مجلة العلوم التربوية

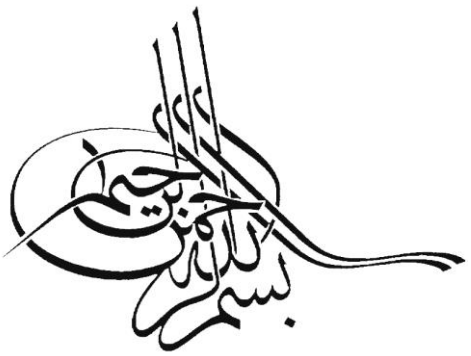
مجلة علمية فصلية محكمة

العدد الخامس والأربعون
ربيع الآخر ١٤٤٧هـ

(الجزء الأول)

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
د. نايف بن محمد العتيبي
وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي

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

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

أعضاء هيئة التحرير

أ.د. محمد مصطفى كامل إبراهيم

الأستاذ في قسم التصميم التعليمي والتكنولوجيا –كلية التربية والقيادة التعليمية – جامعة أركنساس للتكنولوجيا–الولايات المتحدة الأمريكية

أ.د. علام النور عثمان أحمد

الأستاذ في إدارة المعرفة والتنمية المستدامة – معهد السياسات العالمي – جامعة كوين ميري لندن–المملكة المتحدة

أ.د. سمير بن موسى محمد النجدي

الأستاذ في قسم تقنيات التعليم –كلية التربية والآداب – جامعة تبوك–المملكة العربية السعودية

أ.د. بشار بن عبدالله مصلح السليم

الأستاذ في قسم أصول التربية –كلية الأميرة عالية الجامعية –جامعة البلقاء التطبيقية المملكة الأردنية الهاشمية

أ.د. أحمد بن جابر أحمد السيد

الأستاذ في قسم المناهج وطرق التدريس –كلية التربية –جامعة سوهاج–جمهورية مصر العربية

أ.د. صفاء بنت أحمد محمد شحاتة

الأستاذ في قسم أصول التربية –كلية التربية – جامعة عين شمس–جمهورية مصر العربية

د. خولة بنت هلال علي المعمري

أستاذ مشارك في قسم علم النفس –كلية التربية – جامعة السلطان قابوس–سلطنة عمان

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

إطار مُقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض التوجهات العالمية د. علي بن حمود الحربي	١٥
الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة للصغار والكبار من ذوي الإعاقات النمائية بالمملكة العربية السعودية د. سهيل إبراهيم القزلان	٧٣
مستوى معرفة معلمات العلوم بمهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HUMAN- CONCERN DESIGN) في عملية التدريس بالمرحلة الثانوية د. دعاء بنت أحمد الحازمي	١٣٧
القيم التربوية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط (دراسة وصفية تحليلية) د. عبير بنت صالح الشويعر	١٩١
واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم بمنطقة عسير د. علي بن سعد سالم آل جبار	٢٤٩

إطار مُقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض التوجهات العالمية

د. علي بن حمود الحربي

قسم العلوم التربوية – كلية التربية

جامعة المجمعة –المملكة العربية السعودية

إطار مُقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض التوجهات العالمية

د. علي بن حمود الحربي

قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة المجمعة - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٨/٢١ هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٤٤٧/٠١/١٨ هـ

ملخص الدراسة:

تهدف الدراسة الحالية إلى وضع إطار مقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية في ضوء بعض التوجهات العالمية؛ ولتحقيق هذا الهدف، تم استخدام المنهج الوصفي (المسحي-التحليلي) إلى جانب أسلوب دلفاي لجمع البيانات، وتكون مجتمع الدراسة من مجموعة الخبراء المتخصصين في مجال الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية في الجامعات السعودية، واختيرت العينة قصدياً بما يتفق وأسلوب دلفاي، واشتمل جميع مجتمع الدراسة والبالغ (٣٧) خبيراً.

وأظهرت النتائج أن درجة أهمية تنمية المهارات الناعمة (الشخصية والمعرفية والاجتماعية) من وجهة نظر أفراد العينة جاءت بدرجة كبيرة جداً، بمتوسط حسابي بلغ (٥/٤,٥٧) وأهمية نسبية بلغت(٩١,٣%)، كما اتفق الخبراء على مجموعة من المهارات الشخصية والمعرفية والاجتماعية التي تُعد ضرورية لتنمية المهارات الناعمة لدى الطلاب، من أبرزها الاستقلالية والاعتماد على النفس، والتعامل الإيجابي مع التحديات والتغيرات، وتحقيق التوازن بين الحياة الأكاديمية والشخصية، وقيادة الذات، والتفاوض، وتحليل البيانات، والتعلم المستقل، والبحث والتحليل، وتطوير الأفكار، والاستماع الفعال، والتواصل الفعال، والتعاون، وغيرها، وقدمت الدراسة إطاراً مقترحاً لتنمية المهارات الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية.

الكلمات المفتاحية: المهارات الناعمة، المهارات الشخصية، المهارات المعرفية، المهارات الاجتماعية.

A Proposed Framework for Developing Soft Skills Among Saudi University Students in Light of Some Global Trends

Dr. Alharbi Ali Hamoud
Department Educational Sciences – Faculty Education
Majmaah University - Saudi Arabia

Abstract:

The current study aims to develop a framework for developing soft skills among Saudi university students in light of certain global trends. To achieve this objective, the descriptive (survey–analytical) approach was employed alongside the Delphi method for data collection. The study population consisted of a group of experts specialized in the field of study, drawn from faculty members in colleges of education at Saudi universities. The sample was purposively selected in accordance with the Delphi method and included the entire study population, totaling 37 experts. The results indicated that the degree of importance of developing soft skills (personal, cognitive, and social) from the perspective of the study participants was rated very high, with a mean score of 4.57 out of 5 and a relative importance of 91.3%. The experts agreed on a set of personal, cognitive, and social skills deemed essential for soft skill development among students. The most prominent of these included: independence and self-reliance, positive coping with challenges and changes, achieving balance between academic and personal life, self-leadership, negotiation, data analysis, independent learning, research and analysis, idea development, active listening, effective communication, and cooperation, among others. The study proposed a comprehensive framework for developing soft skills among Saudi university students.

key words: soft skills, personal skills, cognitive skills, social skills.

المقدمة:

في ظل التحولات السريعة في المجالات العلمية والتكنولوجية والاقتصادية، باتت المهارات التقليدية وحدها غير كافية لضمان النجاح في سوق العمل، فقد أحدثت الثورة الصناعية الرابعة، القائمة على الذكاء الاصطناعي والتقنيات الحديثة، تغييرًا جذريًا في طبيعة الوظائف، مما يستدعي إعادة تقييم المهارات المطلوبة لمواكبة هذه التحولات والاستعداد لعالم متغير.

وتُعرَّف المهارات الصلبة (Hard Skills) بأنها المهارات التقنية المتخصصة المكتسبة عبر التعليم والتدريب، بينما تشير المهارات الناعمة (Soft Skills) إلى مجموعة القدرات الشخصية والاجتماعية التي تمكّن الأفراد من التفاعل الفعّال مع الآخرين وتحقيق النجاح المهني، مثل التواصل، والتفكير النقدي، والقيادة، والذكاء العاطفي (Aréchiga et al., 2021; Natalija et al., 2024)، وتُعد هذه المهارات ضرورية لمواكبة متطلبات العمل الحديث؛ حيث أكد تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠٢٣) أن التفكير التحليلي، والإبداع، والذكاء الاصطناعي ستكون من أبرز المهارات المطلوبة بحلول عام ٢٠٢٧، بينما يُتوقع ارتفاع الطلب على مهارات القيادة والتأثير الاجتماعي.

وتعرّف المنظمات العالمية المهارات الناعمة بطرق مختلفة، إذ ترى المفوضية الأوروبية أنها مهارات غير مرتبطة بوظيفة معينة، بينما تصفها اليونسكو بأنها سمات شخصية غير ملموسة (Regional Center for Educational Planning, 2023) أما اليونيسيف(٢٠١٠)، فتصنفها كمجموعة من المبادئ العامة التي تساعد الأفراد على التكيف مع التغيرات غير المتوقعة والتفاعل مع الآخرين بفعالية (OECD, 2019) و(عمر، ٢٠١٧) وعلى الرغم من الاختلافات في التعريفات، فإن هناك

إجماعًا على أهميتها المتزايدة مقارنة بالمهارات الصلبة؛ حيث أشار تقرير (McKinsey, 2018)إلى أن المهارات الناعمة أصبحت أساسية بسبب تقدم الأتمتة والذكاء الاصطناعي.

وقد أكدت العديد من الدراسات، مثل (الحلبي، ٢٠٢١؛ محمد، ٢٠٢١؛ الخيري، ٢٠٢٣؛ منصور والرفاعي، ٢٠٢٤؛Kennedy et al., 2023 ؛ Weerasombat & Pumipatyothin, 2024) على أهمية المهارات الناعمة للطلاب الجامعيين؛ لما توفره من خبرات تفاعلية وقدرات عقلية واجتماعية تسهم في نجاحهم المهني، كما أشار تقرير اليونسكو (٢٠٢٣) إلى أن ضعف المهارات الناعمة بين الخريجين قد يزيد من معدلات البطالة، وهو ما أكدته دراسة (Mohammed, 2024)، التي ربطت بين غياب هذه المهارات وارتفاع البطالة بين الشباب.

وفي هذا السياق، أصبح على الجامعات مسؤولية إعادة النظر في مناهجها لتشمل هذه المهارات؛ حيث لم يعد الهدف مجرد التكيف مع التحولات، بل المشاركة في تشكيل مستقبل سوق العمل (Lynn, 2023)وقد دعت اليونسكو (UNESCO, 2023) إلى ضرورة إصلاح نظم التعليم لتجنب فجوة المهارات؛ حيث إن غياب التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات السوق يؤدي إلى إهدار رأس المال البشري وزيادة معدلات البطالة (الحملة العربية للتعليم للجميع، ٢٠٢٠).

وفي ضوء التحولات المتسارعة في سوق العمل، لم يعد امتلاك المهارات التقنية وحده كافيًا لضمان النجاح الوظيفي، بل أصبحت المهارات الناعمة عاملاً حاسمًا في تعزيز فرص التوظيف والتكيف مع التغيرات المستقبلية، وقد أشار تقرير الحملة العربية للتعليم للجميع (٢٠٢٠) إلى أن غياب التوافق بين مخرجات التعليم واحتياجات السوق أدى إلى زيادة معدلات البطالة، وإهدار رأس المال البشري، مما

يستدعي تطوير سياسات تعليمية تدمج هذه المهارات في المناهج الأكاديمية، كما أوضحت منظمة اليونسكو (٢٠٢٣) أن عدم توفر المهارات الناعمة لدى الخريجين سيؤدي إلى ارتفاع نسبة البطالة، وهو ما أكدته دراسة(Mohammed, 2024) ، التي أظهرت أن ضعف المهارات الشخصية والاجتماعية من العوامل الرئيسة التي تعوق توظيف الخريجين.

كما أوضح تقرير مستقبل الوظائف للمنتدى الاقتصادي العالمي أن المهارات "الإنسانية" مثل التفكير النقدي، المبادرة، والأصالة ستزداد قيمتها مع التطور التكنولوجي والأتمتة، مما يتطلب إعادة تدريب وصقل مهارات العاملين، إذ يتوقع أن يحتاج أكثر من نصف الموظفين إلى تطوير مهاراتهم في السنوات القادمة، ويُعد التفكير النقدي وحل المشكلات من بين المهارات التي يُتوقع أن تنمو بشكل ملحوظ خلال السنوات الخمس القادمة(The World Economic Forum, 2023) .

علاوة على ذلك، كشفت دراسة أجرتها جامعة هارفارد أن ٨٠% من الإنجازات المهنية تعتمد على المهارات الشخصية، بينما تشكل المهارات التقنية ٢٠% فقط، كما بينت أبحاث مؤسسة كارنيجي ومعهد ستانفورد للأبحاث أن المعرفة التقنية تسهم بنسبة ٢٥% فقط في النجاح المهني طويل المدى، في حين أن ٧٥% منه يعتمد على المهارات الناعمة(Deepa & Seth, 2013) ، وهذا يؤكد ضرورة تبني نماذج تعليمية تُمكِّن الطلاب من اكتساب المهارات اللازمة لمواكبة متطلبات المستقبل، هذه النتائج تؤكد أن امتلاك المهارات التقنية وحده لا يكفي لضمان النجاح في بيئة عمل تنافسية ومتغيرة، مما يستدعي تطوير مناهج تعليمية تعزز اكتساب المهارات الناعمة إلى جانب المهارات التخصصية.

وفي هذا السياق، لم يعد دور الجامعات مقتصرًا على إعداد الطلبة بالمعرفة التخصصية، بل أصبح عليها مسؤولية بناء قدراتهم في مجالات التفكير النقدي، التواصل الفعّال، والقيادة، لضمان قدرتهم على المنافسة في بيئة عمل متغيرة. وقد أشار تقرير (McKinsey Global Institute, 2018) إلى أن الطلب على المهارات الناعمة يشهد تزايدًا مستمرًا بسبب التوسع في الأتمتة والذكاء الاصطناعي، مما يتطلب إستراتيجيات تعليمية أكثر تكاملًا.

بناءً على ذلك، تسعى هذه الدراسة إلى استكشاف سبل تنمية المهارات الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية، عبر تقديم إطار مقترح لتعزيز هذه المهارات ودمجها في المناهج الأكاديمية، بما يتماشى مع احتياجات سوق العمل، ويسهم في إعداد خريجين أكثر جاهزية للمستقبل.

مشكلة الدراسة:

أولت رؤية السعودية ٢٠٣٠ اهتمامًا كبيراً بتطوير المهارات كأحد أولوياتها، وسعت إلى تعزيز قطاع التعليم والتدريب في المجالات التقنية من خلال برامج تهدف إلى تأهيل الشباب لمتطلبات سوق العمل، ويُعد برنامج "تنمية القدرات البشرية" أحد هذه المبادرات؛ حيث يركز على تطوير المهارات الرقمية والابتكار، إلى جانب مبادرات أخرى مثل "مبادرة السعودية الرقمية"، التي تستهدف دعم القدرات البشرية في مجالات التقنية كالذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة.

ورغم الجهود الحكومية الكبيرة في تعزيز المهارات الصلبة، فإن تزايد الاعتماد على الذكاء الاصطناعي والأتمتة في سوق العمل يُبرز الحاجة إلى التركيز على المهارات الناعمة، التي أصبحت عاملاً أساسياً في نجاح الأفراد مهنياً، وقد أكدت التقارير العالمية ذلك؛ حيث أشار تقرير اتجاهات المواهب العالمية الصادر عن LinkedIn

إلى أن ٩٢% من المتخصصين في التوظيف والموارد البشرية يرون أن الطلب على المهارات الناعمة في تزايد مستمر(Fiore, 2019) .

ومع ذلك، يواجه التعليم الجامعي تحديات كبيرة في هذا الجانب؛ حيث تعاني مخرجاته من ضعف في تلبية متطلبات سوق العمل، فضلاً عن اتباع سياسات قبول تقليدية لا تأخذ في الاعتبار ميول الطلاب أو احتياجات الاقتصاد الوطني، وتشير العديد من الدراسات (نياز، ٢٠١٩؛ صيوح، ٢٠٢١؛ عتيبة، ٢٠٢١؛ جامعة الملك سعود، ٢٠٢٢) إلى أن عدم توافق مخرجات التعليم الجامعي مع احتياجات سوق العمل يُعد من أبرز أسباب ارتفاع معدل البطالة بين الخريجين، وبالتالي، فإن غياب التركيز على المهارات الناعمة في البرامج الجامعية يؤدي إلى ضعف جاهزية الطلاب لمتطلبات الوظائف الحديثة، مما يفرض الحاجة إلى تبني إستراتيجيات تعليمية تدمج هذه المهارات ضمن المناهج الأكاديمية لضمان تأهيلهم لمستقبل العمل.

وبناءً على ما سبق، يتضح وجود فجوة بين المهارات التي يكتسبها طلاب الجامعات السعودية واحتياجات سوق العمل، لا سيما في الجانب المتعلق بالمهارات الناعمة، وعليه، تبرز الحاجة إلى وضع إطار أكاديمي متكامل يُعزز تنمية هذه المهارات ضمن برامج التعليم الجامعي، لضمان تخريج كوادر مؤهلة قادرة على التكيف مع تحديات المستقبل، وهذا ما تهدف إليه الدراسة الحالية.

أسئلة الدراسة:

- ما درجة أهمية تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية؟

- ما أهم المقترحات لتنمية المهارات الناعمة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية؟
- ما الإطار المقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية؟

أهداف الدراسة:

- التعرف على درجة أهمية تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية.
- تحديد أهم المقترحات لتنمية المهارات الناعمة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية.
- بناء إطار مقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية.

أهمية الدراسة ومبرراتها:

تنبع أهمية هذه الدراسة من إسهامها في تقديم إطار علمي يعزز تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية، وذلك من خلال بعدين رئيسين:

أولاً: الأهمية النظرية:

- أصالة وحداثة موضوعه وتناغمه مع التوجهات العالمية والمحلية التي تنادي بتنمية وتطوير الموارد البشرية.
- التوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ وخاصة برنامج تطوير القدرات البشرية: فالتعليم هو الشريك الإستراتيجي لتحقيق أهداف الرؤية.
- يعتبر إضافة نوعية لأدبيات الموضوع نظراً لمحدودية الدراسات والبحوث التي قدمت تصورات لتنمية المهارات الناعمة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تسعى الدراسة إلى استكشاف سبل توظيف المهارات الناعمة في تحسين مخرجات التعليم الجامعي، عبر تقديم إطار مقترح يمكن أن يشكل مرجعاً:

- وزارة التعليم: مساعدة صانعي السياسات ومتخذي القرار في مؤسسات التعليم العالي على تحسين مخرجات التعليم الجامعي ومواءمته مع احتياجات سوق العمل.
- وزارة التعليم –إدارة المناهج: دمج المهارات الناعمة في المناهج المدرسية وإحداث نقلة نوعية في إستراتيجيات التدريس والتدريب.
- تحسين نوعية التدريب في مجال التنمية البشرية وتطوير الذات.
- الجامعات والمراكز البحثية: تشجيع إجراء البحوث في مجال تنمية المهارات الناعمة.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تنمية المهارات الناعمة (الشخصية والمعرفية والاجتماعية) لدى طلاب الجامعات السعودية.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة على الأكاديميين في الجامعات السعودية.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على مجموعة خبراء من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية.

الحدود الزمنية: تم إجراء الدراسة خلال الفصل الجامعي الأول ١٤٤٦هـ.

مصطلحات الدراسة:

المهارات الناعمة(Soft Skills) : تعرف إجرائياً بأنها مجموعة من الكفايات والقدرات التي تشمل مهارات التواصل الفعّال، والتفاوض، وحل النزاعات،

والتخطيط، وتحقيق الأهداف، والتميز، والتعاطف، وإدارة الذات، وغيرها من المهارات التي تسهم في تنمية الكفايات الشخصية، والمعرفية، والاجتماعية لطلبة الجامعات، وتعد هذه المهارات عنصرًا أساسيًا في تعزيز جاهزية الطلاب للنجاح في المسارات الأكاديمية والمهنية والشخصية، من خلال تمكينهم من التفاعل بكفاءة مع بيئات التعلم والعمل المختلفة.

الإطار النظري:

مفهوم المهارات الناعمة:

يُعد مفهوم المهارات الناعمة من المصطلحات التي تتباين تعريفاتها بين الباحثين والمؤسسات الأكاديمية نظراً لاتساع نطاقها وتعدد خصائصها، وتعود التسمية إلى طبيعتها بشكل عام، وتتسم بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من المهارات ومن أبرزها عدم ارتباطها بالتخصصات المهنية أو الأكاديمية وارتباطها بعمليات التفاعل والسلوك وقابليتها للنمو، وتشير المهارات الناعمة إلى مجموعة من الكفايات الشخصية والاجتماعية والمعرفية التي تمكّن الأفراد من التفاعل الفعّال مع بيئتهم وتحقيق أهدافهم بكفاءة، وتشمل السمات الشخصية، والقيم، والعمليات المعرفية (OECD, 2019).

ويعرّف الدايل (٢٠٢٢) المهارات الناعمة بأنها مهارات أساسية للنجاح في بيئات العمل في القرن الحادي والعشرين، مثل الابتكار والثقافة التكنولوجية ومهارات المعلومات والاتجاهات المهنية، وتُعد المهارات الناعمة مكملة للمهارات الصلبة؛ حيث تُمكّن الأفراد من تحقيق الكفاءة المهنية، وقد صنفها الباحثون إلى عدة أنواع، منها:

الكفايات العامة :مهارات تعزز التميز في أداء الوظائف(Cinque, 2016) .

كفايات التعلم مدى الحياة :قدرات تدعم الاستدامة المهنية والتكيف مع التغيرات . (Joynes et al., 2019)

مهارات القرن الحادي والعشرين :مهارات مكتسبة من بيئة العمل، تسهم في المرونة والاستجابة للتحديات (لعدواني، ٢٠٢٣)

مهارات العمل المستقبلية :قدرات أساسية لضمان النجاح المهني والمساهمة المؤسسية (الدهشان وسمحان، ٢٠٢٠؛ مدخلي وعبد الكريم، ٢٠٢٢)

المهارات غير التخصصية :مهارات مكتسبة بالتدريب، تُعزز الأداء الوظيفي (ناصر الدين، ٢٠٢١)

الخلاصة مما سبق تؤكد الأدبيات أن المهارات الناعمة ضرورية لتطوير القدرات المهنية والاجتماعية، مما يستدعي دمجها في البرامج الأكاديمية وإعداد إستراتيجيات تدريبية لتعزيز جاهزية الطلاب لسوق العمل.

دور المهارات الناعمة في مستقبل سوق العمل:

أكدت بعض التقارير الدولية حول وظائف المستقبل أن المهارات الناعمة المطلوبة حتى عام ٢٠٣٠ تشمل: التفكير النقدي، وحل المشكلات المعقدة، والإبداع، وإدارة الوقت، والذكاء العاطفي، واتخاذ القرارات (الدهشان وسمحان، ٢٠٢٠)، كما يشير تقرير جامعة سنغافورة إلى أن هذه المهارات ضرورية للتكيف مع التحولات الحديثة، بما في ذلك المرونة، التفاوض، والتواصل الفعّال.

وفي ضوء ما سبق تبرز أهمية دمج المهارات الناعمة في المناهج الجامعية لدورها في تعزيز الخبرات العملية، ورفع دافعية الطالب للتعلم، وتنمية مهاراته القيادية والتفاوضية، مما يمكنه من بناء ثقته بنفسه وتحمل مسؤولياته بمرونة وكفاءة.

تصنيف المهارات الناعمة:

تختلف تصنيفات المهارات الناعمة تبعًا للثقافة، والبيئة، والمجتمع، وخصائصه، إلا أن معظم الأدبيات تتفق على أنها تمثل مزيجًا من المعارف، والقدرات، والسلوكيات التي تمكن الأفراد من التفاعل الفعّال مع بيئاتهم المختلفة، ووفقًا لمنظمة اليونيسف(UNICEF, 2019) ، يمكن تصنيف المهارات الناعمة إلى ثلاث فئات رئيسة:

المهارات المعرفية :تشمل القدرة على تحليل المشكلات، واتخاذ القرارات، والتخطيط الفعّال لتحقيق الأهداف.

المهارات الاجتماعية :تتعلق بالقدرة على التفاعل الفعّال مع الآخرين، والتواصل بطرق مناسبة، وإدارة النزاعات، مما يجعلها عاملاً رئيسيًا في تحقيق النجاح المهني.

المهارات العاطفية :تتضمن القدرة على فهم الذات وإدارة المشاعر، إلى جانب تنمية القدرة على التعاطف مع الآخرين.

تصنيفات إضافية للمهارات الناعمة: قدم Joynes et al. (2019) تصنيفًا موسعًا للمهارات الناعمة، يشمل الفئات التالية:

النظرة الإيجابية، وتشمل الجوانب العاطفية (الشعور بالسعادة والحماس)، والاجتماعية (تحفيز الآخرين)، والمعرفية (تقدير العمل أو الدراسة بصورة إيجابية).

