويتضمن أربعة عبارات، حيث يجاب عن عبارات المقياس من خلال خمسة استجابات على مقياس ليكر، تتراوح بين تنطبق تمامًا، وتعطى خمس درجات، ولا تنطبق على الإطلاق، وتعطى درجة واحدة.

ثبات مقياس الشغف المهني:

تم حساب ثبات مقياس الشغف عن طريق معامل ألفا كرونباخ ومعامل التجزئة النصفية المحسوب من معادلة سبيرمان براون، وجوتمان ويوضح الجدول التالي قيم ثبات المقياس في الدراسة الحالية:

جدول (٢) قيم ثبات مقياس الشغف المهني

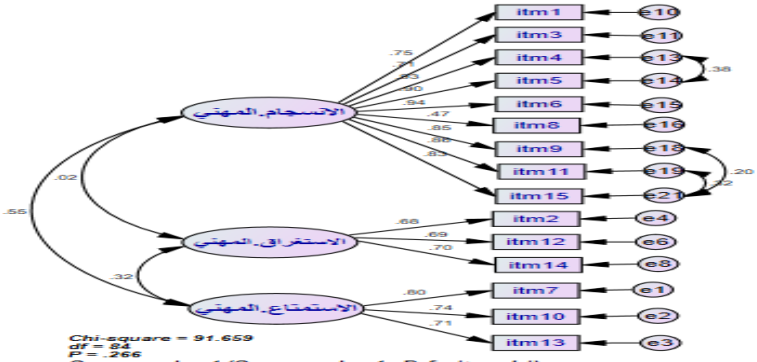
الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	جوتمان
القيمة	٠,٨٨	٠,٨٨	٠,٨٩

صدق مقياس الشغف المهني:

الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي

أجرى الباحث التحليل العاملي الاستكشافي لجميع عبارات مقياس الشغف باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي، وبطريقة تدوير المحاور كشف التحليل عن تشبع جميع العبارات على ثلاثة عوامل؛ حيث تراوحت تلك التشبعات بين (٠,٤٧) (٠,٩١) للمفردة الثامنة والسادسة على التوالي، وقد فسر العامل الأول (٣٩,٠٣٪) من التباين الكلي، وتشبعت عليه تسع عبارات، وفسر العامل الثاني (١٥,١٣) من التباين الكلي، وتشبعت عليه ثلاث عبارات، وفسر العامل الثالث (١٤,٤٠) من التباين الكلي، وتشبعت عليه ثلاث عبارات، كما أجرى الباحث التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي للتأكد من جودة نموذج مقياس الشغف.

ويوضح الشكل التالي نموذج المقياس وقيمه المعيارية:



شكل ١ نموذج مقياس الشغف المهني

كما يوضح الجدول التالي قيم مؤشرات جودة مقياس الشغف المهني:

جدول (٣) قيم مؤشرات نموذج مقياس الشغف المهني

المؤشر	مؤشر CFI	مؤشر TLI	مؤشر IFI	RMSEA
القيمة	٠,٩٨	٠,٩٧	٠,٩٨	٠,٠٤٥

حيث يتضح من جدول (٣) أن قيمة X^2 تقترب من (١٢٠,٤٥) وهي قيمة غير دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٩٨.

الاتساق الداخلي لمقياس الشغف المهني:

قام الباحث بحساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجة العبارات والدرجة الكلية لمقياس الشغف بعد حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية، وقد كشفت قيم معامل الارتباط أنها جميعًا قد تراوحت بين (٠,٣) للعبارة رقم اثنين، (٠,٨١) للعبارة رقم أربعة، وهي جميعًا دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١).

مقياس الشعور بالتماسك المهني في المواقف الضاغطة للمعلمين إعداد الباحث (ملحق ٢)

قام الباحث بتصميم مقياس الشعور بالتماسك المهني بغرض الدراسة الحالية، ويتكون المقياس من (٢١) عبارة، وضعت لتقيس التماسك المهني في ضوء تعريف الباحث له، وقد تم بناء المقياس بحيث يجاب عن عباراته من خلال خمسة بدائل على مقياس ليكرت، تتراوح بين موافق تمامًا، وتعطى خمس درجات، وغير موافق تمامًا، وتعطى درجة واحدة، وذلك للعبارات الإيجابية، كما يعكس التقدير مع العبارات السلبية.

ثبات المقياس:

تم حساب قيم معاملات ثبات مقياس الشعور بالتماسك المهني بعدة طرق كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٤) قيم معاملات ثبات مقياس التماسك المهني

الثبات	ألفا كرونباخ	التجزئة النصفية	جوتمان
القيمة	٠,٨٦	٠,٦٧	٠,٦٧

يتضح من جدول (٤) أن جميع قيم ثبات مقياس الشعور بالتماسك المهني مرتفعة.

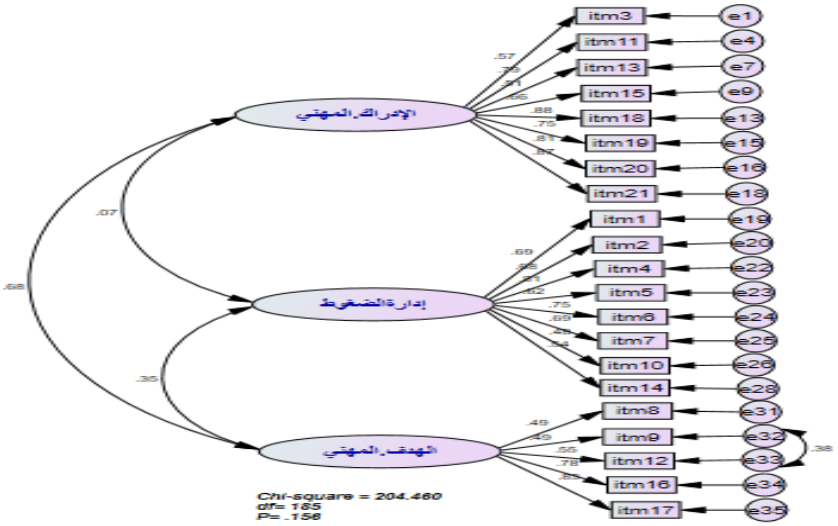
صدق المقياس:

الصدق العالمي الاستكشافي والتوكيدي:

قام الباحث بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي لعبارات قياس الشعور بالتماسك المهني بطريقة المكونات الرئيسة، وقد تم استبعاد العبارات التي قل تشبعها عن (٠,٣٣)، والإبقاء على بقية العبارات وعددها (٢١) عبارة، والتي تشبعت على ثلاثة عوامل تم استخراجها بعد تدوير المحاور بطريقة فاريمكس (Varimax)؛ حيث تشبعت ثمانية عبارات على العامل الأول،

والذي يفسر (٢٤,١٧٪) من التباين الكلي للمقياس، وتشبعت ثمانية عبارات على العامل الثاني، والذي يفسر (١٩,٧٣٪) من التباين الكلي للمقياس، بينما تشبعت خمسة عبارات على العامل الثالث، والذي يفسر (١٢,٥٦٪) من التباين الكلي للمقياس، وقد تم تسمية العامل الأول بالإدراك المهني والعامل الثاني بإدارة الضغوط المهنية والعامل الثالث بالهدف المهني، وللتحقق من العوامل المستخرجة من التحليل العاملي الاستكشافي تم إجراء التحليل التوكيدي لهذه العوامل، ويوضح الجدول التالي نموذج التحليل العاملي التوكيدي لمقياس الشغف المهني وقيمه المعيارية.

.



شكل ٢ نموذج مقياس التماسك المهني

كما يوضح الجدول التالي مؤشرات جودة مقياس الشعور بالتماسك المهني:

جدول (٥) قيم مؤشرات جودة نموذج مقياس الشعور بالتماسك المهني

المؤشر	مؤشر CFI	مؤشر TLI	مؤشر IFI	RMSEA
القيمة	٠,٩٨	٠,٩٨	٠,٩٨	٠,٠٣١

حيث يتضح من جدول (٥) أن مؤشر المطابقة المقارن والمعياري والمتزايد تقترب من الواحد الصحيح كما أن مؤشر RMSEA أقل من (٠,٠٥)، وهذه كلها في حدود الثقة لجدول نموذج المقياس.

الاتساق الداخلي لمقياس الشعور بالتماسك المهني:

يوضح الجدول التالي قيم معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجة الكلية لمقياس التماسك:

جدول (٦) قيم معاملات ارتباط درجات عبارات مقياس التماسك المهني بالدرجة الكلية بعد حذف درجة العبارة

العبارة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	١١
معامل الارتباط	٠,٥٦**	٠,٤٨**	٠,٣٨**	٠,٥٤**	٠,٥١**	٠,٦٣**	٠,٥٤**	٠,٤١**	٠,٤٨**	٠,٣٤**	٠,٦٠**
المفردة	١٢	١٣	١٤	١٥	١٦	١٧	١٨	١٩	٢٠	٢١	
معامل الارتباط	٠,٥٠**	٠,٣٧**	٠,٤٣**	4٠,٥٤**	٠,٦٠**	8٠,٦٨**	٠,٦١**	9٠,٤٩**	٠,٥٦**	٠,٦٤**	

** ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائيًّا وهو ما يعد مؤشرًا مقبولاً للاتساق الداخلي لمقياس شعور التماسك المهني.

مقياس سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين إعداد الباحث (ملحق ٣)

يتكون المقياس في صورته النهائية من (١٥) عبارة، تقيس سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية وذلك من خلال ثلاثة أبعاد: بعد المبادرة الشخصية، ويشير إلى السلوكيات التطوعية التي تقدمها المعلمة لمساعدة زميلاتها في إنجاز المهام والتكليفات المطلوبة، دون طلب المساعدة أو انتظار مكافأة؛ وبعد الإيثار، ويعكس السلوكيات الاختيارية التي

تقوم بها المعلمة من أجل تجنب أو خلق مشكلات تؤثر على زميلاتها في العمل؛ وبعد الروح الرياضية، ويعكس روح التسامح وتفادي المشاكل واستيعابها والعمل تحت الضغوط وفي البيئة غير المناسبة دون تذمر.

بناء مقياس سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين:

تم الاطلاع على وتحليل الدراسات والمقاييس السابقة، التي اهتمت بسلوك المواطنة التنظيمية في البيئات التعليمية، كدراسة: عطية (٢٠١٩) والتي قدمت مقياسًا لسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين تضمن الأبعاد الخمسة للمواطنة التنظيمية، ودراسة النوجلا وديمترس (Alanoglu & Demirtas, 2016) ومقياس توماس (Thomas et al., (2019 أحادي البعد، واستبانة الداوود (٢٠١٩)، وقد تم تحديد التعريف الإجرائي لسلوك المواطنة التنظيمية وفقًا لتوجهات الدراسة الحالية، وتم تحديد أبعاده وفقراته، وتحديد المقياس في صورته الأولية التي خضعت للتحكيم وإجراءات الصدق والثبات.

ثبات مقياس سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين:

بلغ معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس والمحسوب عن طريق معادلة سبيرمان براون (spearman-brown) (٠,٨٤)، وتم حساب معاملات كرونباخ (Cronbach's alpha) للمقياس وأبعاد الفرعية جدول (٧)، وهي معاملات ثبات مرتفعة.

جدول (٧) قيم معاملات Cronbach's alpha لمقياس سلوك المواطنة التنظيمية

	المبادرة الشخصية	الايثار	الروح الرياضية	المقياس ككل
Cronbach's alpha	٠,٨٦	٠,٨٢	٠,٧٨	٠,٨٩

يتضح من جدول (٧) توفر دلالات ثبات مقبولة لمقياس سلوك المواطنة التنظيمية.

الاتساق الداخلي لمقياس سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين:

يوضح الجدول التالي معاملات الاتساق الداخلي لمقياس سلوك المواطنة التنظيمية وأبعاده الفرعية.

جدول (٨) قيم معاملات ارتباط درجات فقرات مقياس سلوك المواطنة التنظيمية بالدرجة الكلية بعد حذف درجة الفقرة

المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
معامل الارتباط	٠,٧٤**	٠,٥٢**	٠,٥٧**	٠,٦٦**	٠,٧١**	٠,٥٩**	٠,٥٧**	٠,٦٣**
المفردة	٩	١٠	١١	١٢	١٣	١٤	١٥	
معامل الارتباط	٠,٥٠**	٠,٥٦**	7٠,٦٧**	٠,٧٢**	٠,٧٥**	٠,٦٣**	٠,٧٠**	

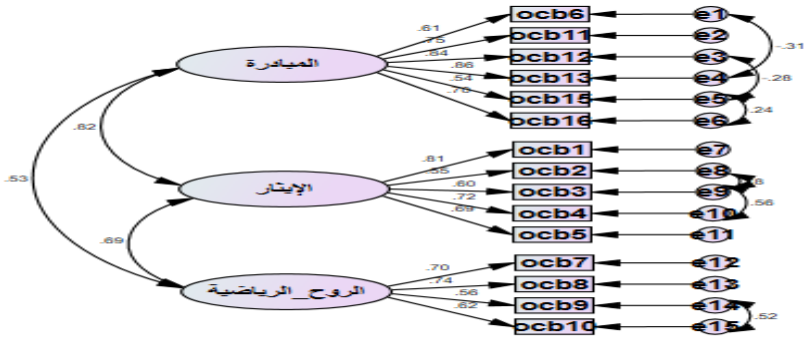
** ٠,٠١

يتضح من الجدول (٨) أن جميع معاملات ارتباط درجات فقرات وأبعاد مقياس سلوك المواطنة التنظيمية بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيًّا عند (٠,٠١)، (٠,٠٥) لدى عينة التقنين، كما تشير قيم معاملات الارتباط إلى تحقق درجة مقبولة من الاتساق الداخلي للمقياس.

الصدق العاملي الاستكشاف والتوكيدي لمقياس سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين:

أجرى الباحث الصدق العاملي الاستكشافي لعبارات مقياس سلوك المواطنة وباستخدام أسلوب تدوير المحاور Varimax أسفر التحليل عن تشبع

جميع عبارات المقياس عدا مفردة واحدة على ثلاثة عوامل، أطلق على العامل الأول المبادرة الشخصية، وتشبعت عليه ست عبارات، ويفسر (٢٣,٣٣٪) من التباين الكلي للمقياس وأطلق على العامل الثاني الإيثار وتشبعت عليه خمس عبارات ويفسر (٢١,٢٠٪) من التاباين الكلي وأطلق على العامل الثالث الروح الرياضية، وتشبعت عليه أربع عبارات، ويفسر (١٨,٧٧٪) من التباين الكلي للمقياس، وللتحقق من جودة المقياس تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي للعوامل المستخرجة من التحليل الاستكشافي، ويوضح الشكل التالي نموذج مقياس سلوك المواطنة التنظيمية.



شكل ٣ نموذج مقياس سلوك المواطنة التنظيمية

ويوضح الجدول التالي مؤشرات جودة مقياس سلوك المواطنة التنظيمية:

جدول (٩) قيم مؤشرات نموذج مقياس سلوك المواطنة التنظيمية

المؤشر	مؤشر CFI	مؤشر TLI	مؤشر IFI	RMSEA
القيمة	٠,٩٤	٠,٩٣	٠,٩٤	٠,٠٦٩

حيث يتضح من جدول (٩) أن مؤشر المطابقة المقارن والمعياري والمتزايد تقترب من الواحد الصحيح كما أن مؤشر RMSEA أقل من (٠,٠٥) وهذه كلها في حدود الثقة لجدول نموذج المقياس.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل ارتباط بيرسون
- معامل ألفا كرونباخ
- تحليل الانحدار البسيط
- تحليل المسار
- اختبار ت

نتائج الدراسة:

نتائج الفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول والذي ينص على "توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين درجات الشغف المهني ودرجات كلٍّ من: التماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية"؛ تم استخدام معامل ارتباط بيرسون للارتباط بين درجات العينة على مقاييس الدراسة.

ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (١٠) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات سلوك المواطنة التنظيمية ودرجات كلٍّ من: الشغف المهني والتماسك المهني لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية

المتغير		الشغف المهني				الشعور بالتماسك المهني			
	البعد	انسجام مهني	استغراق مهني	استمتاع مهني	درجة كلية	إدراك مهني	دارة ضغوط	هدف مهني	درجة كلية
سلوك المواطنة التنظيمية	مبادرة	٠,٥٠**	٠,٣٨**	٠,٦٧**	٠,٩١**	٠,٤٣**	٠,١٢	٠,٣٢**	٠,٣٦**
	إيثار	٠,٥٨**	٠,١٠	٠,٦٤**	٠,٧٦**	٠,٤٤**	٠,١٠	٠,٣٧**	٠,٣٠**
	روح رياضية	٠,٢٤*	٠,٢٠	٠,٤٧**	٠,٥١**	٠,١٦	٠,٢٥*	٠,١٠	٠,٢٢*
	درجة كلية	٠,٤٩**	٠,٢٣*	٠,٦٨**	٠,٨١**	٠,٣٨**	٠,١١	٠,٢٨**	٠,٣٣**

المتغير		الشغف المهني				الشعور بالتماسك المهني			
	البعد	انسجام مهني	استغراق مهني	استمتاع مهني	درجة كلية	إدراك مهني	إدارة ضغوط	هدف مهني	درجة كلية
الشعور بالتماسك المهني	إدراك مهني	٠,٦٥**	٠,٣٣**	٠,١٣	٠,٣٩**				
	إدارة ضغوط	٠,١٠	٠,١٠	٠,١٠	٠,١٠				
	هدف مهني	٠,٥٧**	٠,٤٢**	٠,١٨	٠,٢٩**				
	درجة كلية	٠,٤٨**	٠,٢٥*	٠,١٤	٠,٢٩**				

** ٠,٠١ * ٠,٠٥

يتضح من جدول رقم (١٠) وجود ارتباط دال إحصائيًّا (٠,٠١) بين الدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية والشغف المهني والشعور بالتماسك المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، كما يتضح وجود ارتباط دال إحصائيًّا بين أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية وكلٍّ من: الشغف المهني والشعور بالتماسك المهني عدا بعض الأبعاد لم تصل الدلالة إلى المستوى المطلوب وخاصة بعد الإيثار في علاقته بالاستغراق المهني وإدارة الضغوط، وبعد الروح الرياضية في علاقته بالاستغراق المهني والإدراك والهدف المهني.

نتائج الفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على "يوجد فرق دال إحصائيًّا بين متوسط درجات كل من: الشغف المهني والتماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية والمتوسط الفرضي"؛ تم استخدام اختبار ت لدلالة الفرق بين متوسطين مرتبطين، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول (١١) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسط درجات عينة الدراسة على سلوك المواطنة التنظيمية والشغف المهني والشعور بالتماسك المهني والمتوسط الفرضي لهذه المتغيرات

المتغير	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة الإحصائية
سلوك المواطنة التنظيمية	٥٤,٧٢	٦,٥٠٦	٠,٦٧١١	١٤,٤٨٩	٩٣	٠,٠٠١
الشغف المهني	٥٧٠,٢	٦,٨٧٦	٠,٧٠٩٣	١٢,٧١٩	٩٣	٠,٠٠١
الشعور بالتماسك المهني	٨٣,٣٤	١٠,٢٠٦	١,٠٥٣	١٩,٣٢٣	٩٣	٠,٠٠١

يتضح من جدول رقم (١١) أن مستوى المواطنة التنظيمية لدى معلمي التربية الخاصة أعلى من المتوسط الفرضي بصورة دالة إحصائيًّا، حيث إن المتوسط الفرضي لسلوك المواطنة التنظيمية هو (٤٥) ومتوسط درجات المعلمين (٥٤,٧٢) وهذا الفرق دال عند مستوى دلالة (٠,٠٠١)، كما يتضح أن مستوى الشغف المهني لديهم أعلى من المتوسط الفرضي للشغف المهني بصورة دالة إحصائيًّا حيث إن المتوسط الفرضي للشغف المهني (٤٨) ومتوسط درجات العينة (٥٧,٠٢) وهذا الفرق دال عند مستوى (٠,٠٠١) كما أن المتوسط الفرضي للشعور بالتماسك (٦٣) وهو أقل من متوسط درجات العينة وهذا الفرق دال إحصائيًّا عند مستوى (٠,٠٠١).

نتائج الفرض الثالث:

لاختبار صحة الفرض الثالث، والذي ينص على "تسهم بعض التماسك المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية"؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي بطريقة الخطوات المتتابعة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول رقم (١٢) تحليل تباين انحدار سلوك المواطنة التنظيمية على أبعاد الشعور بالتماسك المهني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	٥٨٦,١٦٧	١	٥٨٦,١٦٧	١٦,٠٩٦	٠,٠١
البواقي	٣٣٥٠,٦٤	٩٢	٣٦,٤٢٠		
الكلي	٣٩٣٦,٨١	٩٣			

يتضح من جدول (١٢) ومن خلال دلالة النسبة الفائية إسهام أبعاد الشعور بالتماسك المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية، كما يوضح الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية:

جدول رقم (١٣) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار اللامعياري	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	٣٥,٦٨٧	٤,٧٨٦		٧,٤٥٧	٠,٠١
الإدراك المهني	٠,١٩٦	٠,١٢٤	٠,٣٨٦	٤,٠١٢	٠,٠١

يتضح من جدول (١٣) أن المعامل الثابت أكثر تنبؤًا بسلوك المواطنة التنظيمية، يليه بعد الإدراك المهني، دون غيرها، كما أن معامل الارتباط المتعدد لسلوك المواطنة التنظيمية يساوي (٠,١٤٩) وهو دال عند (٠,٠١) وكان معامل التحديد مساويًا (٠,٣٨٦) ما يعني أن اليقظة العقلية تساهم بنسبة (٣٨٪) في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية، كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي: سلوك المواطنة التنظيمية= ٣٥,٦٨٧+ ١٩٦× بعد الإدراك المهني، وهذه النتائج تشير إلى تحقق صحة الفرض الثالث للدراسة.

نتائج الفرض الرابع:

لاختبار صحة الفرض الثاني والذي ينص على "تسهم بعض أبعاد الشغف المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية"؛ تم استخدام تحليل الانحدار الخطي بطريقة الخطوات المتتابعة، ويوضح الجدول التالي نتائج ذلك:

جدول رقم (١٤) تحليل تباين انحدار سلوك المواطنة التنظيمية على أبعاد الشعور بالشغف المهني

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الانحدار	٢٧٣٢,٤٣	٢	١٣٦٦,٢١٨	١٠٣,٢٢٩	٠,٠١
البواقي	١٢٠٤,٣٧	٩١	١٣,٢٣٦		
الكلي	٣٩٣٦,٨١	٩٣			

يتضح من جدول (١٤) ومن خلال دلالة النسبة الفائية إسهام أبعاد الشغف المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية، كما يوضح الجدول التالي معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية:

جدول رقم (١٥) قيم معاملات الانحدار المعيارية واللامعيارية للتنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية

المتغيرات المستقلة	معامل الانحدار اللامعياري	الخطأ المعياري	الانحدار المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
ثابت الانحدار	١٤,٢٩٢	٣,٤٥٦		٤,١٣٦	٠,٠١
الدرجة الكلية للشغف	٠,٦٣٥	٠,٠٧٦	٠,٦٧١	٨,٣١٨	٠,٠١
الاستمتاع المهني	٠,٤٧٣	٠,١٧٦	٠,٢١٣	٢,٦٤٠	٠,٠١

يتضح من جدول (١٥) أن المعامل الثابت أكثر تنبؤًا بسلوك المواطنة التنظيمية، يليه الدرجة الكلية للشغف المهني، يليه بعد الاستمتاع المهن دون غيرها، كما أن معامل الارتباط المتعدد لسلوك المواطنة التنظيمية يساوي (٠,٦٩)، وهو دال عند (٠,٠١) وكان معامل التحديد مساويًا (٠,٨٣) ما يعني أن الشغف المهني يساهم بنسبة (٨٣٪) في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية، كما يمكن صياغة معادلة التنبؤ كما يلي: سلوك المواطنة التنظيمية= ١٤,٢٩٢٢ + ٠,٦٣٥ × الدرجة الكلية للشغف+ ٠,٤٧٣ × الاستماع المهني، وهذه النتائج تشير إلى تحقق صحة الفرض الرابع للدراسة.

نتائج الفرض الخامس:

لاختبار صحة الفرض الخامس والذي ينص على "يوجد تأثير دال إحصائيًّا للشغف المهني على سلوك المواطنة التنظيمية والتماسك المهني لدى

معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية"؛ تم استخدام أسلوب تحليل المسار، وفيما يلي توضيح لنموذج مسارات متغيرات الدراسة الحالية والتي تتوسط فيه متغيرات: العمر الزمني وسنوات الخبرة والشعور بالتماسك المهني العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي التربية الخاصة.

ويمكن توضيح مؤشرات جودة هذا النموذج، وقيم كل منها ودلالتها الإحصائية من خلال الجدول التالي:

جدول (١٦) قيم مؤشرات جودة المطابقة لنموذج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة

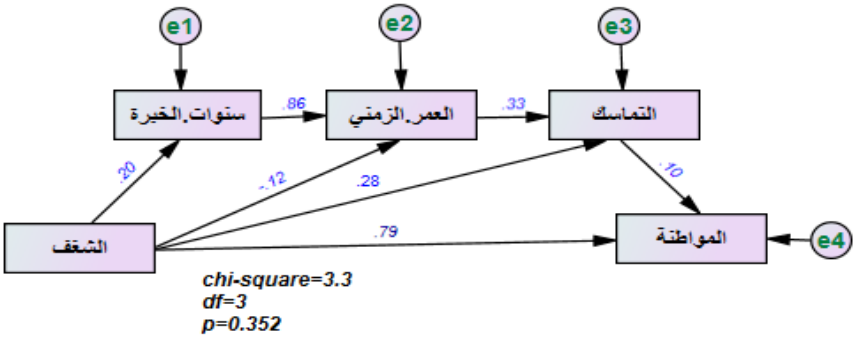
مؤشر	Chi-Squar	d	AGF	GF	CF	TL	IF	RF	NF	RMSEA
قيمة	٣,٣٠	٣	٠,٩٣	٠,٩٨	٠,٩٩	٠,٩٩	٠,٩٩	٠,٩٥	٠,٩٨	٠,٠٣١

يتضح من جدول (١٦) أن قيمة Chi-Square غير دالة؛ حيث إن قيم p=٠,٣٥٢ عند درجة حرية df=٣ غير دالة، وفيما يلي توضيح للقيم المعيارية والحرجة والخطأ المعياري للنموذج.

جدول (١٧) القيم المعيارية لنموذج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة

المسار	القيم المعيارية	الخطأ المعياري	القيم الحرجة	p
شغف المهني <- التماسك المهني	٠,٤١٣	٠,١٣٨	٢,٩٩٩	٠,٠٥
شغف المهني--> سلوك المواطنة	٠,٧٤٧	٠,٠٥٨	١٢,٨٥٠	٠,٠١
تماسك المهني--> سلوك المواطنة	٠,٠٦٤	٠,٠٣٩	١,٦٣٠	غير دال
شغف المهني--> سنوات الخبرة	٠,٢٥٩	٠,١٣١	١,٩٧٨	٠,٠٥
شغف المهني--> العمر الزمني	-٠,١٥٤	٠,٠٣٧	-٢,١٠٠	٠,٠٥
سنوات الخبرة--> العمر الزمني	٠,٨٥٦	٠,٠٥٧	١٥,٠٨٣	٠,٠١
العمر الزمني--> التماسك المهني	٠,٣٨٣	٠,١٠٧	٣,٥٦٨	٠,٠١

يتضح من جدول (١٧) أن جميع القيم المعيارية لنموذج تحليل المسار دالة إحصائيًّا فيما عدا تأثير التماسك على سلوك المواطنة، حيث يوجد تأثير مباشر وغير مباشر دال إحصائيًّا عند ٠,٠١ لمعظم متغيرات الدراسة على سلوك المواطنة التنظيمية؛ فيوجد تأثير مباشر للشغف المهني على كلٍّ من: سلوك المواطنة التنظيمية بقيمة (٠,٧٩) والتماسك المهني بقيمة (٠,٢٨) كما يوجد تأثير مباشر دال إحصائيًّا للعمر الزمني على التماسك المهني بقيمة (٠,٣٣) ويوجد تأثير مباشر للتماسك المهني على سلوك المواطنة بقيمة (٠,١١) وهي تأثيرات دالة إحصائيًّا، كما يوجد تأثير غير مباشر للشغف المهني على سلوك المواطنة من خلال كلٍّ من: الخبرة والعمر والتماسك كما يتضح أن التأثير المباشر أكبر من التأثير غير المباشر، ويوضح الشكل التالي نموذج تحليل المسار لمتغيرات الدراسة الحالية:



شكل ٤ نتائج تحليل المسار لمتغيرات: الشغف في العمل والشعور بالتماسك والخبرة والعمر الزمني لدى معلمي التربية الخاصة: العوق البصري

مناقشة وتفسير النتائج:

تشير نتائج الدراسة الحالية إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين سلوك المواطنة التنظيمية وأبعادها الفرعية وكل من: الشغف المهني وأبعاده الفرعية وشعور التماسك المهني وأبعاده الفرعية، كما كشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب دال إحصائيًّا بين الشغف المهني وأبعاده الفرعية وشعور التماسك المهني وأبعاده الفرعية، وهذه النتائج تحقق صحة الفرض الأول للدراسة، كما أشارت النتائج إلى وجود مستوى يفوق المتوسط الفرضي لكل من سلوك المواطنة التنظيمية والشغف المهني والتماسك المهني بصورة دالة إحصائيًّا لدى عينة الدراسة؛ مما يشير إلى توفر مستوى مرتفع في كلٍّ منها، كما أسفرت الدراسة عن إمكانية التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية من خلال الشغف المهني والتماسك المهني، كما أسفرت عن أن شعور التماسك المهني وسنوات خبرة المعلمين والعمر الزمني تتوسط العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، ويمكن تفسير هذه النتائج من خلال ما يلي:

أولاً: يرتبط الشغف المهني من خلال أبعاده: الاستمتاع والانسجام والاستغراق ويعمل على شحذ طاقات المعلمين إلى بذل المزيد من الجهد والحرص على أداء المهام الوظيفية بشكل جيد، والالتزام بالمسؤوليات الملقاة على عاتقهم بشكل مقبول؛ حيث إن الاستمتاع بالشيء والانسجام معه يعد شيئًا مهمًا في تفادي أي عقبات، أو مواجهة أي ضغوط والتعامل معها بشكل مهني، كما أن وجود شعور التماسك من خلال إدراك المعلم للموقف المهني –بما يتضمنه من متغيرات عديدة وإدراكه بشكل واقعي لمهامه الوظيفية وحقوقه وواجباته في إطار من قدرته على التعامل مع الضغوط وإدارتها مع وجود الهدف المهني لدى المعلم– يعد مهمًا فيما يقوم به المعلم من سلوكيات وأنشطة ومهام أخرى ألزم بها طواعية ورغبة وحبًا في سبيل تقديم مزيد من الجهود لتعليم وتربية طلابه من ذوي الاحتياجات الخاصة، والذي يبدو في سلوكيات المبادرة، والعمل بروح رياضية، وإثراء العمل بما هو مفيد وداعم ومطور له. ويرى Dubreuil, et al. (2014) أن هناك علاقة بين شغف العمل والأداء في العمل، وقد لا يظهر الشغف بأنه يُترجم مباشرة في الأداء الفعال في العمل؛ إلا أنه عنصر لا غنى عنه بسبب تأثيره على المتغيرات الوسيطة الرئيسية في هذا الصدد، وقد ثبت أن الشغف الانسجامي يؤثر إيجابياً في التركيز والحيوية في العمل، مما يؤدي إلى مستويات أداء أعلى.

ثانيًا: وجود الشغف المهني في حياة معلم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة في إطار من شعور التماسك في العمل، وفي إطار من الرغبة في التطوير وإثراء العمل، ووجود هدف مهني جيد، وروح المبادرة؛ قد تتفاعل معًا

في الارتقاء معًا من حيث المستوى أو الدرجة، ولذلك وجدنا أن مستوى كلٍّ منها مرتفع بشكل دالٍ إحصائيًّا عن المتوسط الفرضي، فغالبًا ما نجد أن متغيرات علم النفس الإيجابي تتفاعل معًا في الارتقاء بالشخصية في توجهاتها وسلوكياتها وأهدافها، ولعل دينامية عمل هذه المتغيرات معًا قد يكون وراء ذلك، فضلاً عن أن الدعم المستمر من إدارات التعليم لمعلمي التربية الخاصة بشكل عام، وما يتلقونه من اهتمام وتطوير وحافز إضافي؛ قد يقف وراء ارتفاع مستوى الشغف والتماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية.

ثالثًا: أن إسهام شعور التماسك المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية له مبررات كثيرة، فالشعور بالتماسك في المواقف المهنية -بشكل عام- يعمل على مساعدة المعلم لإتيان أنشطة ومهام تطوعية من شأنها إضافة الكثير من التطوير والخدمات للعمل، كما أن إدراك المعلم لمهامه الوظيفية وقدرته على إدارة ضغوطه في العمل في ضوء هدفه المهني له دوره في التحفيز الذاتي لسلوكيات المواطنة لدى المعلم، كما أن الشعور بالتماسك النفسي لدى الفرد يقوده ذلك إلى قدرته على الاستجابة الجيدة للمتطلبات بمرونة، حيث تنشط لديه الموارد أو الاحتياطات المناسبة مع الموقف الخاص الذي يواجهه، وبالمقابل فإن الإنسان الذي يمتلك درجة قليلة من الشعور بالتماسك سوف يستجيب بجمود لأنه لا يمتلك إلا القليل من الموارد لمواجهة المواقف أو أنه يدرك القليل منها.

رابعًا: يفسر إسهام الشغف المهني في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية في ضوء استمتاع المعلم بعمله ومهامه الوظيفية، والتي قد لا تقف عند تلك

المهام بل تتجاوزه إلى السلوكيات والأنشطة التطوعية، والتي تثري العمل وتطوره، كما أن الشغف للعمل يجعلك محفزاً دائماً لتعلم كل ما هو جديد، ويُبقيك في سيكولوجية إيجابية عالية جداً، ويعكس ذلك على سلوكك بشكل مباشر، ويعطيك فرصة لزيادة السعادة والفرح في العمل (Webb, 2015). كما أن الشغف للعمل ميلٌ قوي لدى الموظف نحو العمل الذي يحدد هويته، وهناك مكونان للشغف نحو العمل، وهما: مكون وجداني، يشير إلى الإعجاب الشديد والحب القوي من الفرد لعمله ومهنته. ومكون معرفي، يشير إلى استيعاب المهنة في هوية الفرد، وأن هذين المكونين يتكاملان مع المكون الدافعي لتوليد الشغف، ولكن لا يمكن أن يكون هناك شغف بدون أحد هذين المكونين، فالشغف هو أعمق من مجرد خبرة الحب لدى الفرد لنشاط ما، بل يستلزم ذلك أن يكون أحد الجوانب الأساسية التي تشكل هويته وحياته بشكل عام (Ho & Astakhova, 2018).