المسؤولية، وتتمثل في إدراك الفرد لدوره والقيام بالمهام الموكلة إليه بمستوى عالٍ من الكفاءة والموثوقية.

التوجه نحو الهدف، وهو القدرة على وضع خطط قابلة للتنفيذ واتخاذ خطوات عملية لتحقيق الأهداف المرجوة.

التعاطف، وتتجسد في القدرة على إدراك مشاعر الآخرين، والتفاعل معهم بوعي اجتماعي.

التواصل، ويشمل مهارات التعبير الفعّال عن الأفكار والمعلومات، إضافةً إلى الاستماع، والتفاوض، والإقناع.

المهارات الاجتماعية، وتركز على بناء علاقات متوازنة مع الآخرين من خلال احترامهم وإظهار سلوك يتناسب مع السياق الاجتماعي.

تصنيف Dubey & Tiwari (2020) : حدد (Dubey & Tiwari, 2020) تصنيفًا أكثر تخصصًا للمهارات الناعمة، يندرج تحت ثلاثة محاور رئيسة:

المهارات الشخصية :تشمل التفكير النقدي، والقيادة، ومهارات الاتصال، والعمل الجماعي.

مهارات التعامل مع الأزمات والمخاطر :ترتبط بقدرة الأفراد على الاستجابة الفعّالة للمواقف الصعبة واتخاذ قرارات مدروسة.

المهارات التنظيمية :تتضمن الكفاءة، وتحديد الأولويات، وإدارة الوقت بفعالية.

برنامج STEP لقياس المهارات :أطلق البنك الدولي (The World Bank, 2024) برنامج "STEP"عام ٢٠١٤ لقياس المهارات في الدول ذات الدخل المنخفض والمتوسط؛ بهدف تحديد الفجوات بين المهارات المطلوبة في سوق العمل والمهارات الفعلية لدى الأفراد، ويهدف البرنامج إلى ربط المهارات بالتحصيل الأكاديمي والسمات الشخصية والنمو الاقتصادي وتحليل أثرها على مستوى المعيشة وتقليل الفجوات الاجتماعية، ويقيس البرنامج ثلاثة أنواع رئيسة من المهارات هي: المهارات المعرفية، والاجتماعية العاطفية، والمتعلقة بوظائف سوق العمل

وتُظهر التصنيفات المختلفة أن المهارات الناعمة تشمل مجالات متعددة، تجمع بين القدرات المعرفية، والاجتماعية، والعاطفية، والتنظيمية، مما يجعلها عنصرًا حاسمًا في تحسين قابلية الأفراد للتوظيف وتعزيز تكيفهم مع بيئات العمل المتغيرة، وانطلاقًا من أهميتها المتزايدة في سوق العمل العالمي، تبرز الحاجة إلى دمج هذه المهارات في المناهج التعليمية لضمان إعداد خريجين يمتلكون الكفاءات اللازمة لتحقيق النجاح المهني والاجتماعي.

وقد قام (Toulomakos, 2020) بمراجعة العديد من الأدبيات، ووجد أن مصطلح "المهارات الناعمة " يقع عمومًا في واحدة من ١٠ فئات، والتي يتناولها الجدول التالي(Cinque & Kippels, 2023) :

جدول رقم (١) فئات المهارات الناعمة

الفئات	أمثلة
الصفات والقيم	القدرة على التكيف، المرونة، المسؤولية، اللباقة، النزاهة، الاحترافية
الإرادة والميول والمواقف	حسن الخلق، الاستعداد للتعلم، العمل الجاد، العمل تحت الضغط
المهارات المنهجية	حل المشكلات، اتخاذ القرارات، التفكير التحليلي، الإبداع
مهارات القيادة	الوعي الذاتي، إدارة الذات، مهارات التأقلم
مهارات التعامل مع الآخرين	مهارات التعامل الاجتماعي، العمل ضمن الفريق، التفاعل الفعال
العمل العاطفي	التعاطف خاصة بالنسبة للأعمال داخل بيئة العمل
الجماليات والمظهر المهني	التمييز على أساس المظهر
القدرة أو العمليات المعرفية	القدرة على التخطيط وتحقيق الأهداف
مهارات التواصل	الانفتاح، التفاوض، حل النزاعات، مهارات الإقناع
العمل الجماعي	التواصل المنسق، تنظيم التواصل المتزامن مع الأشخاص والمعلومات والتكنولوجيا

المصدر: مقتبس من (Cinque & Kippels, 2023)

أهمية تنمية المهارات الناعمة في ضوء التوجهات العالمية:

تُعد المهارات الناعمة عنصراً أساسياً في تعزيز التنافسية وزيادة فرص التوظيف، إلى جانب دورها في تنمية الهوية الوطنية وتطوير الشخصية المتكاملة للمتعلمين، ويمكن تصنيف أهميتها وفق ثلاثة محاور رئيسة تشمل الأهداف التربوية والاجتماعية والمهنية، التي تسهم في تحسين جودة التعليم والتكيف مع متطلبات سوق العمل الحديثة.

الأهداف التربوية: تساعد المهارات الناعمة في تعزيز دافعية الطالب نحو التعلم، وتحقيق التكامل بين المعرفة النظرية والتطبيقية، مما يُسهم في تنمية التفكير النقدي وتحليل المعلومات(Cinque et al., 2021) ، كما تدعم هذه المهارات قدرة المتعلمين على التفاعل الاجتماعي الفعّال، مما يعزز لديهم مفهوم التعلم مدى الحياة.

الأهداف الاجتماعية: تعزز المهارات الناعمة قدرة الأفراد على التفاعل مع المجتمع، وتحقق التوافق بين التعليم وسوق العمل، مما يسهم في تكوين كوادر بشرية قادرة على الانخراط في مختلف القطاعات (الدرعان، ٢٠٢١؛ الدغيم وآخرون، ٢٠٢٢) كما تعزز المشاركة المجتمعية وتؤهل الأفراد للعمل بفعالية في المؤسسات المختلفة.

الأهداف المهنية: تساعد المهارات الناعمة في تطوير الاستقلالية، والمرونة، والقدرة على التكيف مع متطلبات سوق العمل، إلى جانب تحسين أداء المهام الوظيفية وتعزيز فرص التوظيف (Cinque et al., 2021)، كما تسهم في تعزيز مهارات العمل الجماعي، واتخاذ القرارات الفعالة.

كما أظهرت المؤسسات التعليمية والاقتصادية اهتماماً متزايداً بالمهارات الناعمة كمتطلب أساسي لسوق العمل في القرن الحادي والعشرين، وقد أكدت

تقارير دولية عدة على أهمية تطوير هذه المهارات لضمان قدرة الأفراد على التكيف مع بيئات العمل المتغيرة وتحقيق النجاح المهني.

- تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠١٥): أكد المنتدى الاقتصادي العالمي في تقريره عام٢٠١٥ ضرورة سد الفجوة في المهارات عبر توظيف الأدوات التكنولوجية، وحدد التقرير 16مهارة أساسية، شملت: ٦ مهارات معرفية، مثل القراءة والكتابة، و٤ كفايات أساسية، تشمل التعاون، والتواصل، والتفكير النقدي، وحل المشكلات، و٦ مهارات شخصية، مثل المرونة، والتكيف، وحب الاستطلاع، والوعي الثقافي والاجتماعي (Cinque et al., 2021).
- إطار كفايات ريادة الأعمال للمفوضية الأوروبية(٢٠١٦): أصدرت المفوضية الأوروبية "إطار كفايات ريادة الأعمال" استشعاراً لأهمية روح المبادرة وريادة الأعمال في مجتمعات المعرفة، ويتضمن الإطار ثلاثة مجالات رئيسة تتعلق بالأفكار والفرص، والموارد، والتطبيق العملي، ويتكون كل مجال من خمس مهارات أساسية تشكل مجتمعة مهارة ريادة الأعمال(Cinque et al., 2021) .
- بوصلة التعلم ٢٠٣٠ لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٩): طرحت منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) عام ٢٠١٩ نموذج "بوصلة التعلم ٢٠٣٠"، الذي يهدف إلى تمكين الطلبة من التكيف مع التحولات المستقبلية. ويشمل الإطار مهارات:
  - معرفية وما وراء معرفية :مثل التفكير النقدي، والإبداع، وإدارة الذات.
  - اجتماعية وعاطفية :تشمل التعاون، والتعاطف، والكفاءة الذاتية.
  - عملية :مثل استخدام المعلومات والتقنيات الحديثة بفعالية (OECD, 2019).

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات العربية:

دراسة (الفايز، ٢٠٢٢) هدفت إلى تقديم تصور مقترح لتطوير المهارات الناعمة لدى القيادات الأكاديمية، باستخدام المنهج الوصفي والاستبانة والمقابلة، وشملت (391)عضو هيئة تدريس و(١٨) من القيادات الأكاديمية، وخلصت النتائج إلى أن مستوى المهارات الناعمة لدى القيادات الأكاديمية جاء عند مستوى متوسط؛ حيث حصلت الثقة بالنفس والتكيف مع بيئة العمل والقدرة على تقديم الذات على أعلى المتوسطات.

ودراسة البليهد (٢٠٢٣) هدفت إلى استقصاء مدى تضمين المهارات الناعمة في برامج إعداد معلمي التربية الخاصة، واعتمدت المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت استبانة على(59) عضو هيئة تدريس، وقد أظهرت النتائج أن تضمين المهارات جاء عند مستوى متوسط، ومن المهارات المضمنة :التواصل الفعّال، والتخطيط، والتفكير الناقد، والتفاوض، والعمل الجماعي، والتطوير المستمر.

ودراسة الجبيلي (٢٠٢٣) هدفت إلى بناء مقياس لقياس المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفق الإطار الوطني للمؤهلات، وطبقت الدراسة على(٨٥٢) طالبًا وطالبة، وأسفر التحليل العاملي الاستكشافي عن تحديد خمسة عوامل رئيسة للمهارات الناعمة :التخطيط واتخاذ القرار، والمسؤولية والقيم الاجتماعية، والقيادة والمشاركة، والمعرفة والفهم، وتطبيق المعرفة وحل المشكلات، كما جاء مستوى توفر المهارات عند مستوى متوسط.

و**دراسة (منصور والرفاعي،٢٠٢٤)** هدفت إلى تحديد متطلبات سوق العمل من المهارات الناعمة ومدى توفرها لدى الطلبة الجامعيين، وطبقت استبانة

على (١٠٣) من أعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان، وخلصت النتائج إلى أن توفر المهارات الناعمة جاء عند مستوى متوسط، وأوصت الدراسة بتحديث المناهج، تدريب الطلبة، وتعزيز التعاون بين الجامعات وسوق العمل.

ثانياً: الدراسات الإنجليزية:

دراسة (Chen & Lee, 2024) هدفت إلى تحليل تأثير المهارات الشخصية، واستخدمت الدراسة نهجاً كمياً لجمع البيانات من (300)طالب جامعي، وخلصت النتائج إلى أن المرونة العاطفية تلعب دورًا مهمًا في البيئة الأكاديمية، مع الحاجة إلى تدخلات تعليمية لتعزيز هذه المهارات، بينما تناولت دراسة (Chen et al, 2024) علاقة المهارات الناعمة بسوق العمل، معتمدة المنهج الوصفي والمقابلات مع (21)محاضرًا و(١٠) طلاب، وكشفت النتائج عن ضعف مهارات حل المشكلات والتواصل، وأوصت بدمج ممارسات الشركات في المناهج الدراسية لتعزيز التطوير الذاتي للطلاب، فيما بحثت دراسة (Pashkova, 2024)أفضل أساليب التدريس لتعزيز مهارات التواصل، مستخدمة مراجعة الأدبيات، الدورات التجريبية، والمقابلات، وأظهرت النتائج تحسنًا ملحوظًا في التفاوض، تقديم العروض، وحل النزاعات.

ودراسة (Anita et al., 2024) هدفت إلى تحليل تأثير الندوات التعليمية عبر الويب (Tuweb) على التعلم التفاعلي، مستخدمة منهج دراسة الحالة ومجموعات التركيز(FGD) ، وأكدت النتائج تطور التواصل والعمل الجماعي في بيئات التعلم الإلكتروني، أما دراسة (Gunina, 2024) فقد سعت إلى تحديد المهارات الناعمة التي يمكن إكتسابها، وأجرت مسحًا ميدانيًا على طلاب السنة

الثانية بجامعة تامبوف الروسية، وأبرزت أن الدورات الاختيارية عززت المهارات الشخصية، رغم غياب تصنيف موحد للمهارات الناعمة في الأدبيات.

ودراسة (**Orih et al., 2024**) هدفت إلى تقييم مدى دمج وإدخال المهارات الناعمة ضمن المناهج في جميع المستويات من الابتدائية وحتى الجامعية، واستخدمت تحليل الوثائق للدراسات بين 2012-2022، وصنفت المناهج إلى ورش عمل، مناهج قائمة على الإبداع، ومناهج قائمة على المشاريع، وأظهرت النتائج أن تطوير المهارات الناعمة يعزز القابلية للتوظيف، الأداء الأكاديمي، وتقليل السلوكيات السلبية.

ومما سبق يتضح أن الدراسات تؤكد على أهمية إدماج المهارات الناعمة في المناهج التعليمية عبر برامج تدريبية، ممارسات تعليمية مبتكرة، والتفاعل مع بيئات العمل الحقيقية لضمان جاهزية الطلاب لسوق العمل المستقبلي.

التعليق على الدراسات السابقة:

أولًا: أوجه الاتفاق بين الدراسات السابقة والحالية:

- محور التركيز: جميع الدراسات تناولت المهارات الناعمة وأهميتها في تعزيز التواصل، التفكير النقدي، العمل الجماعي، وحل المشكلات باعتبارها ضرورية للنمو الأكاديمي والمهني للطلاب.
- ارتباط المهارات الناعمة بسوق العمل: أكدت بعض الدراسات على دور المهارات الناعمة في تعزيز فرص التوظيف، مثل دراسة (فؤاد ،٢٠٢٣)، (Chen & Lee, 2024)، (منصور والرفاعي،٢٠٢٤).

- تنوع إستراتيجيات التدريس: أشارت بعض الدراسات إلى استخدام إستراتيجيات تدريس متعددة، مثل التعلم التعاوني، والمشاريع العملية، والنمذجة، كما ورد في دراسة (البليهد،٢٠٢٣) و(Pashkova, 2024)
- أهمية تقييم المهارات الناعمة: أجمعت الدراسات على ضرورة قياس المهارات الناعمة باستخدام أدوات مثل الاستبانات (الجبيلي، ٢٠٢٣)والملاحظات النوعية (Pashkova, 2024)

ثانياً: أوجه الاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية:

- مجال التركيز :تناولت الدراسة الحالية المهارات الشخصية، الاجتماعية، والمعرفية، بينما ركزت دراسة (فؤاد، ٢٠٢٣) على المهارات المرتبطة بسوق العمل، مثل ريادة الأعمال والتفاوض، وناقشت دراسة (Chen & Lee, 2024) الكفاءة الاجتماعية وحل المشكلات، بينما ركزت دراسة(Anita et al., 2024) على أثر التعلم عبر الإنترنت في تنمية مهارات العمل الجماعي والتواصل.
- الفئة المستهدفة :ركزت (البليهد، ٢٠٢٣) على معلمي التربية الخاصة، أما دراسات (الجبيلي، ٢٠٢٣) و(Chen & Lee, 2024) و(منصور والرفاعي، ٢٠٢٤) على طلبة الجامعات، وتتفق مع الدراسة الحالية.
- المنهجية المستخدمة :المنهج الكمي دراسة(Chen & Lee, 2024) والمنهج المتعدد دراسة (Pashkova, 2024) والمنهج الوصفي والاستبانة والمقابلة :دراسة (الفايز، ٢٠٢٢) والمسح الميداني :دراسة(Gunina, 2024) وتحليل الوثائق : دراسة (Orih et al., 2024) فيما استخدمت الدراسة الحالية المنهج الوصفي مع تطبيق أسلوب دلفاي لجمع البيانات المطلوبة.
- التباين في النتائج أظهرت الدراسات نتائج مختلفة؛ على سبيل المثال، أوضحت دراسة (الجبيلي، 2023) الحاجة إلى تعديل مقياس المهارات الناعمة ليعكس

المجالات المحددة بدقة، بينما ركزت دراسة (Gunina, 2024) على تطوير المهارات الشخصية من خلال دورات اختيارية، فيما توصلت دراسة (منصور والرفاعي، ٢٠٢٤) إلى توافر المهارات الناعمة بمستوى متوسط.

أوجه الاستفادة:

أوضحت دراسة (Chen et al, 2024) أهمية دمج ممارسات التعلم العملي لتطوير المهارات الناعمة، كما وفرت دراسة (الجبيلي، ٢٠٢٣) نموذجاً يمكن تطويره لقياس المهارات الناعمة بشكل شامل، ويمكن تبني الإستراتيجيات المقترحة في دراسة (Pashkova, 2024) مثل التعلم التعاوني، والمشاريع العملية في الجامعات والمدارس، كما قدمت دراسة (Anita el al., 2024) دليلاً على فعالية التعليم عبر الإنترنت في تطوير المهارات الناعمة، وهو ما يمكن اعتماده في سياقات مماثلة، ويمكن الاستفادة مما أظهرته دراسة (Orih et al., 2024) في الحاجة إلى التركيز على المهارات الناعمة في المراحل التعليمية المبكرة، مما يفتح المجال لمزيد من الأبحاث في هذا الجانب، وتُظهر مراجعة الدراسات السابقة أن هناك اتفاقًا واسعًا حول أهمية المهارات الناعمة في التطور الأكاديمي والمهني، مع تنوع في المجالات البحثية والفئات المستهدفة والمناهج المستخدمة، كما تبرز الحاجة إلى تبني إستراتيجيات تعليمية مبتكرة، تطوير أدوات قياس دقيقة، وتعزيز التعلم العملي والتفاعلي لضمان اكتساب الطلاب لهذه المهارات بفعالية.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الدراسة وموضوعها والمتمثل في المهارات الناعمة وأهميتها وانعكاساتها على الحياة العامة والمهنية والاداء

الأكاديمي للطلبة الجامعيين، واستخدم أسلوب دلفاي لاستطلاع رأي الخبراء من الجامعات السعودية، والوقوف على مدى أهمية هذه المهارات ومقترحاتهم لتنميتها لدى طلبة الجامعات السعودية، التي أمكن من خلالها التوصل إلى الإطار العام المقترح.

مجتمع الدراسة:

تكوَّن مجتمع الدراسة من مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بالجامعات السعودية، ممن وافقوا على المشاركة في الدراسة الحالية وعددهم ٣٧ عضواً، خلال الفصل الجامعي الأول ١٤٤٦هـ، وقد تم اختيار كليات التربية؛ لأن أعضاء هيئة التدريس فيها يمتلكون خبرة واسعة في تصميم المناهج، وإعداد المعلمين، وتنمية المهارات التربوية والنفسية والاجتماعية، مما يجعلهم أكثر قدرة على تقييم أهمية المهارات الناعمة واقتراح آليات تطويرها في التعليم الجامعي.

عينة الدراسة: شملت عينة الدراسة جميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ (٣٧) خبيراً، الذين تم اختيارهم بطريقة قصدية، بما يتفق مع متطلبات أسلوب دلفاي وتباينت خبراتهم من حيث الرتبة العلمية والتخصص العلمي، مما يثري نتائج الدراسة، وهي كما يتضح في الجدولين (٢) و(٣):

جدول رقم (٢) توزيع خبراء الدراسة حسب الدرجة العلمية

م	المسمى الوظيفي	العدد	النسبة
١	أستاذ	١٨	%٤٨,٦
٢	أستاذ مشارك	١١	%٢٩,٧
٣	أستاذ مساعد	٨	%٢١,٦
	المجموع	٣٧	%١٠٠

جدول رقم (3) توزيع خبراء الدراسة حسب التخصص العلمي

سنوات الخبرة	العدد	النسبة
أصول تربية/ إدارة تعليمية	١٧	%٤٥,٩
صحة نفسية	٤	%١٠,٨
مناهج وطرق تدريس	١٦	%٤٣,٢
المجموع	٣٧	%١٠٠

أداة الدراسة:

تم قياس استجابات الخبراء وفق أسلوب دلفاي(Delphi) ، الذي يُعد من أكثر الطرق فعالية في الحصول على توافق علمي؛ نظرًا لاعتماده على مبدأ أن آراء المجموعة تكون أكثر دقة وموضوعية من الآراء الفردية، وتكونت الأداة من ثلاثة محاور رئيسة، واشتملت على (30) عبارة موزعة على ثلاثة محاور تتم الاستجابة على فقراتها وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي، تتكون من قسمين:

الأول: أسئلة مغلقة لتقييم درجة أهمية المهارات الناعمة (للإجابة عن السؤال الأول).

الثاني: سؤال مفتوح لجمع مقترحات أفراد العينة (للإجابة عن السؤال الثاني).

تم تطوير الأداة وفق الخطوات التالية:

- مراجعة الأدبيات ذات العلاقة.
- اختيار مجموعة من الخبراء من أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية.
- تم عرض الأداة عليهم في جولتين متتاليتين وفق أسلوب دلفاي.
- في الجولة الأولى، تم جمع استجابات الخبراء وتحليلها.
- تم عرض النتائج المعدلة في الجولة الثانية لمراجعتها والتأكد من تحقيق التوافق المستهدف وهو ٩٠%.

- كما اشتملت الأداة على خانة مخصصة للاقتراحات، مما أتاح للخبراء فرصة تقديم ملاحظاتهم الإضافية.
- بعد استكمال الجولتين، بلغت نسبة الاتفاق بين الخبراء ٩١%، مما يعكس درجة عالية من الاتساق والتوافق على محتوى الأداة.

صدق أداة الدراسة: تم التأكد من صدق الأداة من خلال:

الصدق الظاهري: للتأكد من الصدق الظاهري للأداة ومدى قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه، تم عرضها بصورتها الأولية على (١١) محكمًا من المتخصصين في موضوع الدراسة، وطلب من المحكمين تقييم جودة الأداة وفق معايير وضوح العبارات، وارتباطها بالمحاور، وملاءمتها لأهداف الدراسة، وسلامتها اللغوية، وبناءً على ملاحظاتهم، تم تعديل عدد(٣) من العبارات، وإعادة صياغة(٦) وحذف(٢) استجابةً لآرائهم، وذلك بعد التوصل إلى اتفاق بنسبة (٨٥%) بين المحكمين على هذه التعديلات، وعليه، أُخرجت الأداة بصيغتها النهائية، بما يضمن موثوقيتها وملاءمتها لقياس الظاهرة المدروسة.

صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للأداة، تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه كل عبارة، وكما يوضح الجدول (٥)، فإن جميع القيم موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)، مما يؤكد الاتساق الداخلي القوي بين العبارات ومحاورها، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠,٦٥٧) و(٠,٩٠٠)؛ حيث أظهر المحور الثاني أعلى درجة اتساق داخلي (٠,٩٦٢)، يليه المحور الأول (٠,٩١١)، ثم المحور الثالث (٠,٩٠٠)، وجميع القيم تدل على اتساق داخلي مرتفع، ودالة إحصائياً عند

مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يؤكد صدق الاتساق الداخلي بين العبارات، والدرجة الكلية للمحور.

جدول (٥) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات أداة الدراسة مع الدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط		
	المحور الأول	المحور الثاني	المحور الثالث
١	.724**	.787**	.783**
٢	.710**	.851**	.790**
٣	.812**	.797**	.754**
٤	.764**	.844**	.880**
٥	.669**	.863**	.780**
٦	.845**	.876**	.865**
٧	.854**	.900**	.836**
٨	.799**	.894**	.792**
٩	.771**	.863**	.657**
١٠	.760**	.853**	.802**
الكلى	.911**	.962**	.900**

** دال عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل.

ثبات أداة الدراسة: تم التأكد من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ):

جدول (٦) معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة الدراسة

المحور	عدد العبارات	ثبات المحور
المهارات الشخصية	١٠	٠,٩٥
المهارات المعرفية	١٠	٠,٩٦
المهارات الاجتماعية	١٠	٠,٩٤
الثبات العام	٣٠	٠,٩٧

يتبين من الجدول (٦) أن جميع المحاور الثلاثة (المهارات الشخصية، والمعرفية، والاجتماعية) تتمتع بثبات مرتفع يتراوح بين (٠,٩٤ –٠,٩٦)، كما أن الثبات العام

للأداة يبلغ (٠,٩٧)، مما يدل على مستوى مرتفع جداً من الاتساق الداخلي، وهو ما يؤكد موثوقية الأداة وإمكانية استخدامها بثقة في جمع البيانات.