خامسًا: في ضوء ما سبق طرحه؛ فإنه لا يمكن تجاهل الدور الذي يلعبه العمر الزمني وسنوات خبرة المعلم في تقوية العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية، حيث وجدنا تأثيرًا مباشرًا للشغف المهني على الخبرة وكأن الشغف ضروريًا في إثراء خبرة المعلم؛ لكي يقوم بسلوكيات المواطنة التنظيمية، كما يلعب العمر الزمني دورًا مشابهًا في ذلك، كما يؤثر الخبرة والعمر في شعور التماسك المهني لدى المعلمين بشكل دال إحصائيًّا، والذي يؤثر بدوره على سلوكيات وأنشطة المواطنة التنظيمية من خلال ما يقدمه المعلم من أعمال تطوعية وأنشطة اختيارية وجهود إثرائية يطور بها من مؤسسته

التعليمية، ويحسن من أداء ومستوى طلابه بشكل أو بآخر، فنجد تأثيرًا مباشرًا وآخر غير مباشر للشغف المهني على تلك السلوكيات التي يقدمه المعلم طواعية ورغبة منه، كما أن هناك علاقة بين شغف العمل والرضا الوظيفي، وكذلك الالتزام التنظيمي، وعلى وجه التحديد؛ فإن هناك علاقة بشكل قاطع تُثبت أن الشغف الانسجامي مرتبط بزيادة الرضا الوظيفي والالتزام القوي بالتنظيم، أما الشغف القهري فإنه يُظهر نمطًا معاكسًا لذلك (Burke, Astakhova, & Hang, 2015 ; Houlfort et al., 2014).

خاتمة الدراسة:

خلصت الدراسة الحالية في ضوء ما هدفت إليه من تحديد الدور الوسيط لشعور التماسك المهني في العلاقة بين الشغف المهني وسلوك المواطنة التنظيمية، وتحديد العلاقة بين سلوك المواطنة التنظيمية وكلٍّ من: الشغف المهني والتماسك المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وتحديد مستوى كلٍّ منها؛ خلصت إلى تقديم ثلاثة مقاييس سيكومترية مقننة، تتوفر لها دلالات مقبولة من الصدق العاملي الاستكشافي والتوكيدي والثبات والاتساق الداخلي يمكن استخدامها في دراسات أخرى وعلى عينات مشابهة، كما خلصت إلى عدة نتائج يمكن إيجازها فيما يلي: وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيًّا بين الشغف المهني وشعور التماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية،كما توصلت الدراسة إلى وجود مستوى مرتفع لدى المعلمين في كلٍّ من: الشغف المهني وشعور التماسك المهني وسلوك المواطنة التنظيمية، كما توصلت إلى أن الشغف المهني وشعور التماسك المهني يسهمان في التنبؤ بسلوك المواطنة التنظيمية، وإلى ووجود تأثير مباشر وآخر غير مباشر للشغف المهني على سلوك المواطنة التنظيمية تبعا لمتغيري العمر الزمني وسنوات الخبرة، كما تؤكد الدراسة على دور الشغف المهني وشعور التماسك الوظيفي في اضطلاع المعلمين بسلوكيات المواطنة التنظيمية مما يكون له الأثر الطيب على الأداء المدرسي ومخرجات تعلم الطلاب.

التوصيات:

١- الاهتمام بمتغيرات علم النفس الإيجابي لمعلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية بشكل خاص والعمل على صقل الجوانب الإيجابية للمعلم بما يزيد من تماسكه المهني.

٢- إتاحة منصة إرشادية للمعلمين عبر وزارة التعليم والجامعة تتيح للمعلم التواصل البناء مع هاتين الجهتين لأهميتهما في حياة المعلم المهنية.

٣- الاهتمام بالتدريب المهني المستدام للمعلمين في ضوء النظرية الإنسانية وبناء الإنسان.

مقترحات للبحث والدراسة:

تقترح الدراسة الموضوعات التالية للدراسات المستقبلية:

١. فعالية برنامج تدريبي لتحسين مستوى الشعور بالتماسك المهني لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٢. دينامية العلاقة بين الشغف المهني وبعض المتغيرات الديموغرافية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٣. علاقة رأس المال النفسي بسلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

٤. شعور التماسك المهني وعلاقته بأساليب تنظيم الانفعال المعرفية لدى معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية.

المراجع

أولاً: المراجع العربيــة

الحارثي، عبد الله عوض الله (٢٠١٥). الشغف وعلاقته بالسعادة لدى طلاب المرحلة الثانوية في مدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

الداوود، خالد عبد العزيز (٢٠١٩). سلوك المواطنة التنظيمية للمشرفين التربويين بمدينة الرياض: الواقع وسبل التعزيز. المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، ٥٨، ٥٧٨-٦٠٢.

الزيودي، محمد حمزة (٢٠٠٧). مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، ٢٣(٢)، ١٨٩-٢١٩.

السحمة، حمود عبد الرحمن (٢٠١٩). الشَّفَقَةُ بالذَّات كمُتغيّرٍ وسيطٍ في العلاقة بين أنماط التَّعلق الوجداني والشعور بالتَّماسك لدى آباءِ وأمهاتِ الأطفالِ ذوي اضطرابِ طيفِ التوحد. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

سلطان، محمد سعيد (٢٠١٣). السلوك الإنساني في المنظمات. القاهرة: دار الجامعة الجديدة.

الشهري، هناء (٢٠١٧). الشعور بالتماسك وعلاقته بالمساندة الاجتماعية كما تدركها الطالبات المتزوجات بجامعة بيشة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة الملك خالد.

الصادق، عادل محمد؛ أحمد، عادل سيد عبادي (٢٠٢٠). النموذج السببي للعلاقات بين الشعور بالتماسك وأنماط الخوف من التعاطف وذكريات الطفولة المبكرة لدى المراهقين المعاقين بصرياً. مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الفيوم، ١٤(١٠)، ٤٧٤-٥٢٤.

الضبع، فتحي عبد الرحمن (٢٠٢٠). التسامي بالذات والشغف والكمالية العصابية كمنبئات بالهناء الذاتي في العمل لدى معلمات رياض الأطفال. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٣، ٢٧-٩٧.

الضبع، فتحي عبدالرحمن؛ عبادي، سيد أحمد (٢٠١٨). النموذج البنائي للعلاقات بين الانفعالات الاجتماعية الأكاديمية والشعور بالتماسك في المدرسة والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المرجلة الثانوية. مجلة كلية التربية، جامعة أسوان، ٣٢، ٣٠٩ – ٣٧٩.

الضبع، فتحي عبد الرحمن؛ صفحي، محمد يحيى (٢٠١٩). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالصلابة المهنية لدى معلمي التربية الخاصة (دراسة ميدانية على عينة من معلمي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية). مجلة كلية التربية بالوادي الجديد، جامعة أسيوط، ٢١(١)، ١٢١-١٥٦.

الضبع، فتحي عبد الرحمن؛ وصفحي، محمد يحيي (٢٠٢٠). المعنى والتدفق في العمل كمُنبِئَيْنِ بالقدرة على تحمل الإحباط الوظيفي لدى معلمي ومعلمات الطلبة ذوي الإعاقة البصرية. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٧٠، ١٠١-١٣٣.

الضبع، فتحي عبدالرحمن (٢٠٢١). النموذج الثنائي للشغف الأكاديمي لدى طلبة برنامج الماجستير في التربية الخاصة بجامعة الملك خالد في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، ١٦، ٩٧- ١٢٢.

طه، رياض سليمان السيد (٢٠٢٠). الاندماج الأكاديمي وعلاقته بالشغف الأكاديمي والتفاؤل والرجاء لدى طلاب الجامعة: دراسة في نمذجة العلاقات. مجلة كلية التربية في العلوم النفسية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ٣ (٤٤)، ٢٩١- ٣٧٢.

عطية، رانيا محمد (٢٠١٩). التنبؤ بالتفاؤل الأكاديمي للمعلم من المناخ المدرسي وسلوك المواطنة التنظيمية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٠(١١٨)، ١-٥٦.

كواسة، عزت عبد الله؛ ومحمد، محمد يوسف (٢٠١٠). الشعور بالتماسك إزاء المواقف الضاغطة وعلاقته بجودة الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة دراسة عبر ثقافية مصر-السعودية. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٢١(٨٢)، ١٩٦-٢٠٧.

محمد، نائلة (٢٠١٤). فاعلية الإرشاد الانتقائي في تنمية الشعور بالتماسك وخفض ضغوط الإعاقة لدى المراهقات المعاقات بصرياً. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة جنوب الوادي.

مطاوع، محمد مسعد (٢٠٢٠). فاعلية الذات المهنية وعلاقتها بالمرونة النفسية وضبط الذات لدى معملي الطلاب ذوي الإعاقة البصرية. مجلة العلوم التربوية جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٣(١)، ٥١٥-٥٧٤.

مطاوع، محمد مسعد وأحمد، عبدالناصر أمين (٢٠٢١). جودة الحياة الوظيفية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية في ضوء العمر الزمني وسنوات الخبرة لدى معلمات رياض الأطفال في مصر والسعودية. مجلة بحوث ودراسات الطفولة، جامعة الفيوم، ١٣، ١- ٣٩.

معوض، مروة نشأت (٢٠٢٠). الشعور بالتماسك النفسي والإحساس بالمسئولية الاجتماعية كمنبئات بجودة الصداقة لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة كلية التربية بالمنصورة، كلية التربية، جامعة المنصورة، ١٠٩ (٣)، ١٤٦٣-١٥٠٩.

يوسفي، حدة (٢٠١٧). الشعور بالتماسك النفسي كمورد صحي للوقاية من الضغوط النفسية. مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، ٢١، ٥٣-٧١.

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Adams, T., Bezner, J., Drabbs, M., Zambarano, R., & Steinhardt, M. (2000). Conceptualization and measurement of the spiritual and psychological dimensions of wellness in a college population. *Journal of American College Health, 48*, 165–173.

Alanogln, M. & Demirtas, Z. (2016). The relationships between organizational learning level, school effectiveness and organizational citizenship behavior. *Journal of education and training studies*, *4*(4), 35-44.

Al-Daoud, K.(2019). Behavior of organizational citizenship for educational supervisors in Riyadh: reality and ways of strengthening. *Educational Journal, College of Education, Sohag University (In Arabic), 58*, 578-602.

Al-Dabe, F. (2019). Self-transcendence, passion, and neurotic perfectionism as predictors of self-satisfaction at work for

kindergarten teachers. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University (In Arabic), 63*, 27-97.

Al-Dabe, F., & Ebadi, S (2017). The structural model of the relationships between academic social emotions, sense of cohesion in school, and academic achievement among high school students. *Journal of the Faculty of Education, Aswan University (In Arabic), 32*, 309 - 379.

Al-Dabe, F. & Safii, M. (2016). Professional self-efficacy and its relationship to professional rigidity among special education teachers (a field study on a sample of teachers of students with visual disabilities). *Journal of the Faculty of Education in the New Valley, Assiut University (In Arabic), 21* (1), 121-156.

Al-Dabe, F., & Safhi, M. (2020). Meaning and flow at work as predictors of capacity to handle job frustration among teachers of visually impaired students. *Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University (In Arabic), 70*, 101-133.

Al-Dabe, F. (2021). The binary model of academic passion among students of the master's program in special education at King Khalid University in the light of some demographic variables. *The Arab Journal of Disability and Gifted Sciences (In Arabic), 16*, 97-122.

Al-Harthy, A. (2015). *Passion and its relationship to happiness among secondary school students in the city of Makkah Al-Mukarramah (In Arabic),* Un published Master Degree. College of Education, Umm Al-Qura University.

Al-Sadiq, A., & Ahmed, A. (2020). A causal model of the relationships between feelings of coherence, fear patterns of empathy, and early childhood memories in visually impaired adolescents. *Journal of Educational and Psychological Sciences, Faculty of Education, Fayoum University (In Arabic), 14*(10), 474-524.

Al-Sahma, H. (2019). *Self-pity as a mediating variable in the relationship between patterns of affective attachment and the feeling of cohesion among parents of children with autism spectrum disorder (In Arabic),* Ph.D. College of Education, King Saud University.

Al-shehri, H. (2017). *The feeling of cohesion and its relationship to social support as perceived by married female students at the University of Bisha (In Arabic).* Un published Master Degree. College of Education, King Khalid University, Saudi Arabia.

Altun, M. (2017). The Role of Passion in Effective Teaching and Learning. *International Journal of Social Sciences & Educational Studies*, 3(3), 155-158.

Al-Zeyoudi, Muhammad Hamza (2007). Sources of psychological stress and burnout among special education teachers in Karak governorate

and its relationship to some variables. *Damascus University Journal(In Arabic), 23*(2), 189-219.
Antonovsky, A. (1979). *Health, stress and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.
Antonovsky, A. (1987a). Health promoting factors at work: The sense of coherence. In R. Kalimo, M.A. El-Batawi&C. L. Cooper (Eds.), *Psychosocial factors at work and their relation to health* (pp. 153–167). Geneva, Switzerland:World Health Organization.
Antonovsky, A. (1990). A somewhat personal odyssey in studying the stress process. *Stress Medicine, 6*, 71–80.
Antonovsky, A. (2002). Unraveling the mystery of health how people manage stress and stay well. In: David F. M. (ED). The health psychology reader, (pp. 127-139), London SAGE publication.
Attia, R. (2019). Predicting teacher academic optimism from school climate and organizational citizenship behavior. *Journal of the Faculty of Education, Benha University (In Arabic), 30* (118), 1-56.
Baum, J. R., & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and
motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology, 89*, 587–598. http://dx.doi.org/10.1037/0021-9010.89.4.587
Birkeland, I. K., & Buch, R. (2015). The dualistic model of passion for work: Discriminate and predictive validity with work engagement and workaholism. *Motivation and Emotion, 39*, 392–408. http://dx.doi.org/10.1007/s11031-014-9462-x.
Bracha, E., & Bocos, M. (2015). A Sense of Coherence in Teaching Situations as a Predictor of First Year Teaching Interns' Burnout. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 209, 180-187.
Balon, D. (1997). organizational citizenship behavior among hospital employees: a multidimensional analysis involving job satisfaction and organizational commitment. *Journal of hospital of health services administration*, *42*(2), 221-241.
Bracha, E., & Hoffenbartal, D. (2015). The Existence of Sense of Coherence in Teaching Situations among Student Teachers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 722-729.
Bracha, E., & Hoffenbartel, D. (2011). How Students Feel-Developing a Sense of Coherence in Teaching Questionnaire. Research report submitted in the framework of a research and assessment course, the Mofet Institute (In Hebrew).
Burke, R., Astakhova, M., & Hang, H. (2015). Work passion through the lens of culture: Harmonious work passion, obsessive work passion,

and work outcomes in Russia and China. *Journal of Business & Psychology, 30*(3),
457-471. doi: 10.1007/s10869-014-9375-4
Castillo, I., Álvarez, O., Estevan, I., Queralt, A., & Molina-García, J. (2017). Passion for teaching, transformational leadership and burnout among physical education teachers. *Journal of Sport Psychology*, 26 (3), 57-61.
Choughri, R., & Soubjaki. (2020). The Impact of hiring for passion in specialization on the creativity and development of companies in MENA, Business Administration School, Jinan University.
Cardon, M. S., Wincent, J., Singh, J., & Drnovsek, M. (2009). The nature and experience of entrepreneurial passion. Academy of Management Review, 34 (3), 511-532.
Crosswell, L. and Elliot, B. (2009). Committed Teachers, Passionate Teachers: the dimension of passion with teacher commitment. Flaxton: Post Pressed.
Curran, T., Hill, A., Appleton, P., Vallerand, R., Standage, M. (2015). The psychology of passion: A meta-analytical review of a decade of research on intrapersonal outcomes. *Motivation and Emotion*, 39(5), 631-655.
Deci, E.L. and Ryan R.M. (2000). That "what" and "why" of goal pursuits: Human need and self-determination of behavior. Psychological Inquiry, 11, 227-268.
Dorji, Sh., Sirasoonthorn, P. & Anusaksathien, K. (2019). School teachers in Rural Bhutan: quality of work life, will-being and risks of resignation. *South Asian research*, *39*(3), 270-284.
Dubreuil, P., Forest, J., & Courcya, F. (2014). From strengths use to work performance: The role of harmonious passion, subjective vitality, and concentration. *Journal of Positive Psychology, 9*(4), 335-349. doi: 10.1080/17439760.2014.898318
Fredrickson, B. L. (1998). What good are positive emotions? *Review of General Psychology, 2*, 300–319. http://dx.doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.300
Gilal. F., Channa, N., Gilal, N., Gilal, R., & Shah, S. (2019). Association between a teacher's work passion and a student's work passion: a moderated mediation model. *Psychology Research and Behavior Management*, 12, 889-900.
Hall, S. (2009). How to maintain a passion for teaching. New York. Center for Enhancement of Teaching and Learning.
Hlaďo P., Jaroslava Dosedlová& Klára Harvánková:"Work Ability among Upper-Secondary School Teachers: Examining the Role of

Burnout, Sense of Coherence, and Work-Related and Lifestyle Factors, *International Journal of Environmental Research and Public Health, 17* (24), 9185- 2020.

Hodgins, S, & Knee, R. (2002). *The integrating self and conscious experience*. Rochester, NY: University of Rochester. 87–100.

Hoho, V. (2014). The sense of coherence and resilience of HIV-positive students in the support group of a university in the Eastern Cape. Degree of Master of Philosophy (HIV/AIDS Management) in the Faculty of Economic and Management Sciences at Stellenbosch University.

Ho, V., & Astakhova, M. (2018). Disentangling passion and engagement: An examination of how and when passionate employees become engaged ones. *Human Relations, 71*(7), 973-1000.

Houlfort, N. Philippe, F., Vallerand, R., & Ménard, J. (2014). On passion and heavy work investment: Personal and organizational outcomes. *Journal of Managerial Psychology, 29*(1), 25-45.

Johri, R., Misra, R., Bhattacharjee, S. (2016). Work Passion: Construction of Reliable and Valid Measurement Scale in the Indian Context. *Global Business Review, 17*(3S), 147-158.

Kawasa, I.m & Mahmoud, M. (2010). Feeling of cohesion about stressful situations and its relationship to the quality of mental health among university students, a cross-cultural study in Egypt-Saudi Arabia. *Journal of the Faculty of Education, Benha University, 21* (82), 196-207.

Kumaris, P. & Thapligal, S. (2017). Studying the impact of organizational citizenship behavior on organizational effectiveness. *international academic journal of organizational behavior and human resource management*, *4*(1), 9-21.

Lajom, J., Amarnani, R., Restubog, S., Bordia, P., & Tang, R. (2018). Dualistic Passion for Work and Its Impact on Career Outcomes: Scale Validation and Nomological Network. *Journal of Career Assessment, 26*(4), 631-648.

Langeland, A., Astrid, K. W., Kjell, K., Monica, W. N. & Berit, R. H. (2007). Sense of coherence predicts change in life satisfaction among home- living residents in the community with mental health problem: a l- year follow- up- study. *Quality of life Research*, *16*, 939-946.

Lalande, D., Vallerand, R., Lafrenière, M., Verner-Filion, J., Laurent, F., Orest, J., & Paquet, Y. (2017). Obsessive passion: A compensatory response to unsatisfied needs. Journal of Personality, 85, 163-178.

Levi, U., Einav, M., Raskind, I.,Ziv, O., & Margalit, M. (2013) . Helping students with LD to succeed: The role of teachers hope, sense of

coherence and specific self-efficacy. European Journal of Special Needs Educaio,28(4),427-439.

Leitao, J., Peretra, D. & Goncalves, A. (2019). Quality of work life and organizational performance: workers' feelings of contributing, or not, to the organization's productivity. International of Environmental Research and public health, 16, 2-18.

Lindstrom, B., & Eriksson, M. (2006). Contextualizing salutogenesis and Antonovsky in Publis health development. Health Promotion International, 21(3), 238-244

Liu, D., Chen, X.-P., & Yao, X. (2011). From autonomy to creativity: A multilevel investigation of the mediating role of harmonious passion. *Journal of Applied Psychology, 96* (2), 294- 309.

Luh, D.-B., & Lu, C.-C. (2012). From cognitive style to creativity achievement: The mediating role of passion. *Psychology of Aesthetics Creativity and The Arts, 6*(3), 282–288.

Makvandi, A., Naderi, F., Makvandi, B. Pasha, R. & Ehtesham, P. (2018). Academic optimism and organizational citizenship behavior among secondary school teachers. *International journal of emotional education, 10*(1), 162-166.

Mayer, C.-H. (2011). *The meaning of sense of coherence in transcultural management, Inter-nationale Hochschulschriften Series*. Munster: Waxmann.

Metawee, Mohamed M. (2020). The Occupational self-efficacy and its relationship to the psychological Reliance and self-control among the male and female teachers of The students of visual impairment. *Journal of Educational Science, Emamu Mohamed Bin Saud Islamic University(In Arabic), 23* (1), 515-574.

Metawee, Mohamed M., & Ahmed, Abdelnasser (2020). The Quality of Work Life and its relationship to the Organizational Citizenship Behavior among kindergarten teachers in Egypt and Saudi Arabia with age and experience: Predictive Comparative Study. *Childhood Research and Studies Journal, Fayoum University (In Arabic), 13*, 1-39.

Miho Kuwato, & Yuko Hirano, (2020)":Sense of coherence, occupational stressors, and mental health among Japanese high school teachers in Nagasaki prefecture: a multiple regression analysis. *BMC Public Health, 20* (1), 1-8,

Moe, A. (2016). Harmonious passion and its relationship with teacher well-being. *Teaching and Teacher Education, 59*, 431-437.

Mohamed, N. (2014). *The effectiveness of selective counseling in developing a sense of cohesion and reducing disability pressures for*

visually impaired adolescent girls. Un published Master Degree. College of Education, South Valley University. The Egyptian Arabic Republic.

Mouawad, M. (2020). Feeling of psychological coherence and a sense of social responsibility as predictors of friendship quality among graduate students. *Journal of the Faculty of Education in Mansoura, Faculty of Education (In Arabic), 109* (3), 1463-1509.

Olsson, M., Hansson, K., Lundblad, A., & Cederblad, M. (2006). Sense of coherence: definition and explanation. *International Journal of Social Welfare*, *15*, 219-229.

Ozberk, K. & Altinay, F. (2019). Opinions of teachers and school administrators about organizational citizenship behaviors and disability services. *International journal of disability, development and education*, 66(6), 551-564.

Patrick, B,.C Hesliy, J,. Kempler, T,. & College. G. (2000). What's Everybody So Excited About?": The Effects of Teacher Enthusiasm on Student Intrinsic Motivation and Vitality. *Journal Of Experimental Education*, *68*, 503- 513

Palmer, B. (2017). Teacher Passion as a Teaching Tool" (2017). Electronic Theses and Dissertations. *East Tennessee State University*Doctorate

Reardon, R., Lenz, J., Sampson, J., & Peterson, G. (2000). Career development and Planning: Comprehensive approach. Pacific Grove; Brooke/Cole.

Rampa, S. (2012). Passion for teaching: A qualitative study. Tshwane University of Technology, Faculty of Humanites, P. O Box X680 Pretoria 0001, rampash@tut.ac.za.

Randler, C., Luffer, M., & Muller, M. (2015) . Morningness in teachers is related to a higher sense of coherence and lower burnout. *Social Indicators Research, 122*(2), 595-606.

Rethinam, G. & Ismail, M. (2008). Constructs of quality of work life: A perspective of information and technology professionals. *European journal of social science*, *7*(1), 58-70.

Ruiz-Alfonso, Z., & León, J. (2017). Passion for math: Relationships between teachers' emphasis on class contents usefulness, motivation and grades. *Contemporary Educational Psychology*, *51*, 284-292.

Ryan, R, & Deci, E. (2003). On assimilating identities of the self: A Self-Determination Theory perspective on internalization and integrity within cultures. *Handbook of self and identity*, 253–272.

Sandiez, H., Sanchez, E., Barbosa, M., Guimaraes, E. & Poto, C. (2019). Impact of health on quality of life and quality of work life of

university teachers from different areas of knowledge. *Ciencia & Sande Coletiva*, 24(11), 4111-4122.

Steinlin, C., Dolitzsch, C., Kind, N., Fischer, S., Schmeck, K., Fegert, G. M., & Schmid, M. (2017). The influence of sense of coherence, self-care and work satisfaction on secondary traumatic stress and burnout among child and youth residential care workers in Switzerland. *Child & youth Services, 38*(2),159-175.

Stoia, E. (2017). Employee work passion: A theoretical review. Francisco fermin, mallen broch. Degree master in management, SRO011-Mester's Thesis academic year 2017-18.

Taha, R. (2020). Academic engagement and its relationship to academic passion, optimism, and hope among university students: A study in relationship modeling. *Journal of the College of Education in Psychological Sciences, College of Education, Ain Shams University (In Arabic), 3* (44), 291-372.

Sultan, M. (2013). *Human behavior in organizations (In Arabic)*. Cairo: New University House.

Thomas, Ambrosini & Hughes (2019). The role of organizational citizenship behavior and rewards in strategy effectiveness. *The international journal of human resource management*, 39, 2628-2660.

Vallerand, R., Blanchard, C., Mageau, G., Koestner, R., Ratelle, C., Le´onard, M., …& Marsolais, J. (2003). On obsessive and harmonious passion. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*, 756-767.

Vallerand, R. J., & Houlfort, N. (2003). Passion at work: Toward a new conceptualization. In S. W. Gilliland, D. D. Steiner, & D. P. Skarlicki (Eds.), *Emerging perspective on values in organizations* (pp. 175–204). Charlotte, NC: Information Age Publishing.

Vallerand, R. J., Salvy, S.-J., Mageau, G. A., Elliot, A. J., Denis, P. L., Grouzet, F. M. E., & Blanchard, C. M. (2007). On the role of passion in performance. *Journal of Personality, 75*(3), 505–534.

Vallerand, R. J., Paquet, Y., Philippe, F. L., and Charest, J. (2010). On the Role of Passion for Work in Burnout: A Process Model. *Journal of Personality, 78*, 289-312.

Vallerand, R. (2012). The role of passion in sustainable psychological well-being. Springeropen.com, Retrieved 3-2-2019. Edited.

Vallerand, R. (2015). *The psychology of passion: A dualistic model*. New York: Oxford.

Vandenbos, G. (2015). *APA Dictionary of Psychology*, 2nd, American psychological association, Washington: DC.

Waters, T. E., & Fivush, R. (2015). Relations between narrative coherence, identity, and psychological well-being in emerging adulthood. *Journal of personality*, *83*(4), 441-451

Webb. M. (2015). How To Find Passion In Your Work. Retrieved from: https://www.forbes.com/sites/maynardwebb/2015/09/22/how-to-find-passion-in-your-work/#500968c46cfd. (Accessed: 08-Feb-2018)

Wenger, E, (2007). *Communities of practice. Third annual National Qualifications Framework Colloquium*. 5 June 2007. Velmore Conference Estate.

Yousefi, H. (2017). Feeling psychological cohesion as a healthy resource to prevent psychological stress. *Journal of Social Studies and Research, (In Arabic), 21*, 53-71.

Zaneta, Szczepanska-Klunder, Mariusz, Lipowski":Sense of coherence as a moderator of health-related behavior of physical education teachers .*Baltic journal of health and physical activity, 6* (2), 127, 2014.

Zigarmi, D., Nimon, K., Houson, D., Witt, D., & Diehl, J. (2009). Beyond engagement: Toward a framework and operational definition for employee work passion. *Human Resource Development Review*, *8*(3), 300-326.

Zigarmi D, Nimon K, Houson D, et al. (2011) A preliminary field test of an employee work passion model. *Human Resource Development Quarterly, 22*, 195–221.

***

تحليل محتوى مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي

د. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير
قسم مناهج وطرق تدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تحليل محتوى مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي

د. تهاني بنت خالد بن محمد الجبير

قسم مناهج وطرق تدريس – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ٧/ ٤/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٢/ ٧/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدف هذا البحث إلى تحليل محتوى كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي، وتكونت عينة البحث من كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، واستخدمت الباحثة أداة تحليل قامت ببنائها في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي تكونت من خمس مهارات، وكشفت النتائج أن درجة مراعاة كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط لمهارات الاقتصاد المعرفي ضعيفة، وأنها راعت مهارات الاقتصاد المعرفي في المجال المعرفي بدرجة متوسطة، في حين أن درجة مراعاة كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط لمهارات الاقتصاد المعرفي في المجال الوطني كانت بدرجة ضعيفة، وفي ضوء نتائج البحث تمت التوصية بإعادة النظر في تطوير كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط بما يلبي مهارات الاقتصاد المعرفي، وتوظيف التقنية في جميع دروس المقرر وإرشاد الطالبات للتعامل الآمن معها حيث يُعد ذلك من متطلبات عصر المعرفة.

الكلمات المفتاحية: المقررات الدراسية، مهارات الاقتصاد المعرفي.

Content Analysis of life skills and Family Education Textbook of the First Grade of Middle School Considering Knowledge Economy Skills

Dr. Tahani Khalid Mohammad Aljubair
Department Curricula and teaching methods – Faculty Education
Imam Mohammad Bin Saud Islamic university

Abstract:

The current study aimed to analyze the content of the Life Skills and Family Education textbook of the ١st grade of middle school considering the knowledge economy skills. The study sample consisted of the textbook of Life Skills and Family Education of the ١st grade of middle school for the academic year ١٤٤٤. The researcher developed an analysis tool in light of the knowledge economy skills consisted of five skills. Results of the study revealed that the degree of observance in the Life Skills and Family Education textbook of the ١st grade of middle school for knowledge economy skills is low. While the textbook observance of knowledge economy skills in the knowledge field was in an average degree. whereas the degree of observance in the Life Skills and Family Education textbook of the ١st grade of middle school for knowledge economy skills in the national field was low. In view of the study results, it was proposed to reconsider improving the Life Skills and Family Education textbook of the ١st grade of middle school in order to fullfill the skills of knowledge economy, employ technology in all course lessons and instruct students to use it safely, as this is one of the requirements of the knowledge era.

key words: Courses, Knowledge Economy Skills.

مقدمة الدراسة:

تتجدد المعرفة في هذا العصر بشكلٍ مستمر نتيجة التطورات العلمية والتقنية وأصبحت موردًا من الموارد الاقتصادية؛ مما أدى إلى الاهتمام بتنمية مهارات المتعلم وإعداده للتكيف مع المتغيرات وإكسابه مهارات التعلم المستمر.

وإذا كانت المعرفة هي المحرك الأساسي؛ فإن الإنتاجية والإبداع البعدان التطبيقيان لتلك المعرفة في العمل، والقادة المتميزون هم الذين يعرفون كيف يوظفون المعرفة بشكلٍ منتج (عليان، ٢٠١٤، ص.١٠٥)؛ وهو ما يؤكده الحارثي (٢٠١٦، ص.٣) أن المعرفة تسهم في زيادة الإنتاجية على مستوى العملية التعليمية، وتنظم المادة التعليمية بحيث تعزز كل خطوة مباشرة فتثير عنصر التشويق والدافعية، مما يجعل المناهج قادرة على استيعاب التطور التقني، وتحرر المعلم من الأعمال الإجرائية المتكررة وتجعل المتعلم مسؤولاً عن تعلمه، قادرًا على التفكير والإبداع؛ مما يجعل العملية التعليمية عملية استثمارية مهمة لتحقيق نتاجات تربوية مؤهله لمجتمع الاقتصاد المعرفي، ويعيش العالم في عصر التقدم بمختلف مجالات الحياة، ويسهم المعلم في إثراء العملية التربوية من خلال التخطيط الجيد، والتنفيذ الفعال، وتقديم الخبرات التي يحتاجها الطلبة، ورفع كفاءتهم المهنية والشخصية وتدريبهم على مهارات التفكير ليكونوا مواطنين فاعلين قادرين على تلبية احتياجاتهم (الجراح، ٢٠٢١، ص.٥٥٢).

ويعد مفهوم الاقتصاد المعرفي من المفاهيم الحديثة التي أخذت اهتمامًا كبيرًا على المستوى الدولي؛ كونهُ مرتبطًا بتعزيز النمو الاقتصادي للدول من خلال الاستغلال الأمثل للمعرفة كمورد اقتصادي؛ بحيث يتم إنتاج المعرفة

وتحويلها إلى مُنتجات تُدر الأرباح؛ بما يرفع الناتج المحلي للدولة ويُعزز مكانتها الاقتصادية والعلمية عالميًّا (البلوشي والمعمري، ٢٠٢٠، ص٢٣٠)؛ وهو ما أشار له العمري (٢٠٠٤) أن الاقتصاد المعرفي يركز على الاستثمار في الموارد البشرية باعتبارها رأس المال الفكري والمعرفي والاعتماد على القوى العاملة المؤهلة، وبما أن محور الاهتمام هو الإنسان فلا بد من إعداده لمجتمع الاقتصاد المعرفي؛ وعليه يتوقع من المدرسة إعداد الطلبة وتهيئتهم ليكونوا قادرين على التكيف داخل المجتمع؛ من خلال تطوير المناهج والكتب المدرسية بهدف إكسابهم المعارف والخبرات والمهارات اللازمة (الخوالدة والدروع ، ٢٠١٨، ص.١٠٦)؛ وهو ما أشارت له الحايك (٢٠١٥، ص.٢٧٣) من أن الاقتصاد المعرفي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالتعليم؛ فعصر الاقتصاد المعرفي يتطلب تطوير العملية التعليمية بوصفها دعامةً مهمة لتقدم أي مجتمع وازدهاره، حيث يتعلم الطلبة كيفية البحث عن المعرفة، فضلاً عن المهارات الإبداعية، وتحقيق الذات؛ فالتعليم منظومة أساسية لنشر المعرفة بين أفراد المجتمع مما يستوجب العمل على تحقيق كافة متطلباته بهدف إحداث التحول للاقتصاد المعرفي، ويأتي على رأس تلك المتطلبات تحديد أسس وأبعاد الاقتصاد المعرفي في المقررات الدراسية، وتحليلها وتقويمها وتطويرها في ضوء تلك الأسس بشكلٍ مستمر وفق رؤية تربوية تتماشى مع تطورات ومستجدات العصر (القحطاني والأسمري، ٢٠٢٢، ص.٢٧).