طريقة الاستجابة

-تتم الاستجابة للعبارات وفق مقياس ليكرت الخماسي.

-يبين الجدول (٧) درجة الموافقة والأهمية النسبية درجة الفاعلية المناظرة للمتوسطات الحسابية والأوزان النسبية:

جدول (٧) الأوزان النسبية والمتوسطات الحسابية المناظرة لدرجات الموافقة والفاعلية

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	درجة الموافقة	فاعلية الفقرات والمحاور	
			الأهمية النسبية	درجة الفاعلية
4.2- 5	5	موافق جداً	≥٨٤	كبيرة جداً
3.4 – 4.19	4	موافق	٦٨ - ٨٣	كبيرة
2.6 – 3.39	3	محايد	٥٢ - ٦٧	متوسطة
1.80 - 2.59	2	غير موافق	٣٦ - ٥١	قليلة
1 - 1.79	1	غير موافق إطلاقاً	≥٣٥	قليلة جداً

إجراءات تطبيق الدراسة: بعد التأكد من الصدق وثبات الأداة، ومناسبتها للتطبيق، تم تطبيقها على مجموعة الخبراء المشاركين في الدراسة في جولتين وفق التالي:

- بناء الأداة على Google form
- توزيع الأداة الكترونياً.
- جمعها بعد تعبئتها؛ حيث بلغت (٣٧) استبانة وإعادتها لنفس الخبراء في الجولة الثانية حيث اكتفى الباحث بالنتائج المتحققه في الجولتين.

أساليب المعالجة الإحصائية:

- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، التكرارات، والنسب المئوية.
- معادلة ألفا كرونباخ، لتقدير ثبات الاتساق الداخلي لفقرات الأداة.

- معامل ارتباط بيرسون لحساب الاتساق الداخلي وثبات التجزئة النصفية.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

للإجابة عن السؤال الأول، ونصه: " ما درجة أهمية تنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعوية؟"، قام الباحث باستطلاع آراء الخبراء حول ثلاثة مجالات رئيسة من المهارات الناعمة، وهي: المهارات الشخصية، والمهارات المعرفية، والمهارات الاجتماعية.

المهارات الشخصية الناعمة:

تم تحليل استجابات الخبراء من خلال حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة؛ حيث جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٨):

جدول رقم (٨) الاستجابات المتعلقة بالمهارات الشخصية مرتبة تنازلياً بحسب درجة الأهمية

م	العبارة	التكرارات والنسب	موافق جدا	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	ترتيب العبارات
1	تحديد الأهداف بوضوح ووضع خطط لتحقيقها، مما يعزز من نجاحهم الأكاديمي والمهني.	ك	٢٨	٨	١	--	-	٤,٧٠	٠,٥٢٠	٩٤	١
		%	٧٦	٢١	٣	--	-				
3	الاستقلالية والاعتماد على النفس، مما يساعد على تحمل نتائج القرارات.	ك	٢٥	١٠	٢	--	-	٤,٦٨	٠,٥٣٠	٩٣,٦	٢
		%	٦٨	٢٧	٥	--	-				
10	القدرة على قيادة الذات نحو تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.	ك	٢٥	١١	١	-	-	٤,٥٩	٠,٥٩٩	٩١,٨	٣
		%	٦٧	٣٠	٣	-	-				

4	التعامل مع التحديات والتغيرات بشكل إيجابي، مما يعزز القدرة على التكيف	ك	٢٣	١٠	٣	١	–	٤,٥٩	٠,٦٤٤	٩١,٨	٣مكرر
		%	٦٢	٢٧	٨	٣	–				
2	التوازن بين الدراسة والحياة الشخصية، مما يقلل من التوتر ويزيد الإنتاجية.	ك	٢٤	١٠	٢	١	–	٤,٥٩	٠,٦٨٦	٩١,٨	٣مكرر
		%	٦٥	٣٧	٥	٣	–				
6	التعامل مع الضغوط الأكاديمية والحياتية بشكل صحي، مما يحسن الصحة النفسية.	ك	٢٢	١٣	١	١	–	٤,٥٧	٠,٦٨٩	٩١,٤	٤
		%	٦٠	٣٤	٣	٣	–				
8	القدرة على تحليل المعلومات واتخاذ قرارات سليمة بناءً على البيانات المتاحة.	ك	٢٤	١١	--	٢	–	٤,٥١	٠,٨٣٧	٩٠,٢	٥
		%	٦٥	٣٠	--	٥	–				
9	تحديد المهام الأكثر أهمية وتنظيم وقتهم بشكل فعال.	ك	٢٣	١١	٣	–	–	٤,٥١	٠,٦٥١	٩٠,٢	٥مكرر
		%	٦٢	٣٠	٨	–	–				
7	التفكير بشكل استباقي وإيجاد حلول مبتكرة للتحديات.	ك	٢١	١٢	٣	--	١	٤,٤٣	٠,٨٦٧	٨٨,٦	٦
		%	٥٧	٣٢	٨	–	–				
5	اتخاذ قرارات أكثر جرأة، مما يساعده على تحقيق النجاح في حياته الشخصية	ك	١٣	١٥	٧	2	–	٤,٠٨	٠,٨٦٢	٨١,٦	٧
		%	٣٥,٣	٤١,٢	١٧,٧	٥,٩	–				
الإجمالي		ك	٢٧٧	١١٠	٢٢	٧	١	٤,٥٢٥	٠,٦٨٩٥	٩٠,٧	=
		%	٦١,٨٥	٢٩,٧٩	٥,٩٩	١,٩١	٠,٢٧				

يتضح من الجدول (٨) ارتفاع المتوسط الكلي للاستجابات ٥/٥.٤ وبالتالي درجة الأهمية الكلية التي بلغت ٩٠,٧% وهو ما يعكس أن غالبية المشاركين عبروا عن مواقف قوية تجاه أهمية تنمية المهارات الشخصية الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية، علاوة على درجة منخفضة نسبياً للانحراف المعياري الكلي (٠,٦٨٩٥)، مما يشير إلى توفر درجة من التجانس في آراء الخبراء، كما أن غالبية الاستجابات تركزت في فئتي "موافق جدًا" و"موافق"، مما يعكس إدراكاً عالياً لأهمية هذه المهارات في التطور الأكاديمي والمهني للطلاب.

وقد حصلت العبارة "تحديد الأهداف بوضوح ووضع خطط لتحقيقها " على أعلى متوسط (٤,٧٠)؛ حيث أبدى 76%من الخبراء موافقتهم الشديدة، مع انحراف معياري منخفض (٠,٥٢٠)، مما يشير إلى إجماع شبه كامل على دور

التخطيط الإستراتيجي في تحقيق النجاح الأكاديمي والمهني .كما حصلت العبارة "الاستقلالية والاعتماد على النفس "على متوسط مرتفع (٤,٦٨)، بنسبة موافقة جداً بلغت ٦٨%، وهو ما قد يُعزى إلى أهمية الاستقلالية في تعزيز النضج الأكاديمي والمهني.

وهذه النتائج تتوافق مع دراسات متعددة، مثل (الفايز، ٢٠٢٢؛ البليهد، ٢٠٢٣؛ الجبيلي، ٢٠٢٣) ودراسات (Gunina, 2024; Anita et al., 2024; Chen & Lee, 2024) التي أكدت على الدور المحوري للمهارات الشخصية الناعمة في إعداد الطلاب لمتطلبات سوق العمل العالمي؛ حيث تسهم في تعزيز قدرتهم على التفكير النقدي والإبداعي، وتمكينهم من التكيف بفاعلية مع بيئات العمل المتغيرة، وعلى النقيض، سجلت العبارة "اتخاذ قرارات أكثر جرأة "أدنى متوسط (٤,٠٨)، بأقل نسبة موافقة(٣٢%)، وانحراف معياري مرتفع (٠,٨٦٢)، مما قد يشير إلى تحديات يواجهها الطلاب في اتخاذ قرارات حاسمة دون خبرة كافية، وقد يعود ذلك إلى نقص التدريب العملي على اتخاذ القرارات المستقلة، واعتمادهم على التوجيه الأكاديمي بدلاً من التجربة الفعلية، وهو ما يتطلب برامج تعليمية تركز على تعزيز مهارات اتخاذ القرار وتحمل المسؤولية، كما حصلت العبارة "التفكير الاستباقي وإيجاد حلول مبتكرة للتحديات "على متوسط منخفض نسبيًا (٤,٤٣) مع انحراف معياري مرتفع (٠,٨٦٧)، مما قد يعكس الحاجة إلى برامج عملية أكثر لتعزيز التفكير الإبداعي والتكيف مع المشكلات غير المتوقعة، هذه النتيجة قد تُفسَّر بأن الطلاب غالبًا ما يواجهون قيودًا أكاديمية لا تمنحهم فرصًا كافية للتفكير النقدي والإبداعي في بيئة آمنة.

وتشير هذه النتائج إلى أن الخبراء يرون أن المهارات الشخصية، مثل التخطيط الإستراتيجي، والاستقلالية، والتعامل مع الضغوط تحظى بأهمية كبرى؛ حيث تتوافق مع متطلبات النجاح الأكاديمي والمهني، في المقابل، فإن المهارات المرتبطة باتخاذ القرار الجريء والتفكير الابتكاري تحتاج إلى تعزيز، وهو ما يتطلب إدراج ممارسات تعليمية تفاعلية، مثل دراسات الحالة، والمشاريع التعاونية، والتدريب العملي؛ لتمكين الطلاب من تطبيق هذه المهارات في بيئات حقيقية.

٢-المهارات المعرفية الناعمة:

تم تحليل استجابات الخبراء من خلال حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة؛ حيث جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (٩):

جدول رقم (٩) الاستجابات المتعلقة بالمهارات المعرفية الناعمة مرتبة تنازلياً بحسب درجة الأهمية

م	العبارة	التكرارات والنسب	موافق جدا	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق إطلاقاً	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	ترتيب العبارات
١	تحليل المعلومات بشكل منهجي، مما يعزز قدرتهم على فهم المشكلات المعقدة.	ك	٢٢	١٣	٢	–	–	٤,٥٤	٠,٦٠٥	٩٠,٨	١
		%	٦٠	٣٥	٥	–	–				
٩	تنظيم أفكاره بشكل منطقي، مما يعزز قدرته على التواصل بشكل فعال.	ك	٢٢	١٢	٣	–	–	٤,٥٤	٠,٦٥٠	٩٠,٨	١مكرر
		%	٦٠	٣٢	٨	–	–				
٦	تعزز قدرته على التعلم بشكل مستقل، مما يساعده على مواكبة التطورات في مجالاتهم.	ك	١٥	١٥	٧	–	–	٤,٥١	٠,٦٠٧	٩٠,٢	٢
		%	٤١	٤١	١٨	–	–				
٧	تعزز مهارات البحث والتحليل، مما يساعد الطلاب على تقديم حلول مدعومة بالأدلة.	ك	٢٢	١٣	٢	–	–	٤,٥١	٠,٧٣١	٩٠,٢	٢مكرر
		%	٦٠	٣٥	٥	–	–				

١٠	تطوير أفكار جديدة، مما يعزز من قدرته على ترجمة هذه الأفكار إلى مشاريع عملية.	ك	٢١	١٤	٢	–	–	٤,٥١	٠,٦٥١	٩٠,٢	٢مكرر
		%	٥٧	٣٦	٥	–	–				
٢	تقييم الأفكار والحلول بشكل موضوعي، مما يساعدهم على اتخاذ قرارات أكثر دقة.	ك	٢٠	١٥	٢	–	–	٤,٤٩	٠,٦٥١	٨٩,٨	٣
		%	٥٥	٤٠	٥	–	–				
٤	التشجيع على التفكير خارج الصندوق، الذي يساعده على إيجاد حلول غير تقليدية للمشكلات.	ك	٢١	١٤	١	–	–	٤,٤٣	٠,٧٦٥	٨٨,٦	٤
		%	٥٧	٣٧	٣	–	–				
٥	القدرة على ربط المفاهيم المختلفة، مما يعزز فهمه الشامل للموضوعات.	ك	١٩	١٤	٤	–	–	٤,٤٣	٠,٦٨٩	٨٨,٦	٤مكرر
		%	٥٣	٣٧	١٠	–	–				
٨	تعزز قدرة الطلاب على تقييم الخيارات المتاحة واختيار الأنسب منها.	ك	١٩	١٧	١	–	–	٤,٤٣	٠,٧٢٨	٨٨,٦	٤مكرر
		%	٥٣	٤٠	٣	–	–				
٣	القدرة على التعامل مع التحديات الكبيرة، مما يمكنه من إيجاد حلول مبتكرة.	ك	٢١	١٣	٣	–	–	٤,٣٨	٠,٨٦١	٨٧,٦	٥
		%	٥٧	٣٢	٨	–	–				
الإجمالي		ك	ك	٢٠٢	١٤٠	٢٨	–	٤,٤٧٧	٠,٦٩٤	٨٩,٥	
		%	%	٥٤,٥٩	٣٧,٨	٧,٥٧	–				

تشير قراءة الجدول (٩) إلى ارتفاع المتوسط الكلي للاستجابات ٤,٤٧/٥ وبالتالي درجة الأهمية الكلية التي بلغت ٨٩,٥% وهو ما يعكس أن معظم المشاركين عبروا عن مواقف قوية تجاه أهمية تنمية المهارات المعرفية الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية، علاوة على درجة منخفضة نسبياً للانحراف المعياري الكلي ٠,٦٩٤ مما يشير إلى توفر درجة من التجانس في آراء الخبراء، مع تسجيل ارتفاع طفيف في العبارة رقم (٣) بلغ (٠,٨٦١)، مما يشير إلى تباين أكبر في آراء الخبراء حول قدرة الطلاب على التعامل مع التحديات الكبيرة .إضافةً إلى ذلك، تجاوزت نسبة الموافقة على معظم العبارات (85%)ضمن فئتي "موافق جدًا" و"موافق"، مما يؤكد الاتجاه الإيجابي العام نحو أهمية هذه المهارات في السياقات الأكاديمية والمهنية.

كما لوحظ أن بعض العبارات سجلت أعلى متوسطات تقييم، لا سيما العبارتان (١) و (٩) بمتوسط (٤,٥٤)، مما قد يُعزى إلى إدراك المشاركين لأهمية

التنظيم المنهجي والمنطقي في التفكير وحل المشكلات، وهي مهارات أساسية للتعلم والعمل، كما حصلت العبارات (٦) و(٧) و(١٠) بمتوسط (٤,٥١)، مما قد يعكس اتفاقاً مرتفعاً لأهمية التعلم الذاتي، البحث، والابتكار، باعتبارها مهارات ضرورية في عصر المعرفة الرقمية.

وتتسق هذه النتائج مع ما ورد في دراسات (Anita et al., 2024) و (Chen et al., 2024) و(الجبيلي، ٢٠٢٣) و (البلهيد، ٢٠٢٣) و (وفؤاد، ٢٠٢٣)، التي أكدت على دور المهارات المعرفية في تعزيز الأداء الأكاديمي، وانعكاساتها الإيجابية على النجاح الوظيفي، خاصة في المهن الإدارية؛ حيث يُعد امتلاك هذه المهارات عاملاً حاسمًا في تحقيق التميز المهني والتكيف مع متطلبات سوق العمل المتغيرة.

وعلى الرغم من التقييم المرتفع للمهارات المعرفية عمومًا، فإن بعض العبارات حظيت باستجابات أقل، مثل العبارة رقم (٣) التي سجلت متوسطًا(٤,٣٨)، مما قد يُشير إلى أن التعامل مع التحديات الكبيرة والمعقدة –لا يزال– يُشكل صعوبة لدى بعض الطلاب، أو أنه يتطلب تدريبًا إضافيًا وخبرة عملية أوسع، كما حصلت العبارات (4)، (5)، و(٨) بمتوسط (٤,٤٣)، مما قد يعكس تحديات في تطبيق التفكير الإبداعي والربط بين المفاهيم المختلفة في سياقات عملية، وهو ما قد يتطلب تعزيز إستراتيجيات تعليمية تركز على تطوير مهارات التفكير النقدي والإبداعي عبر تجارب تعليمية أكثر تفاعلية وتطبيقية.

وتعكس هذه النتائج إدراكًا متزايدًا بأهمية المهارات المعرفية في البيئة الجامعية، خصوصًا تلك المرتبطة بالتفكير المنهجي، التعلم الذاتي، وحل المشكلات، ومع ذلك، فإن بعض الجوانب، مثل التعامل مع التحديات المعقدة والتفكير

الإبداعي في سياقات متعددة، -لا تزال- تحتاج إلى مزيد من التطوير، مما يستدعي إدراج أنشطة أكاديمية وتدريبية تستهدف تعزيز هذه المهارات بصورة أكثر تكاملًا مع متطلبات سوق العمل.

المهارات الاجتماعية الناعمة:

تم تحليل استجابات الخبراء من خلال حساب التكرارات، النسب المئوية، المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لكل عبارة؛ حيث جاءت النتائج كما هو موضح في الجدول (١٠):

جدول رقم (١٠) الاستجابات المتعلقة بالمهارات الاجتماعية الناعمة مرتبة تنازلياً بحسب درجة الأهمية

	العبارة	التكرارات والنسب	موافق جدا	موافق	موافق الى حد ما	غير موافق	غير موافق اطلاقاً الاطلاق	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الأهمية	ترتيب العبارات
٩	تشجعه على مساعدة زملائه، مما يعزز روح التعاون والتضامن.	ك	٢٨	٨	١	–	–	٤,٧٣	٠,٥٠٨	٩٤,٦	١
		%	٧٦	٢٢	٢	–	–				
٦	الاستماع بفعالية، مما يساعده على فهم وجهات نظر الآخرين.	ك	٢٥	١١	١	–	–	٤,٦٥	٠,٥٣٨	٩٣	٢
		%	٦٨	٢٩	٣	–	–				
٧	المشاركة الفعالة في المناقشات، مما يعزز لديه مهارات التواصل والتفكير النقدي.	ك	٢٥	١٠	٢	–	–	٤,٦٢	٠,٥٩٤	٩٢,٤	٣
		%	٦٨	٢٧	٥	–	–				
٣	فهم وتقدير الاختلافات الثقافية والفكرية، مما يعزز التعاون في بيئات	ك	٢٥	١٠	٢	–	–	٤,٥٩	٠,٥٩٩	٩١,٨	٤
		%	٦٨	٢٧	٥	–	–				
١	التعبير عن الأفكار بشكل واضح وفهم الآخرين، مما يساعد في بناء علاقات	ك	٢٥	١٠	–	٢	–	٤,٥٧	٠,٧٢٨	٩١,٤	٥
		%	٦٨	٢٧	–	٥	–				
٢	القدرة على العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة، مما يعزز روح الفريق.	ك	٢٧	٩	–	١	–	٤,٥٧	٠,٧٢٨	٩١,٤	٥ مكرر
		%	٧٣	٢٤	–	٣	–				
٨		ك	٢٣	١٢	٢	–	--	٤,٥٧	٠,٦٠٣	٩١,٤	

	تقبل النقد البناء واستخدامه لتحسين	%	٦٢	٣٣	٥	–	–				٥
٤	القدرة على بناء شبكات مهنية قوية، تساعده في حياته المهنية.	ك	٢٤	٨	٥	–	–	٤,٥١	٠,٧٣١	٩٠,٢	٦
		%	٦٤	٢٢	١٤	–	–				
٥	مشاركة المعرفة والخبرات مع الآخرين، مما يعزز قدرته على التعلم الجماعي.	ك	٢٣	١٠	٤	–	–	٤,٥١	٠,٦٩٢	٩٠,٢	٦ مكرر
		%	٦٢	٢٧	١١	–	–				
١٠	تحفزه على التعامل مع شخصيات مختلفة، مما يمكنه من العمل في البيئات	ك	١٩	١٤	٤	–	–	٤,٤١	٠,٦٨٦	٨٨,٢	٧
		%	٥١	٣٨	١١	–	–				
الاجمالي		ك	٢٤٤	١٠٢	٢١	٣	–	٤,٥٧	٠,٦٤١	٩١,٥	
		%	٦٦,٥٠	٢٧,٥٠	٥,٥٠	٠,٥٠	–				

يتضح من الجدول (١٠) ارتفاع المتوسط الكلي للاستجابات ٥/٤,٥٧ وبالتالي ارتفاع درجة الأهمية الكلية التي بلغت ٩١,٥% وهو ما يعكس إجماعاً واسعاً بين الخبراء على أهمية المهارات الاجتماعية في الحياة المهنية والأكاديمية، علاوة على درجة منخفضة نسبياً للانحراف المعياري الكلي (٠,٦٤١)، مما يشير إلى توفر درجة من التجانس في آراء الخبراء .كما أن نسب الموافقة (موافق جداً + موافق) كانت مرتفعة في جميع العبارات.

حصلت العبارة رقم (٩) على أعلى متوسط (٤,٧٣) وأقل انحراف معياري (٠,٥٠٨)، مما يشير إلى إجماع قوي على أهمية القيم الاجتماعية والتعاونية في بيئة العمل والمجتمع، وقد يُعزى ذلك إلى وعي الخبراء بالدور المحوري للقيم الاجتماعية في تعزيز بيئات العمل التعاونية، وتأثيرها في رفع مستوى الإنتاجية والمشاركة الفعالة، كما أن هذه النتيجة قد تكون مرتبطة بالسياق الثقافي العربي، الذي يولي أهمية كبيرة لمبادئ التكافل والتعاون.

وتلتها العبارة رقم (٦)، بمتوسط (٤,٦٥)، مما يُبرز أهمية مهارة الاستماع كعنصر أساسي في التواصل الفعّال وبناء علاقات مهنية ناجحة، إذ يُعد الاستماع الفعّال من المهارات الحاسمة في تحسين بيئة العمل، وتعزيز التفاعل الاجتماعي، وتقليل

النزاعات، وتتوافق هذه النتائج مع دراسة(Pashkova, 2024) ، التي أكدت على أن التواصل الفعّال يعد عنصرًا أساسيًا في نجاح العمل، لا سيما في المناصب الإدارية، كما تتسق مع نتائج دراستي (الجبيلي، ٢٠٢٣) و (البليهد، ٢٠٢٣)، اللتين أبرزتا دور مهارات التواصل والقيم الأخلاقية في تحقيق النجاح المهني والشخصي، بالإضافة إلى ذلك، أشارت دراسة (Chen & Lee, 2024) إلى أن المهارات الاجتماعية تُعد عاملًا رئيسًا في تحقيق التقدم الوظيفي، خاصة في الوظائف التي تتطلب تفاعلًا مستمرًا مع الآخرين.

وعلى الرغم من ارتفاع المتوسطات بشكل عام، فقد سجلت بعض العبارات تقييمات أقل نسبيًا؛ حيث حصلت العبارة رقم (١٠) على أدنى متوسط(٤,٤١)، مما قد يعكس تحديات يواجهها الأفراد في التعامل مع التنوع الثقافي والشخصي داخل بيئات العمل، وقد يكون ذلك ناتجًا عن محدودية التعرض لثقافات متنوعة خلال الحياة الأكاديمية، مما يؤدي إلى صعوبة في التكيف مع البيئات متعددة الخلفيات الثقافية، كذلك، جاءت العبارة رقم (٤) بمتوسط(٤,٥١)، مما قد يشير إلى وجود بعض التحفظات حول المشاركة المهنية المفتوحة، أو صعوبات في بناء علاقات مهنية تتجاوز إطار العمل التقليدي .يمكن أن يرتبط ذلك بمدى توافر فرص التفاعل المهني، أو محدودية التشجيع على الانخراط في شبكات العلاقات المهنية خارج النطاق المباشر للوظيفة.

وإجمالاً تُظهر هذه النتائج إدراكًا واسعًا لأهمية المهارات الاجتماعية في تعزيز الأداء المهني والأكاديمي، مع تركيز خاص على أهمية التواصل الفعّال، الاستماع النشط، والقيم التعاونية، ومع ذلك، فإن التحديات المرتبطة بالتعامل مع التنوع الثقافي، والانخراط في العلاقات المهنية المفتوحة تبرز كعناصر تحتاج إلى تطوير أكبر؛

لذا، يُوصى بتعزيز فرص التفاعل مع بيئات متعددة الثقافات، وزيادة برامج التدريب على بناء العلاقات المهنية والتواصل الفعّال في بيئات متنوعة.

للإجابة عن السؤال الثاني، ونصه: ما أهم المقترحات لتنمية المهارات الناعمة في الجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية بالجامعات السعودية؟، في الأداة التي عرضت على مجموعة الخبراء، قام الباحث بوضع سؤال مفتوح، حول مقترحاتهم لتنمية المهارات الناعمة (الشخصية، والمعرفية، والمهارات الاجتماعية) لدى طلاب الجامعات السعودية، وبعد تحليل استجاباتهم واستخلاص المقترحات المشتركة في الجولة الأولى وإعادتهم في الجولة الثانية، طلب منهم تقييم درجة أهمية كل مقترح وحسبت المتوسطات والانحرافات المعيارية، حددت المقترحات الأعلى تقييماً بمتوسط ٤ فأعلى؛ حيث جاءت المقترحات:

المقترحات العامة لتنمية المهارات الناعمة:

- الانخراط في أنشطة اجتماعية في المجتمعات المحلية بما يعزز قدرتهم على التعامل مع الفئات الاجتماعية المختلفة.
- تطوير مهارات الاتصال واختبار كفاءتها بشكل دوري.
- تشجيع الطلاب على العمل في فرق لتنفيذ مشاريع مشتركة، مما يعزز مهارات العمل الجماعي.
- تنظيم أنشطة تطوعية تسمح للطلاب بالتفاعل مع المجتمع وتطوير مهارات التواصل والتعاون.
- تنظيم مناظرات علمية لتعزيز مهارات التواصل والتفكير النقدي.
- توفير فرص تدريبية تعاونية تسمح للطلاب بالعمل مع زملائهم في بيئات مهنية.
- تقديم ورش عمل لتعليم الطلاب كيفية التعامل مع النزاعات بشكل إيجابي.

المقترحات الخاصة بتنمية المهارات الشخصية الناعمة:

- تنظيم ورش عمل تفاعلية تركز على تطوير مهارات، مثل إدارة الوقت واتخاذ القرارات.
- إعداد برامج لتنمية المهارات الشخصية ضمن برامج تقوم بها الجامعة ومن خلال توظيف الأنشطة الأكاديمية.
- توفير مرشدين أكاديميين ومهنيين لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم الشخصية.
- الاعتماد على آلية علمية لتقييم التقدم نحو الأهداف وإعادة التخطيط لما لم يتحقق منها.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في مشاريع شخصية تعزز مهاراتهم في التخطيط والقيادة.
- توظيف التعلم الذاتي والتعلم الرقمي مع ضرورة تصميم مقررات دراسة مستقلة خاصة بذلك.
- توفير فرص تدريبية تسمح للطلاب بتطبيق مهاراتهم في بيئات عمل حقيقية.

المقترحات الخاصة بتنمية المهارات المعرفية الناعمة:

- استخدام منهجية تعليمية تركز على حل المشكلات الحقيقية لتعزيز التفكير النقدي والإبداعي.
- تحديث المعارف والاطلاع على المستجدات في مجالات الدراسة والعمل.
- إنشاء نوادي بحثية داخل الجامعة لتعزيز مهارات البحث العلمي والابتكار.
- تنظيم مسابقات لتصميم مشاريع مبتكرة تعالج مشكلات واقعية.

- إنشاء مختبرات داخل الجامعة لتعليم الطلاب كيفية تنظيم أفكارهم وتحليل البيانات بشكل منهجي.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في مشاريع بحثية تعزز مهاراتهم في التحليل والابتكار.
- استخدام حالات دراسية واقعية لتعليم الطلاب كيفية تطبيق المعرفة النظرية في مواقف عملية.

المقترحات الخاصة بتنمية المهارات الاجتماعية الناعمة:

- الانخراط في أنشطة اجتماعية في المجتمعات المحلية بما يعزز قدرتهم على التعامل مع الفئات الاجتماعية المختلفة.
- تطوير مهارات الاتصال واختبار كفاءتها بشكل دوري.
- تشجيع الطلاب على العمل في فرق لتنفيذ مشاريع مشتركة، مما يعزز مهارات العمل الجماعي.
- تنظيم أنشطة تطوعية تسمح للطلاب بالتفاعل مع المجتمع وتطوير مهارات التواصل والتعاون.
- تنظيم مناظرات علمية لتعزيز مهارات التواصل والتفكير النقدي.
- توفير فرص تدريبية تعاونية تسمح للطلاب بالعمل مع زملائهم في بيئات مهنية.
- تقديم ورش عمل لتعليم الطلاب كيفية التعامل مع النزاعات بشكل إيجابي.

للإجابة عن السؤال الثالث، ونصه: ما الإطار المقترح لتنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية؟ قام الباحث بجمع الأدبيات النظرية ومراجعتها، واستكشاف بعض الأُطر في هذا المجال، ثم بناء استطلاع رأي وتحكيمه من مجموعة الخبراء بهدف التعرف على المجالات والعناصر الأهم للمهارات الناعمة،

بما ساعد في تحديد المجالات الرئيسة للمهارات وعناصرها الفرعية، وما يتطلبه التطبيق الناجح لها على المستوى الجامعي، واستناداً إلى نتائج الدراسة الميدانية، وفي ضوء التطورات المعاصرة لمجال المهارات والكفايات الأكاديمية الناعمة، التي تم استعراضها خلال مراجعة الأدبيات النظرية، يمكن تقديم الإطار الذي تستهدفه الدراسة الحالية، وذلك وفق منطلقات محددة، من منظور متكامل الغايات والأهداف، له شروطه ومتطلبات تطبيقه، ويأتي ذلك وفق ما يلي:

منطلقات الإطار المقترح:

من أهم المنطلقات المرجعية للإطار الحالي ما يلي:

- رؤية المملكة ٢٠٣٠ وما يتعلق بالتوجهات المستقبلية للتعليم الجامعي والمهارات التي يجب أن يتم التركيز عليها للمواءمة مع تغيرات سوق العمل.
- الإطار الوطني للمؤهلات بالمملكة العربية السعودية، الذي يهدف إلى تحديد حد أدنى لمعايير الجودة، والتي لا تتسق مع متطلبات سوق العمل.
- توجهات المؤسسات العربية والدولية، مثل المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم واليونسكو.
- التغيرات المستقبلية في التعليم بشكل عام؛ حيث لا بد أن تواكب الجامعات هذا التغير، لإعداد الطلبة للتحولات القريبة في سوق العمل، وسد فجوة المهارات.
- التحول نحو أساليب التعلم التي تتمحور حول المتعلم؛ بحيث يستطيع الطلبة أن يتعلموا كيفية البحث بشكل مستقل عن المعرفة وتقويمها بأنفسهم حتى بعد تخرجهم.

- التوجهات المتزايدة نحو دمج التقنية الرقمية بوصفها مكوناً أساسياً في معرفة الطلاب، وتوظيف جميع الوسائل التي تمكنهم من استخدامها بفاعلية.
- التحول في نظم التعلم من المعلومات إلى المهارات كونه يرتكز على التعلم التعاوني، والتعلم الموجه ذاتياً أو من النموذج النقلي في التعلم إلى النموذج البنائي الاجتماعي؛ ليصبح التعلم خبرة اجتماعية.
- التوجه المتنامي نحو التعليم القائم على المشاريع؛ بحيث تغطي مجموعات من الممارسات الرقمية والتعاونية المتصلة بالترجمة في العصر الحديث، مثل توطين الترجمة الرقمية، وغيره.

فلسفة الإطار وأهدافه:

تسهم الأطر المرجعية والاسترشادية في تنظيم وتوجيه الجهود، سواء في البحث، أو التعليم، أو في أي مجال يتطلب دقة وتوجيهًا واضحًا لتحقيق نتائج مثمرة وفعّالة، كما تُعد الأُطر المرجعية حجر الأساس في وضع برامج الإعداد والتدريب والتطوير الأكاديمي لمواكبة التطورات في المجالات المعرفية والتقنية، بما يُسهم في تحقيق أهداف التنمية والوفاء ببرامج إصلاح السياسات وخطط التطوير، ولما كان لا بد للطلاب من السعي لمواكبة تطورات القرن الواحد والعشرين وتحدّياته وما تفرضه المستجدّات، وهذا يستلزم منه إتقان ممارسات ومهارات ناعمة، لذلك شمل هذا الإطار مجموعة من المهارات التي تشكل مجموعة من المعارف والقدرات والممارسات المتداخلة فيما بينها، تتبلور في وضعيّات مُحددة يعمل الطالب على تطويرها لتحقيق أهدافه الأكاديمية.

ويسهم الإطار المقترح للمهارات الناعمة في توفير قاعدة مشتركة لفهم وتطوير المهارات الشخصية والاجتماعية والمعرفية، التي تُعد ضرورية للنجاح في مختلف مجالات الحياة المهنية والشخصية. وتتضمن أهدافه:

- تحديد المهارات الناعمة الأساسية التي يحتاجها الأفراد للنجاح في بيئة العمل والمجتمع.
- زيادة وعي الأفراد بمهاراتهم الحالية ومجالات تحسينهم، مما يعزز تطويرهم الشخصي والمهني.
- توفير مرجعية يُمكن أن تستند إليها المؤسسات التعليمية والتدريبية لتصميم برامج تدريبية موجهة لتطوير المهارات الناعمة.
- التأكيد على أهمية المهارات الناعمة بجانب المهارات الفنية والتقنية التي عادة ما تكون محط تركيز أكبر في التعليم والتدريب.
- توفير مرجعية للمؤسسات لتقييم المهارات الناعمة المطلوبة في سوق العمل وتوجيه الأفراد لاكتسابها.
- تنظيم المهارات الناعمة، عبر توحيد عمليات تخطيطها، وتصميمها، وتطويرها في المملكة العربية السعودية في ضوء توجهات التعليم الجامعي.

بنية الإطار وأبعاده:

يعتمد الإطار المقترح في بنيته على أبعاد المهارات الناعمة التي تركز عليها المؤسسات الوطنية والدولية، ويأخذ بعين الاعتبار المعارف والاتجاهات التي يلزم أن يكتسبها الطالب الجامعي في سياق محدد، ويوظفها بأشكال مختلفة في وضعيات متنوعة بناءً على متطلبات التعليم الجامعي والتوجه للوفاء باحتياجات سوق العمل، فمهما تنوعت السياسات والنظريات التربوية، يبقى التعليم المرتكز على المتعلم للوفاء

باحتياجاته الأكاديمية والمهنية المستقبلية هو الهدف المنشود والمردود المتوقع، من هنا، جاء هذا الإطار ليُحدد المهارات التي يُمكن اعتمادها من قبل الجامعات لتطوير برامجها وممارساتها. وانسجاماً مع الأطر المعاصرة للمهارات، تم التركيز على المجالات الثلاث الرئيسة وفق مصفوفة المهارات الناعمة المقترحة التي تتضح في الجدول التالي:

مصفوفة المهارات الناعمة

المجال		أهم المهارات الناعمة المقترحة
المهارات الشخصية	١	الاستقلالية والاعتماد على النفس، مما يساعد على تحمَّل نتائج القرارات.
	٢	التعامل مع التحديات والتغيرات بشكل إيجابي، مما يعزز القدرة على التكيف في بيئات العمل المختلفة.
	٣	التوازن بين الحياة الأكاديمية والشخصية، مما يُقلل من التوتر ويُزيد الإنتاجية.
	٤	تحديد الأهداف بوضوح ووضع خطط لتحقيقها، مما يُعزز من نجاحهم الأكاديمي والمهني.
	٥	قيادة الذات نحو تحقيق الأهداف الشخصية والمهنية.
	٦	إدارة الوقت لتحديد الأولويات وتخطيط الوقت بفعالية.
	٧	التكيف مع التغيير والانفتاح على التجارب والخبرات الجديدة.
	٨	الاستجابة للتغيرات السريعة في البيئة الأكاديمية أو المهنية.
المهارات المعرفية	١	تحليل المعلومات بشكل منهجي، مما يعزز قدرتهم على فهم المشكلات المعقدة.
	٢	التعلم بشكل مستقل، مما يساعده على مواكبة التطورات في مجالاتهم.
	٣	مهارات البحث والتحليل، مما يُساعد الطلاب على تقديم حلول مدعومة بالأدلة.
	٤	تنظيم الأفكاربشكل منطقي، مما يُعزز قدرته على التواصل بشكل فعال.
	٥	القدرة على تحليل المعلومات بموضوعية واستخلاص الاستنتاجات.
	٦	تقييم الخيارات المتاحة لإتخاذ القرارات بناءً على تحليل الإمكانات.
	٧	التفكير الإبداعي والإبتكاري لإيجاد حلول مبتكرة وغير تقليدية.
	٨	تطوير أفكار جديدة وترجمتها إلى مشاريع عملية.
	٩	التفكير بشكل منظم لتحقيق أهداف مستقبلية ووضع خطط طويلة المدى.
	١٠	الاستعداد للتعلم الذاتي المستمر لتعلم مهارات جديدة وتنمية القدرات الذاتية.
المهارات الاجتماعية	١	الاستماع بفعالية، مما يساعده على فهم وجهات نظر الآخرين.
	٢	المشاركة الفعالة في المناقشات، مما يُعزز لديه مهارات التواصل والتفكير النقدي.
	٣	التعاون الفعّال والعمل مع الآخرين لتحقيق هدف مشترك.
	٤	فهم وتقدير الاختلافات الثقافية والفكرية، مما يعزز التعاون في بيئات متنوعة.

	٥	التعبير عن الأفكار بشكل واضح وفهم الآخرين، مما يساعد في بناء علاقات قوية.
	٦	القدرة على العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة، مما يعزز روح الفريق.
	٧	إدارة العواطف بطريقة صحيحة لبناء علاقات صحية ومتوازنة مع الآخرين.
	٨	القدرة على التفاوض والإقناع وتبادل الأفكار ووجهات النظر.
	٩	القدرة على التفاعل مع فرق متنوعة وأفراد مختلفين في التفكير والثقافة.
	١٠	التعامل مع الصراعات داخل الفريق لحل الخلافات والنزاعات بروح إيجابية.
اجمالي المجالات: ٣	إجمالي عدد المهارات: ٢٨	

متطلبات تطبيق الإطار المقترح:

يتطلب تطبيق الإطار المقترح للمهارات الناعمة جهدًا من جميع الأطراف المعنية، بدءاً من الإدارة العليا وصولاً إلى الأفراد، من خلال التخطيط الجيد، وتخصيص الموارد المناسبة، وتقديم بيئة داعمة؛ حيث يمكن أن يسهم هذا الإطار في تعزيز الأداء الشخصي والمؤسسي على حد سواء، كما أن هناك عدة متطلبات لضمان نجاحه وتحقيق الأهداف المرجوة منه، هذه المتطلبات تشمل الجوانب التنظيمية، التعليمية، والتقنية، وفيما يلي أهم المتطلبات لتطبيق الإطار المقترح بشكل فعّال:

- تطوير أدلة إرشادية تبين تصنيف تفصيلي للمهارات الناعمة وعناصرها الفرعية ومستوياتها المتوقعة، بما يساعد الجامعات في دمجها بالمناهج والخطط الدراسية والأنشطة اللاصفية.
- بناء أدوات تقويمية مثل مقاييس التقدير المتدرجة (Rubrics)؛ وهي أدوات تحدد مستويات الإنجاز الذي تحققه، وتندرج تحت هذه التصنيفات ممارسات ومهارات يتسم بها الطلاب، وكذلك متطلبات أكاديمية ترتبط بالمجال التخصصي، وقد تتكون من ثلاث أو أربع مستويات (متمكن–متميز–جيد–ضعيف).

- إعداد أدلة تدريبية حول المهارات الناعمة، تتضمن موجهات حول رصد الاحتياجات التدريبية للطلاب وتحديث أولويات التنمية المستدامة لهم، في ضوء أطر المهارات، بما يساعد في مسايرتهم للمستجدات النظرية والتقنية في هذا المجال.
- رصد أفضل الممارسات واستخلاص الدروس المستفادة من التجارب السابقة.
- دمج الإطار في الثقافة المؤسسية والأداء الأكاديمي بحيث يتم دمج المهارات الناعمة في جميع جوانب التعليم.
- إعداد برامج تدريبية وتطويرية موجهة ومخصصة تساعد الأفراد على تطوير المهارات الناعمة بشكل فعّال.
- تخصيص موارد مناسبة كالوقت والميزانية لتطوير البرامج التدريبية وتوفير الدعم المستمر للموظفين.
- الشراكة مع مؤسسات تدريبية متخصصة في تطوير المهارات الناعمة للمساعدة في تصميم وتنفيذ البرامج التدريبية.
- تكييف الإطار مع احتياجات السوق وفقًا للتغيرات في بيئة العمل ومتطلبات السوق.
- تشجيع الطلاب على العمل في فرق لتنفيذ مشاريع مشتركة، مما يعزز مهارات العمل الجماعي.
- تنظيم أنشطة تطوعية تسمح للطلاب بالتفاعل مع المجتمع وتطوير مهارات التواصل والتعاون.
- توفير فرص تدريبية تعاونية تسمح للطلاب بالعمل مع زملائهم في بيئات مهنية.
- إنشاء نوادي بحثية داخل الجامعة لتعزيز مهارات البحث العلمي والابتكار.

- إنشاء مختبرات داخل الجامعة لتعليم الطلاب كيفية تنظيم أفكارهم وتحليل البيانات بشكل منهجي.
- تشجيع الطلاب على المشاركة في مشاريع بحثية تُعزز مهاراتهم في التحليل والابتكار.
- تنظيم ورش عمل تفاعلية تُركز على تطوير مهارات مثل إدارة الوقت واتخاذ القرارات.
- إعداد برامج لتنمية المهارات الشخصية ضمن برامج تقوم بها الجامعة وتوظيف الأنشطة الاكاديمية.
- تُوفير مرشدين أكاديميين ومهنيين لمساعدة الطلاب على تطوير مهاراتهم الشخصية.
- الاعتماد على آلية علمية لتقييم التقدم نحو الأهداف وإعادة التخطيط لما لم يتحقق منها.

خاتمة الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف أهمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية من وجهة نظر الخبراء الأكاديميين، وتقديم إطار مقترح لتنميتها، واعتمدت المنهج الوصفي وأسلوب دلفاي لاستطلاع آراء الخبراء حول ثلاثة محاور رئيسية:

- المهارات الشخصية :وتشمل التخطيط، والاستقلالية، وتحمل المسؤولية، وإدارة الضغوط.
- المهارات المعرفية :وتتضمن التفكير النقدي، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات.

- المهارات الاجتماعية :مثل العمل الجماعي، والتواصل الفعّال، والذكاء العاطفي.

وقد تم تحليل البيانات باستخدام الأدوات الإحصائية، مع فحص الفروق وفقاً للرتبة العلمية والتخصص الأكاديمي، أظهرت النتائج ارتفاع المتوسط الكلي للاستجابات لجميع محاور الدراسة الشخصية والمعرفية والاجتماعية وبالتالي جاءت درجة الأهمية الكلية للمحاور ٩٠,٧ و٨٩,٥ و٩١,٥ على الترتيب وهو ما يعكس أن غالبية المشاركين عبروا عن مواقف قوية تجاه أهمية تنمية تلك المهارات الناعمة لدى طلاب الجامعات السعودية، ومن أبرز نتائج الدراسة:

- في المهارات الشخصية :حاز تحديد الأهداف والاستقلالية على أعلى تقييم، في حين سُجل اتخاذ القرارات الجريئة كأقل المهارات تقييمًا، مما يشير إلى ضرورة تعزيز هذه المهارة.
- في المهارات المعرفية :نال التفكير النقدي والتحليل المنهجي أعلى تقييم، بينما حصل التعامل مع التحديات الكبيرة على أدنى تقييم، مما يستدعي توفير تدريب إضافي.
- في المهارات الاجتماعية :حازت مهارة العمل الجماعي والتعاون على أعلى تقييم، بينما كان التعامل مع التنوع الثقافي الأقل تقييمًا، مما يستدعي تعزيز مهارات التفاعل في بيئات متعددة الثقافات.
- لم تُظهر النتائج فروقًا ذات دلالة إحصائية بين استجابات الخبراء بناءً على الرتبة العلمية أو التخصص الأكاديمي، مما يشير إلى إجماع عام على أهمية المهارات الناعمة في مختلف المجالات الأكاديمية والمهنية.
- قدمت الدراسة إطارًا مقترحًا لتنمية المهارات الناعمة لدى طلبة الجامعات السعودية، مبنيًا على نتائج الدراسة الميدانية، وفق منهجية متكاملة تشمل

مراحل واضحة، أهداف محددة، ومتطلبات تطبيق لضمان فعاليته. يهدف الإطار إلى إيجاد قاعدة مشتركة لفهم وتطوير المهارات الشخصية، والاجتماعية، والمعرفية التي تعد ضرورية للنجاح في الحياة الأكاديمية والمهنية.

توصيات الدراسة:

استناداً إلى نتائج الدراسة وتحليل استجابات الخبراء، توصي الدراسة بالآتي:

- أن تتبني الجامعات السعودية الإطار المقترح في هذه الدراسة، لتنمية المهارات الناعمة لدى طلابها، ويؤكد الإطار المقترح على أن المهارات الناعمة عنصر أساسي في تأهيل الطلاب لسوق العمل، مما يستدعي تضمينها في المناهج الجامعية لضمان تزويد الطلاب بالكفاءات اللازمة للنجاح الأكاديمي والمهني.
- إدماج المهارات الناعمة في المناهج الجامعية من خلال تضمين برامج تدريبية للمهارات الناعمة ضمن الخطط الدراسية لطلاب، وتعزيز استخدام استراتيجيات تدريس حديثة، مثل التعلم القائم على المشروعات والتعلم التعاوني، لدمج هذه المهارات في التجارب الأكاديمية اليومية.
- تعزيز برامج تطوير المهارات الشخصية من خلال تصميم ورش عمل ودورات تدريبية مكثفة لتطوير مهارات مثل التخطيط الشخصي، واتخاذ القرار، والاستقلالية، وإدارة الضغوط، وذلك بالتعاون مع مراكز الإرشاد الأكاديمي والمهني.
- تحفيز التفكير النقدي والتعلم الذاتي: من خلال تبني إستراتيجيات تعليمية تركز على تطوير التفكير النقدي والتحليل المنهجي، وتوفير بيئات تعلم مرنة تعتمد على التعلم الذاتي والتعلم القائم على المشكلات، مع التركيز على استخدام مصادر المعرفة الرقمية وتطبيقاتها.

- تنمية المهارات الاجتماعية والتواصل الفعّال بتعزيز التدريب على مهارات العمل الجماعي، الذكاء العاطفي، وبناء العلاقات المهنية، وإنشاء شراكات بين الجامعات وقطاعات الأعمال.
- إعداد برامج موجهة للتعامل مع التنوع الثقافي والاندماج الاجتماعي وتطوير مقررات وورش عمل تركز على مهارات التفاعل في بيئات متعددة الثقافات، خاصة مع تزايد التنوع في سوق العمل العالمي.
- تعزيز ثقافة الإبداع وحل المشكلات وتحفيز الطلاب على إيجاد حلول مبتكرة للتحديات عبر تشجيعهم على تقديم مشاريع وأبحاث تطبيقية في المجالات المختلفة.

مقترحات الدراسة: بناءً على نتائج الدراسة، تقترح الدراسة مجالات إضافية للبحث والتطوير:

- إجراء دراسات طولية لقياس الأثر: لمتابعة أثر تنمية المهارات الناعمة على الأداء الأكاديمي والتوظيفي للطلاب بعد التخرج، لتحديد فاعلية البرامج المقترحة وقياس التحسن في المهارات عبر الزمن.
- تحليل احتياجات سوق العمل السعودي: بإجراء دراسة متطلبات أصحاب العمل فيما يتعلق بالمهارات الناعمة، وتحديد الفجوات بين مخرجات التعليم العالي والمهارات المطلوبة في بيئات العمل الحديثة.
- تطوير نماذج تقييم للمهارات الناعمة: بتصميم أدوات تقييم معيارية لقياس مستوى المهارات الناعمة لدى الطلاب بشكل دقيق، مع وضع معايير واضحة لتقييم الأداء في مختلف المحاور.