كما أن الأدوار التقليدية التي يؤديها كل من المعلم والمتعلم في العملية التعليمية لم تعد تتناسب وتحديات عصر العولمة ومتطلباته فالأدوار الجديدة

ترتكز على جعل المتعلم فعالًا ونشطًا ومشاركًا ومبدعًا في العملية التعليمية، والمعلم مشرفًا وموجهًا؛ لذلك فإن تطبيق الاقتصاد المعرفي يتطلب إجراء تعديلات جوهرية في محتوى المناهج التربوية وطرق وأساليب تدريسها، وأدوار المعلمين، وتوفير التجهيزات المدرسية المناسبة ودعم وتشجيع البحث العلمي (الحايك والصغير، ٢٠٠٨، ص.٥٢).

ولأن الفرد هو المنتج والناقل والمطور للمعرفة وجدت المؤسسات التعليمية نفسها أمام تحديات تربوية تدفعها للنظر في أهدافها واستراتيجياتها ومناهجها لتوفير تعليم يمكن المتعلم من المهارات الحياتية، ويؤهله لسوق العمل، والمساهمة في التنمية الاقتصادية بكفاءة (الغامدي، ٢٠١٩، ص.١٨٠)؛ ولذلك فقد بذلت المملكة العربية السعودية جهودًا حثيثة لمواكبة التغيرات المتعددة؛ حيث أقيمت العديد من المؤتمرات منها مؤتمر (الاقتصاد القائم على المعرفة ودوره في التنمية الوطنية) الذي أقيم بالرياض عام ٢٠١٤، وكان من أهم توصياته الإسراع في اعتماد الاستراتيجية الوطنية للتحول إلى مجتمع المعرفة وتنفيذها، وضرورة توسع التعليم والتدريب للأخذ بمتطلبات نقل المعرفة ونشرها وتوليدها؛ من خلال تطوير المناهج، وتدريب المعلمين، واعتماد برامج متخصصة لزيادة الجهود في البحث والتطوير (عارف، ٢٠١٧، ص.٣).

ومقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية من ضمن المقررات التي تم تطويرها وتحديثها بشكل مستمر وترى الباحثة أن الاقتصاد المعرفي من الاتجاهات الحديثة في هذا العصر لمواكبة المستجدات التربوية والاجتماعية، حيث يركز على جعل عملية التعلم تنتج من تفاعل المتعلم مع البيئة المحيطة كما

يدور حول بعض المشكلات الاجتماعية وعليه فهو على ارتباط وثيق بمقرر التربية الأسرية والمهارات الحياتية الذي يؤكد على إكساب المتعلمات المعارف والمهارات العملية والاجتماعية ويؤكد على الاهتمام بالعلاقات الأسرية وتنمية الاتجاهات الإيجابية المتعلقة بالعمل والالتزام به .

مشكلة الدراسة:

لم يعد التوجه نحو اقتصاد المعرفة ترفًا، بل ضرورة حتمية؛ فالمعرفة العلمية أصبحت سلعة اقتصادية تساعد في زيادة القوة الإنتاجية للدول، وأصبح الاستثمار الأول هو الاستثمار برأس المال البشري؛ حيث يهتم اقتصاد المعرفة بالمعرفة؛ من حيث الحصول عليها، وتحليلها، وتصنيفها، وترتيبها، واكتشاف الجديد منها؛ لاستخدامها في تطوير نواحي الحياة المختلفة (مؤتمن، ٢٠٠٤).

والمؤسسات التعليمية مطالبة بتغيير برامجها ومعالجاتها في كل ما يتعلق بالأهداف التربوية وبالمناهج، وطرق التدريس، والبيئة التعليمية، وجميع عناصر المنهج، والاهتمام بالتعلم مدى الحياة والتعلم الواقعي، وامتلاك مهارات البحث العلمي؛ ليستطيع المعلم، والطالب، وكل من هو قائم على العملية التعليمية، بالبحث عن المعرفة؛ للإسهام في تنمية القدرات، والرقي بمستوى الأداء التربوي لكل فرد (العنزي والجليدي، ٢٠١٩، ص.٣٩)؛ وهو ما أكدته الدراسات السابقة من ضرورة تطوير المقررات الدراسية وتضمينها مهارات الاقتصاد المعرفي كدراسة (الخوالدة وحمادنة، ٢٠١٥)، ودراسة (عبدالله، ٢٠١٧)، ودراسة (القحطاني والأسمري، ٢٠٢٢)، وعليه تتحدد مشكلة هذا البحث في تحليل

محتوى مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي.

أسئلة الدراسة:

١) ما مهارات الاقتصاد المعرفي الواجب توافرها في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط؟

٢) ما درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط؟

أهداف الدراسة:

١) بناء قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي الواجب توافرها في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط.

٢) معرفة درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط.

أهمية الدراسة:

١) يأتي البحث استجابة للتطورات المعاصرة بضرورة مواكبة المناهج لدعم مفهوم اقتصاد المعرفة.

٢) يسهم البحث في تحليل محتوى مقرر التربية الأسرية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي مما يفيد مطوري المناهج التعليمية.

٣) قد تسهم نتائج البحث بتزويد المعلمات والمشرفات التربويات بمهارات الاقتصاد المعرفي الواجب إكسابها للمتعلمات.

حدود الدراسة:

١) كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط للعام ١٤٤٤هـ (الفصول الثلاثة).

٢) قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي؛ حيث تم تحديد خمس مهارات رئيسة هي: مهارات المجال المعرفي، ومهارات المجال الاجتماعي، ومهارات المجال التقني، ومهارات التفكير، ومهارات المجال الوطني.

مصطلحات الدراسة:

تحليل المحتوى:

يعرفه العساف (٢٠١٠، ص.٢١٧) أنه: "الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل المختارة سواء كانت كلمة أو موضوع أو مفردة أو شخصية أو وحدة قياس أو زمن."

وتعرفه الباحثة إجرائيًّا بأنه: عملية تصنيف ما يتضمنه محتوى مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط من معارف واتجاهات وقيم ومهارات الاقتصاد المعرفي.

مهارات الاقتصاد المعرفي:

يعرف الاقتصاد المعرفي بأنه: "الاقتصاد القائم على أساس إنتاج المعرفة والمعلومات وإعادة توظيفها؛ بما يسهم في زيادة عملية الإنتاج" (الهاشمي والعزاوي، ٢٠٠٩).

وتعرف الباحثة مهارات الاقتصاد المعرفي إجرائيًّا بأنها: مجموعة المعارف والخبرات والاتجاهات والقيم، والمهارات المتضمنة في مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط والتي تساعد الطالبات على التكيف مع المجتمع ومواكبة مستجداته.

مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية:

تعرفه الباحثة بأنه أحد المقررات التي تهتم بتوعية الفتاة للقيام بواجبتها الأسرية والاجتماعية وإكسابها المهارات العملية والحياتية التي تعينها على القيام بواجباتها في المستقبل.

الإطار النظري:

أهمية التربية الأسرية:

تُعد التربية الأسرية من أهم العلوم المرتبطة بالمهارات الحياتية والاجتماعية، فهي مجال دراسي متعدد المجالات يستهدف الأسرة والمجتمع، ويؤكد على إكساب المتعلمات المعارف والمهارات التي تعينهن على مواجهة المستقبل وتحدياته، وترى التميمي (٢٠٢٠، ص.١٨) أن أهمية التربية الأسرية تكمن فيما يلي:

١) تعريف المتعلمات بأهداف التربية الأسرية التي تسعى لتحقيقها للأسرة والمجتمع.
٢) تزويد المتعلمات بالمهارات الاجتماعية والاقتصادية.
٣) تنمية الالتزام والإحساس بالمسؤولية تجاه الوطن.
٤) تدعيم القيم الإسلامية لدى المتعلمات.

وتضيف الباحثة على ما سبق:

- إكساب المتعلمات القيم المتعلقة بالتكافل الاجتماعي والعمل التطوعي.
- تزويد المتعلمات بمهارات العمل التعاوني.
- تنمية مهارات التواصل الفعال مع الآخرين.

مفهوم الاقتصاد المعرفي:

يُعدُّ مفهوم الاقتصاد المعرفي مفهومًا واسعًا مُتعدد الأبعاد يصعُب إدراك جميع جوانبه، إلا أن جميع التعريفات التي تناولتها الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة تلتقي في أن المعرفة هي المكوَّن الأساسي له (البلوشي والمعمري، ٢٠٢٠، ص.٢٣٠)؛ حيث تعرفها العنزي (٢٠١٥، ص.٩) بأنها: "مجموعة من المعارف والسلوكيات والاتجاهات اللازمة للطلبة التي تُمكِّنهم من تطبيق وتوظيف المعرفة وإنتاجها ونشرها بما يُساعدهم على التكيّف مع مُجتمع الاقتصاد المعرفي ومُواكبة مُستجداته وتحدياته"، كما تعرفه الحايك (٢٠١٥، ص.٢٧٧) بأنه: "الاقتصاد الذي يدور حول الحصول على المعرفة والمشاركة فيها، واستخدامها وتوظيفها وابتكارها وإنتاجها بهدف تحسين نوعية الحياة،

بالإفادة من خدمة معلومات ثرية، وتطبيقات تكنولوجية متطورة، واستخدام العقل البشري بوصفه رأس مال معرفي ثمين."

وبناءً على ما سبق ترى الباحثة أن مفهوم الاقتصاد المعرفي يتضمن الأبعاد التالية:

- المعرفة هي المكون الأساس.
- لا يقتصر على الحصول على المعرفة، بل من المهم توظيفها وإنتاجها.
- يؤكد على التكيف مع المستجدات والتحديات المختلفة.
- الإفادة من التقنية وتوظيفها لإنتاج المعلومات وتطوير القدرات.

خصائص الاقتصاد المعرفي:

يؤكد الاقتصاد المبني على المعرفة على ضرورة الاكتساب الدائم للمعلومات، والقيم، والمهارات، وتنمية المؤهلات الضرورية، وهو مبني على أساس التطور التقني والمعلوماتي ويزيد من فرص التجدد والابتكار، ومن أبرز خصائصه ما أشار له داوود (٢٠١٢، ص.٨):

١- المخاطر الاقتصادية والمالية؛ فقطاعات التقنية شهدت تطورات كبيرة وكان نتيجة ذلك ارتفاع معدلات البطالة؛ بحيث أصبحت أحد الظواهر التي تعاني منها كافة الدول.

٢- القلق على الحاضر والمستقبل حيث إن زيادة الفرص وسعت الاحتمالات والمخاطر، فانتشار الإنترنت سرع انتقال الأفكار الجيدة والسيئة وبالتالي وسع مجالات الأعمال.

٣- المنافسة المتزايدة على الشهرة أو المهنة أو الثروة، حيث أدى التنوع المتوفر في الخدمات والسلع إلى أن تصبح المنافسة أقوى لصالح المستهلك.

٤- زيادة أوقات العمل وانخفاض أوقات الفراغ فالوفاء بالالتزامات المختلفة أصبح يتطلب جهد أكبر وأوقات عمل أطول.

الاقتصاد المعرفي والمناهج الدراسية:

تعكس المناهج الدراسية أهداف المجتمع وسياسته، فالمنهج هو وسيلة لتحقيق الأهداف التربوية، والمشتقة من فلسفة المجتمع السائدة؛ لذا تقع على عاتق المناهج مهمة كبرى في بناء المجتمعات وتكوينها وقيادتها، وتعد قضية المنهج قضية شائكةً ومعقدة؛ حيث تأخذ أبعادًا كثيرة تتعدى كونها تربوية (آل عطية، ٢٠١٠، ص.٧٣٥)؛ وهو ما يؤكده القيسي (٢٠١١، ص.٣٨) أن المنهج المتضمن لاقتصاد المعرفة يتسم بالتكامل والشمولية ويحقق التوازن بين الجوانب النظرية والتطبيقية، ويجعل عمليات التعلم تتمحور حول المتعلم وتنمي قدرته على التكيف والاندماج في سوق العمل والتكيف مع التحولات التي تطرأ على محيطه المحلي والعالمي؛ فالمناهج الدراسية القائمة على مهارات الاقتصاد المعرفي تتحمل قسطًا كبيرًا من مسؤولية إعداد الطلبة للمستجدات في هذا العصر؛ وضرورة تضمين المناهج مهارات الاقتصاد المعرفي؛ فالزيادة الكمية والنوعية في المعرفة تحتم على المؤسسات التعليمية إعادة النظر في المناهج الدراسية؛ وتعليم الطلبة أسلوب التفكير العلمي كأسلوب للحياة، وتدريبهم على كيفية الوصول إلى المعلومات ومعالجتها والتعامل معها، وإنتاج معرفة

جديدة، بدلاً من حفظ المعلومات واستظهارها (الحايك، ٢٠١٥، ص.٢٧٤).

وبناءً على ما سبق تتضح أهمية تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي بمنهج المهارات الحياتية والتربية الأسرية الذي يُعد منهجًا علميًّا قائمًا على إعداد الطالبات للعديد من المهام والمسؤوليات، وتزويدهن بالمعارف والمهارات التي تمكنهن من التعامل مع معطيات التقنية الحديثة، وتنمية الإحساس بالمسؤولية تجاه الوطن والبيئة والمجتمع؛ حيث يرتبط الاقتصاد المعرفي كما أشار الكثيري والسيف (٢٠١٨، ص.٣٣٩) بتنمية القدرة على البحث، والاكتشاف، والابتكار، والتعلم المستمر، واكتساب المعرفة، وتوظيفها، وإنتاجها، وتبادلها، وتمكين الفرد من توظيف تقنية المعلومات والاتصال بفاعلية، وتعزيز القدرة على إحداث التغيير والتطوير، وتنمية القدرات العقلية والإبداعية؛ دعمًا للتفوق والتميز، وتنمية القدرة على التحليل والاستنباط، وتعزيز القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.

الدراسات السابقة:

تُعد عملية تحليل وتقويم المقررات الدراسية ومدى مواكبتها للمستجدات التربوية من الأمور التي اهتم بها الباحثون، ونظرًا لأهمية مهارات الاقتصاد المعرفي فقد تم تناولها بالدراسة من خلال تحليل المناهج الدراسية والتعرف على مدى تضمين هذه المهارات بها ومن هذه الدراسات:

دراسة (الهويمل، ٢٠٠٩) والتي هدفت إلى تقويم كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي من وجهة نظر المعلمين، وتكون مجتمع الدراسة من المعلمين (ذكور وإناث) الذين يدرسون الصف الثاني في مديريات التربية والتعليم الثلاث في محافظة الكرك للعام الدراسي ٢٠٠٦/٢٠٠٧م، وتكونت عينة الدراسة من (٧٦) معلمًا ومعلمة حيث تم الاختيار بالطريقة العشوائية الطبقية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحث استبانة تكونت من (٥٩) فقرة توزعت على سبعة مجالات، وأظهرت النتائج أن مجال الإخراج الفني للكتاب نال المرتبة الأولى بالنسبة للمجالات الأخرى، كما أظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمؤهل العلمي والخبرة التدريسية.

كما أجرت (فاطمة الغامدي، ٢٠١٩) دراسة هدفت إلى تحديد درجة تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي بمنهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفنية بمنطقة مكة المكرمة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٦١) معلمٍ و(٨٩) معلمةً، واستخدمت الاستبانة كأداة، وجاءت درجة تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي بمنهج التربية الفنية بدرجة متوسطة، وأوصت بالاستفادة من قائمة مهارات الاقتصاد المعرفي وتضمينها بالمنهج.

كما هدفت دراسة (قبلان، ٢٠٢٠) إلى البحث في درجة تضمين كتب الأحياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات الاقتصاد المعرفي، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من كتب الأحياء

للمرحلة الأساسية العليا بالأردن للعام ٢٠١٨/٢٠١٩م، واستخدم استبانة مكونة من (٣٨) مهارة من مهارات الاقتصاد المعرفي ضمن أربع مجالات، وتوصلت الدراسة إلى أن المجال التكنولوجي جاء بالمرتبة الأولى، وأوصت بإعادة النظر في كتب الأحياء وفق رؤية الاقتصاد المعرفي عند التخطيط لها.

وفي نفس الاتجاه هدفت دراسة (تهاني المزيني، ٢٠٢١) إلى تحليل محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية بصفوفها الثلاثة بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي، وصممت الباحثة بطاقة تحليل محتوى، وأظهرت النتائج توفر المعايير بدرجة متوسطة، وأوصت بتطوير منهج الأحياء بما يتوافق مع متطلبات الاقتصاد المعرفي، وتوظيف التقنية عبر ممارسة الأنشطة والتطبيقات العملية.

دراسة (جليلة البلوشي وسيف المعمري، ٢٠٢٢) والتي هدفت إلى بناء قائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي المتوقّع تضيمنها مُستقبلاً في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان، وتم جمع البيانات بأسلوب دلفي عن طريق إرسال قائمة بهذه المهارات إلى عينة من الخبراء الذين يُمثِّلون نخبةً من صُنّاع القرار، والخبراء والمسؤولين والأكاديميين المحليّين في المجالات الاقتصادية والتكنولوجية والتربوية عبر ثلاث جولات، وأظهرت النتائج أن مهارات الاقتصاد المعرفي التي ينبغي أن يركز عليها التعليم العماني مُستقبلًا تتوزع على خمس مهارات عامة، هي: مهارات المعرفة الأساسية، مهارات الاتصال، مهارات الإنتاج المعرفي، المهارات الرقمية، المهارات المهنية والحياتية، وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات حول

مهارات الاقتصاد المعرفي لطلبة التعليم المدرسي والعالي بما يتناسب مع طبيعة ومُستجدات العصر.

التعليق على الدراسات السابقة والاستفادة منها:

تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في المتغير التابع حيث يسعى البحث إلى التعرف على درجة تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي في المقررات الدراسية كما في دراسة (الهويمل، ٢٠٠٩)، (فاطمة الغامدي، ٢٠١٩)، (قبلان،٢٠٢٠)، (تهاني المزيني، ٢٠٢١)، (جليلة البلوشي وسيف المعمري، ٢٠٢٢)، كما تتفق معها في المنهج البحثي المستخدم (المنهج الوصفي تحليل المحتوى)، كما اتفقت معها في استخدام بطاقة التحليل كأداة، وتختلف عنها في المقرر الدراسي المستهدف بالتحليل؛ حيث هدفت دراسة (قبلان، ٢٠٢٠) ودراسة (تهاني المزيني، ٢٠٢١) لتحليل كتب الأحياء، ودراسة (الهويمل، ٢٠٠٩) لتحليل كتب اللغة العربية، ودراسة (فاطمة الغامدي، ٢٠١٩) لتحليل كتاب التربية الفنية، بينما هدف هذا البحث لتحليل كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

اتبع البحث الحالي المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) لمناسبته لأهداف البحث وللإجابة على أسئلته فمن خلاله سيتم التعرف على واقع مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط وتحليل محتواه للتعرف على مدى توافر مهارات الاقتصاد المعرفي.

مجتمع الدراسة وعينته:

يتمثل مجتمع البحث وعينته بمحتوى كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط (الفصول الثلاثة) للعام الدراسي ١٤٤٤هـ، ويوضح الجدول التالي خصائص عينة البحث:

جدول (١) خصائص عينة البحث

الفصل	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات
الأول	٣	١٤	٦٦
الثاني	٤	١٤	٦٣
الثالث	٤	١٤	٦٨
المجموع	١١	٤٢	١٩٧

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف البحث تم بناء بطاقة تحليل في ضوء بعض مهارات الاقتصاد المعرفي المناسب تنميتها لدى طالبات الصف الأول المتوسط، حيث حددت الباحثة خمس مهارات هي: مهارات المجال المعرفي، مهارات المجال الاجتماعي، مهارات المجال التقني، مهارات التفكير، مهارات المجال الوطني تضم (٢٦) مؤشرًا فرعيًّا، ولبناء الأداة تم الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة كدراسة آمنة الحايك (٢٠١٥)، وتهاني المزيني (٢٠٢١)، والعنزي والجليدي (٢٠١٩)، وابتسام القحطاني ونورة الأسمري (٢٠٢٢) التي تناولت مهارات الاقتصاد المعرفي؛ بالإضافة إلى الأهداف التعليمية لتدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط، ثم عُرضت الأداة على مجموعة من المحكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس، للحصول على

ملحوظاتهم حولها من حيث مدى وضوحها ومناسبتها وتم تعديلها بناءً على ملحوظاتهم، وتمثلت وحدة التحليل في الأفكار التي تتضمن مهارات الاقتصاد المعرفي سواءً بطريقة ضمنية أو صريحة في كتاب المهارات الحياتية والتربية الأسرية (الفصول الثلاثة).

ثبات الأداة:

يقصد بثبات التحليل درجة اتفاق المحللين في تحليلهم لعناصر المحتوى، أو درجة اتفاق الشخص مع نفسه، فيما لو أعاد التحليل مرة أخرى بعد فترة من الزمن، ويعد بصورة عامة معامل الثبات مقبولاً إذا كانت النسبة المئوية تزيد على (٨٠٪) (السيد، ١٩٧٩، ص ٥١٩).

ولحساب ثبات التحليل قامت الباحثة بتحليل محتوى مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي، ثم طلبت من زميلة تحليل المحتوى، بعد ذلك استخدمت معادلة (كوبر)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف}} \times ١٠٠$$

لحساب نسبة الاتفاق لكل مؤشر من مؤشرات بطاقة التحليل كالتالي:

وفي الخطوة الثانية تم حساب معدل (متوسط) نسب الاتفاق لكل مهارة رئيسة، وفي الخطوة الأخيرة تم حساب معدل (متوسط) نسب الاتفاق لجميع مؤشرات بطاقة التحليل والجداول التالية توضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول (٢) ثبات أداة البحث

المهارة	المؤشرات	التكرار (١)	التكرار (٢)	نسبة الاتفاق	معدل نسب الاتفاق
مهارات المجال المعرفي	الربط المناسب للمعرفة بالحياة اليومية	٣٨	٣٨	١,٠٠	٠,٩٥
	التدرج في عرض المعرفة	٢٤	٢٦	٠,٩٢	
	يربط المعارف السابقة بالجديدة	٢٠	٢١	٠,٩٥	
	يراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم	١٧	١٨	٠,٩٤	
	ينمي القدرة على التعلم الذاتي	١٨	١٧	٠,٩٤	
مهارات المجال الاجتماعي	يشجع على تنمية مهارات التواصل مع الآخرين	٣٠	٣٢	٠,٩٤	٠,٩٦
	يشجع على تحمل المسؤولية	١٨	١٩	٠,٩٥	
	ينمي مبدأ العدالة الاجتماعية	١٤	١٤	١,٠٠	
	يشجع على تقديم الخدمات التطوعية	٤	٤	١,٠٠	
	يشجع على التعلم عن طريق العمل	١٣	١٤	٠,٩٣	
مهارات المجال الرقمي	يبرز أهمية التعرف على الوسائل التقنية واستخدامها بشكلٍ فعال	٦	٦	١,٠٠	٠,٩٨
	يرشد الطالبات إلى المواقع الالكترونية التي يمكن الإفادة منها	١٢	١٢	١,٠٠	
	يوجه الطالبات للاستخدام الآمن لوسائل التقنية	٩	١٠	٠,٩٠	
	يوظف التقنية كأداة تعلم للحصول على مصادر المعرفة	١٦	١٦	١,٠٠	
	ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية	٩	٩	١,٠٠	
مهارات التفكير	يقدم المفاهيم المواكبة للمستجدات العلمية	٤	٣	٠,٧٥	٠,٩٢
	يدعم مهارات التفكير فوق المعرفي	٣٠	٢٩	٠,٩٧	
	يدعم مهارات التفكير الناقد	٢٣	٢٤	٠,٩٦	
	يدعم مهارات التفكير الإبداعي	٢٧	٢٧	١,٠٠	
	ينمي مهارة حل المشكلات	١٦	١٧	٠,٩٤	
	التركيز على المشاركة الإيجابية في خدمة الوطن	٣	٣	١,٠٠	٠,٨٠
	إبراز إنجازات الدولة في شتى المجالات	٦	٦	١,٠٠	

مهارات المجال الوطني	بيان أهمية احترام القوانين والتشريعات والالتزام بها	٣	٤	٠,٧٥	
	التركيز على المحافظة على المال العام	٠	٠	١,٠٠	
	بيان أهمية وحدة الصف ونبذ التفرق والاختلاف	٠	٠	١,٠٠	
	التعرف على حقوق المواطن ومسؤولياته تجاه وطنه	٦	٦	١,٠٠	

جدول (٣) ثبات التحليل

المهارة	معدل نسب الاتفاق
مهارات المجال المعرفي	٠,٩٥
مهارات المجال الاجتماعي	٠,٩٦
مهارات المجال الرقمي	٠,٩٨
مهارات التفكير	٠,٩٢
مهارات المجال الوطني	٠,٨٠
الثبات العام للتحليل	٠,٩٢

يظهر من خلال الجدول السابق أن معامل الثبات العام وصل إلى ٩٢٪ وهو معامل ثبات مرتفع مما يدل على ثبات بطاقة تحليل المحتوى.

الأساليب الإحصائية:

- حساب التكرارات والنسب المئوية.
- معادلة كوبر للتحقق من ثبات أداة البحث.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مهارات الاقتصاد المعرفي الواجب توافرها في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط؟

للإجابة على هذا السؤال اطلعت الباحثة على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الاقتصاد المعرفي كدراسة آمنة الحايك ٢٠١٥م، وتهاني المزيني ٢٠٢١م، والعنزي والجليدي ٢٠١٩م، وابتسام القحطاني ونورة الأسمري ٢٠٢٢م؛ بالإضافة إلى الأهداف التعليمية لتدريس مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط وتوصلت إلى اختيار مهارات الاقتصاد المعرفي المناسبة لطالبات الصف الأول المتوسط حيث حددت خمسة مجالات تضمنت (٢٦) مؤشرًا، ثم عُرضت الأداة على مجموعة من المحكمين من تخصص المناهج وطرق التدريس، للحصول على ملحوظاتهم حوله من حيث مدى وضوحها ومناسبتها وتم تعديلها بناءً على ملحوظاتهم، وخلصت الدراسة إلى قائمة مهارات الاقتصاد المعرفي كما في جدول (٢).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في مقرر التربية الأسرية للصف الأول المتوسط؟

$$\text{نسبة توافر المهارة} = \frac{\text{عدد الأفكار الخاصة بكل مهارة حسب تقدير الباحثة}}{\text{عدد دروس الكتاب}} \times ١٠٠$$

لحساب درجة توافر المهارات قسمت الباحثة الأفكار الخاصة بكل مهارة على عدد دروس الكتاب بافتراض أن كل درس لا بد أن يتناول مهارات الاقتصاد المعرفي حسب المعادلة التالية:

وتم تحويل ناتج المعادلة السابقة إلى خمس مستويات للتوافر كالتالي:

جدول (٤) نسبة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي

نسبة توافر المهارة	الدرجة
من ٨٠٪ إلى ١٠٠٪	كبيرة جدًّا
من ٦٠٪ إلى أقل من ٨٠٪	كبيرة
من ٤٠٪ إلى أقل من ٦٠٪	متوسطة
من ٢٠٪ إلى أقل من ٤٠٪	ضعيفة
من ٠٪ إلى أقل من ٢٠٪	ضعيفة جدًّا

جدول (٥) مهارات المجال المعرفي

المهارة	المؤشرات	التكرار	نسبة التوافر	درجة التوافر	الترتيب
مهارات المجال المعرفي	الربط المناسب للمعرفة بالحياة اليومية	٣٨	٩٠٪	كبيرة جدًّا	١
	التدرج في عرض المعرفة	٢٤	٥٧٪	متوسطة	٢
	يربط المعارف السابقة بالجديدة	٢٠	٤٧٪	متوسطة	٣
	يراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم	١٧	٤٠٪	متوسطة	٥
	ينمي القدرة على التعلم الذاتي	١٨	٤٢٪	متوسطة	٤
	المجموع	١١٧	٥٥,٥٪	متوسطة	

يتضح من الجدول (٥) أن مهارات المجال المعرفي متوافرة بدرجة متوسطة، وتباينت المؤشرات من كبيرة جدًّا إلى متوسطة؛ حيث جاء (الربط المناسب للمعرفة بالحياة اليومية) بدرجة كبيرة جدًّا؛ إذ بلغ (٩٠٪)، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ارتباط مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بالحياة اليومية

للطالبات وبالمواضيع المرتبطة بهن، بينما جاء مؤشر (يراعي ميول المتعلمين واهتماماتهم) بدرجة متوسطة وفي الترتيب الأخير بين مؤشرات هذه المهارة، وقد يعود ذلك لتركيز المقرر على تزويد الطالبات بالمواضيع الأساسية التي تساعد على تزويدهن بالمعارف الضرورية للقيام بمهامهن ومسؤولياتهن في المستقبل، وقد لا تتوافق هذه الموضوعات مع ميولهن واهتماماتهن بشكلٍ كافٍ، وتتفق هذه النتيجة مع ما أشار إليه الحايك والصغير (٢٠٠٨) أن الأدوار التقليدية التي يؤديها المتعلم في العملية التعليمية لا تتناسب مع تحديات العصر ومتطلباته التي ترتكز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية؛ فهو فرد فعال ومبدع ومشارك.

جدول (٦) مهارات المجال الاجتماعي

المهارة	المؤشرات	التكرار	نسبة التوافر	درجة التوافر	الترتيب
مهارات المجال الاجتماعي	يشجع على تنمية مهارات التواصل مع الآخرين	٣٠	٧١٪	كبيرة	١
	يشجع على تحمل المسؤولية	١٨	٤٢٪	متوسطة	٢
	ينمي مبدأ العدالة الاجتماعية	١٤	٣٣٪	ضعيفة	٣
	يشجع على تقديم الخدمات التطوعية	٤	٩,٥٪	ضعيفة جدًّا	٥
	يشجع على التعلم عن طريق العمل	١٣	٣٠,٩٪	ضعيفة	٤
	المجموع	٧٩	٣٧٪	ضعيفة	

يتضح من الجدول (٦) أن مهارات المجال الاجتماعي متوافرة بدرجة ضعيفة، وتباينت المؤشرات من كبيرة إلى ضعيفة؛ حيث جاء (يشجع على تنمية مهارات التواصل مع الآخرين) بدرجة كبيرة حيث بلغ (٧١٪)، بينما جاء مؤشر (يشجع على تقديم الخدمات التطوعية) بدرجة ضعيفة جدًّا وفي الترتيب الأخير بين مؤشرات هذه المهارة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى ضعف المؤشرات الثلاثة (ينمي مبدأ العدالة الاجتماعية، يشجع على تقديم الخدمات

التطوعية، يشجع على التعلم عن طريق العمل) فبالرغم من ارتباطها الوثيق بطبيعة المقرر إلا أن المقرر ركز على المؤشرين الأول والثاني بشكلٍ أكبر، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة تهاني المزيني (٢٠٢٢) التي أكدت على أن هذه المهارات متوافرة بدرجة ضعيفة لقلة مناقشة هذه الموضوعات والاهتمام بها.

جدول (٧) مهارات المجال الرقمي

المهارة	المؤشرات	التكرار	نسبة التوافر	درجة التوافر	الترتيب
مهارات المجال الرقمي	يبرز أهمية التعرف على الوسائل التقنية واستخدامها بشكلٍ فعال	٦	١٤٪	ضعيفة جدًّا	٤
	يرشد الطالبات إلى المواقع الالكترونية التي يمكن الإفادة منها	١٢	٢٨٪	ضعيفة جدًّا	٢
	يوجه الطالبات للاستخدام الآمن لوسائل التقنية	٩	٢١٪	ضعيفة	٣
	يوظف التقنية كأداة تعلم للحصول على مصادر المعرفة	١٦	٣٨٪	ضعيفة	١
	ينمي الاتجاهات الإيجابية نحو التقنية	٩	٢١٪	ضعيفة	٣
	المجموع	٥٢	٢٤٪	ضعيفة	

يتضح من الجدول (٧) أن مهارات المجال الرقمي متوافرة بدرجة ضعيفة، وتباينت المؤشرات من ضعيفة إلى ضعيفة جدًّا حيث جاء (يوظف التقنية كأداة للحصول على المعرفة) بدرجة ضعيفة حيث بلغ (٣٨٪)، بينما جاء مؤشر (يبرز أهمية التعرف على الوسائل التقنية واستخدامها بشكلٍ فعال) بدرجة ضعيفة جدًّا وفي الترتيب الأخير بين مؤشرات هذه المهارة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى قلة الوعي بضرورة البحث عن المعرفة وإنتاجها والاعتماد على الأساليب التقليدية في الحصول عليها، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة العنزي والجليدي (٢٠١٩) التي أظهرت افتقاد المناهج لاستخدام التقنية بكافة

أشكالها، ودراسة تهاني المزيني (٢٠٢٢) التي أوصت بتوظيف التقنية وتطبيقاتها في المقررات الدراسية.

جدول (٨) مهارات التفكير

المهارة	المؤشرات	التكرار	نسبة التوافر	درجة التوافر	الترتيب
مهارات التفكير	يقدم المفاهيم المواكبة للمستجدات العلمية	٤	٩,٥٪	ضعيفة جدًّا	٥
	يدعم مهارات التفكير فوق المعرفي	٣٠	٧١٪	كبيرة	١
	يدعم مهارات التفكير الناقد	٢٣	٥٤٪	متوسطة	٣
	يدعم مهارات التفكير الإبداعي	٢٧	٦٤٪	كبيرة	٢
	ينمي مهارة حل المشكلات	١٦	٣٨٪	ضعيفة	٤
	المجموع	١٠٠	٤٧٪	متوسطة	

يتضح من الجدول (٨) أن مهارات التفكير متوافرة بدرجة متوسطة، وتباينت المؤشرات من ضعيفة جدًّا إلى كبيرة؛ حيث جاء (يدعم مهارات التفكير فوق المعرفي) بدرجة كبيرة حيث بلغ (٧١٪)، بينما جاء مؤشر (يقدم المفاهيم المواكبة للمستجدات العملية) بدرجة ضعيفة جدًّا، وفي الترتيب الأخير بين مؤشرات هذه المهارة، وتعزو الباحثة هذه النتيجة إلى اهتمام المقرر بمواكبة عصر المعرفة وتنمية مهارات التفكير لدى الطالبات فبالرغم من توافر بعض المؤشرات بدرجة ضعيفة إلا أن مهارات التفكير فوق المعرفي والناقد والإبداعي توافرت بدرجة كبيرة، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة العنزي والجليدي (٢٠١٩) التي أظهرت عدم توافر هذه مهارات التفكير الإبداعي وضعف مهارات حل المشكلات في مقرر اللغة الإنجليزية للصف الأول المتوسط.

جدول (٩) مهارات المجال الوطني

المهارة	المؤشرات	التكرار	نسبة التوافر	درجة التوافر	الترتيب
مهارات المجال الوطني	التركيز على المشاركة الإيجابية في خدمة الوطن	٣	٪٧	ضعيفة جدًّا	٢
	إبراز إنجازات الدولة في شتى المجالات	٦	٪٧,١٤	ضعيفة جدًّا	١
	بيان أهمية احترام القوانين والتشريعات والالتزام بها	٣	٪٧	ضعيفة جدًّا	٢
	التركيز على المحافظة على المال العام	١	٪٢	ضعيفة جدًّا	٣
	بيان أهمية وحدة الصف ونبذ التفرق والاختلاف	٠	٪٠	ضعيفة جدًّا	٤
	التعرف على حقوق المواطن ومسؤولياته تجاه وطنه	٦	٪٧,١٤	ضعيفة جدًّا	١
	المجموع	١٩	٪٦	ضعيفة جدًّا	

يتضح من الجدول (٩) أن مهارات المجال الوطني متوافرة بدرجة ضعيفة جدًّا، مما يدل على ضعف اهتمام المقرر بتنمية هذه المهارات، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هدى الكثيري والسيف (٢٠١٨) التي أظهرت ضعف اهتمام كتاب الفقه بتنمية مهارات هذا المجال حيث توافرت بنسبة ضئيلة.

وبناءً على ما سبق يتضح أن مهارات الاقتصاد المعرفي بوجهٍ عام متوافرة بدرجة ضعيفة (٣٣,٩٪) بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (ابتسام القحطاني ونورة الأسمري، ٢٠٢٢) التي توصلت إلى أن ابعاد الاقتصاد المعرفي تتوفر بدرجة ضعيفة في مقررات الحاسب الآلي بالمرحلة الثانوية، وتختلف مع دراسة (تهاني المزيني، ٢٠٢١) التي توصلت إلى توافر معايير الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة في كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية ودراسة (العنزي والجليدي، ٢٠١٩) التي

توصلت إلى توافر معايير الاقتصاد المعرفي بدرجة متوسطة بمقرر اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة.

خاتمة الدراسة:

وبناءً على ما سبق يمكن تلخيص أهم النتائج التي توصل إليها البحث فيما يلي:

١) التوصل لقائمة بمهارات الاقتصاد المعرفي الواجب توافرها بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط.

٢) توافر مهارات الاقتصاد المعرفي بمقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بدرجة ضعيفة حيث تراوحت نسبة توافر هذه المهارات كالتالي:

- مهارات المجال المعرفي متوافرة بدرجة متوسطة بنسبة (٥٥,٥٪).
- مهارات المجال الاجتماعي متوافرة بدرجة ضعيفة بنسبة (٣٧٪).
- مهارات المجال الرقمي متوافرة بدرجة ضعيفة بنسبة (٢٤٪).
- مهارات التفكير متوافرة بدرجة متوسطة بنسبة (٤٧٪).
- مهارات المجال الوطني متوافرة بدرجة ضعيفة جدًّا بنسبة (٦٪).

التوصيات:

١) تطوير مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية للصف الأول المتوسط من خلال تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي وخاصةً ما يتعلق بمهارات المجال الوطني والاجتماعي.

٢) توظيف التقنية في جميع دروس المقرر وإرشاد الطالبات للتعامل الآمن معها حيث يُعد ذلك من متطلبات عصر المعرفة.

٣) ضرورة تقويم مقرر المهارات الحياتية والتربية الأسرية بشكل دوري لمواكبة المستجدات العلمية.

المراجع:

المراجع العربية:

البلوشي، جليلة والمعمري، سيف. (٢٠٢٠). مهارات الاقتصاد المعرفي المتوقّعُ تضمينها مستقبلاً في التعليم المدرسي بسلطنة عُمان: دراسة علمية بأسلوب دلفي. *مجلة الدراسات التربوية والنفسية، جامعة السلطان قابوس، ١٤(٢)*، ٢٢٩-٢٤٩.

التميمي، ابتهال محمد. (٢٠٢٠). مدى تضمين مقرر التربية الأسرية للصف الخامس الابتدائي الفصل الدراسي الأول للمهارات الحياتية، *مجلة الثقافة والتنمية*، ١٥١، ١-٤٢.

الجراح، يوسف محمد. (٢٠٢١). مدى توافق الخطة الدراسية المطبقة من قبل معلمي التربية الرياضية مع مهارات الاقتصاد المعرفي، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٣٠ (٢)، ٥٤٥-٥٧٥.

الحارثي، نايف سعد. (٢٠١٦). تحليل محتوى كتب الحاسب للمرحلة المتوسطة في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الحايك، آمنة. (٢٠١٥). درجة تمثيل كتب اللغة العربية للمرحلة الأساسية لمنحى الاقتصاد المعرفي، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، ٢١ (٢)، ٢٦٩-٣٠٦.

الحايك، صادق خالد؛ الصغير، علي محمد. (٢٠٠٨). وجهة نظر طلبة التربية الرياضية في أدوارهم المستقبلية الجديدة كما تطرحها المناهج القائمة على الاقتصاد المعرفي في عصر العولمة، كلية التربية الرياضية، الجامعة الأردنية، (٥١)، ٥١-٧٢.

الخوالدة ناصر أحمد؛ حمادنة، محمد محمود. (٢٠١٩). درجة مراعاة كتب الدراسات الاجتماعية لمبادئ الاقتصاد المعرفي لمرحلة التعليم الثانوي في الأردن من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير كل من الجنس، سنوات الخبرة والمؤهل العلمي، المجلة الدولية للآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٥)، ١١- ٣٢.

الخوالدة، ناصر أحمد والدروع، محمود عبدالرحمن. (٢٠١٨). محتوى كتب التربية الإسلامية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء مبادئ الاقتصاد المعرفي. مجلة دراسات العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، ٤٥(٢)، ١٠٦-١٢٥.

داوود، جمال سليمان. (٢٠١٢). الاقتصاد المعرفي. البحرين: جامعة الخليج العربي.

السيد، فؤاد البهي. (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. (ط٣)، القاهرة: دار الفكر.

عبد الله بن أحمد آل عطية (٢٠١٠). تطوير المناهج الدراسية في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة رؤى مقترحة، اللقاء السنوي الخامس عشر (تطوير التعليم رؤى ونماذج ومتطلبات)، الرياض، المملكة العربية السعودية.

عبدالله، سامية محمد. (٢٠١٧، أكتوبر٢٤-٢٦). تصور مقترح لتطوير محتوى موضوعات القراءة المقررة بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل، المؤتمر العلمي الرابع عشر: تطوير التعليم في عصر اقتصاد المعرفة وتكنولوجيا المستقبل، جامعة الفيوم، القاهرة، مصر.

العساف، صالح حمد. (٢٠١٠). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض: دار الزهراء.

عليان، ربحي. (٢٠١٤). اقتصاد المعرفة، عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

العنزي، عبدالله شويش؛ الجليدي، حسن إبراهيم. (٢٠١٩). تحليل محتوى مقرر اللغة الإنجليزية المطور (off lift) للصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات الاقتصاد المعرفي، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٨ (٧)، ٣٨-٥١.

العنزي، نوال. (٢٠١٥). درجة توافر مهارات الاقتصاد المعرفي في كتب رياضيات المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.

الغامدي، فاطمة. (٢٠١٩). درجة تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي بمنهج التربية الفنية للمرحلة المتوسطة من وجهة نظر معلمي ومعلمات التربية الفنية بمدينة مكة المكرمة، المجلة التربوية، ٦٦، ١٧٨-٢٢٣.

قبلان، أحمد إبراهيم. (٢٠٢٠). تضمين مهارات الاقتصاد المعرفي في كتب الأحياء للمرحلة الأساسية العليا في الأردن، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٤ (١)، ٥٣-٧٤.
القحطاني، ابتسام عايض؛ الأسمري، نورة عوضة. (٢٠٢٢). تقويم محتوى مقررات الحاسب وتقنية المعلومات بالمرحلة الثانوية في ضوء أبعاد الاقتصاد المعرفي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٤٣ (٢)، ٢٥-٥٠.
القيسي، محمد علي. (٢٠١١). ملامح الاقتصاد المعرفي المتضمنة في محتوى مقررات العلوم الشرعية في مشروع تطوير التعليم الثانوي بالمملكة العربية السعودية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤته، الأردن.
الكثيري، هدى؛ السيف، عبدالمحسن. (٢٠١٨). مدى تضمين كتاب الفقه المقرر على طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية لمكونات الاقتصاد المعرفي، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، ٣ (٢)، ٣٣٤-٣٥٤.
مؤتمن، منى. (٢٠٠٤). دور النظام التربوي الأردني في التقدم نحوِ الاقتصاد المعرفي في الأردن، مجلة رسالة المعلم،٤٣(١)، ١٢-٢١.
المزيني، تهاني عبدالرحمن. (٢٠٢١). تحليل محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء معايير الاقتصاد المعرفي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٥(٥)، ٨٥٨-٩٠٧.
نوال، عارف حسن. (٢٠١٧). تطوير منهج الرياضيات بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الاقتصاد المعرفي، رسالة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
الهاشمي، عبد الرحمن، العزاوي، فائزة. (٢٠٠٩). اقتصاد المعرفة وتكوين المعلم، الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي.
الهويمل، عمر. (٢٠٠٩). تقويم كتاب لغتنا العربية لطلبة الصف الثاني الأساسي في ضوء الاقتصاد المعرفي في الأردن من وجهة نظر معلميه، مجلة دراسات العلوم التربوية، ٣٦ (١)، ١١٧-١٣٢.

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

Al-Balushi, Jalila; Al-Maamari, Saif. (2020). The skills of the knowledge economy expected in the future in the school education in Oman : a scientific study by using the delphi method, **Journal of educational and psychological studies (in arabic)**, Sultan Qaboos University, 14 (2), 229-249.

Al-Muzaini, Tahani Abdulrahman. (2021). Analyzing the Content of Biology Books at the Secondary Stage in light of the Criteria of Cognitive Economy, **Journal of Fayoum University for educational and psychological sciences (in arabic)**, 15(5), 858-907.

Al-Jarrah, Yusuf Mohammed. (2021). The compatibility of the study plan applied by the teachers of physical education with the skills of the Knowledge economy, **Islamic University Journal for educational and psychological studies(in arabic) ,** 30 (2), 545-575.

Al-Harthy, Nayef Saad. (2016). **Analysis of the content of computer textbooks of the Middle School in the light of knowledge economy skills**, Master's thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed bin Saud Islamic University.

Al-Hayek, Amna. (2015). The Degree Of Arabic Language Books Commitment Of The Higher Basic Stage To The Knowledge Economy Attitude, **Al Manara Journal of research and studies (in arabic)**, 21 (2), 269-306.

Al-Hayek, Sadiq Khaled; Al-Saghir, Ali Mohammed. (2008). **Physical education pre-service teachers' perspectives toward their new future roles as stated by per curricula based on knowledge economy in the globalization world**, Faculty of Physical Education, University of Jordan, (51), 51-72.

Al-Khawaldeh Nasser Ahmed; Hamadna, Mohamed Mahmoud. (2019). Social Studies Secondary Stage Textbooks Inclusion Level in Jordan For Knowledge Economics Principles from Teachers Perceptions On Light of Gender, Experience and Qualification, **International Journal of Arts, Humanities and Social Sciences (in arabic)**, (25), 11- 32.

Al-Khawaldeh, Nasser Ahmed; A-Droua, Mahmoud Abdulrahman. (2018). Analyzing the content of Islamic education textbooks of high basic stage in light of knowledge economy principles, **Journal of educational science studies (in arabic)**, University of Jordan, 45 (2), 106-125.

Dawood, Jamal Suleiman. (2012). The knowledge economy**, Gulf University, Bahrain.**

Fouad Al-Bahi El-Sayed (1979). **Statistical Psychology and Human Mind Measurement** , 3rd ed., Cairo, Dar Al-Fikr.

Abdullah bin Ahmed Al-Atiyah (2010). **Curriculum development in light of the requirements of the knowledge society: vision proposed**, Fifteenth annual meeting (development of Education visions, models and requirements), Riyadh, Saudi Arabia.

Abdullah, Samiah Mohammed. (2017, October 24-26). **A Suggested Vision for Developing the Content of Reading Topics Introduced to the Secondary Stage in Light of the Dimensions of Knowledge Economy and Future Technology** , Fourteenth scientific conference: development of education in the era of knowledge economy and future technology, Al-Fayoum University, Cairo, Egypt.

Al-Assaf, Saleh Hamad. (2010). **Introduction to Research in Behavioral Sciences**, Riyadh, Dar Al-Zahraa.

Aliyan, Rebhy. (2014). **Knowledge Economy**, Amman, Dar Safa for publishing and distribution.

Al-Enezi, Abdullah Shuwaish; Al-Jalaidi, Hasan Ibrahim. (2019). Analysis of (Lift Off) Syllabus Content of the KSA 1st Grade of Middle School Considering Knowledge-Based Economy Requirements, **Specialized International Educational Magazine (in arabic)**, 8 (7), 38-51.

Al-Enzi, Nawal. (2015). **The Degree of Availability of Economical Knowledge in the Middle School Math Books in the Kingdom of Saudi Arabia**, Unpublished master's thesis, Imam Mohammed bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Al-Ghamdi, Fatima. (2019). **Degree of embedding knowledge economy skills in the middle school art education curriculum from the perspective of art education teachers in the city of Makkah,** Educational Magazine**, 66, 178-223.**

Qublan, Ahmed Ibrahim. (2020). **Include the knowledge Economy Skills in the Biology Book of the Basic Stage in Jordan,** Journal of educational and psychological sciences**, 4 (1), 53-74.**

Al-Qahtani, Ibtisam Ayedh; Asmari, Noura Awdha. (2022). Evaluating the content of computer and information technology courses at the secondary stage in light of the dimensions of the knowledge economy, **Journal of Arab Studies in education and psychology (in arabic)** ,143 (2), 25-50.

Al-Qaisi, Muhammad Ali. (2011). **Features Of The Knowledge Economy Included In The Content In The Curriculum Of Forensic Science Project To Develop Secondary Education In The Kingdom Of Saudi Arabia,** Master's thesis, Mutah University, Jordan.

Al- Kethiri, Huda. (2018). The Extent of Inclusion the Book of Jurisprudence for the Students of the First Grade Intermediate in Saudi Arabia for the Components of the Knowledge Economy, **International Journal of Educational and Psychological Studies (in arabic)**, 3 (2), 334-354.

Muatamen, Mona. (2004). The role of the Jordanian educational system in advancing towards the knowledge economy، **Teacher's Journal (in arabic)**, Amman, 43 (1), 12-21.

Nawal, Arif Hasan. (2017). **Developing the mathematics curriculum at the secondary grades in KSA in the light of the knowledge economy skills**, PhD thesis, Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed bin Saud Islamic University.

Al-Hashemi, Abdulrahman; Al-Azzawi, Faiezah. (2009). **Knowledge Economy and Teacher Training**, United Arab Emirates: University Book House.

Al-Hiwemel, Omar. (2009). An evaluation of second grade arabic textbook Our Arabic Language in light of the economy of knowledge in Jordan from the perspective of its teachers, **Journal of educational science studies (in arabic)**, 36 (1), 117-132.

Al-Tamimi, Ibtihal Muhammad. (2020). The extent to which the family education curriculum for the fifth grade of primary school includes the first semester of life skills, **Journal of Culture and Development (in arabic),** 151, 1-42.

مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض

د. مها بنت فهد بن عثمان السناني
قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض

د. مها بنت فهد بن عثمان السناني

قسم الإدارة والتخطيط التربوي – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

تاريخ تقديم البحث: ١٧/ ٣/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٢/ ٧/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي ومعوقاتها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وطبقت الباحثة استبانة على (٥٣) مشرفَ إدارةٍ مدرسية مستخدمة أسلوب الحصر الشامل. وأظهرت النتائج أن مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي كان مرتفعاً، بمتوسط حسابي (٤,١١). وأظهرت النتائج وجود معوقات لعمل مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣,٥٩). وجاءت المعوقات الاقتصادية في المرتبة الأولى، يليها المعوقات الإدارية، ثم المعوقات الفنية، يليها المعوقات التنظيمية. بينما جاءت المعوقات الشخصية في المرتبة الأخيرة كأقل المعوقات في هذا المجال.

الكلمات المفتاحية: معايير الإشراف، إشراف الإدارة المدرسية، مهارات الاتصال الإشرافية، التخطيط لعمليات التطوير، معوقات تنظيمية.

The Level of Applying the Standards of the Education and Training Evaluation Commission in Educational Supervision and the Obstacles to their application from the Perspective of School Management Supervisors in Riyadh

Dr. Maha fahad alsenani
Department Educational Planning and Administration – Faculty Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic university

Abstract:

This study aims to identify the level of applying the standards set by the Education and Training Evaluation Commission in educational supervision, and the obstacles in the face of their application, from the perspective of school management supervisors in Riyadh. The study is prepared using the descriptive method. To achieve the study purposes, the researcher applied the questionnaire on ٥٣ school management supervisors, using the complete enumeration method. Study findings showed that the level of applying the standards set by the Education and Training Evaluation Commission in educational supervision was high, with an average of (٤,١١). The findings further showed that there are obstacles facing school management supervisors in Riyadh, hindering their application of the Education and Training Evaluation Authority's standards to educational supervision with a high degree, scoring an average of (٣,٥٩). The economic obstacles ranked first, followed by the administrative obstacles, the technical obstacles, and the organizational obstacles respectively. Personal obstacles ranked last, which indicates they are the least obstacles in this field.

key words: Supervision standards, school management supervision, supervisory communication skills, planning for development processes, organizational obstacles.

مقدمة:

أضحى الإشراف التربوي أحد الركائز الأساسية في تطوير العمل التربوي، انطلاقاً من دوره المحوري وحاجة المؤسسات التعليمية إليه لتطوير عملياتها التعليمية والتربوية والإدارية والإشرافية، وضمان نجاحها في تحقيق أهدافها وصولًا لمخرجات جيدة ذات كفاءة وفعالية عالية.

فالمشرف التربوي يضع نصب عينه دائمًا الأهداف وارتباطها بواقع العملية التربوية، لذلك يمتد نشاطه ليشمل الوسائل والطرق التي يتبعها المعلم في أنشطته التعليمية، ومدى مناسبة ذلك للأغراض التربوية، كما يعتبر المشرف التربوي مسؤولًا عن تقويم مدى كفاءة وفاعلية هذه العناصر كلها، في ارتباطها الكلي وتأثيرها العام على المردود التربوي، (الشهري ٢٠١٧، ص٢٤١).

وقد أكدت البحوث والدراسات التربوية على أهمية الدور الذي يؤديه الإشراف التربوي في تقويم وتطوير العملية التعليمية، ومتابعة تنفيذ كل ما يتعلق بها لتحقيق الأهداف المرجوة، وهو يشمل الإشراف على العمليات التي تجري في المدرسة؛ سواء كانت تدريبية، أو إدارية أو فنية، تتعلق بأي نوع من أنواع النشاط التربوي داخل المدرسة أو خارجها، كما يشمل العلاقات والتفاعلات المرجوة فيما بينها، وهو ما يؤكد حرص الإشراف التربوي واهتمامه بالأنشطة التعليمية المدرسية وجهود المعلمين في تفعيلها واستثمارها لمصلحة الطلاب، (العتيبي، ٢٠١٩،ص٣٦٦).

ويعتبر الإشراف التربوي جزءًا لا يتجزأ من الإدارة التربوية، وهو من أهم العمليات في تطوير العملية التعليمية بكافة جوانبها، فعن طريق الإشراف

التربوي يمكن تحسين نمو المعلمين المهني، فالمعلم يحتاج إلى من يقوده ويرشده إلى الطريق الأمثل، ويطور من أدائه ومهاراته، ومن هنا تكمن أهمية دور المشرف التربوي في قيادة العملية التربوية وتقدمها، فمن خلال المشرف الفعال وإدارته الجيدة للمعلمين، تصلح العملية التربوية، ونتمكن من تطوير عملية الإشراف التربوي ونصقلها إلى أفضل درجة، (الديحاني وعبد الجليل والكندري، ٢٠١٦، ص٢٠٧) .

فالإشراف التربوي يهتم بمتابعة وتحسين وتقويم العملية التربوية وتطوير جميع ما يتعلق بها من خطط ومنهج ومعلم وإداري وكتاب مدرسي ووسيلة تعليمية ونشاط لتحقيق النمو المستمر للمعلم والطالب وكل ذي علاقة بالمدرسة، ويعمل أيضاً على أن تكون العلاقة بين مشرف الإدارة المدرسية ومدير المدرسة قائمة على الانسجام والتعاون وعدم الصراع على السلطة وأن يعملا عن طريق التكامل ومبدأ المشاركة، (السميح، ٢٠١٠، ص١٠٢).

وحيث إن المؤسسات التعليمية من المنظمات التي تحتاج أكثر من غيرها إلى ذلك النمط القيادي الذي يستطيع تفجير الطاقات الكامنة داخل الموظفين العاملين بها، وإتاحة الفرصة لهم في البحث عن الجديد في مجال العمل، والتحديث المستمر لأنظمة العمل، بما يتفق والتغيرات المحيطة، الأمر الذي يتطلب من إدارة تلك المؤسسات أن تعيد النظر في أساليبها التقليدية المتبعة في أدائها لأعمالها، وتبني أساليب إبداعية جديدة، في ضوء تلك المستجدات والتطورات المحيطة، والعمل على حسن استغلال الموارد البشرية المؤهلة، وفتح المجال لها للمبادرة والابتكار، (الثنيان، ٢٠١١م).

وانطلاقاً من هذه الأهمية للإشراف التربوي، أقرت وزارة التعليم الاختبارات المهنية كشرط للترشيح للإشراف التربوي في عام ١٤٣٤هـ، حيث يساعد الاختبار على انتقاء أفضل المرشحين للإشراف التربوي من خلال قياس مدى إمكانية المشرف للقيام بمهام الإشراف التربوي، كما وضعت هيئة تقويم التعليم والتدريب ١٤٤١هـ معايير مهنية للمشرفين التربويين، في أربعة مجالات رئيسة تمثل طبيعة عمل المشرف التربوي، وهي: القيادة والإشراف، التطوير المهني، دعم التعليم والتعلم، تحسين البرامج والمشاريع والمناهج، أخلاقيات المهنة والاتصال، (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

ورغم ذلك الاهتمام والتنظيم والجهود المبذولة في رقي وتطور الإشراف التربوي إلا أن الكثير من نتائج الدراسات السابقة مثل (الفايز ٢٠١٢، العنقري ٢٠١٣، المطيري ٢٠١٤) أكدت أن عمل مشرف الإدارة المدرسية ما زال يصطدم بالكثير من المعوقات التي تحد من تطوير عمله، والتي من أهمها معوقات في المجال الاقتصادي والإداري والفني والشخصي.

ولما كان للإشراف التربوي هذا الدور الحيوي والمهم في النهوض بالعملية التعليمية، وانطلاقًا من سعي المملكة العربية السعودية إلى تطبيق معايير القيادة والإشراف بصورة جادة لتحسين بيئات التعليم تأتي هذه الدراسة سعيًا إلى تحديد مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض.

مشكلة الدراسة:

ولأهمية الإدارة المدرسة في جودة العملية التعليمية، فإنه يتطلب وجود الإشراف الإداري للارتقاء بنوعية الكوادر الإدارية من خلال توفير أفضل السبل التي تمكنِّ الكادر الإداري من القيام بأدواره بشكل فاعل، ولذا يعتبر وسيلة مهمة لتطوير الإدارة المدرسية باعتبار هذا التطوير الهدف الأول للإشراف الإداري ليحقق التعليم أهدافه وغاياته بكفاءة وفعالية، حيث يعتبر الإشراف الإداري أحد الخدمات المهنية التعليمية التي يقدمها النظام التربوي بهدف تقديم يد العون والمساعدة للكادر الإداري على أساس الاحترام والتقدير، وإكسابهم القدرة على تنفيذ المنهج وتطويره، وتوفير البيئة التعليمية المناسبة؛ مما يزيد من كفاءة العائد التربوي وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة (Reeves, 2009).

فدور المشرف التربوي عموماً ومشرف الإدارة المدرسية خصوصاً يعد من الأدوار الفاعلة التعليمية والإدارية، فوظائف مشرف الإدارة المدرسية يجب ألا تنحصر في القضايا الإدارية والتدريبية والتقويمية بل يجب أن تمتد لتشمل الجوانب الابتكارية والإبداعية والبحثية، (السميح، ٢٠١٠، ص١٠٢) لاسيما مع إقرار معايير الإشراف التربوي من قبل هيئة تقويم التعليم والتدريب وتحديدها في أربعة مجالات مرتبطة بعمل مشرف الإدارة المدرسية هي القيادة والإشراف والقيم وأخلاق المهنة ومهارات الاتصال. فالمشرف التربوي يعد حلقة الوصل بين الإدارة المدرسية وهي الإدارة التنفيذية وبين مكاتب وإدارات ووزارة التعليم وهي الإدارة التشريعية، كما أن مشرف الإدارة المدرسية فرد من أفراد التنظيم الإداري

المدرسي، (السميح، ٢٠١٠، ص١٠٣)، يحتاج أن تتوفر فيه معايير مهنية ويواجه معوقات عمل تستحق الدراسة.

ومن هنا فإن الأدبيات التربوية تشير إلى أهمية دور الإشراف الإداري في مساعدة مدير المدرسة على أداء أدواره الإدارية والتربوية، إذ إن المشرف الإداري قد اكتسب خبرة حية من ممارسته للإدارة والإشراف فهو قادر على دعم مدير المدرسة بهذه القدرات ومساعدته على حل المشكلات.

وعلى الرغم من تطور الإشراف التربوي في مفهومه وممارساته، إلا أن الدراسات التي تناولت الإشراف التربوي خلال السنوات الماضية تشير إلى بعض القصور في عائد الإشراف التربوي، ويرجع هذا القصور إما إلى محدودية الأساليب الإشرافية التي يستخدمها بعض المشرفين التربويين، وإما إلى ضعف فاعلية أداء بعض المهام الإشرافية، وإما إلى تباين آراء المشرفين وتصوراتهم حول الأدوار المطلوبة منهم (الشهري، ٢٠١٧، ص٢٤٢).

وأجمعت نتائج عدد من الدراسات مثل دراسة الجلال ٢٠١١م ودراسة العرفج ٢٠١١م ودراسة المطيري ٢٠١٤م أن هناك معوقات تحول دون ممارسة مشرفات الإدارة المدرسية لأدوارهن في رفع مستوى أداء قائدات المدارس مثل: كثرة المسؤوليات والأعمال الإدارية المنوطة بهن، وتكليف مشرفة الإدارة المدرسية بنصاب كبير من المدارس، أيضاً معوقات إدارية وفنية وتنظيمية لدى مشرفات الإدارة المدرسية. كما تشير نتائج دراسة الهويش (٢٠١٣م) ودراسة الهاجري (٢٠١٣م) إلى أهمية تطوير أداء مشرفي القيادة المدرسية.

ولقد أوصى عدد من الدراسات ومنها دراسة غادة الشهري (٢٠١٧م) بتطوير أداء مشرفي القيادة المدرسية في بعض الكفايات المهمة منها: كفايات القيادة والإشراف والكفايات التقنية وكفايات التواصل الفعال وكفايات التفكير والتخطيط الاستراتيجي، حيث تشير الدراسات كدراسة المطيري (١٤٣٥) والفهد (١٤٣٨هـ) إلى ضعف مهارة المشرفين في تنفيذ الأساليب الإشرافية، وفي دراسة أجراها الشهري(٢٠٠٨م) حول واقع الكفايات المهنية لمشرفي القيادة المدرسية يذكر أن هناك (٤٣) كفاية جاءت بدرجة متوسطة فأقل، وأنهم بحاجة للتطوير لرفع درجة هذه الكفايات، ويتفق معه السبيعي (٢٠١٨م) في الكفايات المتعلقة بإدارة المعرفة من حيث تخزينها وترتيبها وتطبيقها توليدها، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصي الباحث بضرورة العمل على تطوير مهارات مشرفي الإدارة المدرسية المتعلقة بعمليات إدارة المعرفة، من خلال إعداد برنامج متكامل لتعزيز هذه المهارات، بالإضافة إلى دعم فرص حضور مشرفي الإدارة المدرسية ومشاركتهم في الندوات والمحاضرات، وورش العمل، والدورات التدريبية، والمؤتمرات في مجال إدارة المعرفة، وربط ذلك بمستوي نموهم المهني.

وقد أكدت نتائج دراسة الأسمري (٢٠١٩م) أن دور الأساليب الإشرافية لمشرفي القيادة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لقادة المدارس الثانوية كانت بتقدير متوسط، في حين أشارت دراسة العمود وآخرين (٢٠٢٠م) إلى أنه على الرغم من الجهود الجادة لوزارة التعليم في تمهين الإشراف والمتمثلة بوضع معايير لمهنة الإشراف التربوي واختبارات ترشيح للمتقدمين، إلا أنها لا تزال تمثل الحد الأدنى مقارنة مع اشتراطات تمهين الإشراف التربوي، لذا لا يزال

الإشراف التربوي يعاني من فجوة ما بين المعايير المهنية للمشرفين التربويين، وما يمتلكه المشرف حقيقة من معارف ومهارات واتجاهات تعينه على القيام بأدواره المختلفة وما قد يواجه عمل مشرف الإدارة المدرسية من معوقات تحد من عمله.

كما أشارت دراسة الغامدي (٢٠٢٠م) إلى وجود معوقات تواجه تطبيق التمكين الإداري في التعليم العام بدرجة كبيرة، وجاءت المعوقات التنظيمية في المرتبة الأولى ثم تلتها المعوقات البشرية. وفي المقابل فقد أظهرت نتائج دراسة الزهراني (٢٠٢٢م) أن واقع الأداء المهني لمشرفي القيادة المدرسية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية في مجال القيادة والإشراف ومجال التطوير المهني تحقق بدرجة عالية.

لذلك تسعى الدراسة إلى تحديد مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي المتمثلة بمعايير (القيادة والإشراف والقيم وأخلاق المهنة ومهارات الاتصال) ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض مما يساعد في سد الفجوة بين الأداء المرغوب لمشرف الإدارة المدرسية والأداء الفعلي لهم في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب.

أسئلة الدراسة:

تتمثل الأسئلة فيما يلي:

١. ما مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض؟

٢. ما درجة المعوقات التي تواجه مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظرهم؟

أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة تحقيق الأهداف التالية:

١. تحديد مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض.

٢. الكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة:

- تكمن أهمية الدراسة الحالية في وقت تتزايد فيه التغيرات المختلفة في هذا العصر، والتي تتطلب درجة كبيرة من الاهتمام والتطوير للجوانب التربوية المختلفة للتكيف مع هذه المتغيرات المتسارعة، والتي من شأنها تعزيز وإدامة مواطن القوة، والعمل على تحسين وتطوير مواطن الضعف في أداء مشرف الإدارة المدرسية.
- تسلط الضوء على موضوع إداري يزداد أهمية يوماً بعد يوم ويتعلق بمعايير مشرف الإدارة المدرسية في القيادة والإشراف والقيم وأخلاق المهنة ومهارات الاتصال وتسلط الضوء على جانب مهم من جوانب الإشراف التربوي يتعلق بالمعوقات التي قد تحد من فاعلية دور مشرف الإدارة المدرسية.

- نظرًا إلى أهمية الإشراف ينبغي أن يكون متجددًا ومتطورًا لتحسين أداء مديري المدارس وتطوير قدراتهم نحو الأفضل، لينعكس ذلك على العملية الإدارية والتعليمية بشكل كامل.
- يمكن أن تفيد نتائج ومخرجات هذه الدراسة المشرفين التربويين في تحسين أدائهم في ضوء معايير الإشراف التربوي وبما يساعد على تطوير العملية الإدارية والتعليمية، كما يمكن تعميم نتائجها على إدارات التعليم المختلفة بما يساهم في تحسين جودة التعليم.

حدود الدراسة:

تتحد الحدود الزمانية والمكانية والموضوعية فيما يلي:

- **الحدود الزمانية:** العام الدراسي الجامعي١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢- ٢٠٢٣م.
- **الحدود المكانية:** مكاتب التعليم بالرياض.
- **الحدود الموضوعية:** الكشف عن مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي ومعوقاتها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض.

- مصطلحات الدراسة:

تستخدم الدراسة عدداً من المصطلحات وهي على النحو التالي:

- **المعايير:** "كلمة ذات أصل لاتيني يقصد بها القاعدة أي أن المعيار يعتبر كقاعدة متفق عليها بين الجميع ومقياس لوصولهم إلى معرفة شيء ما وتحديد ميزاته بدقه، وهو النمط الذي يتضمن القواعد والسياسات الملائمة للتطبيق والحكم والمقارنة"، (الغرباوي، ٢٠١٩، ٤٣). وهي "الشروط

والمواصفات والمقاييس الموضوعة لمعرفة درجة تحقيق الأساليب الإشرافية لمفهوم الجودة في أثناء ممارستها، ويتم في ضوئها تقويم مستويات الأداء المختلفة والحكم عليها"، (الحارثي، ٢٠١٦: ٧)، وتتبنى الباحثة تعريف الحارثي إجرائيّاً.

- **الإشراف التربوي**: "عملية فنية وشورية وقيادية وإنسانية شاملة، غايتها تقويم وتطوير العملية التعليمية والتربوية بكافة محاورها"، (السميح، ٢٠١٠: ١٠٧)، وتتبنى الباحثة تعريف السميح إجرائيّاً.
- **مشرف الإدارة المدرسية**: "هو الفرد التربوي المؤهل علمًا وخبرة وميولًا لمتابعة مرؤوسيه من معلمين وإداريين وعاملين، وتوجيه إنجازهم وتطويره وظيفيًّا، لرفع فاعليتهم في تحصيل الأهداف التربوية المرجوة"، (الشهري، ٢٠١٧: ٢٤٦) وتتبنى الباحثة تعريف الشهري إجرائيّاً.

الإطار النظري والدراسات السابقة:

التعريف بهيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية:

هيئة تقويم التعليم والتدريب هي الجهة المختصة في المملكة العربية السعودية بالتقويم والقياس والاعتماد في التعليم والتدريب الخاص والعام، وتتمتع بشخصية اعتبارية واستقلال مالي وإداري، وترتبط تنظيمياً برئيس مجلس الوزراء. وقد مرت الهيئة في إنشائها بعدة أطوار ففي ١٤٣٣/١٠/٢٣ صدر القرار الملكي الكريم رقم (٣٤٠) بإنشاء هيئة تقويم التعليم العام وفي ١٤٣٧/٧/٣٠ صدر الأمر الكريم رقم (١٣٣) بضم كل من المركز الوطني للقياس والمركز الوطني للتقويم والاعتماد الأكاديمي والمركز الوطني لاعتماد التدريب إلى الهيئة، وتعديل مسماها إلى هيئة تقويم التعليم. ثم صدور قرار مجلس الوزراء رقم (١٠٨)، وتاريخ ١٤٤٠/٢/١٤ والمتضمن تعديل اسم هيئة تقويم التعليم ليكون هيئة تقويم التعليم والتدريب (هيئة تقويم التعليم والتدريب،١٤٤١هـ).