- استخدام التكنولوجيا لتعزيز المهارات الناعمة: وتطوير تطبيقات رقمية ومنصات تعليمية تفاعلية تستخدم تقنيات الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي لمحاكاة بيئات العمل والتفاعل الاجتماعي.
- تعزيز الشراكة بين الجامعات وقطاع الأعمال: بإطلاق مبادرات تعاونية بين الجامعات والشركات لتعزيز المهارات الناعمة لدى الطلاب من خلال برامج تدريب مهنية وورش عمل تطبيقية.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

البليهد، مها سعود حسن (٢٠٢٣). المهارات الناعمة في برامج إعداد معلم التربية الخاصة لمواكبة برامج التعليم الشامل، مجلة جامعة حفر الباطن للعلوم التربوية والنفسية، ٦، جامعة حفر الباطن، ٢٨٤ -٣٣٠.

الجبيلي، هشام بن يحيى بن علي (٢٠٢٣). بناء مقياس مستوى المهارات الناعمة لدى طلبة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية وفقًا للإطار الوطني للمؤهلات في السعودية. العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مج٣١، ع٤، ٨٧ – ١٤٦.

الحلبي، خالد محمد (٢٠٢١). المهارات الناعمة كضرورة للعمل في المكتبات ومراكز المعلومات: دراسة تحليلية لأهميتها من وجهة نظر أخصائي المكتبات والمعلومات. المجلة العلمية للمكتبات والوثائق والمعلومات، جامعة القاهرة، ٣(٨)، ٧-٥٢. Doi: 10.21608/jslmf.2020.41297.1030

الحملة العربية للتعليم للجميع (٢٠٢٠). تقرير توجهات مستقبل التعليم في المنطقة العربية – بناء المستقبل ٢٠٢٠ الي ٢٠٥٠: مستقبل التربية والتعليم – تعلم لتصبح، مؤسسة آكيا.

الدايل، صفية صالح (٢٠٢٢). أثر برنامج تدريبي قائم على عمليات التصميم التعليمي في تنمية المهارات الحياتية لدي طالبا ت جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في المملكة العربية السعودية. المجلة العلمية، ٣٨ (٤)، كلية التربية، جامعة أسيوط، ٣٢ -٨٠.

الدرعان، نعيمه عمر (٢٠٢١). مستوي الدور التربوي للمرشد الأكاديمي في تنمية المهارات الحياتية لدي طلبة جامعة الجوف، مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث في التعليم العالي، ٤١ (١)، الأمانة العامة، اتحاد الجامعات العربية، ٥٥ -٧٦.

الدهشان، جمال وسمحان، منال (٢٠٢٠). المهارات اللازمة للإعداد لمهن ووظائف المستقبل لمواكبة الثورة الصناعية الرابعة ومتطلبات تنميتها. رؤية مقترحة. المجلة التربوية لكلية التربية بجامعة سوهاج، ٨٠ (٨٠)، ١-١٤٩. ١٠,٢١٦٠٨/ Doi: edusohag.2020.120158

الدغيم، عبد العزيز والعكل، حسن وحمادة، عبد الله (٢٠٢٢): تحدي الفجوة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل والآليات المقترحة للموائمة في المناطق المحررة. مجلة تبيان للعلوم التربوية والاجتماعية، ٢ (١)، مركز مداد للدراسات والبحوث التربوية، ١١ – ٣٩.

الخيري، سجى. (٢٠٢٣). درجة ممارسة طلبة جامعة الملك خالد للمهارات الناعمة اللازمة لسوق العمل من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات. المجلة الدولية لنظم إدارة التعلم، ١١(٣).

الفايز، هيلة بنت عبد الله سليمان (٢٠٢٢) تطوير المهارات الناعمة للقيادات الأكاديمية في الجامعات الحكومية السعودية: تصور مقترح، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٩، (٥)، جامعة الملك خالد –كلية التربية –مركز البحوث التربوية، ١٨٤ – ٢٠٥.

اليونيسيف (٢٠١٠). تعلم وتدريس مهارات الحياة: المبادئ والمفاهيم والمعايير. نيويورك: اليونيسيف.

جامعة الملك سعود. (٢٠٢٢). تحليل ملاءمة مخرجات التعليم العالي لاحتياجات سوق العمل السعودي. تم الاسترجاع من https://ncys.ksu.edu.sa/sites/ncys.ksu.edu.sa/files/skill12.pdf

صيوح، لؤي محمد (٢٠٢١). العوامل المؤثرة في التوافق بين مخرجا ت التعليم وسوق العمل، مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية، ٤٣ (٥)، سلسة العلوم الاقتصادية والقانونية، جامعة تشرين، ٢١٣ – ٢٤٠.

عتيبة، آمال بنت محمد حسن (٢٠٢١) المهارات الناعمة: مدخل لمواءمة مخرجات الجامعات لمتطلبات سوق العمل، مجلة البحوث التربوية والنوعية، ٥، مؤسسة التربية الخاصة والتأهيل التربوي، ٦٦-٨٦.

عمر، مني عرفة حامد (٢٠١٧). دور الجامعة في تنمية المهارات الحياتية لدي طلابه: دراسة ميدانية لجامعة أسوان. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٣٢ (٤)، ١٩٦ – ٢٤٩.

فؤاد، ننسي أحمد (٢٠٢٣). أنسنه التعليم كمدخل لتنمية المهارات الناعمة للطالب الجامعي في ضوء احتياجات سوق العمل "رؤية مقترحه ". مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية، ٦ (١٠) ١١٦١-١٢٧٣. Doi: 10.21608/musi.2023.315290

مدخلي، هناء عبد الله وعبد الكريم، إشراقة أرباب حمد (٢٠٢٢). دور التعليم عن بعد في تنمية المهارات الناعمة لدي طالبات تخصص الرياضيات بجامعة الأمام عبد الرحمن بن فيصل من وجهة نظرهن، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج، ١٢، ١٣٩ -١٦٩.

محمد، فاطمة شعبان (٢٠٢١). واقع ممارسة معلمات اللغة العربية في المرحلة الابتدائية بمنطقة عسير لمهارات الإدارة الصفية في ضوء المهارات الناعمة. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة الأمام محمد بن سعود الإسلامية، ٢٧، ١٥ – ٩.

منصور، إيناس والرفاعي، دعاء. (٢٠٢٤). "المهارات الناعمة اللازمة لمتطلبات سوق العمل لطلبة الجامعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس". مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٩٠(٣).

نياز، حياة عبد العزيز (٢٠١٩). واقع دو ر معلما ت المرحلة الثانوية في تنمية الجانب العقلي للطالبات لمواكبة عصر اقتصاد المعرفة. مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ١٦ (٢)، جامعه الشارقة-الإمارات العربية المتحدة، ص ص ٣١٣ -٣٥٢.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Anita, Afriani., Paulina, Pannen., Sri, Dewi, Nirmala., I., Isfarudi., Sendi, Ramdhani. (2024). the development of student's soft skills in Tutorial Webinar (Tuweb) at Universitas Terbuka. Inovasi Kurikulum, 21(2):661-680. doi: 10.17509/jik.v21i2.62881

Aréchiga, D.M., Núñez, M.T., & Nájera, E.V. (2021). Curricular Dynamics at the Universidad Autónoma del Noreste. Development of Soft Competencies in Students for Employability. Thematic Core of the Conference: Employability Practices. Educational Reflective Practices, 107-121. Doi: 10.3280/erpoa1-2021oa11526

Chen, Sizhuo & Al-Shaibani, Ghayth & Lee, Say Wah. (2024). Examining University Students' Soft Skills in Terms of Problem Solving and Social Competence: Issues, Causes, and Solutions. Educational Administration Theory and Practice journal. 30. 2063-2072. Doi: 10.53555/kuey.v30i4.1809

Chen, Sizhuo & Lee, Say Wah. (2024). Enhancing University Students' Soft Skills: A Quantitative Study on Problem-Solving and Social Competence. Journal of Ecohumanism. (3) 7, pp. 4440 – 4454. DOI: https://doi.org/10.62754/joe.v3i7.4554

Cinque, M. (2016). "Lost in translation". Soft skills development in European countries. Tuning Journal for Higher Education, 3(2), 389-427. https://doi.org/10.18543/tjhe-3(2)-2016pp389-427

Cinque, M., & Kippels, S., (2023). Soft Skills in Education: The Role of the Curriculum, Teachers, and Assessments, Regional Center for Educational Planning, UNESCO.

Cinque, M., Carretero, S., & Napierala, J. (2021). Non-cognitive skills and other related concepts: Towards a better understanding of similarities and differences. European Commission. Retrieved from: https://tinyurl.com/3xf2haav

Deepa, S. & Seth, M. (2013). Do soft skills matter? – Implications for educators based on recruiters' perceptives. IUP Journal of Soft Skills, 7(1), 7-20.

Dubey, R. &Tiwari, V. (2020). Operationalization of soft skill attributes and determining the existing gap in novice ICT professionals, International Journal of Information Management, Indian, (50), 375-386

Fiore, Rachel.(2019). Global Talent Trends Report 2019. LinkedIn Corporate Communications.

LinkedIn.https://app.box.com/s/c5scskbsz9q6lb0hqb7euqeb4fr8m0bl/file/388525098383
Gunina, N.A. (2024). Developing students' soft skills through the elective course "English for cross-cultural communication". Tambov University Review. Series: Humanities.
Joynes, C., Rossignoli, S., & Amonoo-Kuofi, E. F. (2019). 21st Century Skills: Evidence of issues in definition, demand and delivery for development contexts (K4D Helpdesk Report). Brighton, UK: Institute of Development Studies.
Kennedy, K. J., Pavlova, M., & Lee, J. C.-K. (Eds.). (2023). Soft skills and hard values: Meeting education's 21st-century challenges. Routledge Series on Life and Values Education.
Lynn, T. Conway, P. Werff, L. (ed) (2023). The Future of Work Challenges and Prospects for Organisations, Jobs and Workers. Palgrave Macmillan. Retrieved from https://link.springer.com/book/10.1007/978
McKinsey Global Institute. (2018, May 23). Skill shift automation and the future of the workforce.
Mohammed, F. S., & Ozdamli, F. (2024). A Systematic Literature Review of Soft Skills in Information Technology Education. Behavioral Sciences, 14(10), 894. https://doi.org/10.3390/bs14100894
Natalija N. وAvdeevaAvdeeva., Y., A., Kochetova, M.V., Klimakova. (2024). Soft Skills: Concepts, Problems, Research. Journal of Modern Foreign Psychology, 13(3). doi: 10.17759/jmfp.2024000002
Niyaz, Hayat Abdel Aziz (2019). The reality of the role of secondary school teachers in developing the mental aspect of female students to keep pace with the era of the knowledge economy (in Arabic). University of Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, 16 (2), University of Sharjah-United Arab Emirates, pp. 313-352.
OECD. (2019). Future of Education and Skills 2030: Skills for 2030. OECD Publishing.
Orih D, Heyeres M, Morgan R, Udah H and Tsey K (2024) A systematic review of soft skills interventions within curricula from school to university level. Front. Educ. 9:1383297. doi: 10.3389/feduc.2024.1383297
Pashkova I. I. (2024). Classroom Techniques for Soft Skills Development of International Business Students. Scientific

Research and Development. Modern Communication Studies. (3), 36-42. DOI: https://doi.org/10.12737/2587-9103-2024-13-3-36-42 Retrived from (Date of access 08.02.2025)

Regional Center for Educational Planning. (2023). Soft Skills in education: The role of the curriculum, teachers, and assessments. Retrieved from: https://rcepunesco.ae/en/KnowledgeCorner/ReportsandStudies/ReportsandStudies/05_Soft_Skills_in_Education_RP_EN.pdf

Saiyouh, Louay Mohammed (2021). Factors affecting the compatibility between education outcomes and the labor market (in Arabic), Tishreen University Journal for Scientific Research and Studies, 43 (5), Economic and Legal Sciences Series, Tishreen University, 213-240.

The World Bank (2024). Step skills measurement. https://microdata.worldbank.org/index.php/collections/step

The World Economic Forum (2023). The Future of Jobs Report 2023. Accessed from:https://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2023.pdf

Toulomakos, A. K. (2020). Expanded yet restricted: A mini review of the soft skills literature. Frontiers in psychology, 11, 568111.

UNESCO. (2023). The future we build: Abilities and competencies for the future of education and work. Paris: UNESCO.

UNICEF (2010). Learning and teaching life skills: principles, concepts and standards. (in Arabic), New York: UNICEF.

United Nations Children's Fund (UNICEF). (2019). Global framework on transferable skills. Retrieved from: https://www.unicef.org/reports/global-framework-transferable-skills

Weerasombat, T., & Pumipatyothin, P. (2024). Employers' Priority on Work Skills and the Skill Gaps: A Case of Thailand. Cogent Education, 12(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2024.2441656

World Development Report (2019): The Changing Nature of Work: Main Report. World Development Indicators, Washington, D.C.: World Bank Group. http://documents.worldbank.org/curated/en/711541543929794801/Main-Report

World Economic Forum. (2023). the Future of Job Report2023. Geneva. https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/.

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة للصغار والكبار من ذوي الإعاقات النمائية بالمملكة العربية السعودية

د. سهيل إبراهيم القزلان

قسم التربية الخاصة – كلية التربية

جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية –المملكة العربية السعودية

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة للصغار والكبار من ذوي الإعاقات النمائية بالمملكة العربية السعودية

د. سهيل إبراهيم القزلان

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٩/٠٦ هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٤٤٧/٠٢/٠٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى تقنين مقياس جودة الحياة بصورتيه (صورة الصغار، وصورة البالغين) على البيئة السعودية، وذلك من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس متمثلةً في الصدق والثبات على عينة من الصغار والبالغين بالمملكة العربية السعودية، وارتكزت الدراسة على المنهج الوصفي، وتمثّلت عينتها في (٩٠) طفلًا ومراهقًا تتراوح أعمارهم بين)٣-١٧(عامًا، بمتوسط عمر (٩,٨٧) وانحراف معياري (٣,٩)، و)٧٠(بالغًا تتراوح أعمارهم بين (١٨) عامًا فأكثر بمتوسط عمر (٢٢,٧) وانحراف معياري (٤,٦)، وكشفت النتائج عن وجود دلالات صدق وثبات عالية للمقياس بصورتيه، من خلال نتائج صدق الاتساق الداخلي، والصدق البنائي، ومعاملات ثبات ألفا كرونباخ، وجتمان، والتجزئة النصفية، وأوصت الدراسة باستخدام الصورة الحالية من المقياس في التعرف إلى جودة الحياة لدى فئات المعاقين فكريًا وذوي اضطراب طيف التوحد؛ وذلك بهدف تقديم الخدمات التربوية والاجتماعية التي تسهم في زيادة جودة الحياة لديهم، وإجراء دراسة مماثلة لتقنين المقياس على عينات أخرى من فئات ذوي الإعاقة.

الكلمات المفتاحية: إعاقة فكرية، اضطراب طيف التوحد، الصلاحية والثبات، الأوصياء، المعلمون، متعددو الإعاقة.

Psychometric Properties of the Quality-of-Life Scale for Children and Adults with Developmental Disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia

Dr. Sohil I Alqazlan
Department Special Education – Faculty Education
Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to standardize the Quality of Life Scale in its two forms (Children's Form and Adults' Form) within the Saudi context by examining its psychometric properties—specifically, validity and reliability—on samples of children and adults in the Kingdom of Saudi Arabia. The study adopted a descriptive approach, with a sample consisting of 90 children and adolescents aged between 3 and 17 years (mean age = 9.87, SD = 3.9) and 70 adults aged 18 years and above (mean age = 22.7, SD = 4.6). The results revealed high indicators of validity and reliability for both forms of the scale, as demonstrated by internal consistency validity, construct validity, and reliability coefficients using Cronbach's alpha, Guttman split-half, and split-half reliability methods. The study recommended the use of the current version of the scale to assess quality of life among individuals with intellectual disabilities and autism spectrum disorder, in order to provide educational and social services that enhance their quality of life. It also recommended conducting similar studies to standardize the scale among other groups of individuals with disabilities.

key words: intellectual disability, autism spectrum disorder, validity and reliability, caregivers, teachers, multiple disabilities.

المقدمة:

أسهمت العلوم الإنسانية بشكل كبير في دراسة السلوك البشري من خلال فهمه والتحكم فيه بهدف تحسينه وتطويره، بالإضافة إلى التنبؤ بما يمكن أن يكون أفضل، كما تساعد هذه العلوم في مواجهة التحديات والعقبات التي قد تعوق الإنسان في حياته، ويتيح هذا الفهم توفير بيئة ملائمة وخدمات متكاملة تشمل مختلف جوانب الحياة؛ مما يسهم في تعزيز شعور الفرد بالرفاهية والسعادة، ويمكّنه من استغلال جميع إمكاناته للوصول إلى ما يُعرف بجودة الحياة (Quality of Life) (جخراب وعبد الحفيظي، ٢٠١٦). وتُعد عملية فهم مفهوم جودة الحياة وتطبيقه أمرًا بالغ الأهمية لجميع المستويات، سواء كان على مستوى صنّاع القرار أو السياسات أو الباحثين أو المستفيدين من الخدمات في مجال الرعاية الاجتماعية، كما أشار كل من شالوك وفردوغو Schalock and Verdugo, (2002) إلى أن هذا المفهوم (جودة الحياة) يؤدي دورًا حيويًا في تحسين البرامج والخدمات المقدمة للأفراد. علاوةً على ذلك، يُقاس تقدم الدول بمدى جودة الحياة التي توفرها لمواطنيها؛ مما يجعل هذا المفهوم معيارًا أساسيًا لقياس فعالية الخدمات والبرامج المقدمة في مختلف المجالات.

تولي المملكة العربية السعودية اهتمامًا كبيرًا بجودة الحياة، وتُعد من الدول الرائدة في هذا المجال وفقًا لرؤية ٢٠٣٠، التي بدأت بإطلاق مشروع جودة الحياة منذ عام 2018 (Saudi Vision 2030, 2018)، وقد شهدت المملكة تقدمًا ملحوظًا في مختلف مجالات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، كما يتضح من تقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لعام ٢٠٢١؛ حيث حققت المملكة المركز الثاني عربيًا والـ ٤٠ عالميًا في مؤشر التنمية البشرية لعام ٢٠٢٠، مما يعكس التحسن في مستوى المعيشة

والصحة والخدمات التعليمية (هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، ٢٠٢١). ويتجلى هذا الاهتمام بجودة الحياة –أيضًا– في تحسن ترتيب المملكة في مؤشر السعادة العالمي، وهو مؤشر صادر عن شبكة حلول التنمية المستدامة التابعة للأمم المتحدة، ويركز على مقومات السعادة وجودة الحياة في 149 دولة حول العالم، ويعمل على تصنيف الدول بناءً على عوامل أهمها: إجمالي الناتج المحلي للفرد، والحياة الصحية المتوقعة، من خلال استبانات مختلفة لسكان الدول. وفي تقرير السعادة لعام ٢٠٢١، حلت المملكة في المرتبة 21 عالميًا، والأولى عربيًا، محرزة تقدمًا ملحوظًا في الترتيب مقارنة بعام٢٠١٧ الذي حلت فيه في المرتبة٣٦ عالميًا، والثالثة عربيًا (United Nations, 2021).

إن اهتمام المملكة العربية السعودية بجودة الحياة لا يقتصر فقط على المواطنين والمقيمين من غير الأشخاص ذوي الإعاقة؛ حيث تولي المملكة اهتمامًا بالغًا بجودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة بشكل خاص، وهذا ما أكده السيد (٢٠٠٥) من حيث أهمية جودة الحياة ووصفها مؤشرًا مُهمًا من خلال مدى تحقيق جودة الخدمات المقدمة للمعاقين، كونهم من الفئات التي تحتاج رعاية خاصة؛ فهم ينظرون للحياة بنظرة تختلف عن الآخرين، كما تتأثر نظرتهم للحياة بظروف الإعاقة وما يحصلون عليه من خدمات ودعم اجتماعي، مما يؤكد احتياجهم إلى خدمات تساعدهم على التوافق مع ظروف الحياة، وظهر ذلك جليًا من خلال نظام حقوق الأشخاص ذوي الإعاقة بالسعودية، والصادر بالمرسوم الملكي (م/٢٧) وتاريخ ١٤٤٥/٢/١١ المبني على قرار مجلس الوزراء رقم (١١٠) وتاريخ ١٤٤٥/٢/٦؛ حيث أكد على ستة مبادئ أساسية تعكس اهتمام الحكومة بجودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة، وتسهيل أمورهم الحياتية في مختلف الجوانب؛ وهذه المبادئ هي: (١) ضمان عدم التمييز على أساس الإعاقة وتحقيق تكافؤ الفرص. (٢) توفير متطلبات الوصول

الشامل والترتيبات التيسيرية. (٣) تضمين متطلبات الأشخاص ذوي الإعاقة في التشريعات والإستراتيجيات والسياسات والأنشطة والبرامج والخطط والتصاميم الحكومية وغير الحكومية. (٤) تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة من المشاركة الفاعلة في إدارة شؤونهم، وفق الأنظمة المعمول بها. (٥) تمكين الأشخاص ذوي الإعاقة الذين بلغوا سن الرشد من مباشرة التصرفات القانونية، إلا إذا حالت إعاقتهم دون ذلك، وفقًا للأحكام النظامية ذات العلاقة. (٦) اعتماد وسائل بديلة وملائمة للتواصل مع الأشخاص ذوي الإعاقة، بما يشمل التواصل اللفظي، والمكتوب، ولغة الإشارة، وغيرها، مع تدريب الكوادر المختصة بخدمتهم على أساليب التعامل والتواصل معهم، ورفع الوعي المجتمعي بحقوقهم.

مما سبق، يتضح أن تعزيز جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة هدفٌ جوهريٌّ ضمن إطار رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠، وأن توفير خدمات متكاملة وشاملة لهذه الفئة يعكس التزام الحكومة القوي بتعزيز حقوقهم وتلبية احتياجاتهم المتخصصة، من خلال فهم عميق للتحديات والاحتياجات التي يواجها الأفراد ذوو الإعاقة، ويمكن تحقيق تحسينات ملموسة في جودة حياتهم؛ مما يسهم في تعزيز مشاركتهم الفعالة في مختلف مجالات الحياة.

مشكلة الدراسة:

يتوقف تحديد مستويات جودة الحياة على القياس الدقيق والوصف الجيد لمفهوم الحياة الجيدة، الذي يختلف تعريفه تبعًا للأطر النظرية المستخدمة، ويرجع ذلك إلى حداثة المفهوم، وتنوع مجالات استخدامه بين عدة تخصصات، مثل علم الاجتماع، علم النفس، الاقتصاد، والطب (Barcaccia, et al., 2013; Morisse et al. 2013). بعبارة أخرى وُجد أن جودة الحياة في المجال الطبي، تُقاس بمؤشرات مثل

معدل الوفيات، وانتشار الأمراض، والأعمار المتوقعة، بينما يركز علماء الاجتماع على مؤشرات اجتماعية كنوعية السكن، ومعدلات المواليد والوفيات، والمستويات التعليمية لقياس المفهوم نفسه.

وعلى الرغم من الاهتمام العالمي بجودة الحياة فإن الأبحاث التي تناولت ذلك لا تزال محدودة، خصوصًا فيما يتعلق بجودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة (السرطاوي وآخرون، ٢٠١٥). ويتضح ذلك جليًا في المراجعة منهجية التي أجراها (Ayres et al (2018 حول جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقات النمائية كاضطراب طيف التوحد والإعاقة الفكرية؛ حيث وجد الباحثون من أصل ٨٢٧ دراسة تناولت جودة الحياة تم التحقق منها أن ١٤ دراسة فقط شملت الأشخاص ذوي الإعاقات التنموية، وأن دراسة واحدة فقط تناولت مدى ملاءمة مقاييس جودة الحياة لهؤلاء الأفراد، وخلصت المراجعة إلى أن جودة حياة المصابين بالإعاقات النمائية كانت أقل بشكل عام مقارنةً بأقرانهم العاديين، مع التأكيد على ضرورة تطوير مقاييس أكثر ملاءمة لتقييم جودة الحياة في هذا السياق.

من هنا تتبلور مشكلة الدراسة حيث تهدف إلى التحقق من الخصائص السيكومترية وملاءمة مقياس جودة الحياة المختصر للأشخاص ذوي الإعاقات النمائية المختصر على البيئة السعودية؛ حيث تسعى هذه الدراسة إلى إجراء ترجمة دقيقة وتقنين شامل لهذا المقياس، بهدف تقييم ملاءمته للأبعاد الاجتماعية والثقافية في المملكة العربية السعودية؛ حيث إن هذا العمل يعد خطوة أساسية قبل تعميمه وتطبيقه على دراسات أكبر.

أسئلة الدراسة:

تتمحور مشكلة الدراسة حول السؤال الرئيس التالي: ما الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة بصورتيه (صورة الصغار، وصورة البالغين)؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالان الفرعيان الآتيان:

- ما مؤشرات الصدق لمقياس جودة الحياة المختصر بصورتيه (صورة الصغار، وصورة البالغين)؟
- ما مؤشرات الثبات لمقياس جودة الحياة المختصر بصورتيه (صورة الصغار، وصورة البالغين)؟

هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى تقنين مقياس جودة الحياة بصورتيه (صورة الصغار، وصورة البالغين) على البيئة السعودية، وذلك من خلال التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس المتمثّلة في الصدق والثبات على عينة من الصغار والبالغين بالمملكة العربية السعودية.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- تناولت الدراسة متغير جودة الحياة، والذي حظي باهتمام الدراسات الأجنبية ومع ذلك – في حدود علم الباحث– لا توجد دراسات عربية تناولته بالبحث والدراسة من حيث التقنين على فئات المعاقين فكريًا وذوي اضطراب طيف التوحد.
- قد تُثري الدراسة المكتبة العربية بأداة قياس مقننة وصالحة لقياس جودة الحياة لدى فئات المعاقين فكريًا وذوي اضطراب طيف التوحد.

- تركّز الدراسة على مرحلة الطفولة والمراهقة والبلوغ أو الرشد، وهي مراحل مهمة في حياة الفرد النفسية والاجتماعية، والمهنية، والأسرية.
- أهمية وجود مقاييس تتمتع بخصائص سيكومترية مقبولة.

الأهمية التطبيقية:

- مساعدة الباحثين في تصميم برامج تدريبية تهدف إلى تعزيز جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وذوي اضطراب طيف التوحد، من خلال استخدام المقياس بصيغتيه لتقييم مستوى جودة حياتهم، وتحديد جوانب القصور التي يغطيها المقياس، مثل الاندماج الاجتماعي، والعلاقات الشخصية، وغيرها.
- توفير أداة مقننة تساعد الباحثين والمتخصصين في التعرّف على مستوى جودة الحياة لدى فئات المعاقين فكريًا وذوي اضطراب طيف التوحد.

حدود الدراسة:

تحددت الدراسة الحالية بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تقنين مقياس جودة الحياة بصورتيه (صورة الصغار، وصورة البالغين) في البيئة السعودية، وتركزت على الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية أو التوحد، بما في ذلك حالات التعدد المرتبطة بهما.

الحدود المكانية: تم تطبيق الدراسة على مشاركين من مختلف مناطق المملكة العربية السعودية (المنطقة الغربية، الوسطى، الشمالية، الجنوبية، والشرقية)، إلا أن التمثيل المناطقي لم يكن متوازنًا؛ مما قد يؤثر على إمكانية تعميم النتائج.

الحدود الزمانية: جُمعت البيانات خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٤٦هـ؛ مما يحد من إمكانية تتبع التغيرات الزمنية في جودة الحياة.

الحدود المنهجية: اعتمدت الدراسة على المنهج الكمي فقط، مما قد لا يتيح فهمًا عميقًا للتجارب الشخصية والمعيشية للأشخاص ذوي الإعاقة.

الحدود العينية: تم الاعتماد على استجابات أولياء الأمور والمعلمين فقط، دون إشراك مباشر للأشخاص ذوي الإعاقة (حتى القادرين على التعبير)، مما قد يحد من تمثيل البُعد الذاتي لجودة الحياة.

مصطلحات الدراسة:

الخصائص السيكومترية:

هي المعايير أو السمات التي تُستخدم لتقييم جودة أدوات القياس في البحوث النفسية والتربوية؛ مثل الاستبيانات والاختبارات والمقاييس، وتشير هذه الخصائص إلى مدى صدق وثبات الأداة، وقدرتها على قياس ما صُممت لقياسه بدقة وموثوقية (Redlich-Amirav et al, 2018, 1).

جودة الحياة: تتنوع تعريفات جودة الحياة بحسب الجهة التي تعرفها والهدف المقصود منه، ويُعد تعريف منظمة الصحة العالمية لجودة الحياة World Health Organisation (1997) هو التعريف الأكثر تكرارًا في الأدبيات، الذي يعرف جودة الحياة بأنها، إدراك الفرد لموقعه في الحياة في سياق الثقافة، وأنظمة القيم التي يعيش فيها، وفيما يتعلق بذاته. والأهداف، والتوقعات، والمعايير، والاهتمامات. ويوضح هذا المفهوم أن جودة الحياة مفهوم يتأثر بطريقة معقدة بصحة الشخص الجسدية، وعلاقاته الاجتماعية، وحالته النفسية، ومستوى استقلاله ومعتقداته الشخصية، وعلاقاتها بالسمات البارزة لبيئته.

الإعاقة الفكرية:

ذكرت الجمعية الأمريكية للإعاقة الفكرية أن الشخص المعاق فكريًا يتسم بقيود كبيرة في الأداء الفكري والسلوك التكيفي، التي تغطي عددًا من المهارات الاجتماعية والعملية اليومية؛ حيث يجب أن تظهر عليه أعراض الإعاقة قبل سن ٢٢ عامًا American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2021).

اضطراب طيف التوحد:

وفقًا للجمعية الأمريكية للتوحد (٢٠٢٠)، يُعرَّف اضطراب طيف التوحد بأنه إعاقة نمائية معقدة تصاحب الفرد مدى الحياة، وتبدأ بالظهور غالبًا في مرحلة الطفولة المبكرة، ويؤثر هذا الاضطراب على مهارات الفرد الاجتماعية، وقدرته على التواصل، وتكوين العلاقات، وتنظيم ذاته، ويتميز اضطراب طيف التوحد بتعدد السلوكيات المرتبطة به، مما يجعله "حالة طيفية" تؤثر على الأشخاص بطرق ودرجات متفاوتة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠، ص.١٤٠).

تعدد العوق:

في هذه الدراسة، يُعرَّف تعدد العوق بأنه وجود تشخيص مزدوج باضطراب طيف التوحد مع إعاقة فكرية، بحيث تُعرف الإعاقة الفكرية بدرجة ذكاء تقل عن ٧٠ مع وجود قصور كبير في السلوك التكيفي، ويتماشى هذا التعريف مع التصنيفات الواردة في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية-DSM) (5، الذي يشير إلى شيوع التداخل بين التوحد والإعاقة الفكرية ضمن فئة الإعاقات النمائية.(American Psychiatric Association, 2013)

الإطار النظري:

المحور الأول: جودة الحياة:

حظي مفهوم جودة الحياة باهتمام كبير في ميدان علم النفس بشكل عام؛ حيث يعد مصطلح جودة الحياة من المفاهيم الحديثة نسبيًا، الذي ظهر كأحد الموضوعات الرئيسة في مجال علم النفس الإيجابي؛ لكونه مجالًا يركز على الخصائص الإيجابية، ونواحي القوة لدى الفرد بهدف مساعدته على إظهار السلوكيات الإيجابية (الزارع، ٢٠١٥).

وبهذا تشير جودة الحياة إلى مستوى صحة الإنسان الجسدية والنفسية، ونقاء البيئة التي يعيش فيها، ومدى رضاه عن الخدمات المقدمة له، مثل التعليم، والرعاية الصحية، والاتصالات، والمواصلات، كما تشمل جودة الحياة التمتع بالممارسات الديمقراطية، وتحقيق العدالة الاجتماعية، وانتشار روح المحبة والتفاؤل بين الأفراد، إضافة إلى تعزيز الإيجابية، ورفع الروح المعنوية، وتعميق مشاعر الانتماء والولاء للوطن (منسي، ٢٠١٠؛ فيصل، ٢٠١٣).

والمتتبع لمفهوم جودة الحياة يجد أنه مفهومٌ واسعٌ يتأثر بجوانب متداخلة مرتبطة بالحالة الصحية والعلاقات الاجتماعية التي يكونها، والحالة النفسية للفرد، ومدى الاستقلال الذي يتمتع به، وعلاقته بالبيئة التي يعيش فيها.

وقد أكد الأدب التربوي على أن جودة الحياة تتغير بتغير حالة الأفراد، فلكل فرد شخصيته وحياته الخاصة والمختلفة عن الآخرين، فالفقير مثلًا يرى جودة الحياة في المال، والمريض يرى جودة الحياة في الصحة، والعقيم يرى جودة الحياة في الأولاد، إذن فمفهوم جودة الحياة مفهوم شامل يتضمن الصحة الجيدة، وتحقيق السعادة، ورضا الأفراد عن حياتهم وتقديرهم لذواتهم (الزارع، ٢٠١٥).

ويرى الباحث أن مفهوم جودة الحياة مفهوم واسع ومعقد؛ لأنه يمكن أن يشير إلى الجوانب الموضوعية والذاتية لرفاهية الفرد، كما يمكن أن تتأثر نوعية الحياة بعدة عوامل، مثل الصحة والبيئة والثقافة والقيم والأهداف والتوقعات والمعايير والاهتمامات، وقد يكون لدى الأشخاص المختلفين إدراكات وتصورات مختلفة لنوعية الحياة، اعتمادًا على ظروفهم الشخصية والاجتماعية.

وتتمثل أهمية جودة الحياة بالنسبة للفرد في أنها تعمل على تحسين القدرات المعرفية لديه، مثل تحسين مهارات التفكير ما وراء المعرفي (المحمدي، ٢٠٢٢)، ورفع مستوى الكفاءة الذاتية المدركة (أبو عيشة، ٢٠٢٠؛ عبيدات، ٢٠٢٢). وعلى الجانب النفسي، ترتبط جودة الحياة بتحقيق الأمن النفسي لدى الفرد، والذي يعد من الحاجات الوجدانية التي يسعى الفرد جاهدًا إلى تحقيقها وإشباعها خلال حياته (متولي، ٢٠١٨). وقد أشار السعيدي (2021) إلى أن تحسين مستوى جودة الحياة لدى الأطفال يخفف من حدة أعراض الاكتئاب لديهم. وفيما يتعلق بالجانب الأكاديمي، تساعد جودة الحياة الطلاب على توجيه أهدافهم نحو المسار الصحيح، وتشجعهم على زيادة تحصيلهم وتفوقهم (عبد المطلب، ٢٠١٤)، كما أن جودة الحياة تساعد الطلاب على تنظيم وإدارة ذواتهم في عملية التعلم (قاسم، ٢٠٢٠).

إن لجودة الحياة عددًا من المؤشرات أو العناصر المكونة لها أو الدالة عليها، وقد أجمع الباحثون على أن مؤشرات وعناصر جودة الحياة تتمثل فيما يأتي (معمرية، ٢٠٢٠؛ قاسم، ٢٠٢٠؛ Costanzo & Ferrara, 2015):

- المؤشرات النفسية: وهي تتمثل في النمو الشخصي، والكفاءة المعرفية، والكفاءة الاجتماعية، والقدرة على التكيف، والاستقلالية، وفاعلية الذات، وشعور الفرد بالقلق والاكتئاب، أو التوافق مع المرض.

- المؤشرات الذاتية: وهي تتمثل في الرضا عن الحياة، والسعادة، والترفيه النفسي، والروح المعنوية، وتقدير الذات، والثقة.
- المؤشرات الاجتماعية: تظهر من خلال جودة العلاقات الشخصية ونوعيتها، إلى جانب مشاركة الفرد الفعالة في الأنشطة الاجتماعية والترفيهية.
- المؤشرات المهنية: تتجلى في مستوى رضا الفرد عن مهنته، وحبه لها، وقدرته على أداء مهامه الوظيفية بفاعلية، والتكيف مع متطلبات عمله.
- المؤشرات الجسمية والبدنية: تشمل رضا الفرد عن حالته الصحية، القدرة على التعايش مع الآلام، التمتع بنوم منتظم وخالٍ من الاضطرابات، والشهية السليمة لتناول الطعام، والتمتع بالصحة الجنسية.
- المؤشرات الموضوعية: وهي تتمثل في مستوى المعيشة، والخدمات الصحية، وطول العمر، والمسكن، ومستويات التعليم، ومعدلات الوفيات، والكثافة السكانية.

ويرى الباحث أن السعادة والرضا عن الحياة هي المؤشرات الأكثر شيوعًا لجودة الحياة؛ حيث إنها تعكس مدى شعور الناس تجاه وضعهم الحياتي العام، ومدى رضاهم عن مختلف جوانب حياتهم؛ مثل العمل، والأسرة، والصحة، وأوقات الفراغ.

لقد قدمت رايف وكيز Ryff & Keyes (1995) ورايف وسينجر Ryff & Singer (2008) عددًا من الأوصاف والخصائص للأفراد ذوي جودة الحياة، وتمثلت هذه الأوصاف والخصائص فيما يأتي:

- يمتلكون اتجاهات إيجابية نحو الذات، ويتقبلون المظاهر المتعددة للذات بما تشمله من إيجابيات وسلبيات.
- يمتلكون إحساسًا إيجابيًا نحو الحياة الماضية.

- لديهم إحساسٌ بالدفء والرضا، والثقة في العلاقات الشخصية مع الآخرين.
- يهتمون بسعادة الآخرين، ويقدمون لهم التعاطف والمحبة والألفة مع الآخرين.
- يتفهمون العلاقات الإنسانية القائمة على الأخذ والعطاء.
- يستطيعون التقدم نحو النمو المستمر للشخصية؛ حيث يرون ذواتهم كإطار عام دائم التطور والاتساع، ومنفتحون على الخبرات الجديدة.
- يقدرون على تحقيق إنجازات في ضوء إمكاناتهم وقدراتهم؛ حيث يضعون أهدافًا لحياتهم أكثر تحديدًا لوجهة حياتهم ومسارها.
- يتمسكون بالاعتقادات التي تعطى لحياتهم معنى وهدفًا، ويسعون لتحقيق أهداف موضوعية ذات قيمة في الحياة.
- يقدرون على الاستفادة من الفرص المتاحة بفعالية، والقدرة على اختيار وصنع سياقات ومواقف تناسب احتياجاتهم الشخصية وقيمهم.
- يمتلكون القدرة على تقرير مصير الذات والاعتماد عليها، والقدرة على التعامل مع الضغوط الاجتماعية بفعالية، والتفكير والتصرف بإيجابية.
- يقدرون على ضبط وتنظيم السلوك الشخصي، وتقييم ذواتهم بالمعايير الشخصية.

المحور الثاني: الإعاقة الفكرية:

أولًا: مفهوم الإعاقة العقلية:

لقد ظهر عدد من التعريفات الخاصة بالمعاقين عقليًا، واختلفت هذه التعريفات فيما بينها تبعًا للميادين المختلفة التي قامت بدراسة هذه الإعاقة، فرجال الطب

يتناولون الإعاقة العقلية من الزاوية الطبية، وعلماء النفس يركزون على نسبة الذكاء، ورجال التربية يعدون الفشل في التحصيل الدراسي وتكرار سنوات الرسوب في المدرسة العادية مؤشرًا قويًا للإعاقة العقلية، والمهتمون بالدراسات الاجتماعية يتخذون من الصلاحية الاجتماعية محكًا أساسيًا في تعريف الإعاقة العقلية، ورجال القانون التشريعي يهتمون بالأهلية وتحمل المسؤولية (كوافحة وعبد العزيز، ٢٠١٢).

لقد عرف العنزي (٢٠١١، ٥٢) المعاق عقليًا من المنظور النفسي السيكومتري بأنه "الشخص الذي يقل ذكاؤه عن (٧٠-٧٥) درجة تبعًا لمقاييس الذكاء المعروفة في علم النفس"، أما المنظور التربوي، فيركز في الأساس على قدرة الفرد الذي يعاني من الإعاقة العقلية على التعلم، وتضم الإعاقة العقلية من هذا المنظور ثلاث فئات:

- القابلون للتعلم: حيث يكون لدى الطفل بعض القدرات الأكاديمية التي تساعده على التحصيل حتى مستوى الصف الخامس فقط بحد أقصى.
- القابلون للتدريب: حيث يكون لدى الطفل قدرات أكاديمية أقل تؤهله حتى مستوى الصف الأول فقط بحد أقصى، ويمكن تدريب الطفل على القيام ببعض المهن البسيطة.
- المعتمدون: وهم أولئك الذين تقل نسب ذكائهم عن ٢٥، ويعتمدون اعتمادًا كليًا على غيرهم طوال حياتهم (محمد، ٢٠١٠، ٦١).

ومن المنظور الاجتماعي عرف العنزي (٢٠١١، ٥٢) الإعاقة العقلية بأنها "حالة من عدم اكتمال النمو العقلي بدرجة تجعل الفرد عاجزًا عن التكيف مع الآخرين؛ مما يجعله دائمًا بحاجة إلى رعاية وإشراف ودعم الآخرين".

ومن المنظور الطبي عرف محمد (٢٠١٠، ٥٨) الإعاقة العقلية بأنها "ضعف أو قصور في الوظيفة العقلية ناتج عن عوامل داخلية أو خارجية يؤدي إلى تدهور في

كفاءة الجهاز العصبي، ويؤدي بالتالي إلى نقص في المستوي العام للنمو، وعدم اكتماله في بعض جوانبه، ونقص أو قصور في التكامل الإدراكي والفهم والاستيعاب، كما يؤثر بشكل مباشر في التكيف مع البيئة بصورة عامة.

ومن المنظور القانوني، فقد صدر عن الحكومة البريطانية عام ١٩١٣، قانونٌ عُرف آنذاك بقانون المعاقين عقليًا، وقد عرف هذا القانون الإعاقة العقلية بأنها "حالة تتم بتوقف النمو العقلي، أو عدم اكتمال هذا النمو، شريطة حدوث هذه الحالة قبل سن الثامنة عشرة، وقد يعود السبب في ذلك إلى الوراثة أو الإصابة بالأمراض التي تعيق النمو العقلي" (في: كوافحة وعبد العزيز، ٢٠١٢، ٥٨).

ثانيًا: خصائص الإعاقة الفكرية:

الخصائص الفكرية المعرفية:

تُعد المشكلات الإدراكية والمعرفية من أبرز التحديات التي يواجهها الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية؛ حيث يواجهون صعوبة في الانتباه إلى المثيرات والتركيز لفترات طويلة، إلى جانب بطء في معدل نموهم العقلي مقارنة بالأطفال غير المعوقين. ويعانون -أيضًا- من ضعف الذاكرة، مما يؤدي إلى صعوبة في حفظ المعلومات، وتعلمها ببطء. كما أن قدراتهم التخيلية محدودة وتتطلب جهدًا أكبر لاستدعاء الصور الذهنية، وينمو تفكيرهم ببطء، مما يبقيهم في نطاق المحسوسات، وأخيرًا، يجدون صعوبة في التعميم ونقل أثر التعلم إلى مواقف جديدة. (كوافحة وعبد العزيز، ٢٠١٢؛ عبيد، ٢٠١٣؛ أبو النور وآخرون، ٢٠١٤).

الخصائص الانفعالية:

تُعد المشكلات الانفعالية والسلوكية من التحديات الشائعة لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية، وتشمل عدم الثبات الانفعالي؛ حيث يُقسمون إلى فئتين: فئة

مستقرة نسبيًا تتسم بالتعاون، وفئة غير مستقرة تنزع إلى الحركة المفرطة، والغضب لأسباب بسيطة. كما أن السلوك العدواني يظهر بينهم بشكل أكبر مقارنة بأقرانهم غير المعوقين. إضافة إلى ذلك، يعانون من اضطراب في مفهوم الذات؛ حيث يميل إدراكهم لذواتهم إلى أن يكون سلبيًا نتيجة اعتمادهم الكبير على الآخرين، وتعرضهم المتكرر للفشل والإحباط (الظاهر، ٢٠٠٨؛ محمد، ٢٠١٠؛ أبو النور وآخرون، ٢٠١٤).

الخصائص الاجتماعية:

تُعد من أبرز المظاهر الاجتماعية المميزة للأفراد ذوي الإعاقة العقلية أو الفكرية ضعف المهارات اللازمة للتواصل، سواء اللفظي أو غير اللفظي، بالإضافة إلى عدم القدرة على بدء الحديث مع الآخرين، ونقص المهارات الاجتماعية، وصعوبة بناء علاقات وصداقات، والعجز عن التكيف مع البيئة التي يعيشون فيها (عبد الحميد، ٢٠١٥؛ يوسف، ٢٠١٨).

الخصائص الجسمية والحركية:

كلما ارتفعت درجة الإعاقة الفكرية لدى الأفراد زادت بالتالي معاناتهم الحركية، واتسموا بعدد غير قليل من الخصائص الجسمية والحركية، ومن أبرز هذه الخصائص وجود قصور واضح في الوظائف الحركية المتنوعة، مثل التوافق العضلي العصبي، والتآزر البصري الحركي، والتحكم والتوجيه الحركي، وغالباً ما يتميزون بالبطء والتثاقل، وعدم الانتظام في خطوات المشي، وصعوبة السير في خط مستقيم، كما يعانون من التعب والإجهاد السريع حتى مع أقل مجهود، ويواجهون صعوبة في استخدام العضلات الدقيقة (المبرز، ٢٠١٠؛ عبيد، ٢٠١٣).

الخصائص اللغوية:

يتمكن الأفراد ذوو الإعاقة العقلية من الدرجة البسيطة من الوصول إلى مستوى مقبول من الأداء اللغوي رغم تأخرهم في النطق. أما ذوو الإعاقة الفكرية من الدرجة المتوسطة والحادة، فيعانون من مشكلات لغوية متنوعة، أبرزها البطء الملحوظ في تطور اللغة، والتأخر في النطق، وتأخر اكتساب قواعد اللغة، ومحدودية المفردات اللغوية وبساطتها، وبساطة التراكيب اللغوية وقصورها (عبيد، ٢٠١٣؛ أبو النور وآخرون، ٢٠١٤).

المحور الثالث: اضطراب طيف التوحد.

تعريف اضطراب طيف التوحد:

يعود مصطلح التوحد إلى أصل كلمة إغريقية تعنى أوتوس Autos، وهي تعني النفس أو الذات (القمش، ٢٠١١، ١٧). ويعرف اضطراب طيف التوحد بأنه "إعاقة في النمو تتصف بكونها مزمنة وشديدة وهي تصيب الطفل خلال السنوات الثلاث الأولي كمحصلة لاضطراب عصبي يوثر في وظائف الدماغ ينتج عنه ضعف في التواصل الاجتماعي، ومحدودية في التفكير، وأنشطة اللعب والتخيل، وسلوكيات نمطية وتكرارية تؤثر في القدرات المعرفية وغير المعرفية للطفل، وتؤثر في قدرته على الحياة باستقلال داخل المجتمع" (محمد، ٢٠١٥، ١٨).

وقد عرفه البحيري وإمام (٢٠١٨، ٢٣) بأنه " اضطراب نمائي ذو أساس عصبي جيني مرتبط بالمخ يصاحبه عجز في التفاعل الاجتماعي، والتواصل، بالإضافة إلى اهتمامات وسلوكيات نمطية متكررة". ويشير إلى أن هناك ثلاثة أنواع من الاضطراب هي:

- اضطراب التوحد الكلاسيكي.

- اضطراب اسبرجير.
- والاضطراب النمائي الممتد غير محدد المعالم.

وقد أشار السند (٢٠٢٠، ٧٣) إلى الطفل التوحدي بأنه "الطفل الذي يعاني اضطرابات ارتقائية معقدة تلازمه منذ ظهورها وطوال حياته، وتؤثر على جميع مراحل نموه؛ بما يعطل نموه الطبيعي، ويؤثر سلبًا على تواصله لفظيًا أو غير لفظي وعلى قدراته العقلية، وعلى علاقاته الاجتماعية مع المحيطين به، ويظهر عند الطفل خلال السنوات الثلاثة الأولى من عمره".