أُسْند قرار مجلس الوزراء رقم (١٠٨) وتاريخ ١٤٤٠/٠٢/١٤ المشار إليه سابقاً إلى هيئة تقويم التعليم والتدريب المهام التالية (**هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠م**):

- وضع المعايير الوطنية في تقويم التعليم والتدريب ومناهج التعليم العام.
- النهوض بأعمال وخدمات القياس والاختبارات في نظام التعليم والتدريب.
- القيام بأعمال التقويم والاعتماد البرامجي والمؤسسي في نظام التعليم والتدريب.
- ترخيص المهنيين والعاملين في التعليم والتدريب.

- تسجيل المؤهلات والجهات المانحة.
- تقويم أداء مؤسسات التعليم والتدريب والبرامج المنتهية بمؤهل.
- توظيف نتائج تقويم التعليم والتدريب في رفع جودتهما ومساهمتهما في خدمة الاقتصاد والتنمية الوطنية.
- وضع المؤشرات وقياسها وتطويرها ومشاركة الاستشارات والمعرفة والبحوث ودعم الابتكار.

كما تقوم هيئة تقويم التعليم والتدريب بإعداد الدراسات في مجال القياس والتقويم والاختبارات الدولية، كما تقدم تقارير متخصصة حول الاختبارات ونتائج التقويم، وتنظيم عدد من المؤتمرات والندوات الدورات التدريبية في مجال القياس والتقويم والاعتماد الأكاديمي والمدرسي والمهني في مجال التعليم والتدريب، (الزهراني، ٢٠٢٢، ٦٠).

معايير الإشراف التربوي:

تؤكد رؤية المملكة العربية السعودية (٢٠٣٠) في محورها الثاني (اقتصاد مزدهر) على" تطوير المعايير الوظيفية الخاصة بكل مسار تعليمي". ولتحقيق ذلك صدر مشروع لائحة الوظائف التعليمية بقرار مجلس الوزراء رقم (٦٠١) وتاريخ ١٤٤٠/١٠/٢٢هـ والذي يعتبر نقطة التحول نحو تمهين الوظائف التعليمية (معلم، قائد مدرسة، مشرف تربوي) بما يعزز من كفاءة الأداء وتحسين نواتج التعلم، حيث يشترط حصول شاغلي الوظائف التعليمية على رخصة مهنية بعد تحقيق المعايير المهنية واجتياز الاختبار المهني المحدد له وتجديدها كل خمس سنوات.

وتسهم المعايير المهنية للمشرف التربوي في تطوير لغة مهنيةّ مشتركة بين المشرفين، وتزود المعايير المجتمع ومؤسساته المختلفة بأسس وقواعد وطنية واضحة لمهنة التعليم، تسهم بدورها في تشكيل فهم اجتماعي عام عن مكانة المشرف، ودوره الريادي في إعداد جيل المستقبل الداعم والمساهم في تنمية الوطن واقتصاده، كما تشكل المعايير البنية الأساسية لاختبارات الترخيص المهني للمشرفين التربويين؛ إذ يبنى عليها أسئلة الاختبار، وتعد تقارير الأداء وفقًا لمكوناتها (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠).

وقد اهتمت هيئة تقويم التعليم والتدريب بشأن المعايير وأولتها الاهتمام الكبير، إذ تتناول المعايير المهنية ما ينبغي على المشرف التربوي معرفته والقدرة على أدائه في مجال عمله الإشرافي(تخطيطاً وتنفيذًا وتقويماً)، وكذلك أساليب الإشراف التربوي ومتطلباتها، والمسؤوليات والمهام الوظيفية للمشرف التربوي، ويتضمن ذلك – أيضًا – المعارف والمهارات المرتبطة بالإشراف، وما يتصل بها من ممارسات عملية فاعلة تشمل تطبيق الاتجاهات والأساليب الحديثة في مجال الإشراف بما يتناسب مع التحولات التربوية الحديثة، والتحلي بالسمات والقيم المتوقعة من المشرف التربوي ، بحيث يمثل في ممارساته وسلوكه الدور المأمول الذي ينتظَر منه، وتركز المعايير المهنية للمشرفين التربويين في أربعة مجالات رئيسة هي: (القيادة والإشراف – التطوير المهني ـ دعم التعليم والتعلم – قيم وأخلاق المهنة ومهارات الاتصال) (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠، ص ٦). وقد توصلت الهيئة إلى هذه المعايير عبر تنفيذ عمل علمي وعملي مميز، وذلك بالتخطيط وتشكيل فرق العمل، ومن

ثم تدريب الفرق وإعداد النموذج ثم إعداد مسودة المعايير والمراجعة الأولية ثم التحكيم والتعديل والمراجعة النهائية، كما شارك في جميع المراحل متخصصون في الإشراف التربوي ومن الميدان، (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠، ص٥).

وذكر (السعيد وعبد الحميد ٢٠٢٠، ص ٣٤) أهمية المعايير كما يلي:

١. مدخل عملي لتوكيد الجودة المؤسساتية.
٢. تعطي فرصة لتحديد ثوابت ومستويات الأداء.
٣. تساعد على تصميم أدوات التقويم.
٤. تصف الحد الأعلى من الأداء للفرد والبرنامج والمؤسسة.
٥. تصف محددات المناخ العام للنظام التربوي.
٦. تحدد الصعوبات التي تواجه النظام التربوي.
٧. تساعد على تجميع البيانات حول المنتج النهائي.

ويلحظ أن معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي تشمل عدداً من المجالات الإدارية وهي القيادة والإشراف والتطوير المهني وقيم وأخلاق المهنة ومهارات الاتصال، فمجال القيادة والإشراف يركز على المبادئ الرئيسة لإعداد الخطط الاستراتيجية والتشغيلية في الميدان التعليمي، بينما مجال التطوير المهني يتناول تهيئة ودعم الأفراد داخل الميدان التعليمي والتعرف على استراتيجيات التطوير، وأيضاً فإن مجال قيم وأخلاق ومهارات الاتصال تسلط الضوء على الالتزام بلوائح العمل وقوانينه وأنظمته وحسن استخدام مهارات

الاتصال وتشجيع التغذية الراجعة نحو العمليات الإشرافية وتعديل اتجاهات المعلمين وتنمية سلوك إيجابي نحو المهنة.

الدراسات السابقة:

فيما يلي عرض لأبرز وأحدث الدراسات السابقة في مجال الإشراف التربوي عمومًا ومشرفي الإدارة المدرسية خصوصاً على النحو الآتي:

دراسة السميح (٢٠١٠م): هدفت إلى التعرف على الأساليب المتبعة في إدارة الصراع التنظيمي لدى مشرفي الإدارة المدرسية والتعرف على معوقات عمل مشرفي الإدارة المدرسية من وجهة نظرهم، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وتم استخدام المقابلة والاستبانة كأدوات للدراسة، وتطبيق استبانة على مشرفي الإدارة المدرسية بمنطقة الرياض البالغ عددهم (٤٠). وتوصلت الدراسة إلى أن مشرفي الإدارة المدرسية يؤكدون أن معوقات الإشراف التربوي جاءت حسب الترتيب التالي: الاقتصادية والإدارية والفنية بدرجة كبيرة والشخصية بدرجة متوسطة.

دراسة الغامدي (٢٠١٠م): هدفت إلى معرفة الدور الذي يؤديه مشرف الإدارة المدرسية في تنمية مهارات وكيل المدرسة، بالإضافة إلى معرفة أبرز المعوقات التي تحد من دور مشرف الإدارة المدرسية في القيام بذلك الدور. واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وقام بتطبيق استبانة على مشرفي الإدارة المدرسية بمدينة الرياض وعددهم ٤١ مشرفاً، وتوصلت الدراسة إلى أن مشرفي الإدارة المدرسية يؤدون أدوارهم بتنمية مهارات وكيل المدرسة الإدارية بدرجة مرتفعة، بالإضافة إلى أن أكثر المهارات الإدارية التي يقوم مشرفو الإدارة

المدرسية بتنميتها لدى وكيل المدرسة هي تنظيم الملفات والسجلات، كذلك توصل إلى أن أكثر المعوقات تأثيراً هي الأعمال الإدارية التي يكلف بها مشرف الإدارة المدرسية ثم غياب الحوافز.

دراسة الجلال (٢٠١١م): هدفت إلى التعرف على واقع أداء مشرفات القيادة المدرسية لأدوارهن في رفع مستوى أداء قائدات المرحلة الابتدائية بمدينة الرياض، والوقوف على أبرز المعوقات التي تحول دون أداء مشرفات القيادة المدرسية لأدوارهن. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، وأداتي المقابلة والاستبانة كأدوات لجمع المعلومات. وطبقت الدراسة على جميع قائدات المدارس الابتدائية ومشرفات القيادة المدرسية والبالغ عددهن (٥٠٠) قائدة مدرسة، ومشرفة. وتوصلت الدراسة إلى أن مشرفات القيادة المدرسية يؤدين أدوارهن في رفع مستوى أداء قائدات المدارس بدرجة عالية. وأن هناك معوقات تحول دون ممارسة مشرفات القيادة المدرسية لأدوارهن في رفع مستوى أداء قائدات المدارس مثل: كثرة المسؤوليات والأعمال الإدارية المنوطة بهن، وتكليف مشرفة القيادة المدرسية بنصاب كبير من المدارس. وفي ضوء ذلك أوصت الباحثة باتباع أسلوب علمي بشكل دوري لقياس مدى تأثير مشرفة القيادة المدرسية على قائدة المدرسة والأخذ بنتائجه لتطوير المجال التربوي التعليمي، كما أوصت بتحفيز مشرفات القيادة المدرسية وقائدات المدارس ومنح مشرفات القيادة المدرسية صلاحيات أكثر.

دراسة العرفج (٢٠١١م): دراسة استهدفت التعرف على أهم الاتجاهات الحديثة في مجال الإبداع الإداري وأهم المعوقات لدى مشرفات

الإدارة المدرسية، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، والاستبانة أداة الدراسة وقد تم تطبيقها على (٥٠) مشرفة وتوصلت الدراسة إلى توفر الإبداع الإداري بدرجة عالية، كما أظهرت وجود معوقات تنظيمية للإبداع الإداري لدى مشرفات الإدارة المدرسية بدرجة عالية أما المعوقات الشخصية فكانت بدرجة ضعيفة.

دراسة الفايز(٢٠١٢م): هدفت إلى تحليل واقع ممارسة مشرفات الإدارة المدرسية لمهارات التخطيط الإستراتيجي من خلال تحديد معوقات ممارسة مشرفات الإدارة المدرسية لمهارات التخطيط الإستراتيجي من وجهة نظر مسؤولات مكاتب التربية والتعليم ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي، حيث شملت على ١٨ مديرة ومساعدة موزعة في ٩مكاتب ، وأيضاً مديرات مدارس التعليم العام بمدينة الرياض والبالغ عددهم (٧٢٧) وتكونت العينة من (١٤٩) واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، وتوصلت الدراسة إلى أن ممارسة مشرفات الإدارة المدرسية لمهارات التخطيط الإستراتيجي متوسطة.

دراسة العنقري (٢٠١٣م): هدفت إلى التعرف على واقع ممارسة مشرفات الإدارة المدرسية لإدارة التغير كذلك تحديد الصعوبات التي تواجه مشرفات الإدارة المدرسية من وجهة نظر مشرفات ومديرات مدارس التعليم العام، وتحديد المتطلبات الفنية والتنظيمية اللازمة لممارسة مشرفة الإدارة المدرسية بمدينة الرياض، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستبانة أداة الدراسة وقد تم تطبيقها على (٦٠) مشرفة. وتوصلت الدراسة إلى موافقة مشرفات الإدارة

المدرسية على ممارستهن لإدارة التغير، كذلك جاءت المتطلبات التنظيمية والفنية اللازمة لممارسة إدارة التغير بدرجة كبيرة.

دراسة المطيري (٢٠١٤م): استهدفت التعرف على الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه مشرفي القيادة المدرسية في مدينة الرياض وكيفية مواجهتها والتغلب عليها. ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لها وقد تم تطبيقها على جميع مشرفي القيادة المدرسية بمدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى أن أفرادها موافقون بشدة على الصعوبات الإدارية التي تواجه مشرفي القيادة المدرسية ومنها: كثرة عدد المدارس التي يشرف عليها مشرف القيادة المدرسية، وكثرة الأعباء الإدارية، وقلة الحوافز المادية المقدمة لمشرفي القيادة المدرسية. كما أن هناك صعوبات فنية وافق أفراد الدراسة عليها إلى حد ما ومنها: ضعف البرامج التدريبية المعدة لرفع الكفاءة الإشرافية، وضعف فرص التنمية المهنية المعدة لمشرفي القيادة المدرسية، وقلة اطلاع مشرفي القيادة المدرسية على الجديد من البحوث والدراسات، وضعف مهارة مشرفي القيادة المدرسية في إعداد التقارير التربوية. وأوصى الباحث بتحسين البرامج التدريبية المعدة لرفع الكفاءة الإشرافية لدي مشرفي القيادة المدرسية.

دراسة رمضان وأزدمير (٢٠١٥): Ramazan&Ozdemir دراسة هدفت إلى إجراء تحليل الإشراف التربوي المنفذ داخل النظام التعليمي التركي، وتم استخدام تحليل المحتوى في هذه الدراسة، وهو أحد أساليب البحث النوعي. وتم إعداد استمارة مقابلة من قبل الباحثين وفقًا لغرض الدراسة وسعى رأي

الخبراء لضمان صحة المحتوى والوجه. وأظهرت نتائج الدراسة أن الإشراف يعد ضروريًّا لزيادة جودة التعليم، واستدامة تطوير العامل التربوي، وتحديد أوجه القصور المحتملة والقضاء عليها، لضمان عدم التخلف عن التطورات في النظام التعليمي، والتعاون داخل المدرسة. وقد تقرر أن الوكلاء الذين يقومون بالإشراف يجب أن يكون لديهم كفاءات مهنية، ويجب أن يكونوا قادرين على الدخول في اتصال فعال، ويجب أن يكونوا قادرين على توفير الوقت الكافي للإشراف واتباع مبادئ المساواة.

دراسة القحطاني (٢٠١٧): هدفت إلى التعرف على درجة إسهام مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية، وكذلك التعرف على أهم الصعوبات التي تحد من إسهام مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية تلك المهارات، واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة على جميع مديري المدارس والبالغ عددهم (١٤٢) مدير. وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج، أهمها: أن مشرفي الإدارة المدرسية يساهمون في تنمية المهارات القيادية لدي مديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية بدرجة كبيرة. وجاءت المهارات القيادية الإنسانية بالمرتبة الأولى، يليها المهارات القيادة الفنية، وأخيراً المهارات القيادية الإدراكية.

دراسة السبيعي (٢٠١٨): هدفت إلى الكشف عن درجة ممارسة أدوار مشرفي الإدارة المدرسية في مدراس التعليم العام في مدينة الدمام لدعم إدارة المعرفة، والتعرف على درجة ممارستها، والكشف عن الفروق في استجاباتهم التي تعزى لاختلاف المؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية.

ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق استبانة على (٢٠١) مدير مدرسة. وأظهرت النتائج أن مشرفي الإدارة المدرسية يمارسون أدوارهم في دعم عمليات إدارة المعرفة بدرجة متوسطة، وفي ضوء نتائج الدراسة أوصي الباحث بضرورة العمل على تطوير مهارات مشرفي الإدارة المدرسية المتعلقة بعمليات إدارة المعرفة، من خلال إعداد برنامج متكامل لتعزيز هذه المهارات، بالإضافة إلى دعم فرص حضور مشرفي الإدارة المدرسية ومشاركتهم في الندوات والمحاضرات، وورش العمل، والدورات التدريبية، والمؤتمرات في مجال إدارة المعرفة، وربط ذلك بمستوي نموهم المهني.

دراسة النافعي (٢٠١٩): هدفت إلى التعرف على درجة توافر الكفايات التدريبية لدى مشرفي الإدارة المدرسية المنفذين لبرامج مراكز التدريب بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من (٢٢٥) مدير ومديرة. وخلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن درجة توافر الكفايات التدريبية لدى مشرفي الإدارة المدرسية المنفذين لبرامج مراكز التدريب بالمديريات العامة للتربية والتعليم كانت كبيرة، كما جاءت كبيرة في جميع المحاور وهي: الكفايات المعرفية، والتطبيقية، والتكنولوجية؛ كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد عينة الدراسة تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث، وكشفت النتائج أيضا عن عدم وجود هذه الفروق في متغيري الخبرة والمؤهل الدراسي.

دراسة الأسمري (٢٠١٩): هدفت إلى الكشف عن دور الأساليب الإشرافية لمشرفي القيادة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك في المهارات (التنبؤ بالافتراض، التفسير، الاستقراء، الاستنباط، الاستنتاج، التقويم)، كما هدفت إلى الكشف عن دلالة الفروق الإحصائية تبعاً لمتغيرات الخبرة، والدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق استبانة على (٤٢) قائدًا مدرسيًّا. وأظهرت النتائج أن دور الأساليب الإشرافية لمشرفي القيادة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لقادة المدارس الثانوية كانت بتقدير متوسط، كما توصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وفقًا لمتغيرات عدد الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية، وسنوات الخبرة ما عدا مهارتين (التفسير، والاستقراء) لصالح أصحاب الخبرة أكثر من ١٠ سنوات.

دراسة الغامدي (٢٠٢٠): استهدفت الكشف عن معوقات تطبيق التمكين الإداري بمدارس التعليم العام وآليات تفعيله، وتم استخدام المنهج الوصفي. والاستبانة كأداة للبحث، وقد تم تطبيقها على مجتمع مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية بإدارة تعليم مكة المكرمة. وأظهرت النتائج وجود معوقات تطبيق التمكين الإداري في التعليم العام بدرجة كبيرة، وجاءت المعوقات التنظيمية في المرتبة الأولى ثم تلتها المعوقات البشرية. وأن نتائج تقييم آليات تفعيل التمكين الإداري في التعليم العام قد جاءت ضمن درجة أهمية كبيرة.

دراسة الأسمري (٢٠٢١): هدفت إلى الكشف عن دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك في المجالات (إدارة الاجتماعات، مجتمعات التعلم، التدريب، تقويم الأداء)، والكشف عن دلالة الفرو في استجابات العينة تعزى لمتغيرات الجنس، والدورات التدريبية في القيادة المدرسية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات، حيث طبقت على عينة قوامها (٥٦) قائداً مدرسياً. وتوصلت نتائج الدراسة إلى تحقق دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية في كل مجال من مجالات الدراسة بدرجة متوسطة، كما أظهرت عدم وجود فروق في استجابات العينة وفقًا لمتغير الجنس وعدد الدورات التدريبية في مجال القيادة المدرسية.

دراسة الزهراني (٢٠٢٢): هدفت إلى الكشف عن واقع الأداء المهني لمشرفي القيادة المدرسية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية في مجال القيادة والإشراف ومجال التطوير المهني من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية وقياداتهم التربوية والتعرف على معوقات وتحديد متطلبات تطوير الأداء المهني تطوير الأداء المهني لمشرفي القيادة المدرسية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية في مجال القيادة والإشراف ومجال التطوير المهني، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي وطبق استبانتين على القيادات التربوية (رؤساء أقسام القيادة المدرسية ومديري مكاتب التعليم ومساعديهم) ومشرفي القيادة المدرسية بالإدارات التعليمية، وأظهرت نتائج الدراسة أن واقع الأداء المهني لمشرفي القيادة المدرسية

في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية في مجال القيادة والإشراف ومجال التطوير المهني تحقق بدرجة عالية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تبين من خلال العرض السابق أن أغلب الدراسات السابقة اهتمت بالإشراف التربوي ومشكلاته ومعوقاته وتطوير الأداء والمهام ومعايير جودته، في حين تتميز هذه الدراسة الحالية بتحديد مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض والكشف عن أبرز المعوقات التي تواجه مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظرهم.

منهج الدراسة:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المسحي، حيث تهدف إلى تحديد مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي ومعوقات التطبيق من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض، والكشف عن الفروق في استجابات أفراد العينة التي تعزى للنوع والمؤهل العلمي والخبرة في إشراف الإدارة المدرسية، الأمر الذي يتطلب استطلاع آراء أفراد العينة، ثم جمع البيانات وتحليلها بهدف الوصول إلى النتائج والتوصيات.

مجتمع الدراسة:

تكوّن مجتمع الدراسة من جميع مشرفي ومشرفات الإدارة المدرسية بالرياض، في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٤٤هـ، وقد بلغ عددهم (٩٠) مشرفاً ومشرفة (إدارة التعليم بمنطقة الرياض، ١٤٤٤هـ).

عينة الدراسة:

تم تطبيق أداة الدراسة على جميع مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض بأسلوب الحصر الشامل، استجاب منهم (٥٣) مشرف إدارة مدرسية، بنسبة (٥٨,٨٪) من مجتمع الدراسة، ويعرض الجدول التالي خصائص مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض وفق النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإشراف.

جدول (١)

خصائص مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض وفق النوع والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في الإشراف

المتغير	فئاته	العدد	النسبة
النوع الاجتماعي	ذكر	23	43.4
	أنثى	30	56.6

	المجموع	53	100
المؤهل العلمي	بكالوريوس	38	71.7
	ماجستير	11	20.8
	دكتوراه	4	7.5
	المجموع	53	100
سنوات الخبرة في إشراف الإدارة المدرسية	أقل من ٥ سنوات	10	18.9
	من ٥ –١٠ سنوات	21	39.6
	أكثر من ١٠ سنوات	22	41.5
	المجموع	53	100

يتضح من الجدول السابق أن مشرفات الإدارة المدرسية الإناث يمثلن الفئة الأعلى بحسب النوع، بنسبة (٥٦,٦٪)، يليهن المشرفون، بنسبة (٤٣,٣٪). وجاء مشرفو الإدارة المدرسية الحاصلون على البكالوريوس كأعلى فئة بحسب المؤهل العلمي، بنسبة (٧١,٧٪)، بينما يمثل مشرفو الإدارة المدرسية الحاصلون على الدكتوراه أقل فئة، بنسبة (٧,٥٪).

كما يمثل مشرفو الإدارة المدرسية الذين تزيد خبراتهم الإشرافية عن عشر سنوات أعلى فئة بحسب الخبرة، بنسبة (٤١,٥٪)، بينما يمثل مشرفو الإدارة المدرسية الذين تقل خبراتهم عن خمس سنوات أقل فئة، بنسبة (١٨,٩٪).

أداة الدراسة:

تمّ تصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وذلك باتّباع الخطوات التالية:

١– تحديد الهدف من الأداة: تمثل الهدف من الاستبانة في تحديد مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي والكشف عن معوقات تطبيقها.

٢- بناء الاستبانة في صورتها الأولية: تم بناء الاستبانة في صورتها الأولية، وقد تكونت من (٦٢) عبارة، بواقع (٣٦) عبارة تقيس مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي والبالغ عددها ستة معايير، و(٢٦) عبارة تقيس معوقات التطبيق في الجوانب التالية (المعوقات التنظيمية، والمعوقات الإدارية، والمعوقات الاقتصادية، والمعوقات الفنية، والمعوقات الشخصية).

٣- الصدق الظاهري للأداة: تم عرض الاستبانة على المحكمين، وقد تبين أن عبارات الاستبانة حظيت جميعها بنسب اتفاق تجاوزت ٩٥٪ بما يؤيد بقائها كعبارات صادقة للوفاء بالهدف من الاستبانة المستخدمة.

٤- ثبات الأداة: تم التأكد من ثبات الاستبانة بواسطة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢)

معامل الثبات لكل محور من المحاور الفرعية للاستبانة وأبعادها الفرعية

المحور	الأبعاد	الثبات للبعد	الثبات للمحور
تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي	الإسهام في تمكين الرؤية الاستراتيجية الوزارية للإشراف التربوي ورسالته وأهدافه	٠.٩٠١	٠.٩٨٠
	توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي	٠.٩١٣	
	التخطيط لعمليات التغير (التطوير) وتشجيعها	٠.٩٧٦	
	تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية	٠.٩٧٩	
	دعم مبدأ الشراكة المجتمعية بين جهة عمله ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة	٠.٩٤٥	

	المعيار السادس: استخدام مهارات الاتصال في العمل الإشرافي	٠.٩٥٦	
معوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي	معوقات تنظيمية	٠.٩٥٨	٠.٩٦١
	معوقات إدارية	٠.٨٣٤	
	معوقات اقتصادية	٠.٨٩٢	
	معوقات فنية	٠.٩٠٧	
	معوقات شخصية	٠.٩٤٨	

اتضح أن الاستبانة تتمتع بدرجة مرتفعة جدًّا من الثبات في كل محور من محاورها الفرعية حيث بلغت قيمة ألفا كرونباخ في محور تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي (٠,٩٨٠) وفي المعايير بين (٠,٩٠١ – ٠,٩٧٩) وبلغت قيمة الثبات لمحور معوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي (٠,٩٦١)، وتراوحت في المعوقات الفرعية بين (٠,٨٣٨ – ٠,٩٥٨) بما يؤكد إمكانية ثبات النتائج المستخلصة منها وتعميمها على مجتمع الدراسة.

٥- الصورة النهائية للاستبانة: تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من محورين فرعيين بيانهما كما يلي:

المحور الأول: مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، وتضمن (٣٦) مؤشراً، وستة معايير.

المحور الثاني: معوقات عمل مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، وتضمن (٢٦) عبارة موزعة على خمس معوقات تنظيمية وإدارية واقتصادية، وفنية وشخصية.

٦- تصحيح الاستبانة ومعيار الحكم: تكون الإجابة عن عبارات الاستبانة عن طريق اختيار المستجيب بين إحدى خمس بدائل موجودة أمام كل عبارة، وتتمثل هذه البدائل فيما يلي: (مرتفعة جدًّا) تأخذ خمس درجات، (مرتفعة) تأخذ أربع درجات، (متوسطة) تأخذ ثلاث درجات، (منخفضة) تأخذ درجتين، (منخفضة جدًّا) تأخذ درجة واحدة. كما تمّ استخدام المعيار التالي لقياس مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، ومعوقات تطبيقها، وذلك بتحديد طول خلايا مقياس خماسي، وحساب المدى (٥-١=٤)، وتقسيمه على أكبر قيمة في المقياس للحصول على طول الخلية، أي (٤÷٥=٠,٨٠)، ثم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس وهي واحد صحيح)، وذلك لتحديد الحدّ الأعلى لهذه الخلية. ويمكن تحديد المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة على النحو التالي:

جدول (٣)

المتوسطات المرجحة لغايات الدراسة وفق المقياس المتدرج الخماسي

المتوسط المرجح	درجة الموافقة
من 4,21 إلى 5	مرتفعة جدًّا
من 3,41 إلى 4,20	مرتفعة
من 2,61 إلى 3,40	متوسطة
من 1,81 إلى 2,60	منخفضة
من ١ إلى 1,80	منخفضة جدًّا

أساليب المعالجة الإحصائية:

تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية للإجابة عن أسئلة الدراسة:

- ألفا كرونباخ Cronbach' Alpha للتأكد من ثبات الأداة.
- المتوسطات والانحرافات المعيارية لقياس مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، ومعوقات تطبيقها.

نتائج الدراسة وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها:

فيما يلي نتائج الدراسة التي أسفر عنها تحليل البيانات، وتفسيرها ومناقشتها، والوصول للاستنتاجات المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك على النحو التالي:

إجابة السؤال الأول:

نص السؤال الأول للدراسة على ما يلي: **ما مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٤)

مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي مرتبة تنازليًا

المعايير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
معيار: تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية	4.65	0.56	مرتفعة جدًا	١
معيار: توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي	4.08	0.81	مرتفعة	٢

معيار: استخدام مهارات الاتصال في العمل الإشرافي	4.00	0.83	مرتفعة	٣
معيار: الإسهام في تمكين الرؤية الإستراتيجية الوزارية للإشراف التربوي ورسالته وأهدافه ونشرها في الميدان التعليمي	3.95	0.76	مرتفعة	٤
معيار: التخطيط لعمليات التغير (التطوير) وتشجيعها	3.90	0.90	مرتفعة	٥
معيار: دعم مبدأ الشراكة المجتمعية بين جهة عمله ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة	3.87	0.99	مرتفعة	٦
مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي	4.11	0.68	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق أن مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض كان مرتفعاً، بمتوسط حسابي (٤,١١)، وانحراف معياري (٠,٦٨)، وجاء معيار: تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية في مقدمة المعايير المطبقة، بمتوسط حسابي (٤,٦٥)، يليه معيار: توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي، بمتوسط حسابي (٤,٠٨)، ثم معيار: استخدام مهارات الاتصال في العمل الإشرافي، بمتوسط حسابي(٤,٠٠). بينما جاء معيار: دعم مبدأ الشراكة المجتمعية بين جهة عمله ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة، كأقل المعايير المطبقة، بمتوسط حسابي (٣,٨٧).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى حرص مكاتب التعليم بالرياض على إعداد وتأهيل مشرفي الإدارة المدرسية وتدريبهم على كيفية تطبيق معايير هيئة التقويم والتدريب في الإشراف التربوي، وكذلك امتلاك مشرفي الإدارة المدرسية

للكفايات المهنية اللازمة التي تمكنهم من تطبيق تلك المعايير. وقد اتفقت النتائج مع نتائج الزهراني (٢٠٢٢) التي أظهرت تحقق الأداء المهني لمشرفي القيادة المدرسية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في مجال القيادة والإشراف ومجال التطوير المهني بدرجة مرتفعة. كما اتفقت مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٠م) والجلال (٢٠١١م) والنافعي (٢٠١٩) والقحطاني (٢٠١٧) التي أظهرت قيام مشرفي الإدارة المدرسية بأدوارهم ومهامهم الإشرافية بدرجة مرتفعة. بينما اختلفت مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٨) والأسمري (٢٠٢١) التي أظهرت قيام مشرفي الإدارة المدرسية بأدوارهم الإشرافية بدرجة متوسطة.

ويمكن تفسير حصول معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية كأعلى المعايير المطبقة إلى امتلاك مشرفي الإدارة المدرسية المعرفة اللازمة بأخلاقيات مهنة التعليم وإدراكهم لأهمية تطبيقها في مجال العمل وأثرها في تحسين مستوى الأداء والنجاح في المهام والأدوار الموكلة إليهم. وهو ما يتفق مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٧) التي أظهرت مجيء المهارات القيادية الإنسانية كأعلى المهارات تحققاً لدى مشرفي الإدارة المدرسية. كما يمكن تفسير مجيء معيار دعم مبدأ الشراكة المجتمعية بين جهة عمله ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة كأقل المعايير المطبقة إلى ندرة الحوافز المشجعة للمشرفين على توظيف إمكانياتهم وخبراتهم في دعم الشراكة المجتمعية التي تسهم في تطوير عملية الإشراف التربوي، وكذلك غياب خطط عمل واضحة لدعم الشراكة المجتمعية بين إدارة التعليم والجهات ذات العلاقة لتطوير العملية الإشرافية، وغموض أدوارهم المرتبطة بهذا المجال.

وتعرض الباحثة فيما يلي مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض بحسب كل مؤشر من مؤشرات هذا المحور.