نسبة انتشار اضطراب طيف التوحد:

يحدث اضطراب طيف التوحد في جميع الفئات الاجتماعية، والأعراق، والمستويات التعليمية المختلفة، في كافة دول العالم النامي والمتقدم على حد سواء، فلا يرتبط الاضطراب بعرق معين، أو سلالة معينة، ولا مستوى تعليمي، أو طبقة اجتماعية معينة. وهذا الاضطراب يصيب الذكور بنسبة أكثر من الإناث تصل إلى (٤-٥) أضعاف (بدر، ٢٠٠٤؛ محمد، ٢٠١٨).

وأشارت عدة دراسات إلى نسب انتشار اضطراب طيف التوحد المرتفعة في مختلف دول العالم خلال العقد الماضي، وفي هذا السياق أشارت دراسة Qiu et al (2020) إلى أن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد في آسيا في الفترة من عام ٢٠١٨ إلى عام ٢٠٢٠ كانت ٠,٣٦٪ من إجمالي (٢١٩٥٤٩٧) فردًا مشمولين في الدراسة، كما أشارت الدراسة إلى أن حوالي (٤٥,٠٪) من الذكور كانوا مصابين باضطراب طيف التوحد، مقارنة بالإناث (١٨,٠٪). كما أشارت دراسة Zeidan et al (2022) إلى أن نسب انتشار اضطراب طيف التوحد حول العالم من عام ٢٠١٢ إلى عام ٢٠٢٢ تمثل ١٠٠:١٠٠٠٠ أي أن كل عشرة آلاف فرد يصاب

منهم ١٠٠ فرد باضطراب طيف التوحد. وقد أشارت الإحصاءات إلى أن واحدًا من كل ٥٤ فردًا يتم تشخيصه باضطراب طيف التوحد في الولايات المتحدة، وفقًا لمراكز التحكم في الأمراض والوقاية منها (Center for Disease Control and Prevention, 2020).

وبالنسبة للوطن العربي لا توجد دراسات دقيقة عن معدل انتشار اضطراب طيف التوحد في معظم الدول العربية، بل يتم الاعتماد على النسب العالمية لتقدير الأعداد بالمقارنة بالعدد الإجمالي للسكان في كل بلد، وبشكل عام أشارت منظمة الصحة العالمية أن طفلًا من كل ١٠٠ طفل يعانون من التوحد في العالم، وأن هذه التقديرات تمثل رقمًا متوسطًا، وأن معدل الانتشار المبلَّغ عنه يختلف باختلاف الدراسات، وأن معدل انتشار التوحد غير معروف في عديد من الدول التي تتسم بالدخل المنخفض أو المتوسط (منظمة الصحة العالمية، ٢٠٢٣).

خصائص الأفراد ذوي اضطراب طيف التوحد:

توجد عديد من الفروق الواضحة والمختلفة بين الأطفال التوحديين من حيث خصائصهم التي تميزهم عن غيرهم، ومن هذه الخصائص ما يأتي:

أولًا: الخصائص اللغوية:

إن الأطفال التوحديين لا يتعلمون الكلام بسهولة، أما البعض الآخر فيتأخر تطور الكلام لديهم إلى ما بعد السنة الثالثة أو الرابعة، ويغلب استخدام التوحديين لكلمات ومفردات خاصة بهم، ومرتبطة بمواقف معينة، ويتصفون بضعف حصيلتهم اللغوية، ويصعب عليهم أن يتعلموا أن الكلمة الواحدة لها أكثر من معنى، ويظهر لديهم بصورة واضحة خلط للضمائر، وتبدو لديهم صعوبة في فهم الكلام المسموع، فلا يفهم الأشخاص التوحديون ما يقال لهم، لكنهم يستجيبون لما يقال لكونه جزءًا من روتينهم، ويظهر أغلبية كلام الأطفال التوحديين بصوت رتيب لا تنغيم فيه

(monotones)، وتبدو لديهم صعوبة في التحكم في ارتفاع الصوت أو انخفاضه أثناء التحدث (نصر، ٢٠٠٢؛ مصطفى والشربيني، ٢٠١١؛ محمد، ٢٠١٥).

ثانيًا: الخصائص الاجتماعية:

يعتري الفرد المصاب باضطراب طيف التوحد نقصٌ ملحوظٌ في الوعي بوجود الآخرين، ويبتعد عن الاتصال بالعين، ولا يظهر رغبة في بدء التواصل أو العناق، كما أن مشاعر السعادة والحزن والفرح لا تحمل له أي معنى، ويعاني من عدم فهم مشاعر وأحاسيس الآخرين، ويظهر سلوكًا شاذًا في اللعب (نصر، ٢٠٠٢)، ولديه ضعف في الإدراك الاجتماعي، ويرغب في الانعزالية والوحدة (سهيل، ٢٠١٥).

ثالثًا: الخصائص السلوكية:

يتميز سلوك الطفل المصاب بالتوحد بأنه محدود، وذو نطاق ضيق، وغالبًا ما يتسم بنوبات انفعالية شديدة، ومن أبرز السلوكيات لدى التوحديين ما يأتي:

- يظهر سلوكيات لا إرادية مثل رقرقة اليدين، واهتزاز الجسم ذهابًا وإيابًا.
- يفضل التوحديون أن تسير الأمور على نمط محدد دون تغير، ولديهم شعور بالقلق الزائد عند محاولة تغير نمط محدد قد تعودوا عليه (مصطفى والشربيني، ٢٠١١).
- الانشغال باللعب بالأصابع أو بعضو من أعضاء الجسم أو لفِّ خصلات الشعر.
- المشي على أطراف الأصابع أو بأسلوب غير اعتيادي، مثل السير خطوتين إلى الأمام ثم خطوتين إلى الخلف.
- الاستمرار في قرص أو عض يديه، أو حك رأسه وخبطه في الحائط أو أي سطح صلب.

- التمسك بلعبة وحيدة من لعبه، وهي غالبًا ذات الإيقاع الرتيب، أو التي تصدر حركة أو صوتًا.
- التركيز على مصدر ضوء أو صوت قريب أو بعيد لفترات طويلة.
- الإصرار على ارتداء الزي نفسه أو اللون نفسه في كل مرة يخرج فيها.
- الإصرار على تناول أطعمة بعينها ورفض تغييرها بأطعمة غير معروفة لديه (القمش، ٢٠١١).

في ضوء ما تم ذكره، يرى الباحث أن التوحد يُعد اضطرابًا طيفيًا، مما يشير إلى وجود مجموعة متنوعة من الأعراض، وشدتها بين الأفراد المختلفين، كما يرى الباحث أن بعض السمات المشتركة بين الأطفال المصابين بالتوحد قد تُوجد لديهم في الوقت ذاته، وأن كل طفل مصاب بالتوحد فريد من نوعه، وقد يكون لديه نقاط قوة وتحديات مختلفة.

الدراسات السابقة:

دراسة Ryff (1995):

هدفت الدراسة إلى اختبار نموذج نظري لجودة الحياة يشمل ٦ أبعاد (الاستقلالية، والكفاءة البيئية، والنمو الشخصي، والحياة الهادفة والعلاقات الإيجابية مع الآخرين، وتقبل الذات)، وباستخدام بيانات من عينة ممثلة على المستوى الوطني من البالغين بلغت (١,١٠٨) مشاركًا تتراوح أعمارهم بين ٢٥ عامًا فأكثر، والذين شاركوا في مقابلات هاتفية، وقدمت تحليلات الصدق العاملي التوكيدي الدعم للنموذج المقترح المكون من ٦ عوامل، مع عامل واحد كلي من الدرجة الثانية.

دراسة Gullone & Cummins (1999):

سعت الدراسة إلى استكشاف الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الشامل the Comprehensive Quality of Life Scale (ComQol) مع عينة من المراهقين، ويقيم مقياس ComQol جودة الحياة على سبع مجالات (جودة الحياة النفسية، والمادية، والصحية، والمهنية، والجنسية، والأمان والمكانة في المجتمع)، وتم تطبيق ComQol جنبًا إلى جنب مع أداتين أخريين للإبلاغ الذاتي (قياس الخوف والقلق) على عينة من ٢٦٤ مراهقًا في المدرسة تتراوح أعمارهم بين ١٢ و١٨ عامًا، وأسفر المقياس عن بيانات جودة الحياة التي تقع ضمن النطاق المعياري للبالغين، وأشارت تحليلات ثبات إعادة الاختبار والاتساق الداخلي إلى أن المقياس يتمتع بموثوقية كافية، ولدعم الصدق التقاربي، وجد أن الخوف والقلق يرتبطان بشكل كبير بانخفاض مستويات جودة الحياة.

دراسة Wahl et al (2004):

هدفت الدراسة إلى استخلاص المعايير والقيم المرجعية من عامة السكان النرويجيين للنسخة النرويجية من مقياس جودة الحياة the Quality of Life Scale (QOLS-N). بالإضافة إلى ذلك، تم فحص الارتباطات بين المتغيرات الاجتماعية والديموغرافية والصحية على مستوى جودة الحياة، وتكونت العينة من ١٨٩٣ فردًا تم اختيارهم عشوائيًا من إجمالي السكان النرويجيين، الذين تتراوح أعمارهم بين ١٩ و٨١ عامًا، وتلقى الأفراد استبيانًا بالبريد يتضمن المقياس، وأظهرت النتائج أن متوسط درجة جودة الحياة كان ١,٨٤ (الانحراف المعياري ٥,١٢)، وأفادت النساء بجودة حياة أعلى من الرجال، وأفاد الأشخاص ذوو المستويات التعليمية الأعلى بجودة حياة أعلى، وأفاد أولئك الذين تزوجوا أو يعيشون معًا بأعلى جودة حياة،

وأفاد أولئك العاطلون عن العمل بجودة حياة أقل من أولئك الذين يعملون، بالإضافة إلى ذلك، سجل الأشخاص الذين أبلغوا عن أمراض طويلة الأمد أو مشاكل صحية درجات أقل بكثير في جودة الحياة، ويمكن أن تكون هذه النتائج بمثابة قيم مرجعية لمستوى جودة الحياة.

دراسة عبد الخالق (٢٠٠٨):

هدفت الدراسة إلى تقنين مقياس جودة الحياة الذي صدر عن منظمة الصحة العالمية، وتكوّنت عينتها من ٢٣٥ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة، و٤٠٠ طالب وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية في مدارس الكويت، واستخدمت الدراسة مقياس جودة الحياة الذي صدر عن منظمة الصحة العالمية كأداة بصورته العربية المختصرة؛ حيث أثبتت النسخة العربية من المقياس خصائص سيكومترية مرتفعة من حيث الثبات والصدق، كما أظهرت النتائج أن المتوسط الحسابي لدرجات الذكور أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات الإناث على المقياس.

دراسة بحرة (٢٠١٥):

هدفت الدراسة إلى إعداد مقياس جودة الحياة لتلاميذ المرحلة المتوسطة والثانوية وتقنينه، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وبلغ حجم العينة ٦١١ طالبًا من مدينة معسكر، وتراوحت أعمارهم ما بين ١٤ إلى ٢٠ سنة، وعكست النتائج توافر خصائص سيكومترية لمقياس جودة الحياة من حيث الثبات والصدق، باستخدام صدق المحتوى، الصدق التلازمي، صدق المحك، وصدق المفهوم، كما تبين أن المقياس يتمتع بمعامل ثبات مرتفع.

دراسة محمد (٢٠١٧):

هدفت الدراسة الي تصميم مقياس سيكومتري لجودة الحياة، واستخدم المنهج الوصفي التحليلي، وتكون المقياس في صورته النهائية من ٤ أبعاد هي جودة الحياة النفسية، وجودة الحياة الأكاديمية، وجودة الحياة الاجتماعية، وجودة الحياة الجسمية، وتم تطبيق المقياس على ٤٩ طالبًا جامعيًا من ذوي التحصيل المنخفض والمرتفع؛ للتحقق من صلاحية المقياس عن طريق حساب الصدق والثبات بالطرق الإحصائية الملائمة، وتوصلت النتائج إلى أن مقياس جودة الحياة الذي تم إعداده يتمتع بدرجة عالية من الصدق والثبات، مما يؤكد صلاحيته وكفاءته في قياس ما أعد له، والثقة في النتائج المترتبة على استخدامه.

دراسة علي (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى قياس جودة الحياة النفسية لدى طلاب الجامعة، وتكون المقياس من خمسة أبعاد، وهي الرعاية الصحية والبدنية، والرعاية الاجتماعية، ومستوى الدخل والمكانة الاجتماعية، والعلاقات الاجتماعية، والرعاية النفسية، وتم صياغة المقياس في (٥٥) عبارة في صورة أولية، وتم عرضه على (١٠) من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس؛ للتحقق من مدى صلاحية العبارات، وانتمائها لكل بُعد، ودقتها وسلامتها اللغوية، بالإضافة إلى التوازن بين الخيارات، وتم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية بالتطبيق على عينة عددها (١٥٠) طالبًا وطالبةً من طلاب الجامعة، وبلغ معامل ألفا (٧٤,٠) وهي قيمة عالية ومقبولة، واحتوى المقياس في صورته النهائية على (٥٠) عبارة.

دراسة حمزة (٢٠١٨):

هدفت الدراسة إلى تقنين مقياس جودة الحياة المختصر الذي صدر عن منظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF) على عينة من البيئة الجزائرية، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي واختارت عينة مكونة من ٢٠٠ عامل، وتم ترجمة المقياس ومراجعته من ذوي التخصص في اللغة وعلم النفس، بالإضافة إلى إجراء الترجمة العكسية، وقد أظهرت نتائج التحليل أن معاملات الصدق كانت مرتفعة؛ حيث بلغت قيمة الصدق التمييزي (t)٢٥,٢٦، وتراوحت معاملات صدق الاتساق الداخلي بين ٧١,١ و٨٤,٠ كما كان معامل الثبات باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ٠,٨٨٥، بينما بلغ معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ٠,٨١٧، وتشير هذه النتائج إلى أن المقياس يتمتع بمستويات عالية من الصدق والثبات، مما يجعله أداة موثوقة لجمع المعلومات ويمكن استخدامه بشكل واسع في البحث العلمي.

دراسة دردير (٢٠١٩):

هدفت الدراسة إلى تصميم مقياس لقياس جودة الحياة، مع التحقق من خصائصه السيكومترية ومدى ملاءمته للبيئة العربية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتكونت العينة الكلية للدراسة من (٤٢٠) فردًا منهم (٢٤٠) من طلاب وطالبات الجامعة، وتراوحت أعمارهم ما بين (١٧- ٢٢)، و(١٨٠) من المتزوجين والمتزوجات العاملين، وتراوحت أعمارهم ما بين (٢٢-٥٧)، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود ثمانية مجالات لجودة الحياة هي (جودة الحياة الأسرية، وجودة الحياة الزواجية، وجودة الحياة الاجتماعية، وجودة الحياة الأكاديمية، وجودة الحياة المهنية، وجودة الحياة الشخصية، وجودة الحياة المعرفية، وجودة الحياة البيئية)، وتم التحقق

من صدق المجالات الثمانية السابقة من خلال صدق المحكمين والتحليل العاملي، وتم التحقق من الثبات من خلال إعادة التطبيق، ومعامل ثبات ألفا- كرونباخ.

دراسة غريب (٢٠٢١):

هدفت الدراسة إلى التحقق من الصدق البنائي لمقياس جودة الحياة لدى طلبة المرحلة الثانوية، وأجريت على (٢٠٠) طالبٍ وطالبةٍ من طلبة الصف الأول الثانوي بمحافظة الإسماعيلية، واستخدمت الدراسة المنهج الارتباطي، وتم التحقق من صدق مقياس جودة الحياة باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي لمعرفة مدى تشبع مفردات المقياس على خمسة عوامل، وكذلك تم استخدام التحليل العاملي التوكيدي بطريقة أقصى احتمال من خلال توصيف النموذج، واستخدام مؤشرات حسن المطابقة، وكذلك تم التحقق من ثبات مقياس جودة الحياة عن طريق معاملات ثبات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية، وفي ضوء صدق مقياس جودة الحياة وثباته تبين أنه صالح للتطبيق.

دراسة أندرقيري وحميد (٢٠٢٣)

هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة النفسية لدى والدي الأطفال السعوديين في مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة جدة، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي، وبلغ عدد أفراد العينة (٦٠) من أولياء الأمور السعوديين لأطفال في المرحلة العمرية نفسها، تم اختيارهم عشوائيًا، وقد استخدمت الباحثة مقياسًا من إعدادها يتكون من (٣٤) بندًا موزعة على ستة أبعاد: تقبل الذات (٧ بنود)، العلاقات الاجتماعية الإيجابية (٦ بنود)، الاستقلالية في الحياة (٦ بنود)، التمكن البيئي (٥ بنود)، الهدف من الحياة (٥ بنود)، والنمو والتطور الشخصي (٥ بنود)، وللتأكد من صدق المقياس، تم الاعتماد على ثلاث

طرق: صدق المحكمين، صدق الاتساق الداخلي، والصدق العاملي التوكيدي، كما تم قياس الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ، والتجزئة النصفية مع تصحيح معامل الارتباط بين النصفيْن وأبعاد المقياس باستخدام معادلتي "سبيرمان–براون" و"جتمان"، وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجات عالية من الصدق والثبات، مما يجعله أداة صالحة للتطبيق في البيئة السعودية.

أحمد وآخرون (٢٠٢٣)

هدفت الدراسة إلى تطوير مقياس لقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية، والتحقق من خصائصه السيكومترية، وقد تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (١٥٩) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة مطروح، تراوحت أعمارهم بين (١٧–١٨) عامًا، بمتوسط عمري (١٦,٨٣) وانحراف معياري (٠,٦٠٤)، منهم (٤٧) طالبًا و(١١٢) طالبة، وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس باستخدام عدد من الأساليب الإحصائية، شملت: صدق المفردات، والصدق البنائي من خلال التحليل العاملي التوكيدي، وصدق المحك الخارجي، بالإضافة إلى حساب الاتساق الداخلي، كما تم التحقق من ثبات المقياس باستخدام معامل ألفا كرونباخ، وطريقة إعادة التطبيق، وأظهرت النتائج أن المقياس يتمتع بدرجات جيدة من الصدق والاتساق الداخلي، ودرجة عالية من الثبات؛ مما يشير إلى صلاحيته في قياس مستوى جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مصطفى وآخرون (٢٠٢٤)

هدفت الدراسة إلى التحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الصحية لدى المعلمات المصابات بسرطان الثدي. وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٧) معلمة تراوحت أعمارهن بين ٢٦ و٥٩ عامًا، بمتوسط عمري بلغ (٤٦,٦٣)

وانحراف معياري قدره (٦,٨١١)؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة مجموعة من الأساليب الإحصائية، شملت: التحليل العاملي الاستكشافي، وصدق المحكمين، والصدق التمييزي، بالإضافة إلى حساب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية، وقد أظهرت النتائج تمتع المقياس بدرجات مرتفعة من الصدق والثبات؛ مما يدل على توافر خصائص سيكومترية جيدة تؤهله لقياس جودة الحياة الصحية لدى الفئة المستهدفة.

التعقيب على الدراسات السابقة:

اتضح من عرض الدراسات السابقة أن هناك عددًا من المقاييس التي تم الاعتماد عليها في قياس جودة الحياة، وأن هذه المقاييس تنوعت في أبعادها ومكوناتها، وقد قُنِّنت هذه المقاييس على عينات متنوعة، تراوحت بين الأطفال والطلاب والبالغين، كما تنوعت الأساليب التي اعتمدت عليها الدراسات في التحقق من الخصائص السيكومترية لهذه المقاييس، ونظرًا لقلة المقاييس التي تقيس جودة الحياة خصوصًا للأفراد ذوي الإعاقة في البيئة السعودية تتميز الدراسة الحالية عن السابقة بأنها تهدف إلى تقنين مقياس جودة الحياة لدى الصغار والبالغين من ذوي الإعاقة، وذلك على بيئة عربية سعودية.

منهج الدراسة:

بناء على مشكلة الدراسة، ومن أجل تحقيق هدفها؛ استُخدمَ المنهج الوصفي، وهو أحد المناهج العلمية المستخدمة في البحوث والدراسات المختلفة، ويهدف إلى جمع الحقائق والبيانات عن ظاهرة معينة، ثم وصف وتحليل هذه الحقائق والبيانات بدقة وتفصيل، واستخلاص النتائج والوصول إلى تعميمات محددة بشأن الظاهرة المدروسة (الدليمي وصالح، ٢٠١٤).

مجتمع الدراسة:

يتكوَّن مجتمع الدراسة من جميع الأفراد الذين تم تشخيصهم بالإعاقة الفكرية أو باضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٢٤. ووفقًا لآخر الإحصاءات الرسمية المتاحة، بلغ عدد الأفراد المشخَّصين باضطراب طيف التوحد ٥٣,٢٨٢ فردًا، في حين بلغ عدد الأفراد المشخَّصين بالإعاقة الفكرية (بما في ذلك متلازمة داون) ٣٠,١٥٥ فردًا، وذلك بحسب بيانات الهيئة العامة للإحصاء (٢٠١٧).

عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في عينتين أساسيتين:

عينة الأطفال: وتمثلت في (٩٠) طفلًا من ذوي الإعاقة تتراوح أعمارهم من ٣ أعوام إلى ١٧ عامًا بمتوسط عمر (٩,٨٧) وانحراف معياري (٣,٩)، وقد أجاب بالإنابة عنهم (٩٠) معلمًا للتربية الخاصة وولي أمر، وقد تم اختيارهم بشكل عشوائي من خلال التواصل مع وزارة التعليم، وطلب نشر المقياس على أولياء الأمور والمعلمين للأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد والاعاقة الفكرية.

عينة البالغين: وتمثلت في (٧٠) شخصًا بالغًا تتراوح أعمارهم من ١٨ عام فما فوق بمتوسط عمر (٢٢,٧) وانحراف معياري (٤,٦). وتوضح الجداول التالية خصائص عينة الأطفال والبالغين، وقد تم اختيارهم عشوائيًا من خلال الطلب من وزارة التعليم والمؤسسات التي تخدم البالغين من ذوي الإعاقة الفكرية والتوحد بنشر المقياس بين الأسر والمعلمين العاملين لديهم، وقد أجاب بالإنابة عنهم (الأشخاص ذوي الإعاقة) (٩٠) معلمًا للتربية الخاصة وولي أمر.

خصائص العينة وفقًا لمتغير نوع المعاق:

جدول ١ خصائص العينة وفقًا لمتغير نوع المعاق

المتغيرات	الفئات	عينة الأطفال		عينة البالغين	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
نوع المعاق	ذكر	٦٤	٪٧١,١	٣١	٪٤٤,٢٨
	أنثى	٢٦	٪٢٨,٩	٣٩	٪٥٥,٧٢
	المجموع	٩٠	٪١٠٠	٧٠	٪١٠٠

من الجدول رقم (١) يتضح أن عدد الأطفال الذكور قد بلغ (٦٤) طفلًا بنسبة (٧١,١٪)، بينما بلغ عدد الأطفال الإناث (٢٦) طفلة بنسبة (٢٨,٩٪)، في حين أن عدد البالغين الذكور قد بلغ (٣١) بنسبة (٤٤,٢٨٪)، بينما بلغ عدد البالغات الإناث (٣٩) بنسبة (٥٥,٧٢٪).

خصائص العينة وفقًا لمتغير الشخص المستجيب على المقياس:

جدول ٢خصائص العينة وفقًا لمتغير الشخص المستجيب على المقياس

المتغيرات	الفئات	عينة الأطفال		عينة البالغين	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
الشخص المستجيب على المقياس	معلم تربية خاصة	٣٧	٪٤١,١	١٥	٪٢١,٤
	ولي الأمر	٥٣	٪٥٨,٩	٥٥	٪٧٨,٥٦
	المجموع	٩٠	٪١٠٠	٧٠	٪١٠٠

من الجدول رقم (٢) يتضح أن عدد معلمي التربية الخاصة الذين استجابوا بالإنابة عن الأطفال المعاقين قد بلغ (٣٧) معلمًا بنسبة (٤١,١٪)، بينما بلغ عدد أولياء الأمور الذين استجابوا بالإنابة عن الأطفال المعاقين (٥٣) ولي أمر بنسبة (٥٨,٩٪).