جدول (٥) مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي مرتبة تنازليًّا

المعايير	م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المعيار الأول: الإسهام في تمكين الرؤية الإستراتيجية الوزارية للإشراف التربوي ورسالته وأهدافه ونشرها في الميدان التعليمي	1	أعرف المبادئ الرئيسية لإعداد الخطط الاستراتيجية والتشغيلية في الميدان التعليمي.	3.96	0.76	مرتفعة	21
	2	أتعاون في تحقيق الرؤية الاستراتيجية للإشراف التربوي وأهدافه.	3.98	0.82	مرتفعة	20
	3	أراعي توجهات الوزارة ورؤية المملكة ٢٠٣٠ والخبرات العالمية في بناء وتحقيق الخطة التشغيلية للإشراف التربوي.	4.34	0.81	مرتفعة جدًّا	9
	4	أوثق إجراءات تنفيذ الرؤية الاستراتيجية والخطة التشغيلية للإشراف التربوي	3.94	1.05	مرتفعة	23
	5	أضع المحكات اللازمة للتحقيق من تلاؤم الإجراءات والممارسات الإشرافية مع الرؤية للإشراف التربوي.	3.77	0.95	مرتفعة	32
	6	أحلل واقع الإشراف التربوي وكيفية توظيف نتائجه لإعداد وتحقيق الخطط الاستراتيجية والتشغيلية.	3.72	1.15	مرتفعة	36
المعيار	7	أميز بين النظريات الأساسية في القيادة.	3.92	0.98	مرتفعة	24

المعايير	م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	8	أستشعر أهمية القيادة وتوظيفها في العمل الإشرافي.	4.25	0.76	مرتفعة جدًّا	10
	9	أوظف الأنماط القيادية المختلفة في ممارسات العمل الإشرافي.	4.08	0.94	مرتفعة	14
	10	أمارس اتخاذ القرارات وفق الأسس العلمية واستراتيجياتها.	4.06	0.95	مرتفعة	16
المعيار الثالث: التخطيط لعمليات التغير (التطوير) وتشجيعها	11	أجيد تهيئة ودعم الأفراد داخل الميدان التعليمي لتقبل التطوير وتبني عملياته والسعي لتحجيم أثر مقاومته.	4.06	0.86	مرتفعة	15
	12	أحدد الفرص والتحديديات ونقاط القوة والضعف ويتخذ الإجراءات المناسبة	4.02	1.03	مرتفعة	18
	13	أتوقع احتياجات الأفراد والفرق وأسهل الحصول عليها كجزء من تنفيذ وإدارة عمليات وممارسات التطوير.	3.92	0.94	مرتفعة	25
	14	أحدد مؤشرات الأداء للأهداف المضمنة في خطتي.	3.87	1.00	مرتفعة	29
	15	أشرح مفهوم التطوير ومستوياته ومجالاته.	3.72	0.95	مرتفعة	34
	16	أضع خططاً للتطوير بالتشاور مع المعنيين بالميدان التعليمي.	3.74	1.06	مرتفعة	33
	17	أتعرف على استراتيجيات التطوير المؤثر في الأفراد والميدان التعليمي.	3.81	1.02	مرتفعة	31
	18	أستثمر التقنية في تيسير عمليات التطوير وزيادة فاعليته.	3.94	1.03	مرتفعة	22
	19	أستشعر المخاطر ويقومها ويبادر باتخاذ الإجراءات المناسبة لمعالجتها	3.89	1.07	مرتفعة	28
	20	أنقل الخبرات والممارسات لمساعدة الأفراد والفرق في تطوير معارفهم	4.04	0.98	مرتفعة	17

المعايير	م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
		ومهاراتهم واتجاهاتهم للتعامل مع عمليات التطوير بفاعلية وكفاية.				
المعيار الرابع: تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية	21	أكون قدوة حسنة في عملي وفي مظهري وفي سلوكي.	4.68	0.58	مرتفعة جدًّا	1
	22	ألتزم بلوائح العمل وقوانينه وأنظمته.	4.64	0.59	مرتفعة جدًّا	4
	23	أتعامل بحيادية وعدل مع جميع من يتعامل معي.	4.64	0.65	مرتفعة جدًّا	6
	24	أحترم المعلمين وقدراتهم وأتقبل آرائهم وأحافظ على آرائهم وخصوصياتهم.	4.62	0.63	مرتفعة جدًّا	7
	25	أعزز أهمية قيم المجتمع وعاداته وتراثه لدى العاملين بالمدارس.	4.68	0.61	مرتفعة جدًّا	2
	26	أوظف آداب ومهارات التواصل في تعاملي داخل المؤسسة وخارجها.	4.64	0.62	مرتفعة جدًّا	5
	27	أتعاون مع الجهات ذات العلاقة لضبط العملية التعليمية وتطويرها.	4.58	0.60	مرتفعة جدًّا	8
	28	أظهر شعوراً بالفخر والاعتزاز بعملي في مجال الإشراف التربوي.	4.68	0.68	مرتفعة جدًّا	3
المعيار الخامس: دعم الشراكة المجتمعية	29	أشارك في تفعيل مبادرات الشراكات المجتمعية الداعمة لتطوير العملية الإشرافية وتطوير عمليات التعليم والتعلم.	3.72	1.01	مرتفعة	35
	30	أرسخ مبدأ تبادل الخبرات التربوية بين جهة عملي والمؤسسات التربوية ذات العلاقة.	4.02	1.04	مرتفعة	19
المعيار السادس:	31	أفسر عملية الاتصال وطبيعته وأحدد أنماطه ومكوناته بما يسهم في زيادة فاعلية تطبيقه.	3.91	0.88	مرتفعة	27

المعايير	م	المؤشرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
	32	أشرح نماذج عملية الاتصال وأهم وظائفه في العمل الإشرافي.	3.83	0.87	مرتفعة	30
	33	أستخدم النماذج العملية وأهم وظائفه في العمل الإشرافي.	3.91	0.86	مرتفعة	26
	34	أشجع العمل التعاوني بروح الفريق وأبني فرق العمل الفاعلة.	4.11	0.95	مرتفعة	13
	35	أبني الثقة مع المعلمين من خلال بناء علاقات إنسانية تسهم في تطوير أدائهم.	4.15	0.93	مرتفعة	11
	36	أحسن استخدام مهارات الاتصال وتشجيع التغذية الراجعة نحو العمليات الإشرافية وتعديل اتجاهات المعلمين وتنمية سلوك إيجابي نحو المهنة.	4.11	0.93	مرتفعة	12
مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي			4.11	0.68	مرتفعة	

تراوحت المتوسطات الحسابية للمؤشرات المعبرة عن مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي بمدينة الرياض بين (٣,٧٢) و(٤,٦٨)، وحصلت عشرة مؤشرات على مستوى تطبيق مرتفع جدًّا، كما حصلت بقية المؤشرات وعددها ستة وعشرون مؤشراً على مستوى تطبيق مرتفع. وتمثلت أعلى المؤشرات المطبقة في المؤشر" أكون قدوة حسنة في عملي وفي مظهري وفي سلوكي"، بمتوسط حسابي (٤,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٥٨)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء وعي المشرفين بأهمية أسلوب القدوة وأثره في تعديل السلوك، وأنه لا يمكن لهم النجاح في التأثير في الآخرين،

واكتساب مهارات إشرافية وقيادية فاعلة إن خالف قولهم لفعلهم، وغفلوا عن تقديم نماذج عملية وقدوة يحتذى بها في السلوك والأداء. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٧) التي أظهرت مجيء المهارات القيادية الإنسانية كأعلى إسهامات مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس. يليها المؤشر" أعزز أهمية قيم المجتمع وعاداته وتراثه لدى العاملين بالمدارس"، بمتوسط حسابي (٤,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٦١)، وتفسر الباحثة هذه النتائج في ضوء وعي المشرفين بأن التعليم لا يمكن له العمل بمعزل عن المجتمع الذي هو فيه، لأنه يرتبط ارتباطًا وثيقاً بثقافة المجتمع وعاداته وموروثاته الحضارية ، ثم المؤشر" أظهر شعوراً بالفخر والاعتزاز بعملي في مجال الإشراف التربوي"، بمتوسط حسابي (٤,٦٨)، وانحراف معياري (٠,٦٨)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء أن المشرفين قد التحقوا بمهنة الإشراف التربوي عن قناعة ورغبة ودافعية، كما يرجع ذلك إلى تلبية مهنة الإشراف التربوي وإشباعها لاحتياجاتهم الاجتماعية والعلمية والمهنية والاقتصادية. يلي ذلك المؤشر "ألتزم بلوائح العمل وقوانينه وأنظمته"، بمتوسط حسابي (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٥٩)، وتفسر الباحثة هذه النتيجة عطفاً على حرص مشرفي الإدارة المدرسية على الالتزام بأخلاقيات المهنة ومن ذلك الالتزام بالأنظمة والقوانين المسيرة للعمل، وإدراكهم لأهمية ذلك في تقويم الأداء، وفي تحسين جودة أدائهم المهني. كما قد يرجع ذلك إلى حرص الإدارة على تطبيق الأنظمة واللوائح، وفرضها الانضباط المهني بين منسوبيها، مساءلة المقصرين. أما المؤشر" أوظف آداب ومهارات التواصل في تعاملي داخل المؤسسة

وخارجها."، بمتوسط حسابي (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٦٢)، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء وعي المشرفين بأهمية التواصل في بيئة العمل وأثره في بناء علاقات إنسانية جيدة، وتيسير أداء المهام وتحقيق أهداف الإشراف التربوي، كما يرجع ذلك إلى استفادة المشرفين من الدورات التدريبية في مجال توظيف آداب ومهارات التواصل في بيئة العمل، وحرصهم على تطبيقها بصورة مستمرة. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة Ramazan&Ozdemir (٢٠١٥) التي أكدت أهمية امتلاك المشرفين لمهارات التواصل والاتصال الفعال. وقد جاء في المرتبة السادسة المؤشر "أتعامل بحيادية وعدل مع جميع من يتعامل معي"، بمتوسط حسابي (٤,٦٤)، وانحراف معياري (٠,٦٥). وتفسر الباحثة هذه النتيجة في ضوء وعي المشرفين بأهمية العدل في تحقيق مبدأ الشفافية، وتعزيز الثقة المتبادلة بينهم وبين منسوبي المدارس، وعزيز دورهم القيادي في بيئة العمل. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة القحطاني (٢٠١٧) و Ramazan&Ozdemir (٢٠١٥) التي أكدت أهمية اتباع مبادئ العدل والمساواة في العملية الإشرافية.

بينما تمثلت أقل المؤشرات المطبقة من قبل مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في المؤشر" أشرح مفهوم التطوير ومستوياته ومجالاته "، بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وانحراف معياري (٠,٩٥)، وربما يرجع ذلك إلى غموض دور المشرفين فيما يتعلق بالتخطيط لعمليات التغير والتطوير بمكاتب التعليم وبالمدارس. كما قد يرجع ذلك إلى قصور استهداف بعض المشرفين دعم التخطيط لعمليات التطوير المدرسي من خلال مساعدة مديري المدارس على

استيعاب المفاهيم المرتبطة بالتطوير ومستوياته ومجالاته. يليها المؤشر" أشارك في تفعيل مبادرات الشراكات المجتمعية الداعمة لتطوير العملية الإشرافية وتطوير عمليات التعليم والتعلم"، بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وانحراف معياري (١,٠١)، وقد يرجع ذلك إلى غياب إستراتيجية عمل واضحة في مكاتب التعليم لدعم الشراكة المجتمعية مع مؤسسات المجتمع ذات العلاقة لتطوير التعليم والعمليات الإشرافية. وأخيراً جاء المؤشر "أحلل واقع الإشراف التربوي وكيفية توظيف نتائجه لإعداد وتحقيق الخطط الإستراتيجية والتشغيلية"، بمتوسط حسابي (٣,٧٢)، وانحراف معياري (١,١٥). وقد يرجع ذلك إلى قلة الدورات التدريبية الموجهة للمشرفين في هذا المجال، كما قد يرجع إلى غياب الحوافز التشجيعية لدعم الأبحاث والدراسات التي تستهدف تحليل واقع الإشراف التربوي وتقويمه وتطويره بهدف الإسهام في تمكين الرؤية الإستراتيجية الوزارية للإشراف التربوي ورسالته وأهدافه ونشرها في الميدان التعليمي. وهذا ما يتوافق مع نتائج دراسة السبيعي (٢٠١٨) التي أكدت ضرورة دعم فرص حضور مشرفي الإدارة المدرسية ومشاركتهم في الندوات والمحاضرات، وورش العمل، والدورات التدريبية، والمؤتمرات في مجال إدارة المعرفة، وربط ذلك بمستوي نموهم المهني.

إجابة السؤال الثاني:

نص السؤال الثاني للدراسة على ما يلي: **ما درجة معوقات عمل مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظرهم؟**

وللإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لمعوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، وللمحور ككل، كما هو موضح بالجدول التالي.

جدول (٦)

معوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي مرتبة تنازليًّا

المعوقات الفرعية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
معوقات اقتصادية	4.24	0.77	مرتفعة جدًّا	١
معوقات إدارية	3.94	0.74	مرتفعة	٢
معوقات فنية	3.92	0.84	مرتفعة	٣
معوقات تنظيمية	3.61	1.16	مرتفعة	٤
معوقات شخصية	2.64	1.16	متوسطة	٥
معوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي	3.59	0.72	مرتفعة	

يتضح من الجدول السابق وجود معوقات عمل مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣,٥٩)، وانحراف معياري (٠,٧٢)، وجاءت المعوقات الاقتصادية في المرتبة الأولى، بمتوسط حسابي (٤,٢٤)، يليها المعوقات الإدارية، بمتوسط حسابي (٣,٩٤)، ثم المعوقات الفنية، بمتوسط حسابي

(٣,٩٢)، يليها المعوقات التنظيمية، بمتوسط حسابي (٣,٦١). بينما جاءت المعوقات الشخصية في المرتبة الأخيرة كأقل المعوقات في هذا المجال، بمتوسط حسابي (٢,٦٤).

وتعزو الباحثة هذه النتائج إلى محدودية الميزانيات التشغيلية المتاحة لدى مكاتب التعليم بالرياض، مما يحد من توفير الاعتمادات اللازمة لتوفير المتطلبات اللازمة لتطبيق تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، وتأهيل وتدريب منسوبي التعليم في هذا المجال، إلى جانب غياب إستراتيجية عمل واضحة تستهدف الحد من معوقات تطبيق تلك المعايير. وقد اتفقت النتائج مع نتائج دراسة السميح (٢٠١٠م) التي أظهرت أن مشرفي الإدارة المدرسية يؤكدون أن معوقات الإشراف التربوي جاءت حسب الترتيب التالي: الاقتصادية والإدارية والفنية بدرجة كبيرة والشخصية بدرجة متوسطة. كما اتفقت مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٠م) والعنقري (٢٠١٣م) والجلال (٢٠١١م) والمطيري (٢٠١٤م) والحارثي (٢٠١٦) والغامدي (٢٠٢٠) التي أظهرت تعدد المعوقات والصعوبات التي تواجه عمل مشرفي الإدارة المدرسية وتحول دون تطوير أدائهم.

ويلاحظ من خلال النتائج السابقة أنه وعلى الرغم من وجود معوقات عمل مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي بدرجة مرتفعة، إلا أنهم تمكنوا من تجاوزها بالنظر إلى ارتفاع مستوى تطبيقهم لتلك المعايير، وهذا يرجع إلى وجود رغبة كافية ودافعية نحو المهنة لدى المشرفين، وامتلاكهم للمؤهلات العلمية والعملية اللازمة

لتطبيقها، ووجود بيئة عمل إشرافية قائمة على العلاقات الإنسانية الإيجابية، الأمر الذي يعزز قدرة المشرفين على أداء مهامهم وأدوارهم الإشرافية وحرصهم على تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، والتعامل الإيجابي مع ما يعترضهم من مشكلات ومعوقات في هذا المجال.

وتعرض الباحثة فيما يلي معوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض بحسب كل جانب من جوانبها الفرعية.

جدول (٧):

معوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض بحسب كل جانب من جوانبها الفرعية

الأبعاد	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
المعوقات التنظيمية	1	قلة معرفتي بمعايير الإشراف التربوي.	3.53	1.34	مرتفعة	17
	2	محدودية مشاركتي في إعداد معايير الإشراف التربوي.	3.83	1.37	مرتفعة	13
	3	قلة الفرص التدريبية المقدمة لتحقيق معايير الإشراف التربوي والتدريب عليها.	3.66	1.32	مرتفعة	14
	4	عدم ربط تحقيق المعايير بنظام التعزيز والحوافز.	3.85	1.18	مرتفعة	12
	5	اعتبار معايير الإشراف التربوي عبئًا إضافيًّا عليّ.	3.32	1.27	متوسطة	20
	6	ضعف الوعي بأهمية العمل بثقافة معايير الإشراف التربوي.	3.53	1.27	مرتفعة	18
	7	إهمال المتابعة وتقديم التغذية الراجعة لتطبيق معايير الإشراف التربوي.	3.55	1.34	مرتفعة	16

الأبعاد	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
معوقات إدارية	8	تنوع واختلاف المراحل التعليمية التي أشرف عليها.	3.66	0.94	مرتفعة	15
	9	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقي كمشرف إدارة مدرسية.	4.15	0.89	مرتفعة	5
	10	عدم وجود صلاحيات رسمية معتمدة لي كمشرف إدارة مدرسية.	4.02	0.93	مرتفعة	8
	11	تعدد الجهات المسؤولة عني كمشرف إدارة مدرسية.	3.91	1.08	مرتفعة	10
	12	عدم وجود سكرتارية لتنظيم عملي كمشرف إدارة مدرسية.	3.96	0.96	مرتفعة	9
معوقات اقتصادية	13	نقص الحوافز المادية المقدمة لي كمشرف إدارة مدرسية.	4.13	1.00	مرتفعة	٧
	14	تباعد المدارس التي أشرف عليها يكلفني أعباء مادية إضافية.	4.13	0.92	مرتفعة	٦
	15	استخدام الهاتف الشخصي في التواصل مع إدارات المدارس التي أشرف عليها.	4.32	0.80	مرتفعة جدًا	2
	16	لا توجد ميزانية خاصة لتدريب مديري المدارس أستطيع التعامل معها.	4.38	0.79	مرتفعة جدًا	1
معوقات فنية	17	قلة زياراتي لإدارة المدرسة الواحدة التي أشرف عليها.	3.45	1.12	مرتفعة	19
	18	كثرة عدد المدارس التي أشرف عليها وتباعدها.	4.17	0.87	مرتفعة	3
	19	ضعف الكفاية المهنية لبعض مديري المدارس.	3.87	0.88	مرتفعة	11
	20	كثرة التقارير والاستمارات والنماذج المطلوب تعبئتها من قبلي.	4.17	0.91	مرتفعة	4

الأبعاد	م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة	الترتيب
معوقات شخصية	21	أفضل الاستقرار وعدم الميل إلى (التطوير) التغيير.	2.60	1.28	متوسطة	24
	22	ضعف الثقة المتبادلة بيني وبين مدير المدرسة.	2.68	1.19	متوسطة	22
	23	أحتاج إلى تنمية مهاراتي في الحوار.	2.58	1.32	منخفضة	25
	24	أشعر بأني شخصية غير مرغوب فيها بالمدرسة.	2.57	1.32	منخفضة	26
	25	أفتقد روح التعاون بيني وبين مدير المدرسة.	2.77	1.34	متوسطة	21
	26	عدم احترام آراء ووجهات نظر مدير المدرسة.	2.64	1.33	متوسطة	23
معوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي			3.59	0.72	مرتفعة	

تراوحت المتوسطات الحسابية لمعوقات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي بمدينة الرياض بين (٢,٥٧) و(٤,٣٨)، وحصل معوقان على درجة موافقة مرتفعة جدًّا، وسبعة عشر معوقًا على درجة موافقة مرتفعة، وخمسة معوقات بدرجة متوسطة. بينما حاز معوقان على درجة موافقة منخفضة.

وتمثلت أكبر المعوقات التنظيمية لتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي في العبارة "عدم ربط تحقيق المعايير بنظام التعزيز والحوافز"، بمتوسط حسابي (٣,٨٥)، وانحراف معياري (١,١٨)، وقد يرجع ذلك إلى غياب إستراتيجية عمل واضحة لدى مكاتب التعليم تستهدف دعم تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من خلال ربطها بنظام

الحوافز. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٠) التي أظهرت أن غياب الحوافز يعد من أهم المعوقات المؤثرة في عمل مشرفي الإدارة المدرسية. بينما تمثل أقلها في العبارة "اعتبار معايير الإشراف التربوي عبئًا إضافيًّا عليّ"، بمتوسط حسابي (٣,٣٢)، وانحراف معياري (١,٢٧). وقد يرجع ذلك إلى وعي المشرفين بأهمية وجود تلك المعايير من الناحية التنظيمية لقياس الأداء وتحسين جودة الإشراف التربوي، وأهمية تطبيق المشرفين لتلك المعايير في تطوير جودة أدائهم المهني، وإكسابهم المهارات الإشرافية والقيادية، وتعزيز فرص ترقيتهم الوظيفية.

وتمثلت أكبر المعوقات الإدارية لتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي في العبارة "كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتقي كمشرف إدارة مدرسية"، بمتوسط حسابي (٤,١٥)، وانحراف معياري (٠,٨٩)، وقد يرجع ذلك إلى تعدد المهام الإدارية والإشرافية الموكلة إلى مشرفي الإدارة المدرسية، وتنقلهم المستمر بين المدارس لمتابعة ومراقبة الأداء الإداري المدرسي في جهاز الإدارة المدرسية، وتوجيهه وتقويمه، الأمر الذي من شأنه أن يشغلهم عن تطبيق عدد من معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب التي تتطلب بذل جهود أكبر، وتخصيص وقت كاف لتنفيذها. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة الغامدي (٢٠١٠م) والجلال (٢٠١١م) والمطيري (٢٠١٤م) التي أظهرت أن أكثر المعوقات تأثيراً في عمل المشرفين هي الأعمال الإدارية التي يكلف بها مشرف الإدارة المدرسية. بينما تمثل أقلها في العبارة "تنوع واختلاف المراحل التعليمية التي أشرف عليها"، بمتوسط حسابي (٣,٦٦)، وانحراف

معياري (٠,٩٤). وقد يرجع ذلك إلى كون العديد من المشرفين قد اكتسبوا مهارات إشرافية تمكنهم من مراعاة خصائص ومتطلبات كل مرحلة تعليمية عند أداء المهام الموكلة إليهم، وتساعدهم على التعامل مع المشكلات الإشرافية التي يمكن أن تواجههم بسبب اختلاف تلك المراحل التعليمية.

وتمثلت أكبر المعوقات الاقتصادية لتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي في العبارة "لا توجد ميزانية خاصة لتدريب مديري المدارس أستطيع التعامل معها"، بمتوسط حسابي (٤,٣٨)، وانحراف معياري (٠,٥٨)، وقد يرجع ذلك إلى محدودية الميزانيات التشغيلية لمكاتب التعليم، إلى جانب سوء التخطيط المالي بها لدعم تدريب مديري المدارس. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة المطري (٢٠١٤) التي أظهرت ضعف البرامج التدريبية المعدة لرفع الكفاءة الإشرافية. بينما تمثل أقلها في العبارة "نقص الحوافز المادية المقدمة لي كمشرف إدارة مدرسية"، بمتوسط حسابي (٤,١٣)، وانحراف معياري (١,٠٠)، وقد يرجع ذلك إلى كون الحافز المادي- وإن كان مهماً- إلا أنه لا يمثل عائقاً اقتصادياً حقيقاً لدى مشرفي الإدارة المدرسية تجاه تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، في ظل تحقق رضاهم الوظيفي، وقناعتهم بجدوى تطبيق تلك المعايير في تطوير أدائهم وتحسين جودة الإشراف التربوي. وقد اتفقت النتيجة من حيث مجيئها بدرجة كبيرة مع نتائج دراسة المطيري (٢٠١٤م) التي أظهرت أن قلة الحوافز المادية المقدمة لمشرفي القيادة المدرسية تمثل إحدى أهم معوقات عمل المشرفين.

وتمثلت أكبر المعوقات الفنية لتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي في العبارة "كثرة عدد المدارس التي أشرف عليها وتباعدها"، بمتوسط حسابي (٤,١٧)، وانحراف معياري (٠,٨٧)، وقد يرجع ذلك إلى ما يسببه كثرة المدارس وتباعدها من ضغط في الوقت، وبذل المشرفين جهود مستمرة في التنقل بين المدارس، وفي متابعة ومراقبة أداء الإدارات المدرسية بها، مما ينعكس على مستوى تطبيقهم لتلك المعايير. وقد اتفقت النتيجة مع نتائج دراسة الجلال (٢٠١١م) والمطيري (٢٠١٤م) التي أظهرت أن من أهم معوقات عمل مشرفي الإدارة المدرسية تتمثل في تكليفهم بنصاب كبير من المدارس. بينما تمثل أقلها في العبارة "قلة زياراتي لإدارة المدرسة الواحدة التي أشرف عليها"، بمتوسط حسابي (٣,٤٥)، وانحراف معياري (١,١٢). وقد يرجع ذلك إلى حرص المشرفين على التخطيط والإعداد الجيد لزياراتهم الإشرافية للمدارس، على نحو يسهم في تحقيق أهداف العملية الإشرافية بالمدارس وإن قل عدد زياراتهم لها.

وتمثلت أكبر المعوقات الشخصية لتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي في العبارة "أفتقد روح التعاون بيني وبين مدير المدرسة"، بمتوسط حسابي (٢,٧٧)، وانحراف معياري (١,٣٤)، وقد يرجع ذلك إلى كون بعض مشرفي الإدارة تقل زياراتهم إلى المدارس، مما قد يعيق تمتين العلاقة بينهم وبين مديري المدارس، كما أن بعض المشرفين قد يميلون إلى تطبيق مفاهيم الإدارة الأوتوقراطية في التعامل مع الإدارات المدرسية، بهدف التحكم بزمام الأمور، وإظهار شخصياتهم الإشرافية والقيادية، وضمان تطبيق مديري المدارس

للتعليمات والأوامر الصادرة لهم. بينما تمثل أقلها في العبارة "أشعر بأني شخصية غير مرغوب فيها بالمدرسة"، بمتوسط حسابي (٢,٥٧)، وانحراف معياري (١,٣٢). وتعزو الباحثة ذلك إلى حرص المشرفين على أن يكونوا قدوة واهتمامهم بالعلاقات الإنسانية في البيئة المدرسية، والتزامهم بأخلاقيات مهنة التعليم عند تعاملهم مع منسوبي المدارس كالعدالة في العملية الإشرافية وفي تقييم الأداء، ودعمهم وتشجيعهم وتقديم التوجيهات لهم، مما عزز من الثقة المتبادلة بين المشرفين ومنسوبي الإدارات المدرسية.

خاتمة الدراسة وأهم النتائج والتوصيات:

تمثلت المشكلة البحثية في تحديد مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي المتمثلة بمعايير (القيادة والإشراف والقيم وأخلاق المهنة ومهارات الاتصال) ومعوقات تطبيقها من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض مما يساعد في سد الفجوة بين الأداء المرغوب لمشرف الإدارة المدرسية والأداء الفعلي لهم في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب، وذلك رغبة في تسليط الضوء على معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي، وكذلك تسليط الضوء على جانب مهم من جوانب الإشراف التربوي يتعلق بالمعوقات التي قد تحد من فاعلية دور مشرف الإدارة المدرسية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي. وطبقت الباحثة استبانة على (٥٣) مشرف إدارة مدرسية مستخدمة أسلوب الحصر الشامل.

أهم النتائج:

١- أن مستوى تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض كان مرتفعاً، بمتوسط حسابي (٤,١١).

٢- جاء معيار تجسيد أخلاقيات مهنة التعليم في ممارساته المهنية في مقدمة المعايير المطبقة، يليه معيار توظيف المفاهيم والمهارات القيادية في الميدان التربوي. بينما جاء معيار دعم مبدأ الشراكة المجتمعية بين جهة عمله ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة كأقل المعايير المطبقة.

٣- تمثلت أعلى المؤشرات تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي في التزام مشرفي الإدارة بالقدوة الحسنة في عملهم ومظهرهم وسلوكياتهم بينما تمثل أقلها في تحليلهم واقع الإشراف التربوي وكيفية توظيف نتائجه لإعداد وتحقيق الخطط الإستراتيجية والتشغيلية.

٤- وجود معوقات عمل مشرفي الإدارة المدرسية بالرياض في تطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي بدرجة مرتفعة، بمتوسط حسابي (٣,٥٩).

٥- جاءت المعوقات الاقتصادية في المرتبة الأولى، يليها المعوقات الإدارية، ثم المعوقات الفنية، يليها المعوقات التنظيمية. بينما جاءت المعوقات الشخصية في المرتبة الأخيرة كأقل المعوقات في هذا المجال.

٦- تمثلت أعلى المعوقات التنظيمية لتطبيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي في عدم ربط تحقيق المعايير بنظام التعزيز والحوافز.

بينما تمثل أقلها في اعتبار معايير الإشراف التربوي عبئًا إضافيًّا على مشرفي الإدارة المدرسية.

٧- تمثلت أعلى المعوقات الإدارية في كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق مشرف الإدارة المدرسية. بينما تمثل أقلها في تنوع واختلاف المراحل التعليمية التي يشرف عليها مشرفي الإدارة المدرسية.

٨- تمثلت أعلى المعوقات الاقتصادية في عدم وجود ميزانية خاصة لتدريب مديري المدارس يستطيع المشرفون التعامل معها. بينما تمثل أقلها في نقص الحوافز المادية المقدمة لمشرف الإدارة المدرسية.

٩- تمثلت أعلى المعوقات الفنية في كثرة عدد المدارس التي يشرف عليها مشرف الإدارة المدرسية وتباعدها. بينما تمثل أقلها في قلة زيارات المشرف لإدارة المدرسة الواحدة التي يشرف عليها.

١٠- تمثلت أعلى المعوقات الشخصية في افتقاد المشرفين روح التعاون بينهم وبين مدير المدرسة. بينما تمثل أقلها في شعورهم بكونهم شخصية غير مرغوب فيها بالمدرسة.

التوصيات:

توصي الباحثة في ضوء ما توصلت إليه من نتائج بما يلي:

- تشجيع وتحفيز مكاتب التعليم لمشرفي الإدارة المدرسية على المشاركة الفاعلة في دعم الشراكة المجتمعية بين جهة عمله ومؤسسات المجتمع ذات العلاقة.
- تدريب مشرفي الإدارة المدرسية على الأساليب الحديثة المستخدمة لتحليل واقع الإشراف التربوي وكيفية توظيف نتائجه لإعداد وتحقيق الخطط الإستراتيجية والتشغيلية.
- حرص مكاتب التعليم على ربط تحقيق معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب في الإشراف التربوي بنظام التعزيز والحوافز.
- زيادة اهتمام مكاتب التعليم بتقليل الضغوط المهنية والأعباء الإدارية الملقاة على عاتق مشرفي الإدارة المدرسية.
- تخصيص اعتمادات مالية سنوية ضمن ميزانية مكاتب التعليم لتدريب مديري المدارس يستطيع المشرفون التعامل معها.
- زيادة عدد مشرفي الإدارة المدرسية بما يتناسب مع عدد المدارس والعمل على تقليل نصاب كل مشرف.
- تعزيز أساليب التواصل والاتصال الحديثة بين مكاتب التعليم والمدارس لتعزيز التعاون بين مشرفي الإدارة المدرسية ومديري المدارس.

قائمة المراجع:

أولًا: المراجع العربية:

- الثنيان، نوف (٢٠١١). القيادة التحويلية لدى مشرفات الإدارة المدرسية وعلاقتها بالإبداع الإداري لدى مديرات المدارس الثانوية بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ١- ٢٠٦.
- الحارثي، علي (٢٠١٦). واقع ممارسة المشرفات بعض أساليب الإشراف التربوي في ضوء معايير الجودة، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، (١٨٠)، ١- ٢٤.
- الجلال، دليل (٢٠١١). دور مشرفات الإدارة المدرسية في رفع مستوى أداء مديرات المرحلة الابتدائية في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الديحاني، سلطان، عبد الجليل، هدى، الكندري، هدى (٢٠١٦). مدى توافر معايير التنمية المهنية للإشراف التربوي من وجهة نظر المشرفين التربويين بدولة الكويت، مجلة العلوم التربوية، جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية، ٢٤(٣)، ٢٠٥- ٢٣٤.
- الزهراني، صالح (٢٠٢٢). تطوير الأداء المهني لمشرفي القيادة المدرسية في ضوء معايير هيئة تقويم التعليم والتدريب بالمملكة العربية السعودية: تصور مقترح، رسالة دكتوراه، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
- سالم، حنان (٢٠١١). الإشراف التربوي في المدرسة الابتدائية في ضوء إجراءات تطبيق قانون كادر المعلم، مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (٩)، ٤٣٨- ٤٦٠
- السبيعي، عبيد (٢٠١٨). دور مشرفي الإدارة المدرسية في دعم إدارة المعرفة في مدارس التعليم العام : دراسة تطبيقية على المدارس الحكومية في مدينة الدمام. مجلة العلوم التربوية والنفسية. جامعة البحرين – مركز النشر، العلمي، مج١٩, ع١، ٤٣٧ – ٤٧٨

- السعيد، رضا، وعبد الحميد، أحمد (٢٠١٠). معايير الجودة الشاملة في رياض الأطفال. الإسكندرية: دار التعليم الجامعي.
- الأسمري، صالح (٢٠٢١). دور مشرفي القيادة المدرسية في التنمية المهنية المستدامة لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك. مجلة العلوم التربوية. جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز. مج٧, ع٢، ص ص ٨٣ – ١٢٤
- السميح، عبدالمحسن (٢٠١٠). دراسات في الإدارة المدرسية. عمان. دار الحامد.
- الأسمري، صالح (٢٠١٩). دور الأساليب الإشرافية لمشرفي القيادة المدرسية في تنمية مهارات التفكير الناقد لقادة المدارس الثانوية بمدينة تبوك. مجلة العلوم التربوية والنفسية. مج. ٣، ع. ٢٠، سبتمبر ٢٠١٩، ص ص. ١-٢١
- الشهري، عوض (٢٠٠٨). واقع الكفايات المهنية لمشرفي القيادة المدرسية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الشهري، غادة (٢٠١٧). دور مشرفات القيادة المدرسية في تنمية أنماط التفكير الإستراتيجي لقائدات مدارس التعليم العام بمحافظة النماص. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- الشهري، محمد (٢٠١٧). أثر تطبيق معايير الجودة في تطوير أداء المشرف التربوي: دراسة ميدانية بإدارة التعليم بمحافظة النماص، جمعية الثقافة من أجل التنمية، ١٨(١٢١)، ٢٣٩- ٣١٠.
- العتيبي، مخلد (٢٠١٩). درجة الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين خلال الزيارات الصفية في ضوء بعض معايير الجودة الشاملة، مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٥(١٠)، ٣٦٣- ٣٨٧.
- العرفج، أريج (٢٠١١). واقع الابداع الإداري لدى مشرفات الإدارة المدرسية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العمود، مها، المهوس، رنا، الغثبر، نهى، الخويطر، خواطر (٢٠٢٠). الاحتياجات التدريبية للمشرفات التربويات في ضوء المعايير المهنية للمشرفين التربويين، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية، ١٢(٤)، ٣١٦- ٣٥٩.

- العنقري، هيلة (٢٠١٣). واقع ممارسة مشرفات الإدارة المدرسية بمدينة الرياض لإدارة التغيير وسبل التطوير، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية، ١- ١٤٤.
- الغامدي، منال (٢٠٢٠). المعوقات التي تواجه تطبيق التمكين الإداري في التعليم العام وآليات تفعيله من وجهة نظر مشرفي ومشرفات القيادة المدرسية بإدارة تعليم مكة المكرمة. مجلة التربية. جامعة الأزهر - كلية التربية. ع١٨٥, ج٣. ص ص ٧٥٣ — ٧٩٠.
- الغامدي، علي (٢٠١٠). دور مشرف الإدارة المدرسية في تنمية مهارات وكيل المدرسة من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الغرباوي، شهدان (٢٠١٩). الشركات المساهمة في إطار الحوكمة والمعايير المحاسبية الدولية. الاسكندرية: دار الفكر الجامعي.
- القحطاني، سعود (٢٠١٧). إسهامات مشرفي الإدارة المدرسية في تنمية المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية بمحافظة القويعية. مجلة البحث العلمي في التربية. جامعة عين شمس - كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. ع١٨, ج٨. ص ص٤٠٧ — ٤٣٥
- الفايز، حفصة (٢٠١٢). واقع ممارسات مشرفات الإدارة المدرسية لمهارات التخطيط الإستراتيجي في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- المطيري، واصل (٢٠١٤). الصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه مشرفي الإدارة المدرسية في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- المقبالي، زايد (٢٠١٩). تطوير ممارسات المشرفين الإداريين في وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في ضوء مبادئ الجودة الشاملة، المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية، مركز رفاد للدراسات والأبحاث، ٥(١)، ٤٨- ٦٨.
- هيئة تقويم التعليم والتدريب (٢٠٢٠). معايير الإشراف التربوي.

- الهاجري، نايف (٢٠١٣). ممارسة مشرفي الإدارة المدرسية لأساليب التربوي في إدارة التربية والتعليم بمحافظة بيشة تصور مقترح، دراسات عربية في التربية وعلم النفس السعودية.
- النافعي، تركي (٢٠١٩). درجة توافر الكفايات التدريبية لدى مشرفي الإدارة المدرسية المنفذين لبرامج مراكز التدريب بالمديريات العامة للتربية والتعليم بسلطنة عمان. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد ١١٥، ٢٠١٩، ص ص٢٧٩ -٣٠٦

ثانيًا: المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية:

- Ozdemir, T. Y., & Yirci, R. (2015). A Situational Analysis of Educational Supervision in the Turkish Educational System. Educational Process: International Journal, 4 (1-2), 56-70.
- Kasem Al-Harby, Fatima Ibrahim Hakami (2021). The Professional Empowerment Requirements among Educational Female Supervisors in Jazan Region, Ilkogretim Online - Elementary Education Online, 20 (6): pp. 258-275
- Reeves. D (2009). Looking deeper into the data, Educational Leadership, 66(4), p89-90.

Arabic References:

Al-Thunayan, Nouf (2011). Transformational Leadership among School Management Supervisors and its Relationship to Administrative Creativity among Secondary School Principals in Riyadh (in Arabic) Unpublished Master's Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia].

Al-Harthy, Ali. (2016). The Reality of Women Supervisors Practice of Certain Educational Supervision Methods in Light of Quality Standards (in Arabic). Journal of Reading and Literacy, (180) 1-24.

Al-Jalal, Dalil. (2011). The Role of School Management Supervisors in Enhancing the Performance of Primary School Principals in Riyadh (in Arabic) Master's Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia.

Al-Daihani, Sultan, Abdul-Jalil, Hoda, & Al-Kandari, Hoda (2016). The Availability of Professional Development Standards for Educational Supervision from the Perspective of Educational Supervisors in the State of Kuwait (in Arabic). Journal of Educational Sciences, Cairo University - Graduate School of Education, 24(3), 205-234.

Al-Zahrani, Saleh (2022). Developing the Professional Performance of School Leadership Supervisors in light of the Education and Training Evaluation Commission's Standards in Saudi Arabia (in Arabic). A Proposed Conception [Ph.D. Thesis, Imam Muhammad bin Saud Islamic University].

Al-Subaie, Obeid. (2018). The Role of School Management Supervisors in Supporting Literacy Management in Public Education Schools: An Applied Study on Government Schools in Dammam (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences, University of Bahrain, 19(1), 437-478.

Al-Saeed, Reda, Abdel-Hamid, Ahmed (2010). Comprehensive Quality Standards in Kindergarten. Alexandria (in Arabic). Dār al-Taʿlīm al-Jāmiʿī.

Al-Asmari, Salih (2021). The Role of School Leadership Supervisors in the Sustainable Professional Development of Secondary School Leaders in Tabuk (in Arabic). Journal of Educational Sciences. Prince Sattam bin Abdulaziz University, 7(2), 83-124.

Al-Samih, Abdul Mohsen (2010). Studies in School Management (in Arabic). Amman. Dar Al-Hamid

Al-Asmari, Saleh (2019). The Role of Supervisory Methods' Application by School Leadership Supervisors in Developing Critical Thinking Skills among Secondary School Leaders in Tabuk (in Arabic). Journal of Educational and Psychological Sciences. 3(20), 1-21

Al-Shehri, Ghada (2017). The Role of School Leadership Supervisors in Developing the Strategic Thinking Patterns of Leaders in Public Schools in Al-Namas Governorate (in Arabic). Master's Thesis, College of Education, King Khalid University

Al-Shehri, Muhammad (2017). The Effect of Applying Quality Standards in Developing the Performance of the Educational Supervisor: A Field Study on Educational Management in Al-Namas Governorate (in Arabic). Culture for Development Association, 18 (121), 239- 310.

Al-Arfaj, Areej (2011). The Reality of Administrative Creativity among School Management Supervisors in Riyadh (in Arabic). Master's Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University.

Al-Amoud, Maha, Al-Mahaws, Rana, Al-Ghathbar, Noha, Al-Khuwaiter, Khawatir (2020). The Training Needs of Educational Supervisors in Light of the Professional Standards Applicable to Educational supervisors (in Arabic). Umm Al-Qura University Journal of Educational and Psychological Sciences, 12 (4), 316- 359.

Al-Anqari, Hailah (2013). The Reality of Riyadh School Management Supervisors' Practice of Change Management and Ways of Development (in Arabic). Unpublished Master's Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia

Al-Ghamdi, Manal (2020). Obstacles Facing the Application of Administrative Empowerment in Public Education and its Activation Mechanisms from the Perspective of School Leadership Supervisors in Makkah Al-Mukarramah Education Directorate (in Arabic). Education Journal. Al-Azhar University, Faculty of Education. 3(185), 753- 790.

Al-Ghamdi. Ali (2010). The Role of the School Management Supervisor in Developing the Skills of the School Deputy from the Perspective of the School

Management Supervisors in Riyadh (in Arabic). Master's Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, KSA.
Al-Gharabawi, Shahdan (2019). Companies Contributing to the Governance and International Accounting Standards Framework (in Arabic). Alexandria: Dār al-Fikr al-Jāmiʻī.
Al-Qahtani, Saud (2017). The Contributions of School Management Supervisors in Developing the Leadership Skills of Public-School Principals in Al-Quwaiiyah Governorate (in Arabic) (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education. Ain Shams University, Faculty of Women for Arts, Science and Education, 8(18), 407-435.
Al-Fayez, Hafsa (2022). The Reality of school Management Supervisors' Practice of Strategic Planning Skills in Riyadh (in Arabic). Master's Thesis, College of Social Sciences, Imam Muhammad bin Saud Islamic University, Saudi Arabia
Al-Muqbali, Zayed (2019). Developing the Practices of the Ministry of Education's Administrative Supervisors in light of the Comprehensive Quality Principles the Sultanate of Oman (in Arabic). International Journal of Educational and Psychological Studies, Rafad Center for Studies and Research, 5 (1), 48-68.
Al-Nafei, Turki (2019). Training Competencies among School Management Supervisors Implementing the Programs of the Training Centers Affiliating to the General Directorates of Education in the Sultanate of Oman (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, Association of Arab Educators, 2019(115), 279-306

تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض

أ. نورة بنت إبراهيم القحطاني
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. ريم بنت فهد الرصيص
قسم التربية الخاصة
كلية التربية
جامعة الملك سعود

تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض

أ. نورة بنت إبراهيم القحطاني
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

د. ريم بنت فهد الرصيص
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الملك سعود

تاريخ تقديم البحث: ١٠/ ٣/ ١٤٤٤ هـ تاريخ قبول البحث: ٩/ ٦/ ١٤٤٤ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض، كما بحثت في أثر بعض المتغيرات مثل: سنوات الخبرة وعدد الدورات في مجال التعليم عن بعد على استجابات أفراد العينة. واستخدمت الباحثتان المنهج الوصفي لمناسبته لهدف الدراسة، كما تم توظيف استبانة من إعدادهما كأداة لجمع البيانات من (١٨٤) معلمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض. وبعد جمع البيانات وتحليلها فقد صنفت النتائج تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في محورين، هما: ١) تحديات متعلقة بالطلبة وأسرهم كصعوبة موازنة الشخص المسؤول عن متابعة الطالب أو الطالبة في المنزل بين التعليم عن بعد ومسؤولياته الأخرى، محدودية تعاون بعض الأسر لتلبية متطلبات التعليم عن بعد، ومحدودية مهارات استخدام التقنيات الحديثة لدى بعض الأسر، ٢) تحديات متعلقة بالمعلمة كصعوبة استخدام الأنشطة الحسية وصعوبة جذب انتباه الطلبة وضبط سلوكهم. كما أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة لمتغيرات الدراسة (سنوات الخبرة وعدد الدورات في مجال التعليم عن بعد)، كما تم تقديم بعض التوصيات التي من شأنها المساهمة في التغلب على تلك التحديات.

الكلمات المفتاحية: معوقات، التدريس، ذوو الإعاقة، جائحة كورونا، المملكة العربية السعودية.

The Challenges of Distance Learning for Students with Intellectual Disabilities from teachers' Point of View in Day Care Centers in Riyadh

Nourah Ebrahim Alqahtani
Department Special Education
Faculty Education
King Saud university

Dr. Reem Fahad Alrusaiyes
Department Special Education
Faculty Education
King Saud university

Abstract:

This study aimed to identify challenges related to distance education in educational centers for students with intellectual disabilities based on their teachers' perspectives. Further, the study examined the differences in responses attributed to years of experience and the number of workshops related to distance education. The researchers used the descriptive approach using the questionnaire as a data collection tool. Study participants included (١٨٤) teachers working in educational centers for students with intellectual disabilities in Riyadh. The results indicated several challenges to the use of distance education for students with intellectual disabilities on two axes: ١) challenges related to students and their families, etc., such as balancing distance education with other responsibilities for the person responsible for following up with the student at home, limited cooperation of some families in meeting distance education requirements, and limited skills in using modern technologies in some families. ٢) challenges related to the teacher, such as the difficulty of using sensory activities and attracting and controlling students' behavior. Additionally, the results revealed no statistically significant differences between the response of the sample members to the study variables' years of experience and the number of workshops in the field of distance education.

key words: obstacles, teaching, people with disabilities, corona pandemic, Saudi Arabia.

المقدمة:

بدأ فيروس كورونا بالظهور بتاريخ ٣١ ديسمبر ٢٠١٩م، ولم يلبث ثلاثة أشهر إلا وقد انتشر في شتى بقاع الأرض وتم اعتباره وباء عالميًّا من قبل (WHO) منذ ١١ مارس ٢٠٢٠ لما خلفه من آثار مباشرة وغير مباشرة على جميع القطاعات (الدهشان، ٢٠٢٠). ويعد النظام التعليمي أحد هذه المجالات التي تأثرت بشكل كبير، حيث ذكرت منظمة اليونسكو (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization [UNESCO], 2020) بأن نحو ٧٤,٤٪ من إجمالي الطلبة المسجلين في المدارس والجامعات حول العالم تأثر تعليمهم نتيجة إغلاق المؤسسات التعليمية والتحول إلى التعليم عن بعد في محاولة للحد من انتشار المرض (فرج والسلمي، ٢٠٢٠). وقد عرّف العديد من الباحثين التعليم عن بعد على أنه نمط تدريسي إلكتروني يعتمد على التعليم الذاتي وبناء المواقف التعليمية بصورة افتراضية من خلال أدوات التعلم الإلكتروني وذلك لنقل المواد التعليمية والتفاعل المباشر وغير المباشر بين المعلم والطلاب (محمود، ٢٠٢٠).

وقد تباينت نتائج الدراسات حول فاعلية التعليم عن بعد على مختلف المستويات الدراسية، على سبيل المثال أشار أبو اشخيدم وآخرون (٢٠٢٠) إلى فاعلية التعليم الإلكتروني من وجهة نظر المعلمين في التعليم الجامعي. وفي ذات السياق أشار البيطار (٢٠١٦) إلى فاعلية التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد لدى طلاب الدبلوم العامة. كما أشار الخثعمي (٢٠٢٠) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التعليم المباشر والتعليم عن بعد في إكساب مهارة مسك القلم لعينة من الأطفال

في الصف الأول الابتدائي وذلك من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور. وعلى النقيض، توصلت دراسة الزبون (٢٠٢٠) إلى تفوق التعليم المباشر على التعليم عن بعد في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في مادة اللغة العربية. وعلى الرغم من النتائج الإيجابية للكثير من الدراسات إلا أن التعليم عن بعد واجه العديد من التحديات مثل ضعف التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وأقرانهم ومعلميهم، ارتفاع التكلفة المادية الناتجة عن ضرورة توفير أجهزة الحاسب الآلي وغيرها، ضعف إعداد المعلمين على توظيف التعليم عن بعد.

إن التحول المفاجئ للتعليم عن بعد في أثناء جائحة كورونا أدى إلى ظهور العديد من التحديات التي واجهت المعلمين بشكل عام ومعلمي التربية الخاصة بشكل خاص نتيجة لخصائص الطلبة ذوي الإعاقة مثل ضعف الانتباه لدى معظمهم (السويلم، ٢٠٢٢، الكليب، ٢٠٢٢، السلمي والمكاوي، ٢٠٢١، Alshamri, 2021). لذلك ركزت معظم الدراسات في مجال التربية الخاصة على الكشف عن تحديات التعليم عن بعد عند تدريس الطلبة ذوي الإعاقة من وجهة نظر المعلمين أو أولياء الأمور.

تحديات التعليم عن بعد من وجهة نظر المعلمين:

هدفت دراسة السويلم (٢٠٢٢) ودراسة الشمري (Alshamri, 2021) إلى التعرف على معوقات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلميهم، وقد أشارت النتائج إلى المعوقات التالية: سرعة تشتت الطلبة وصعوبة ضبطهم، قلة وعي الأسرة أو الوالدين بأهمية استخدام التعليم عن بعد، عدم ملاءمة التعليم عن بعد لقدرات الطلبة، صعوبة تأسيس علاقات قائمة

على الود والألفة بين المعلمين والطلبة، ضعف إعداد المعلمين لتطبيق التعليم عن بعد خصوصاً في ظل التحول المفاجئ نتيجة جائحة كورونا، كما أن الإعداد للتعليم عن بعد يتطلب وقتًا وجهدًا كبيرين من قبل المعلمين.

كما هدفت دراسة الكليب (٢٠٢٢) ودراسة السلمي والمكاوي (٢٠٢٠) إلى التعرف على معوقات التعليم عن بعد للطلبة الصم وضعاف السمع تبعاً للمتغيرات التالية: (المؤهل العلمي – سنوات الخبرة –– نوع المدرسة — مكان الإقامة)، وتوصلت النتائج إلى وجود مجموعة من المعوقات المتعلقة بخصائص الطلبة كصعوبة ضبط سلوكياتهم وجذب انتباههم، معوقات متعلقة بمفردات المنهج الدراسي كاحتوائه على العديد من المفاهيم المجردة التي يصعب شرحها عن بعد بسبب ضعف اللغة لديهم، معوقات متعلقة بالمعلمين تتمثل في ضعف إعداد المعلمين معرفياً ومهارياً على استخدام التعليم عن بعد، معوقات متعلقة بالمدراس مثل ضعف البنية التحتية التكنولوجية وعدم الاشتراك في المكتبات الرقمية التي تقدم محتوى رقميًّا مناسبًا لاحتياجات وقدرات الطلبة. وتوصلت النتائج أيضًا إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (المؤهل العلمي) لصالح من يحمل مؤهل الدبلوم، بالإضافة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير (نوع المدرسة) لصالح مدارس التربية الخاصة، ومتغير (مكان الإقامة) لصالح المعلمين في الريف أو القرى.

ودراسة الدغيم (٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على معوقات التعليم عن بعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٧٦) معلماً ، واستخدم الباحث المنهج المسحي الوصفي

من خلال استبانة ، وبعد جمع البيانات وتحليلها توصلت النتائج إلى أن معوقات التعليم عن بعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم جاءت مرتفعة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمعوقات التعليم عن بعد للطلاب ذوي صعوبات التعلم تعزى لمتغيري (سنوات الخبرة والدورات التدريبية المتعلقة بالتعليم عن بعد).

ودراسة ملش (٢٠٢١) التي هدفت إلى التعرف على تحديات التعليم عن بعد في أثناء تدريس الطلبة ذوي الإعاقة، حيث توصلت النتائج إلى مجموعة من التحديات: تحديات تقنية كمحدودية قدرة المؤسسات التعليمية على إنشاء شبكات إنترنت واسعة وتوفير أعدادٍ كبيرة من الأجهزة والمعدات اللازمة، تحديات الموارد البشرية كضعف تأهيل المعلمين على توظيف التعليم عن بعد، تحديات متعلقة بذوي الإعاقة مثل وجود مشكلات حسية أو بدنية لديهم تحد من قدرتهم على استخدام التكنولوجيا أو تحديات متعلقة بالإدارة المدرسية مثل عدم وجود أجهزة في الفصول الدراسية أو تحديات متعلقة بالتمويل مثل نقص التمويل الخاص بالتشغيل والصيانة والتجديد وإنتاج المحتويات اللازمة للعملية التعليمية.

وهدف كل من الصيدلاني والسلمي (٢٠٢١) إلى التعرف على تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة البصرية خلال جائحة كورونا ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى مجموعة من التحديات تم تصنيفها على النحو التالي: تحديات تعليمية كعدم تقبل الطلاب للتعليم عن بعد وعدم وجود كوادر تعليمية مؤهلة لإدارة هذا النوع من التعليم، تحديات تقنية كعدم وجود الدعم الفني والتقني في

أثناء تطبيق التعليم عن بعد وضعف توفر خدمات الإنترنت بالسرعة المناسبة، تحديات اقتصادية كضعف المخصصات المالية لصيانة الأجهزة التعليمية المستخدمة في التعليم عن بعد وارتفاع تكلفة خدمات الإنترنت. كما توصلت نتائج الدراسة أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

وهدفت دراسة باعلي والحربي (٢٠٢١) إلى فهم معوقات التعليم عن بعد التي تواجه معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه في أثناء جائحة كورونا، وقد أشارت النتائج إلى المعوقات التالية: عدم توفر أجهزة الحاسب الآلي، نقص المعرفة لكل من المعلمة والأسرة حول استخدام برامج التعليم عن بعد وتنفيذ البرنامج التربوي الفردي، ضعف الاتصال بشبكة الإنترنت، ضعف تعاون بعض الأسر في العملية التعليمية، عدم ملاءمة أوقات الحصص الدراسية للأسر والمعلمين، غياب البيئة المناسبة للتعليم عن بعد في المنزل، ضعف تقبل المعلمات للتعليم عن بعد. كما توصلت نتائج الدراسة أيضًا إلى أن المعلمات الأقل خبرة يواجهن صعوبات أكبر في تفعيل الفصول الافتراضية، كما أشار أفراد العينة إلى ازدياد المعوقات بزيادة أعداد الطالبات، وظهورها بصورة أكبر عند تدريس الطالبات في مرحلتي رياض الأطفال والابتدائية مقارنة بالمرحلتين المتوسطة والثانوية.

وهدفت دراسة الحارثي وغريب (٢٠٢١) إلى معرفة أهم التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في أثناء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، بالإضافة إلى الكشف عن الفروق في استجابات أفراد

العينة بناءً على المتغيرات التالية (الجنس – الخبرة – المرحلة الدراسية – مكان العمل). وأشارت النتائج إلى أن أكثر تلك التحديات التي تواجههم تمثلت في التحديات المتعلقة بالمحتوى الدراسي كعدم توفر محتوى رقمي يتناسب مع قدرات الطلبة وصعوبة تحويل بعض المهارات التي تُدرّس إلى مواد رقمية، ثم التحديات المتعلقة بالطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وأولياء أمورهم كصعوبة السيطرة على المشكلات السلوكية في أثناء التعليم عن بعد وصعوبة الحصول على الاستجابة المطلوبة وصعوبة جذب انتباههم بالإضافة إلى عدم مشاركة أولياء الأمور بالتدريب في المنزل، ثم التحديات التقنية وأبرزها عدم معرفة الطلبة بكيفية استخدام تقنيات التعليم عن بعد، وفي المرتبة الأخيرة التحديات المتعلقة بالإدارة التي جاء في مقدمتها عدم وضوح آلية تعليم الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد عن بعد ومن ثم عدم وجود اللوائح التي توضح دور المعلم في هذه العملية، كما أشارت النتائج أيضًا إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيرات (الجنس – الخبرة – المرحلة الدراسية – مكان العمل).

تحديات التعليم عن بعد من وجهة نظر الطلاب وأسرهم:

أجرت كل من إبراهيم (٢٠٢١) وكريشنان وآخرين (Krishnan, et al., 2020) دراسات تهدف إلى التعرف على الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في نظام التعليم عن بعد. وتوصلت النتائج إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة السمعية يواجهون العديد من الصعوبات في أثناء التعليم عن بعد، كارتفاع أسعار الإنترنت وعدم القدرة على شراء أجهزة جديدة أو صعوبة التقاط أجهزة السمع للأصوات بوضوح، عدم ترجمة الكثير من الدروس بلغة الإشارة وضعف مهارات المعلمين في توظيف التعليم عن بعد مما يؤثر على استيعاب الطلبة للمادة العلمية ، ضعف شبكة الإنترنت وصعوبة الوصول إليها في المناطق النائية، ضعف المستوى التعليمي للوالدين وكثرة عدد الأبناء وعدم وجود من يساعدهم من الوالدين في أثناء ذهابهم للعمل.

ودراسة العتيبي وباسليم (٢٠٢١) التي هدفت إلى معرفة أبرز التحديات التي تواجه الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد وأسرهم خلال فترة التعليم عن بعد ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن أبرز التحديات التي تواجه أسر الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد هي صعوبة تعليم الطالب المهارات الضرورية للتعامل في أثناء الدرس، صعوبة التركيز والانتباه في أثناء الدرس.

مما سبق، نلاحظ أن جميع الدراسات اتبعت المنهج الوصفي من خلال استخدام الاستبانات لجمع البيانات، باستثناء دراسة (باعلي والحربي، ٢٠٢١؛ Alshamri, 2021) ودراسة كريشنان وآخرين (Krishnan, et al., 2020) التي

اتبعت المنهج النوعي من خلال إجراء مقابلات مع أفراد العينة، كما أن جميع الدراسات التي طبقت في المملكة العربية السعودية طبقت في برامج التربية الخاصة الملحقة بالمدارس التابعة لوزارة التعليم، ما عدا دراسة (السلمي والمكاوي، ٢٠٢٠) فقد طبقت في مدارس كل من مصر والسعودية.

كما تناولت معظم الدراسات أثر بعض المتغيرات على استجابات أفراد العينة حول تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة مثل متغير الجنس، المؤهل العلمي، نوع الإعاقة، سنوات الخبرة، ومكان العمل مثل دراسة (الدغيم، ٢٠٢٢) ودراسة (الكليب، ٢٠٢٢) ودراسة (الحارثي وغريب، ٢٠٢١) ولقد تباينت نتائج الدراسات حول أثر هذه المتغيرات.

وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات التي تمت مراجعتها بدراستها لتحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن في مراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة الرياض.

مشكلة الدراسة:

تحول العملية التعليمية المفاجئ إلى التعليم عن بعد نتيجة جائحة كورونا أدى إلى ظهور العديد من التحديات التي أثرت على العملية التعليمية. وقد ترجع هذه التحديات إلى عدم وجود الوقت الكافي للإعداد لهذا التحول، خصوصاً أن العديد من المعلمين ينقصهم الخبرة في توظيف التعليم عن بعد (والد، ٢٠٢٠؛ Alshaboul et al., 2021). وهذه التحديات تزداد لدى معلمو الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية نتيجة لطبيعة خصائص هذه الفئة من الطلبة مثل

سهولة التشتت، ضعف الذاكرة، ضعف التواصل، ظهور سلوكيات غير مرغوبة والتي تتطلب التواصل المباشر بين الطالب والمعلم لتقديم الجلسات الفردية وتعديل السلوك (السويلم، ٢٠٢٢؛ Alnefaie & Bagadood, 2021; Alshamri, 2021). وعلى الرغم من وجود بعض الدراسات التي تناولت التحديات التي واجهت التعليم عن بعد لذوي الإعاقة الفكرية في برامج الدمج التابعة لوزارة التعليم إلا أنه لا يوجد دراسات تناولت التحديات التي واجهت التعليم عن بعد في مراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة الرياض والتي تشمل طلاب من ذوي مستويات مختلفة من الإعاقة. من هنا تتبلور مشكلة الدراسة في الإجابة على الأسئلة التالية:

١- ما هي التحديات التي تواجه التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مركز الرعاية النهارية من وجهة نظر المعلمات؟

٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للمتغيرات التالية: (سنوات الخبرة – عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد)؟

وتنبع أهمية الدراسة من محدودية الدراسات التي تناولت تحديات هذا النوع من التعليم بالنسبة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من قبل بحسب علم الباحثتين كما قد تفيد نتائج الدراسة صُناع القرار في وضع الخطط العملية لتذليل هذه الصعوبات التي تواجه التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وتوضيحاً لمصطلحات الدراسة، أدناه تعريفاً لتلك المصطلحات:

تحديات Challenges: هي تلك المشكلات أو الصعوبات العلمية، التقنية والفنية، المالية، والإدارية التي تقف بوجه التعليم عن بعد وتحد من قدرته على أن يكون فاعلاً في العملية التعليمية (إبراهيم وأبو راوي، ٢٠٢٠). وتعرف إجرائيًا بأنها: المشكلات أو الصعوبات التي تحول دون استفادة الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في أثناء التعليم عن بعد من وجهة نظر أفراد العينة.

التعليم عن بعد Distance learning: نظام تعليمي يقوم على فكرة إيصال المادة التعليمية إلى المتعلم عبر وسائل التقنية الحديثة كالحاسوب، إذ يكون المتعلم بعيداً عن المعلم خلال حدوث عملية التعلم (الدليمي، د.ت.). ويعرّف إجرائيًا بأنه: هو نظام التعليم الذي تم اللجوء إليه بعد إغلاق المدارس والمراكز في أثناء جائحة كورونا، حيث يتم فيه تقديم الدروس من خلال التطبيقات الذكية التي تحولت إلى فصول افتراضية مثل زووم.

الطلبة ذوو الإعاقة الفكرية Students with intellectual disability:

عرّفت الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2021) الإعاقة الفكرية بأنها: إعاقة تتميز بقصور كبير في كل من القدرة العقلية والسلوك التكيفي الذي يشمل المهارات المفاهيمية والاجتماعية والعملية، وتظهر خلال مرحلة النمو أي قبل سن ٢٢ عاماً. ويعرّف الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية إجرائيًا بأنهم: جميع الطلاب والطالبات في أي مرحلة عمرية الملتحقين بمراكز الرعاية النهارية في مدينة الرياض والذين تم تشخيصهم بوجود إعاقة فكرية فقط أو إعاقة فكرية بالإضافة إلى إعاقات أخرى، ويتم تدريسهم حالياً بنظام التعليم عن بعد.

معلمات التربية الخاصة Special education teachers: هم الأشخاص المتخصصون في التربية الخاصة بدرجة لا تقل عن البكالوريوس، أو الحاصلين على درجة البكالوريوس في تخصص تربوي آخر مع وجود دبلوم في التربية الخاصة لا تقل مدته عن سنة دراسية كاملة، أو الحاصلين على درجة الدبلوم التربوي العام بالإضافة إلى دبلوم في التربية الخاصة وخبرة لا تقل عن سنتين (وزارة التعليم، د.ت.). ويعرّفن إجرائيًّا بأنهن: كل معلمة أو مساعدة معلمة أو أخصائية تربية خاصة تقوم بمهمة تدريس الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة الرياض.

مراكز الرعاية النهارية Day care centers: هي المراكز التي تعنى بتقديم خدمات وبرامج متنوعة لحالات متوسطي إلى شديدي الإعاقة خلال فترات محددة من اليوم حسب احتياج كل حالة ووفقاً لخطط فردية مدروسة. وتقدم هذه المراكز برامج الرعاية والتأهيل المناسبة للأفراد من ذوي الإعاقة كالعلاج الطبيعي، والعلاج الوظيفي، والتدريب على مهارات الحياة اليومية إلى جانب برامج التثقيف والإرشاد الأسري، (المنصة الوطنية الموحدة، ١٤٤٣). وتعرّف إجرائيًّا بأنها: أي مركز يتبع لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة الرياض، ويتخصص برعاية وتأهيل الأفراد ذوي الإعاقة من خلال عدد من البرامج الأكاديمية والصحية والاجتماعية والتربوية خلال ساعات محددة من اليوم.

المنهجية والإجراءات

منهج الدراسة:

اتبعت الدراسة الحالية المنهج الوصفي / المسحي لملاءمته لهدف الدراسة، وهو منهج يهتم بوصف وتفسير الظاهرة (العساف، ٢٠١٦).

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمات الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية اللاتي يعملن في مراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة الرياض. ويبلغ عددهن (٣٦٠) معلمة.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) معلمة للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية يعملن في مجموعة من مراكز الرعاية النهارية الخاصة بالبنات فقط والتابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة الرياض، ويبين الجدول التالي وصف عينة الدراسة:

جدول (١)

توزيع عينة الدراسة وفقاً لبياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
سنوات الخبرة	أقل من ٥	١٣٦	٧٣,٩
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٢٦,١
عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد	لم أحصل على أي دورة	٤٢	٢٢,٨
	٣ دورات فأقل	٤٣	٢٣,٤
	أكثر من ٣ دورات	٩٩	٥٣,٨
المجموع		١٨٤	١٠٠

يتضح من الجدول (١) أن معظم أفراد العينة (٧٣,٩٪) كانت سنوات خبرتهم أقل من خمس سنوات. ويتضح أيضًا أن أكثر من نصف أفراد العينة (٥٣,٨٪) حصلوا على أكثر من ثلاث دورات في مجال التعليم عن بعد.

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثتان بإعداد استبانة بعد الاطلاع على مجموعة من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية (البديوي، ٢٠١٧؛ القحطاني، د.ت.؛ Picciano & Seaman, 2007; Roberts et al., 2011; Moakofhi et al., 2017; Cutri et al., 2020; Dong et al., 2020; Garbe et al., 2020; Kraft et al., 2020; Schwartz et al., 2020; TRUST & WHALEN, 2020). وتكونت الاستبانة في صورتها النهائية من قسمين القسم الأول البيانات الأولية لعينة الدراسة وهي (عدد سنوات الخبرة وعدد الدورات في مجال التعليم عن بعد)، والقسم الثاني يتضمن ٢٢ فقرة موزعة على محورين وهي (المحور الأول: يتناول التحديات المتعلقة بالطلبة وأسرهم، والمحور الثاني: يتناول التحديات المتعلقة بالمعلمة) وقد حُددت مفاتيح استجابات العينة من خلال استخدام مقياس "ليكرت الخماسي" لتكون على النحو التالي: موافقة بشدة (خمس درجات)، موافقة (أربع درجات)، محايدة (ثلاث درجات)، غير موافقة (درجتان)، غير موافقة بشدة (درجة واحدة).

صدق وثبات أداة الدراسة

الصدق الظاهري:

للتحقق من صدق الاستبانة عرضت على اثني عشر محكمًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية وذلك للتأكد من وضوح فقراتها وارتباطها

بهدف وأسئلة الدراسة. وقد جاءت نسبة الاتفاق بين المحكمين (٨٥٪) كما أشار البعض إلى تعديل صياغة بعض الفقرات وتم الأخذ بتوصيات المحكمين.

الاتساق الداخلي:

تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية عددها (٢٠) شخصًا، وتم استخدام معامل ارتباط بيرسون؛ لقياس العلاقة بين كل عبارة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه، وكذلك بين كل محور والدرجة الكلية للاستبانة، وقد أسفرت نتائج المحور الأول (التحديات المتعلقة بالطلبة وأسرهم) عن معاملات ارتباط تراوحت بين (٠,٦٥٠ – ٠,٩٠٥) وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١). أما المحور الثاني (التحديات المتعلقة بالمعلمة) فقد تراوحت معاملات ارتباطه بين (٠,٥٩٩ – ٠,٩٠٧) وجميعها دالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وبذلك يتضح أن جميع معاملات الارتباط بين كل عبارة والمحور المنتمية إليه كانت موجبة، ودالة إحصائيًّا عند مستوى دلالة (٠,٠١).

الثبات:

تم التحقق من ثبات الاستبانة بحساب معامل ألفا كرونباخ لمحاور الأداة والذي بلغ (٠,٩١٨) للمحور الأول و(٠,٩٣٣) للمحور الثاني، وهذا يشير إلى أن الاستبانة تتمتع بقدر مرتفع من الثبات، وهي صالحة للتطبيق الميداني.

إجراءات تطبيق الدراسة:

بعد الحصول على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي بجامعة الملك سعود لإجراء الدراسة، تم التواصل مع مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض لفئة

(الإناث) وإرسال الاستبانة بشكل إلكتروني لهم ليقوموا بدورهم بإرسالها لجميع المعلمات اللاتي يعملن في تلك المراكز، وبعد ذلك تم البدء باستقبال الاستجابات إلكترونياً ومن ثم تحليلها ومعالجتها إحصائيًّا من خلال برنامج (SPSS) ثم استخراج النتائج.

النتائج ومناقشتها:

بعد جمع البيانات وتحليلها تمت الإجابة على أسئلة الدراسة ومناقشة نتائجها في ظل الدراسات السابقة ذات العلاقة على النحو التالي:

نتائج إجابة السؤال الأول، والذي ينص على: "ما هي تحديات التعليم عن بعد التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية في مراكز الرعاية النهارية من وجهة نظر المعلمات؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية لاستجابات أفراد العينة على كل عبارة من عبارات الاستبانة كما تم أيضًا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحديد درجة التحقق لكل تحد في الاستبانة وكانت النتائج كالتالي:

١- تحديات تتعلق بالطلبة وأسرهم يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٢)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول تحديات التعليم عن بعد المتعلقة بالطلبة وأسرهم في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض

درجات الموافقة

الرقم	العبارة		موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٥	صعوبة موازنة الشخص المسؤول عن متابعة الطالب/ة في المنزل بين التعليم عن بعد ومسؤولياته الأخرى.	ت	٩٠	٧٠	١٥	٦	٣	٤,٢٩	٠,٨٧٥
		%	٤٨,٩٪	٣٨,٠٪	٨,٢٪	٣,٣٪	١,٦٪		
٩	محدودية تعاون بعض الأسر لتلبية متطلبات التعليم عن بعد.	ت	٨٣	٧٠	٢٣	٨	٠	٤,٢٤	٠,٨٣٥
		%	٤٥,١٪	٣٨,٠٪	١٢,٥٪	٤,٣٪	٠,٠٪		
٧	محدودية مهارات استخدام التقنيات الحديثة لدى بعض الأسر.	ت	٧٥	٧٤	٢٨	٦	١	٤,١٧	٠,٨٤٤
		%	٤٠,٨٪	٤٠,٢٪	١٥,٢٪	٣,٣٪	٠,٥٪		
٢	قصر مدة انتباه الطلبة في أثناء التعليم عن بعد.	ت	٧١	٨١	٢٢	٩	١	٤,١٥	٠,٨٥٥
		%	٣٨,٦٪	٤٤,٠٪	١٢,٠٪	٤,٩٪	٠,٥٪		

الرقم	العبارة		درجات الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
			موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة		
٦	صعوبة اقتناع بعض الأسر بأهمية التعليم عن بعد.	ت	٨٢	٦٠	٢٧	١٤	١	٤,١٣	٠,٩٦٦
		%	٤٤,٦٪	٣٢,٦٪	١٤,٧٪	٧,٦٪	٠,٥٪		
٤	صعوبة توفير الأجهزة التقنية اللازمة للتعليم عن بعد لدى بعض الأسر بسبب ضعف إمكانياتهم المادية.	ت	٧٣	٧٢	٢٦	١٣	٠	٤,١١	٠,٩٠١
		%	٣٩,٧٪	٣٩,١٪	١٤,١٪	٧,١٪	٠,٠٪		
٣	صعوبة تعامل الطلبة مع التقنيات اللازمة للتعليم عن بعد.	ت	٥٩	٧٠	٤٣	٩	٣	٣,٩٤	٠,٩٤٨
		%	٣٢,١٪	٣٨,٠٪	٢٣,٤٪	٤,٩٪	١,٦٪		

٨	صعوبة الاتصال بشبكة الإنترنت لدى بعض الأسر.	ت	٥٩	٧٢	٣٥	١٧	١	٣,٩٣	٠,٩٦٤
		%	٣٢,١٪	٣٩,١٪	١٩,٠٪	٩,٢٪	٠,٥٪		
١	درجة الإعاقة لدى الطالب/ة.	ت	٥٥	٧٢	٤٥	١١	١	٣,٩٢	٠,٩١١
		%	٢٩,٩٪	٣٩,١٪	٢٤,٥٪	٦,٠٪	٠,٥٪		

تشير النتائج في الجدول (٢) إلى أن التحديات المتعلقة بالطلبة وأسرهم تعد تحديات كبيرة من وجهة نظر المعلمات؛ إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (ن = ١٨٤) (٤,١٠) والانحراف المعياري (٠,٥٦٥). وبالنظر إلى الفقرات فقد احتلت الفقرة رقم ٥ والتي نصت على " صعوبة موازنة الشخص المسؤول عن متابعة الطالب/ة في المنزل بين التعليم عن بعد ومسؤولياته الأخرى" على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٢٩) وانحراف معياري (٠,٨٧٥). ويمكن تفسير ذلك بأن الأم غالباً هي الشخص المسؤول عن متابعة الأبناء في أثناء التعليم عن بعد إلا أن مسؤولياتها في المنزل أو كثرة عدد أبنائها أو ذهابها للعمل قد تتعارض مع ذلك مما يجعل من الصعب عليها الالتزام دائماً بحضور الحصص الدراسية وتقديم المساعدة لهم عند الحاجة (إبراهيم، ٢٠٢١). وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم ٩ والتي نصت على " محدودية تعاون بعض الأسر لتلبية متطلبات التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٨٣٥) وجاءت في المرتبة الثالثة الفقرة رقم ٧ والتي نصت على " محدودية مهارات استخدام التقنيات الحديثة لدى بعض الأسر" بمتوسط حسابي (٤,١٧) وانحراف معياري (٠,٨٤٤) وقد تكون محدودية مهارات استخدام الحاسب الآلي لدى بعض الأسر سبب لضعف تعاونهم لتلبية متطلبات التعليم عن بعد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من إبراهيم (٢٠٢١) ودراسة باعلي

والحربي (٢٠٢١) التي أشارت إلى أن ضعف المستوى التعليمي للوالدين ونقص المعرفة لديهم حول استخدام الحاسب الآلي وبرامج التعليم عن بعد أحد التحديات التي تواجه هذا النوع من التعليم، وجاءت في المرتبة الأخير الفقرة رقم ١ والتي نصت على " درجة إعاقة الطالب" بمتوسط حسابي (٣,٩٢) وانحراف معياري (٠,٩١١) فالطلبة ذوو الإعاقة عموماً يواجهون صعوبة في استخدام التكنولوجيا، وزادت تلك الصعوبات في أثناء التعليم عن بعد إما بسبب الإعاقة نفسها كذوي الإعاقات البدنية أو الحسية، أو بسبب ضعف أجهزة السمع لذوي الإعاقة السمعية على التقاط الأصوات بوضوح وعدم تكييف المحتوى الدراسي ليتلاءم مع إعاقتهم كترجمة الدروس بلغة الإشارة (ملش، ٢٠٢١؛ إبراهيم، ٢٠٢١؛ Krishnan, et al., 2020). مما يعني أنهم بحاجة إلى مساعدة شخص آخر وهذا بحد ذاته صعوبة أخرى.

٢- تحديات تتعلق بالمعلمات يوضحها الجدول الآتي:

جدول رقم (٣)

التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد العينة حول تحديات التعليم عن بعد المتعلقة بالمعلمة في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض

الرقم	العبارة	درجات الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
		موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة		

٦	أجد صعوبة في استخدام الأنشطة الحسية في أثناء التعليم عن بعد.	ت %	٩٣ ٥٠,٥٪	٦٥ ٣٥,٣٪	٢١ ١١,٤٪	٤ ٢,٢٪	١ ٠,٥٪	٤,٣٣	٠,٨٠٦
٨	أجد صعوبة في ضبط سلوك الطلبة في أثناء التعليم عن بعد.	ت %	٨٩ ٤٨,٤٪	٦١ ٣٣,٢٪	٢٦ ١٤,١٪	٦ ٣,٣٪	٢ ١,١٪	٤,٢٤	٠,٨٩٣
٧	أجد صعوبة في جذب انتباه الطلبة في أثناء التعليم عن بعد.	ت %	٧٠ ٣٨,٠٪	٧٧ ٤١,٨٪	٢٧ ١٤,٧٪	٨ ٤,٣٪	٢ ١,١٪	٤,١١	٠,٨٨٩
٣	أحتاج وقتاً إضافياً لإيصال المعلومة للطالب/ة في التعليم عن بعد.	ت %	٧٩ ٤٢,٩٪	٦٣ ٣٤,٢٪	٢٧ ١٤,٧٪	١٢ ٦,٥٪	٣ ١,٦٪	٤,١٠	٠,٩٨٩
٥	أجد صعوبة في التقييم الموضوعي للطالب/ة نتيجة تدخلات الأسرة في أثناء التعليم عن بعد.	ت %	٧٠ ٣٨,٠٪	٧٠ ٣٨,٠٪	٢٨ ١٥,٢٪	١٤ ٧,٦٪	٢ ١,١٪	٤,٠٤	٠,٩٦٨
٤	أجد صعوبة في تحقيق الأهداف التعليمية في أثناء التعليم عن بعد.	ت %	٦٠ ٣٢,٦٪	٦٩ ٣٧,٥٪	٣٢ ١٧,٤٪	٢١ ١١,٤٪	٢ ١,١٪	٣,٨٩	١,٠٢٤

الرقم	العبارة	درجات الموافقة	موافقة بشدة	موافقة	محايدة	غير موافقة	غير موافقة بشدة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢	أحتاج إلى بذل جهد إضافي عند التخطيط والتحضير للتعليم عن بعد.	ت %	٦٥ ٣٥,٣٪	٦١ ٣٣,٢٪	٣١ ١٦,٨٪	٢٣ ١٢,٥٪	٤ ٢,٢٪	٣,٨٧	١,٠٩٩
١١	أرى أن الدعم المقدم لي في أثناء التعليم عن	ت %	٦٠ ٣٢,٦٪	٦٧ ٣٦,٤٪	٣٥ ١٩,٠٪	١٧ ٩,٢٪	٥ ٢,٧٪	٣,٨٧	١,٠٥٨

	بعد لا يفي للقيام بمهامي التعليمية.							
١٠	أجد صعوبة في الموازنة بين مهام التعليم عن بعد ومسؤولياتي الأخرى.	ت %	٥١ ٪٢٧,٧	٦٢ ٪٣٣,٧	٣٥ ٪١٩,٠	٣٤ ٪١٨,٥	٢ ٪١,١	٣,٦٨	١,١٠١
١٢	محدودية التدريب المقدم لي في مجال التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.		٤٣ ٪٢٣,٤	٧١ ٪٣٨,٦	٤٢ ٪٢٢,٨	٢٣ ٪١٢,٥	٥ ٪٢,٧	٣,٦٧	١,٠٥٢
١	أجد صعوبة في تقبل التعليم عن بعد.		٢٢ ٪١٢,٠	٦٠ ٪٣٢,٦	٣٧ ٪٢٠,١	٥٧ ٪٣١,٠	٨ ٪٤,٣	٣,١٧	١,١٢٥
١٣	ضعف متابعة الإدارة لسير العملية التعليمية في أثناء التعليم عن بعد.		٢٩ ٪١٥,٨	٣٦ ٪١٩,٦	٤٩ ٪٢٦,٦	٥٣ ٪٢٨,٨	١٧ ٪٩,٢	٣,٠٤	١,٢٢١
٩	أرى أن هناك ضعفًا في التعاون بيني وبين زميلاتي في أثناء التعليم عن بعد.		٢٨ ٪١٥,٢	٢٨ ٪١٥,٢	٥٠ ٪٢٧,٢	٦٢ ٪٣٣,٧	١٦ ٪٨,٧	٢,٩٥	١,٢٠٤

ويبين الجدول (٣) أن المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد العينة حول تحديات التعليم عن بعد المتعلقة بالمعلمة في مراكز الرعاية النهارية بمدينة الرياض تعد تحديات كبيرة من وجهة نظر المعلمات إذ بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات أفراد العينة (ن = ١٨٤) (٣,٧٧) والانحراف المعياري (٠,٦٠٢). وقد يعود ذلك إلى مجموعة من العوامل كعدم تأهيل المعلمين بشكل كافٍ على استخدام هذا النوع من التدريس، وعدم تمكنهم من استخدام الفصول الافتراضية وتقنيات التواصل عن بعد، بالإضافة إلى أنهم بحاجة إلى المزيد من التدريب حول كيفية تطبيق هذا النوع من التعليم بشكل صحيح (الصيدلاني

والسلمي، ٢٠٢١؛ باعلي والحربي، ٢٠٢١؛ ملش، ٢٠٢١؛ Alshamri, 2021؛ السلمي والمكاوي، ٢٠٢٠)، وبالنظر إلى الفقرات يتضح أن الفقرة رقم ٦ والتي نصت على " أجد صعوبة في استخدام الأنشطة الحسية في أثناء التعليم عن بعد" حصلت على المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٣٣) وانحراف معياري (٠,٨٠٦) وقد يرجع ذلك إلى أن الطلبة ذوي الإعاقة عموماً وذوي الإعاقة الفكرية على وجه الخصوص يتعلمون بصورة أفضل عندما يتم استخدام المواد والأنشطة الحسية بدلاً من التعليم المجرد، وبسبب التحول إلى التعليم عن بعد أصبح من الصعب على المعلمين استخدام ذلك مما يجعلهم يواجهون صعوبات في إعداد البرنامج التربوي الفردي ليتناسب مع التعليم عن بعد، وصعوبات في إيصال المعلومات إلى الطلاب وبالتالي يصعب تركيزهم ويضعف انتباههم ويكونوا غير قادرين على استيعاب المواد جيداً (إبراهيم، ٢٠٢١؛ العتيبي وباسليم، ٢٠٢١؛ باعلي والحربي، ٢٠٢١؛ Krishnan, et al., 2020). وجاءت في المرتبة الثانية الفقرة رقم ٨ والتي تنص على " أجد صعوبة في ضبط سلوك الطلبة في أثناء التعليم عن بعد" بمتوسط حسابي (٤,٢٤) وانحراف معياري (٠,٨٩٣) وقد يرجع ذلك إلى سرعة تشتت انتباه الطلبة وصعوبة تركيزهم أو وجود المشكلات السلوكية لديهم مما يجعل من الصعب ضبط سلوكياتهم، بالإضافة إلى أن زيادة أعداد الطلبة في الفصل الافتراضي الواحد تجعل المعلمين غير قادرين على إدارة وضبط ذلك الفصل بالشكل المطلوب، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (السويلم، ٢٠٢٠) و (الحارثي وغريب، ٢٠٢١) و(العتيبي وباسليم، ٢٠٢١) و(باعلي والحربي، ٢٠٢١) و(الكليب، ٢٠٢٢)،

وجاءت في المرتبة الأخيرة الفقرة رقم ٩ والتي نصت على " أرى أن هناك ضعفًا في التعاون بيني وبين زميلاتي في أثناء التعليم عن بعد " بمتوسط حسابي (٢,٩٥) وانحراف معياري (١,٢٠٤) وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من (باعلي والحربي، ٢٠٢١) ودراسة (الحارثي وغريب، ٢٠٢١) ودراسة (الكليب، ٢٠٢٢) التي أجمعت نتائجهم على أن ضعف التعاون في أثناء التعليم عن بعد كان من جانب الأسر وليس المعلمين، فبالرغم من عدم تقبل بعض المعلمين لهذا النوع من التعليم وحاجتهم إلى المزيد من التدريب حول كيفية تطبيقه إلا أن ذلك لم يكن تحدياً كبيراً يمنعهم من التعاون بين بعضهم البعض في أثناء التحول إلى نظام التعليم عن بعد خلال جائحة كورونا.

نتائج إجابة السؤال الثاني، والذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تعزى للمتغيرات التالية: (سنوات الخبرة، عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد)"؟

حسب سنوات الخبرة:

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٤)

نتائج اختبار "ت" للعينات المستقلة لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعاً لمتغير سنوات الخبرة

المحور	الخبرة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجات الحرية	مستوي الدلالة
التحديات المتعلقة بالطلبة وأسرهم	أقل من ٥	١٣٦	٤,١٣	٠,٥٤٨	١,٢٨٢	١٨٢	٠,٢٠١
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٤,٠١	٠,٦٠٨			
التحديات المتعلقة بالمعلمة	أقل من ٥	١٣٦	٣,٧٧	٠,٥٩٩	٠,٠٦٣	١٨٢	٠,٩٥٠
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣,٧٦	٠,٦١٥			
تحديات التعليم عن بعد ككل	أقل من ٥	١٣٦	٣,٩٢	٠,٥٠٥	٠,٦٣٣	١٨٢	٠,٥٢٨
	٥ سنوات فأكثر	٤٨	٣,٨٦	٠,٤٩٩			

يتضح من الجدول (٤) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، وتتفق هذه النتيجة مع العديد من الدراسات (الدغيم، ٢٠٢٢؛ الحارثي وغريب، ٢٠٢١؛ الصيدلاني والسلمي، ٢٠٢١) وتختلف مع دراسة (باعلي والحربي، ٢٠٢١) التي توصلت إلى أن المعلمات الأقل خبرة هن اللاتي يواجهن صعوبة أكبر في تفعيل الفصول الافتراضية. وقد يرجع ذلك إلى دخول التقنية في شتى مجالات الحياة مما أكسب معظم المعلمات القدرة على التعامل معها بغض النظر عن سنوات خبرتهن.

حسب عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد:

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعا لمتغير عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٥)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعا لمتغير عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد

المحور	عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحديات المتعلقة بالطلبة وأسرهم	لم أحصل على أي دورة	٤٢	٤,٢٦	٠,٥٦١
	٣ دورات فأقل	٤٣	٤,٠٩	٠,٥٧١
	أكثر من ٣ دورات	٩٩	٤,٠٤	٠,٥٥٧
المحور	عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحديات المتعلقة بالمعلمة	لم أحصل على أي دورة	٤٢	٣,٧٩	٠,٦١٥
	٣ دورات فأقل	٤٣	٣,٧٠	٠,٦٧٧
	أكثر من ٣ دورات	٩٩	٣,٧٩	٠,٥٦٥
تحديات التعليم عن بعد ككل	لم أحصل على أي دورة	٤٢	٣,٩٨	٠,٥٣٨
	٣ دورات فأقل	٤٣	٣,٨٦	٠,٥٦١
	أكثر من ٣ دورات	٩٩	٣,٨٩	٠,٤٦١

ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)، وكانت النتائج كما يلي:

جدول رقم (٦)

اختبار تحليل التباين الأحادي (One-way ANOVA)؛ لمعرفة دلالة الفروق بين استجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لمتغير عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التحديات المتعلقة بالطلبة وأسرهم	بين المجموعات	١,٤٧٨	٢	٠,٧٣٩	٢,٣٤٧	٠,٠٩٩
	داخل المجموعات	٥٦,٩٨٩	١٨١	٠,٣١٥		
	المجموع	٥٨,٤٦٧	١٨٣			
التحديات المتعلقة بالمعلمة	بين المجموعات	٠,٢٧٤	٢	٠,١٣٧	٠,٣٧٦	٠,٦٨٧
	داخل المجموعات	٦٥,٩٧٤	١٨١	٠,٣٦٤		
	المجموع	٦٦,٢٤٨	١٨٣			
تحديات التعليم عن بعد ككل	بين المجموعات	٠,٣٦٧	٢	٠,١٨٣	٠,٧٢٣	٠,٤٨٧
	داخل المجموعات	٤٥,٨٨٧	١٨١	٠,٢٥٤		
	المجموع	٤٦,٢٥٤	١٨٣			

يتضح من الجدول (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمات فيما يتعلق بتحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية تعزى لمتغير عدد الدورات في مجال التعليم عن بعد، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الدغيم، ٢٠٢٢)، وقد يرجع ذلك إلى قلة الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين حول التعليم عن بعد أو اعتمادها على الجانب النظري أكثر من العملي كما أن بعض الدورات قدمت بشكل سريع وغير مخطط لها جيداً لمواكبة التحول المفاجئ إلى نظام التعليم عن بعد.

الخاتمة والتوصيات:

نظراً لما خلّفه فيروس كورونا من آثار كبيرة على أنظمة التعليم حول العالم وإغلاق للمؤسسات التعليمية فقد جاء التعليم عن بعد كأحد الحلول لمواجهة هذه الآثار، إلا أن التحول المفاجئ إلى هذا النوع من التعليم أدى إلى ظهور العديد من التحديات، لذا هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على تحديات التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلماتهن في مراكز الرعاية النهارية التابعة لوزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية بمدينة الرياض من خلال البحث في أثر بعض المتغيرات حيث تكونت عينة الدراسة من (١٨٤) معلمة، ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة من قبل الباحثتين وإرسالها إلكترونياً لجميع المعلمات اللاتي يعملن في تلك المراكز، وبعد جمع البيانات وتحليلها أفادت النتائج بوجود تحديات للتعليم عن بعد بدرجة كبيرة، وكانت تحديات متعلقة بالطلبة وأسرهم مثل: محدودية تعاون بعض الأسر لتلبية متطلبات التعليم عن بعد، محدودية مهارات استخدام التقنيات الحديثة، صعوبة توفير الأجهزة التقنية اللازمة والتعامل معها وصعوبة الاتصال بشبكة الإنترنت، وتحديات متعلقة بالمعلمات مثل: صعوبة في استخدام الأنشطة الحسية، صعوبة في ضبط سلوك الطلبة، صعوبة في التقييم الموضوعي للطلبة، صعوبة في تحقيق الأهداف التعليمية، صعوبة في الموازنة بين مهام التعليم عن بعد ومسؤولياتهن الأخرى ومحدودية التدريب المقدم لهن في مجال التعليم عن بعد للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.

وبناءً على ما سبق توصي الباحثتان بمجموعة من التوصيات التي يمكن أن تساهم في التغلب على تلك التحديات:

- توعية الأسر بالتعليم عن بعد وضرورة تعاونهم مع المعلمات للوصول بأبنائهم إلى أقصى قدر ممكن تسمح به قدراتهم من خلال توفير الدورات التدريبية العملية.
- توفير الدعم التقني اللازم بكافة أشكاله للطلبة وأسرهم والمعلمات.
- إعداد منصة افتراضية خاصة بالطلبة ذوي الإعاقات في مراكز الرعاية النهارية من قبل وزارة الموارد البشرية والتنمية الاجتماعية باعتبارها الجهة المسؤولة عن تلك المراكز أسوة بالطلبة في مدارس التعليم العام.
- توفير دورات تدريبية وورش عمل حول التعليم عن بعد للمعلمات.

قائمة المراجع

المراجع العربية:

إبراهيم، عبد الرزاق، وأبو راوي، نجاح. (٢٠٢٠). معوقات التعليم عن بعد في الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة دراسات في العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣(٤)، ٢٥٩-٢٩٤.

إبراهيم، منى. (٢٠٢١). الصعوبات التي تواجه الطلبة ذوي الإعاقة السمعية في نظام التعلم عن بعد (دراسة ميدانية). مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد، (٣٥)، ٣٥٢-٢٧٦.

أبو اشخيدم، سحر، عواد، خولة، خليلة، شهد، العمد، عبدالله، وشديد، نور. (٢٠٢٠) فاعلية التعليم الإلكتروني في ظل انتشار فيروس كورونا من وجهة نظر المدرسين في جامعة فلسطين التقنية (خضوري). المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة، (٢٤)، ١٧٣-١٩٩.

البديوي، سلطان. (٢٠١٧). معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القصيم في ضوء بعض المتغيرات. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٢٣(٧)، ٣٧٩-٤٤٥.

البيطار، حمدي. (٢٠١٦). فاعلية استخدام التعليم عن بعد في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو التعليم عن بعد في مقرر تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الدبلوم العامة نظام العام الواحد شعبة التعليم الصناعي. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٧٨)، ١٧-٣٨.

الحارثي، دلال، وغريب، ريم. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه معلمي الطلبة ذوي اضطراب طيف التوحد في أثناء التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤٢)، ١٥٩-٢٠٨.

الخثعمي، حمدة. (٢٠٢٠). فاعلية استخدام التعليم الطارئ عن بعد وعلاقته بإكساب طلاب الصف الأول الابتدائي مهارة إمساك القلم جيداً. [ورقة علمية]. المؤتمر الدولي

(الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.

الدغيم، محمد. (٢٠٢٢). معوقات التعليم عن بعد للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. المجلة العلمية لكلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٨(٣)، ٢٠٥-٢٣٤.

الدليمي، ناهدة. (د.ت). التعلم عن بعد: مفهومه وتطوره وفلسفته. موسوعة التعليم والتدريب. استرجعت بتاريخ أكتوبر ٢٧، ٢٠٢٠، من https://ila.io/68y5R

الدهشان، جمال. (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(٤)، ١٠٥ - ١٦٩.

الزبون، خالد. (٢٠٢٠). فاعلية التعلم عن بعد مقارناً بالتعليم المباشر في تحصيل طلبة الصف الأول ثانوي في مادة اللغة العربية في الأردن. المجلة العربية للتربية النوعية، ٤(١٣)، ٢٠١-٢١٩.

السلمي، عبد العزيز، والمكاوي، إسماعيل. (٢٠٢٠). تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة السمعية وسبل مواجهتها في ظل الجوائح (فيروس كورونا المستجد (Covid-19) أنموذجاً). دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ١٢٤، ٢٥٣-٣٠٨.

السويلم، إبراهيم. (٢٠٢٢). واقع استخدام التعليم عن بعد مع الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية خلال جائحة كورونا من وجهة نظر المعلمين. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٦(٣)، ٤٧-٧٩.

الصيدلاني، محمد، والسلمي، عبد العزيز. (٢٠٢١). تحديات التعليم عن بعد للطلاب ذوي الإعاقة البصرية خلال الأزمات من وجهة نظر معلميهم في مدارس جدة (جائحة كورونا (Covid-19) أنموذجاً). مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ١٢(٤٢)، ١-٤٩.

العازمي، طلال، والخطيب، جمال. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه طلبة الصف السابع ذوي صعوبات التعلم في دراسة الرياضيات عن بعد من وجهة نظر أولياء أمورهم بدولة الكويت. مجلة كلية التربية بجامعة أسيوط، ٣٧(٣)، ٣٤٠-٣٧٤.

العتيبي، محمد، وباسليم، عبد الله. (٢٠٢١). التحديات التي تواجه طلبة اضطراب طيف التوحد في أثناء التعليم عن بعد خلال الأزمات (جائحة كورونا أنموذجاً) في مدارس ومعاهد التربية الخاصة بمحافظة جدة. المجلة العربية للإعاقة والموهبة، ٥(١٨)، ٢٨٥-٣٢٢.

العساف، صالح. (٢٠١٦). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

القحطاني، معجبة. (د.ت). التحديات التي تواجه معلمي التربية الفكرية في الفصول الافتراضية عند تطبيق التعليم الطارئ عن بعد خلال جائحة كورونا. https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSdNa_ePpzDfIEOIJR0L-9fCQI6t5F6FG7qSJcTqSW0YbA9dZw/viewform

القريني، تركي، والحارثي، حنان. (٢٠٢٠). طبيعة التحديات التي تواجه الطلاب ذوي الإعاقة في الجامعات السعودية للاستفادة من نظام التعليم عن بعد في أثناء جائحة كورونا. مجلة العلوم التربوية بجامعة الأمير سطام، ٦(١)، ١٩-٥١.

الكليب، كوثر. (٢٠٢٢). معوقات التعليم عن بعد للطالبات الصم وضعاف السمع من وجهة نظر معلماتهن. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١٩)، ٢٣٣-٢٥٠.

المنصة الوطنية الموحدة. (١٤٤٣/٥/٢٢). حقوق ذوي الإعاقة. تم الاطلاع عليه في (١٤٤٣/٦/٢٢). https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities#header2_3

باعلي، مدى، والحربي، عبير. (٢٠٢١). تصورات معلمات الطالبات ذوات اضطراب فرط الحركة وتشتت الانتباه حول معيقات التعليم عن بعد في ظل جائحة فيروس كورونا المستجد. مجلة العلوم التربوية، ٣٣(٣)، ٤٦٧-٤٨٨.

فرج، سعاد، والسلمي، حياة. (٢٠٢٠، ربيع الأول ١٣-١٦). تجربة التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات في المملكة العربية السعودية. [ورقة علمية]. المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.

محمود، خولة. (٢٠٢٠). تقويم واقع التعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا من وجهة نظر مديري المدارس والمعلمين والطلبة. مجلة أبحاث في العلوم التربوية والإنسانية والآداب واللغات، ١(٣)، ٥٣٢-٥٥٦.

ملش، أميمة. (٢٠٢١). التعليم الإلكتروني ومستقبل تعليم الطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة (الفرص – التحديات). المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل، ٤(١٧)، ٢٥٩-٢٧٦.

منظمة الصحة العالمية. (٢٠٢٠). فيروس كورونا.
https://www.who.int/ar/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

والد، حسن. (٢٠٢٠، ربيع الأول ١٣-١٦). أثر جائحة كورونا على تحول العملية التعليمية من التعليم التقليدي إلى التعليم عن بعد. [ورقة علمية]. المؤتمر الدولي (الافتراضي) لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، إثراء المعرفة للمؤتمرات والأبحاث.

وزارة التعليم. (د.ت). إدارة تعدد العوق. المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم.
https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEDUCATION/Pages/Multipledisabilities.aspx

المصادر والمراجع الأجنبية والعربية المترجمة للإنجليزية

Abu Shokeedem, Shahar Salem. (2020). The effectiveness of e-learning in light of the spread of the Corona virus from the point of view of teachers at Palestine Technical University Kadoorie (in Arabic), International Journal of Specialized Quality Research, (24), 173-199.

Alazemi, Talal Anwar. (2021). Challenges Facing Seventh-Grade Students with Learning Disabilities in Mathematics Distance Learning from The Point of View of Their Parents in The State of Kuwait (in Arabic), Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 73(3), 340-374.

Albedaiwi, Sultan Abdulaziz. (2017). Obstacles to The Use of E-Learning from The Viewpoint of Faculty Members at Qassim University in Light of Some Variables (in Arabic), Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 23 (7), 379-445.

Aldughaim, Mohammed Bin Abdullah. (2022). Obstacles to Distance Education for Students with Learning Disabilities from Their Teachers' Point of View

(in Arabic), Scientific Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 38 (3),205-234.

Al-Harthy, Dalal., & Gharib, Reem. (2021). Challenges Facing Teachers of Students with Autism Spectrum Disorder during Distance Education in Light of the Corona Pandemic (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 12 (42), 159-208.

Al-Kulaib, Kawthar. (2022). Obstacles to distance education for deaf and hard of hearing students from the point of view of their teachers (in Arabic). Unified National Platform Rights of People with Disabilities, (19), 233-250.

Alnefaie, Adhwaa., & Bagadood, Nizar. (2021). Distance Learning for Students with Intellectual Disability during the Emerging Coronavirus Pandemic: Opportunities and Challenges from Parents' Perspectives. International Journal of Computer Science and Network Security, 21(12), 85-92.

Al-Otaibi, Mohammed., & Baslim, Abdullah. (2021). The challenges facing students with autism spectrum disorder during distance learning in crises (Corona's pandemic is a model) In institution and inclusive school in Jeddah city (in Arabic). Arab Journal of Disability and Giftedness, 5 (18), 285-322.

Alquraini, Turki., & Alharthi, Hanan. (2020). The nature of challenges facing students with disabilities in Saudi universities to benefit from th e distance learning system during the Coronavirus pandemic (in Arabic). Journal of Educational Science, 6 (1), 19-51.

Al-saidalani, Mohammed., & Al-solami, Abdulaziz. (2021). The challenges of distance education for students with visual disabilities during crises from their teachers point of view in Jeddah schools (Corona pandemic (COVID-19) as a model) (in Arabic). Journal of Special Education and Rehabilitation, 12 (42), 1-49.

Alsawalem, Ibraheem. (2022). Reality of Using Distance Learning with Students with Intellectual Disability from Teacher's Perspective during Corona Pandemic (in Arabic). International Journal for Research in Education, 46 (3), 47-79.

Alshaboul, Yousef, Hamaidi, Diala, Arouri, Yousef & Alshaboul, Asia. (2021). COVID-19 Enforced Shift to Distance Education: Readiness and Challenges. Journal of Education and e-Learning Research, 8(3), 349-359.

Alshamri, Khalid. (2021). The challenges of online learning for teachers of children with intellectual disability in the COVID19 pandemic: qualitative method. Journal of Education, 85, 77-94.

Alsolmi, Abdulaziz., & Almekawy, Ismael. (2020). The Challenges of Distance Education for Students with Hearing Impairment and Ways to Address them During the Outbreak of Pandemics (COVID-19 Model) (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, 124, 253- 308.

Alzbwn, Khālid. (2020). The effectiveness of distance learning compared to direct education in the collection of secondary first-grade students in

Arabic language in Jordan (in Arabic). Arab Journal of Specific Education, 4 (13), 201-219.
American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2021). Definition of Intellectual Disability. Retrieved March 4, 2022, from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition
Baali, Mada., & Al-Harbi, Abeer. (2021). Perceptions of the teachers of girls with attention deficit and hyperactivity disorders about barriers of distance learning during coronavirus pandemic (in Arabic). Journal of Educational Sciences, 33 (3), 467-488.
Cutri, R. M., Mena, J., & Whiting, E. F. (2020). Faculty readiness for online crisis teaching: transitioning to online teaching during the COVID-19 pandemic.
De, S. (2020). COVID-19 Pandemic update 2020 (CHAPTER-6). Royal Book Publishing. https://doi.org/10.26524/royal.37.6
Dong, C., Cao, S., & Li, H. (2020). Young children's online learning during COVID 19 pandemic: Chinese parents' beliefs and attitudes. Children and Youth Services Review, 118, 1-9. https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105440
Elbitar, Hamdy. (2016). The Effectiveness of Using of Distance Learning in Developing Academic Achievement and Attitude Toward Distance Learning in Instructional Technology Course for First Year System General Diploma Industrial Education Students (in Arabic). Arab Studies in Education and Psychology, (78), 17-38.
El-Dahshan, Gamal. (2020). The future of education after the Corona pandemic: Prospective Scenarios (in Arabic). International Journal of Research in Educational Sciences, 3 (4), 105-169.
European Journal of Teacher Education, 43 (4), 523-541. https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1815702
Faculty of Education Journal – Port Said University, (35), 352-276.
Garbe, A., Ogurlu, U., Logan, N., & Cook, P. (2020). Parents' Experiences with Remote Education during COVID-19 School Closures. American Journal of Qualitative Research, 4 (3), 45-65. https://doi.org/10.29333/ajqr/8471
GOV.SA. (22/5 / 1443). Ḥuqūq dhawī al-iʻāqah [Rights of people with disabilities]. Tamma al-iṭṭilāʻ ʻalayhi fī (22/6 / 1443). https://www.my.gov.sa/wps/portal/snp/careaboutyou/RightsOfPeopleWithDisabilities#header2_3
Ibraheem, Abdulrazaq., & Aborawi, Najah. (2020). Challenges of using distance learning at the university from the "viewpoint of faculty members" (in Arabic). Journal of Studies in the Humanities and Social Sciences, 3 (4), 259-294.
Ibraheem, Mona Farhat. (2021). Difficulties Facing Students with Hearing Disabilities in The Distance Education System: A Field Study. (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, Port Said University, (35), 276-352.
Kraft, M. A., Simon, N. S., & Lyon, M. A. (2020). Sustaining a Sense of Success: The Importance of Teacher Working Conditions During the COVID-19

Pandemic [(EdWorkingPaper: 20-279).]. Annenberg Institute at Brown University. https://doi.org/10.26300/35nj-v890

Krishnan, I., Mello, G., Kok, S., Sabapathy, S., Munian, S., Ching, H., Kandasamy, P., Ramalingam, S., Baskaran, S., & Kanan, V. (2020). Challenges Faced by Hearing Impairment Students During COVID-19. Malaysian Journal of Social Sciences and Humanities, 5(8), 106-116. https://doi.org/10.47405/mjssh.v5i8.472

Mahmoud, Khawla. (2020). Evaluation of the reality of distance education in light of the Corona pandemic from the point of view of school administrators, teachers, and students (in Arabic). Journal of Research in Educational Sciences, Humanities, Literature and Languages, 1 (3), 532-556.

Malch, Omaima. (2021). E-learning and the future of education for students with special needs (opportunities - challenges) (in Arabic). Arab Journal of Media and Children's Culture, 4 (17), 259-276.

Ministry of education. (D. t). Idārat Ta'addud al'wq [Management of multiple disabilities]. Al Mamlakah al-'Arabīyah al-Sa'ūdīyah, Wizārat al Ta'līm.https://departments.moe.gov.sa/EducationAgency/RelatedDepartments/SPECIALEUCATION/Pages/Multipledisabilities.aspx

Moakofhi, M., Leteane, O., Phiri, T., Pholele, T., & Sebalatlheng, P. (2017). Challenges of introducing e-learning at Botswana University of Agriculture and Natural Resources: Lecturers' perspective. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology (IJEDICT),13 (2), 4-20.

Picciano, A. G., & Seaman, J. (2007). K-12 online learning: A survey of U.S. School district administrators. Online Learning, 11 (3), 11-37. http://dx.doi.org/10.24059/olj.v11i3.1719

Roberts, J., Crittenden, L., & Crittenden, J. (2011). Students with disabilities and online learning: A cross-institutional study of perceived satisfaction with accessibility compliance and services. Internet and Higher Education, 14(4), 242-250. https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2011.05.004

Schwartz, H., Ahmed, F., Leschitz, J., Uzicanin, A., & Pines, L. (2020). Opportunities and Challenges in Using Online Learning to Maintain Continuity of Instruction in K 12 Schools in Emergencies. United States, RAND Corporation.

TRUST, T., & WHALEN, J. (2020). Should Teachers be Trained in Emergency Remote Teaching? Lessons Learned from the COVID-19 Pandemic. Journal of Technology and Teacher Education, 28 (2), 189-199.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2020). Education: From disruption to recovery. Retrieved October 27, 2020, from https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

World Health Organization. (2020). fyrws kwrwnā [Corona Virus]. https://www.who.int/ar/health-topics/coronavirus#tab=tab_1

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Prof. Abdullah bin Abdul Aziz Al-Tamim
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

Prof. Abdulllah 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

Dr. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi
Associate 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 theirapplications, 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. Researchersare given five copies byte 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