في حين أن عدد معلمي التربية الخاصة الذين استجابوا بالإنابة عن البالغين المعاقين قد بلغ (١٥) معلمًا بنسبة (٢١,٤٪)، بينما بلغ عدد أولياء الأمور الذين استجابوا بالإنابة عن البالغين المعاقين (٥٥) ولي أمر بنسبة (٧٨,٥٦٪).

أ. خصائص العينة وفقًا لمتغير نوع الإعاقة:

جدول ٣ خصائص العينة وفقًا لمتغير نوع الإعاقة

المتغيرات	الفئات	عينة الأطفال		عينة البالغين	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
نوع الإعاقة	إعاقة فكرية	٣٦	٤٠٪	٣٧	٥٢,٨٪
	اضطراب طيف التوحد	٣٧	٤١,١٪	١٥	٢١,٤٪
	تعدد عوق مع إعاقة فكرية أو توحد	١٧	١٨,٩٪	١٨	٢٥,٧٪
	المجموع	٩٠	١٠٠٪	٧٠	١٠٠٪

من الجدول رقم (٣) يتضح أنه بالنسبة للأطفال المعاقين قد بلغ عدد المعاقين فكريًا (٣٦) بنسبة (٤٠٪)، بينما عدد ذوي اضطراب طيف التوحد قد بلغ (٣٧) بنسبة (٤١,١٪)، وكان عدد متعددي الإعاقة قد بلغ (١٧) بنسبة (١٨,٩٪).

أما بالنسبة للبالغين المعاقين فقد بلغ عدد المعاقين فكريًا (٣٧) بنسبة (٥٢,٨٪)، بينما عدد ذوي اضطراب طيف التوحد قد بلغ (١٥) بنسبة (٢١,٤٪)، وكان عدد متعددي الإعاقة قد بلغ (١٨) بنسبة (٢٥,٧٪).

خصائص العينة وفقًا لمتغير المنطقة التي يعيش بها الشخص المعاق:

جدول ٤ خصائص العينة وفقًا لمتغير المنطقة التي يعيش بها الشخص المعاق

المتغيرات	الفئات	عينة الأطفال		عينة البالغين	
		التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية
المنطقة التي يعيش بها الشخص المعاق	المنطقة الغربية	٢٢	٢٤,٤٪	١٥	١٦,٧٪
	المنطقة الوسطى	٤٢	٤٦,٧٪	١٦	١٧,٨٪
	المنطقة الشمالية	٨	٨,٩٪	١٢	١٧,١٪

	المنطقة الجنوبية	٧	٧,٨٪	١٢	١٧,١٪
	المنطقة الشرقية	١١	١٢,٢٪	١٥	٢١,٤٪
	المجموع	٩٠	١٠٠٪	٧٠	١٠٠٪

من الجدول رقم (٤) يتضح أن عدد الأطفال المعاقين من المنطقة الغربية قد بلغ (٢٢) بنسبة (٢٤,٤٪)، بينما عدد الأطفال المعاقين من المنطقة الوسطى قد بلغ (٤٢) بنسبة (٤٦,٧٪)، وكان عدد الأطفال المعاقين من المنطقة الشمالية قد بلغ (٨) بنسبة (٨,٩٪)، بينما عدد الأطفال المعاقين من المنطقة الجنوبية قد بلغ (٧) بنسبة (٧,٨٪)، في حين أن عدد الأطفال المعاقين من المنطقة الشرقية قد بلغ (١١) بنسبة (١٢,٢٪).

كما يتضح أن عدد البالغين المعاقين من المنطقة الغربية قد بلغ (٢٢) بنسبة (٣١,٤٪)، بينما بلغ عدد البالغين المعاقين من المنطقة الوسطى (١٩) بنسبة (٢٧,١٪)، وكان عدد البالغين المعاقين من المنطقة الشمالية قد بلغ (٢) بنسبة (٢,٨٪)، بينما بلغ عدد البالغين المعاقين من المنطقة الجنوبية (١٢١) بنسبة (١٧,٤٪)، في حين أن عدد البالغين المعاقين من المنطقة الشرقية قد بلغ (١٥) بنسبة (٢١,٤٪).

أداة الدراسة: مقياس جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة: (Bowring et al, 2020)

أولًا: وصف المقياس:

قام Kincaid et al (2002) ببناء مقياس لقياس جودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة، وذلك من خلال تقييم 5 مجالات:

- العلاقات الشخصية.
- تقرير المصير.

- الاندماج الاجتماعي.
- التنمية الشخصية.
- الرفاهية الانفعالية.

وكان المقياس الأصلي مكونًا من ٢٢ عنصرًا يتمتع بثبات جيد لكل عناصر المقياس بالنسبة لكل بعد على حدة، وللدرجة الكلية للمقياس (٠,٩٥) لجودة الحياة بشكل عام، و٠,٧٣–٠,٩٠ لكل مقياس، وتم تطوير نسخة أقصر من هذا المقياس من قبل Bowring et al (2020) حيث تم دمج الأسئلة والفقرات المتشابهة في سؤال أو فقرة واحدة، مما أعطى فرصة لتوفير الوقت والجهد أثناء جمع البيانات من قبل المشاركين، وأشارت الأدبيات إلى أن هذه الأبعاد تمثل المحاور الأكثر ارتباطًا بالتجربة المعيشية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، كما ورد في نماذج نظرية سابقة؛ مثل: (Schalock et al., 1996)، وأكدتها دراسات لاحقة (Lachapelle et al., 2005؛ Nota et al., 2007؛ Haenen et al., 2023)، كما أن تقليص عدد الفقرات مع الإبقاء على الأبعاد الخمسة يسهم في تحسين إمكانية التطبيق العملي للمقياس دون الإخلال بجوانب التقييم الأساسية، لا سيما في السياقات التي يُعتمد فيها على تقارير مقدمي الرعاية أو المعلمين بحيث أنهم يستطيعون تقييم عدد كبير من الطلبة في وقت قصير، وتُظهر الأدلة أن الأبعاد الخمسة المختارة تُغطي الجوانب التنموية والاجتماعية والانفعالية التي تتأثر بالعوامل البيئية والتعليمية، مما يعزز ملاءمة هذه النسخة المختصرة للسياق السعودي.

وقد تكونت النسخة المختصرة من المقياس من ثمانية عناصر تغطي مجالات جودة الحياة الخمسة الموجودة بالمقياس الأصلي. وتم تطوير صورتين من المقياس، واحدة للأطفال ذوي الإعاقة من ذوي العمر من ١٧ عام فأقل، والثانية للبالغين

ذوي الإعاقة من بداية عمر ١٨ عام فأكثر، وكلتا الصورتين تشتمل على العناصر الثمانية نفسها، مع تكييفها لطبيعة الفئة العمرية في كل صورة من المقياس، ونظرًا لأن المقياس قد يُستخدم من قبل مقدم الرعاية الأساسي للفرد ذي الإعاقة، سواء كان أحد الوالدين أو المعلمين، فقد تم التنويه إلى أهمية تحديد هوية المستجيب عند التطبيق، وتبعًا لاختلاف السياق اليومي بين البيئة المنزلية والمدرسية، قد تختلف تقديرات جودة الحياة بحسب منظور المستجيب، وهو ما لا يُعد قصورًا في المقياس، بل قد يعكس طبيعة الفروق البيئية؛ لذا، في حالة استخدام المقياس في البحوث الكمية، يوصى بتوحيد هوية المستجيب إن أمكن، أو تحليل الفروق الناتجة عن مصادر التقييم المتعددة بشكل منهجي.

وتم قياس كل عنصر بمقياس اتفاق من خمس نقاط يتراوح من ١ إلى ٥؛ حيث تشير الدرجة ١ إلى عدم الموافقة بشدة، والدرجة ٥ إلى الموافقة الشديدة، والدرجة الكلية للمقياس ٤٠ درجة مقسمة كالتالي، ٤٠-٣١ يشير إلى مستوى جودة حياة مرتفع، و٣٠-٢١ درجة يشير إلى جودة حياة متوسطة، و٢٠-١١ درجة يشير إلى جودة حياة منخفضة، وأخيرًا أقل من ١٠ درجات يشير إلى جودة حياة منخفضة جدًا؛ حيث كان معامل ثبات ألفا كرونباخ لمقياس جودة الحياة المختصر المكون من ثمانية أسئلة للأطفال (٠,٧٠)، ولمقياس البالغين (٠,٨٤) مما يشير إلى ثبات جيد، وفي الدراسة الحالية قام الباحث بترجمة الصورتين إلى اللغة العربية، ثم قام بتقنينهما على عينة الدراسة الحالية.

الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدمت الدراسة مجموعة من الأساليب الإحصائية والمنهجية للتحقق من الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين)، وذلك على النحو التالي:

- النسب والتكرارات: لوصف خصائص العينة وتوزيع المتغيرات الديموغرافية للمشاركين.
- معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation): لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، بهدف التحقق من مدى اتساق الأبعاد مع المقياس العام وقياس الصدق التلازمي.
- التحليل العاملي التوكيدي (CFA): للتحقق من الصدق البنائي للمقياس عبر برنامج AMOS 23، لضمان تطابق بنية المقياس مع النموذج النظري المفترض.
- معاملات الثبات: حساب ألفا كرونباخ (Cronbach's α) وجتمان (Gutmann's l6) لكل بند من بنود المقياس، وكذلك في حالة حذف أي مفردة منه، باستخدام برنامجي (JASP 0.9.2.0) و(SPSS 26).
- التحقق من ثبات التجزئة النصفية لضمان موثوقية المقياس واستقراره.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

نتائج السؤال الأول:

ينص السؤال الأول على: ما مؤشرات الصدق لمقياس جودة الحياة المختصر بصورتيه (صورة الصغار، وصورة البالغين)؟ وللإجابة عن هذا السؤال تم التحقق من أنواع الصدق الآتية:

صدق المحتوى:

اتبع الباحث إجراءات محددة لتعريب مقياس جودة الحياة المختصر للأشخاص ذوي الإعاقات النمائية، ولضمان دقة الترجمة، والتأكد من توافق المعاني مع النسخة الأصلية، استنادًا إلى الإجراءات المعروفة في ترجمة وتكييف المقاييس النفسية والتربوية التي تطرق لها هامبلتون وآخرون (Hambleton et al., 2004). قام الباحث بما يلي:

- الترجمة الأولية للمقياس: تم ترجمة المقياس من اللغة الأصلية (الإنجليزية البريطانية) إلى اللغة العربية بواسطة الباحث وزميل آخر، وكلاهما ثنائي اللغة ولديهما معرفة واسعة باللغتين، وتم رصد الاختلافات بين الترجمات المختلفة مع الحفاظ على المعنى الأصلي دون الإخلال بالمضمون.
- عرض الترجمة على الخبراء: بعد توحيد الترجمة، عُرضت النسخة العربية على أربعة من أعضاء هيئة التدريس؛ اثنين من قسم التربية الخاصة واثنين متخصصين في الترجمة؛ للتحقق من دقة الترجمة وجودتها.
- الترجمة العكسية: تم إجراء الترجمة العكسية من العربية إلى الإنجليزية من قبل الخبراء الذين شاركوا في النقطة الثانية أنفسهم؛ حيث تم تبادل الأدوار بينهم، بحيث أُعطي كل خبير نسخة المترجم الآخر لمراجعتها ومقارنتها بالنسخة الأصلية، وكانت نسبة التطابق تتجاوز ٨٠٪، مما يدل على توافق المعنى في معظم البنود.

ثم عُرض المقياس في صورته المبدئية على (٣) من السادة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة؛ لتحديد صدق المحتوى للمقياس، وذلك بالحكم على جودة ترجمة البنود، ومدى انتماء كل بند إلى بُعده، وملاءمة بنود المقياس لأفراد العينة، وملاءمة

الصياغة اللغوية لكل بند، وتعديل أو حذف ما يرونه غير مناسب من البنود. وقد أشار جميع المحكمين إلى مناسبة جميع البنود، ولم يشيروا إلى ضرورة حذف أي منها. وتراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين على صلاحية البنود بين (٦٦٪ - ١٠٠٪)، وتم استخدام معادلة لوش لتقدير صدق كل بند عن طريق المحكمين؛ حيث يتراوح الحد الأدنى لصدق البنود بين (٠,٦٦ - ١).

جدول (٥) قيم معادلة لوش لكل بند في مقياس جودة الحياة

بنود مقياس الأطفال	نسبة الصدق	بنود مقياس البالغين	نسبة الصدق
١	١	١	١
٢	١	٢	٠,٦٦
٣	١	٣	١
٤	٠,٦٦	٤	١
٥	١	٥	١
٦	١	٦	٠,٦٦
٧	١	٧	١
٨	٠,٦٦	٨	١

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين حول معظم بنود المقياس بصورتيه بلغت اتفاقًا تامًا (١) صحيح؛ مما يشير إلى صدق محتوى المقياس.

صدق الاتساق الداخلي:

تم التعرف إلى مدى اتساق المقياس من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه هذا البند، وحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية للمقياس، وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون (Person Correlation)، ويوضح الجدول (٥) معاملات الارتباط بين

درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في مقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين).

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل بند والدرجة الكلية للبعد الذي ينتمي إليه في مقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين)

البُعد	بنود مقياس الأطفال	معامل الارتباط لمقياس الأطفال (ن = ٩٠)	بنود مقياس البالغين	معامل الارتبا ط لمقياس البالغين (ن = ٧٠)
تقرير المصير	١- لدى الطفل / الشاب الصغير، عديد من الفرص للتعبير عن اختياراته الشخصية بشكل يومي.	٠,٨٥٤**	١- لدى الشخص البالغ عديد من الفرص للتعبير عن اختياراته الشخصية بشكل يومي.	٠,٨٣١**
العلاقات الشخصية	٢- الطفل / الشاب الصغير ينسجم بشكل جيد مع أفراد عائلته.	٠,٨٠٠**	٤- تتاح للشخص البالغ فرصة التفاعل مع أفراد من خارج المنزل، على الأقل مرة أسبوعيًا.	٠,٨٢١**
	٤- لدى الطفل / الشاب الصغير فرصة التفاعل مع أطفال/ شباب صغار آخرين من خارج المنزل، على الأقل مرة أسبوعيًا.	٠,٨٣٦**	٧- الشخص البالغ ينسجم بشكل جيد مع أفراد الأسرة.	٠,٧٩٨**
الاندماج الاجتماعي	٥- الطفل / الشاب الصغير ينسجم بشكل جيد مع معلمي المدرسة أو المعهد.	٠,٨٢١**	٥- الشخص البالغ ينسجم بشكل جيد مع البالغين الآخرين مثل الأصدقاء وزملاء العمل.	٠,٦٦٩**
	٧- الطفل / الشاب الصغير ينسجم بشكل جيد مع الأطفال/ الشباب الصغار الآخرين.	٠,٨٧٨**	٢- الشخص البالغ ينسجم بشكل جيد مع الأفراد الذين يعيش معهم. (في حال كان يعيش مع غير أسرته).	٠,٨٣٧**
التنمية الشخصية	٣- الطفل / الشاب الصغير مستعد لتجربة مهام أو أنشطة جديدة.	٠,٨٦٢**	٣- الشخص البالغ مستعد لتجربة مهام أو أنشطة جديدة.	٠,٨١٤**

الرفاهية الانفعالية	٦- لدى الطفل / الشاب الصغير وصول جيد إلى الأماكن التي يستمتع بزيارتها، على الأقل مرة واحدة أسبوعيًا.	٠,٩١٩**	٦- لدى الشخص البالغ وصول جيد إلى الأماكن التي يستمتع بزيارتها، على الأقل مرة واحدة أسبوعيًا.	٠,٨٨٩**
	٨- لدى الطفل / الشاب الصغير فرص جيدة للمشاركة في الأنشطة الترفيهية التي يختارها بنفسه على الأقل مرة واحدة أسبوعيًا.	٠,٩٣٠**	٨- لدى الشخص البالغ فرص جيدة للمشاركة في الأنشطة الترفيهية التي يختارها بنفسه على الأقل مرة واحدة أسبوعيًا.	٠,٩٠٠**

** = قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)

من الجدول (٦) يتضح أن كل بند يرتبط بالبُعد الخاص به ارتباطًا دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين). ويوضح الجدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين).

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد والدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين)

البُعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس جودة حياة الأطفال ذوي الإعاقة (ن = ٩٠)	معامل الارتباط بالدرجة الكلية لمقياس جودة حياة البالغين ذوي الإعاقة (ن = ٧٠)
تقرير المصير	٠,٦٦٨**	٠,٦٦٥**
العلاقات الشخصية	٠,٨٢٩**	٠,٦٧٦**
الاندماج الاجتماعي	٠,٨٦٦**	٠,٨٣٢**
التنمية الشخصية	٠,٦٩٥**	٠,٧٤٦**
الرفاهية الانفعالية	٠,٧٧٠**	٠,٧١٧**

يتضح من الجدول (٧) أن كل بُعد يرتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطًا دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وهو ما يؤكد الاتساق الداخلي لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين).

الصدق باستخدام التحليل العاملي التوكيدي: Confirmatory Factor Analysis "CFA

تم حساب الصدق البنائي لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين) باستخدام التحليل العاملي التوكيدي من خلال برنامج AMOS 23، وبعد إجراء التحليل لم يتم حذف أية بنود؛ حيث ظل المقياس مكونًا من (٨) بنود تقيس خمسة عوامل. ويوضح جدول (٨) أدلة المطابقة للنموذج البنائي الخماسي النهائي لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين) وفقًا لاستجابات عينة الدراسة.

جدول (٨) نتائج CFA للنموذج البنائي الرباعي لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين)

النموذج	أدلة الملاءمة								
	X^2	P	CMIN/df	GFI	NFI	IFI	TLI	CFI	RMSEA
المدى المثالي	–	أكبر من ٠,٠٥ غير دالة	١-٣	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أكبر من ٠,٩٠	أصغر من ٠,٠٥
مقياس جودة حياة الأطفال ذوي الإعاقة) (ن = ٩٠)	٢٣١,٢١٤	٠٢١٤	١,٣٢	٠,٩٢١	٠,٩١١	٠,٩٣٢	٠,٩٢٢	٠,٩٠١	٠,٠٣
مقياس جودة حياة البالغين ذوي الإعاقة (ن = ٧٠)	٢٢١,١٠٢	٠٣٠١	١,٣٦	٠,٩٠٠	٠,٩١٠	٠,٩٢١	٠,٩٠١	٠,٩٠٣	٠,٠٢

*CMIN/df= النسبة بين مربع كاي ودرجات الحرية / GFI = مؤشر حسن المطابقة

NFI= مؤشر المطابقة المعياري / IFI= مؤشر المطابقة التزايدي

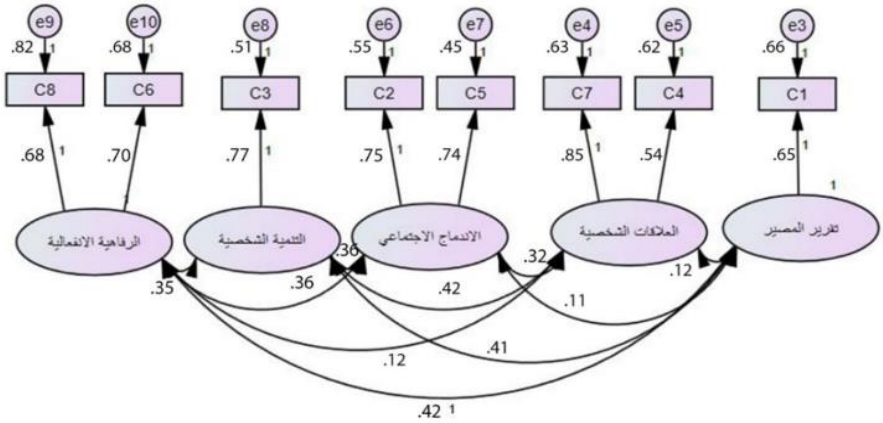
TLI = مؤشر توكر_لويس / CFI = مؤشر المطابقة المعياري

RMSEA = جذر متوسط مربعات خطأ الاقتراب

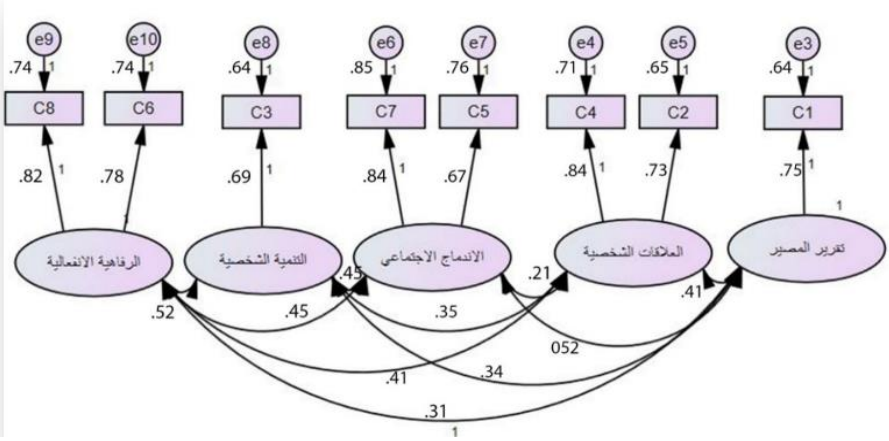
يتضح من جدول (٨) أن النموذج البنائي الخماسي لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين) يتميز بجودة ملاءمة عالية لبيانات الدراسة؛ حيث بلغت قيم مؤشرات الملاءمة الحدود القطعية المتفق عليها بين الباحثين.

حيث يتبين من التحليل أن كل فقرة من فقرات المقياس تشبّعت على العامل الخاص بها، كما أن مؤشرات حسن المطابقة وقعت في المدى المقبول لها، وقد بلغت قيمة الاختبار الإحصائي كا^{2} (٢٣١,٢١٤) لمقياس الصغار، و(٢٢١,١٠٢) لمقياس البالغين، وكانت النسبة بين كا^{2} إلى درجة حريتها (١,٣٢) لمقياس الصغار، و(١,٣٦) لمقياس البالغين، وكانت قيمة مؤشر المطابقة المقارن (٠,٩٢١) لمقياس الصغار، و(٠,٩٠٠) لمقياس البالغين، وبلغت قيمة مؤشر جذر متوسط مربع خطأ الاقتراب (٠,٠٣) لمقياس الصغار، و(٠,٠٢) لمقياس البالغين، بينما كانت قيمة مؤشر المطابقة التزايدي (٠,٩١١) لمقياس الصغار، و(٠,٩١٠) لمقياس البالغين، كما بلغت قيمة مؤشر تاكر– لويس (٠,٩٢٢) لمقياس الصغار، و(٠,٩٠١) لمقياس البالغين، وكانت قيمة مؤشر جودة المطابقة المعياري (٠,٩٠١) لمقياس الصغار، و(٠,٩٠٣) لمقياس البالغين، وهذا يشير إلى صلاحية وملاءمة النموذج البنائي للمقياس في صورتيه للصغار والبالغين، وقد نتج عن النموذج أن المقياس يتكوّن من خمسة أبعاد تتشبّع على عامل واحد كلي.

ويعرض الشكل (١) النموذج البنائي لمقياس جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة في صورته النهائية، بينما يعرض الشكل (٢) النموذج البنائي لمقياس جودة الحياة للبالغين ذوي الإعاقة في صورته النهائية.



شكل (١) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقة



شكل (٢) نموذج التحليل العاملي التوكيدي من الدرجة الأولى لمقياس جودة الحياة للبالغين ذوي الإعاقة

تشير نتائج الدراسة الحالية المتعلقة بصدق الاتساق الداخلي إلى أن جميع البنود ارتبطت بشكل دال إحصائيًا بالأبعاد التي تنتمي إليها، كما أن كل بُعد من أبعاد المقياس أظهر ارتباطًا دالًا بالدرجة الكلية للمقياس؛ مما يعكس مستوى عاليًا من الاتساق الداخلي. وتؤكد هذه النتائج أن بنود المقياس متجانسة، وتقيس المفهوم نفسه داخل كل بُعد، كما تدل على أن الأبعاد المختلفة تُسهم في قياس البنية الكامنة الكلية لجودة الحياة.

وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسة محمد (٢٠١٧) وعلي (٢٠١٨) ودردير (٢٠١٩) و غريب (٢٠٢١)، التي تشير إلى أن مقاييس جودة الحياة التي تُبنى بطريقة علمية تحقق معاملات ارتباط عالية بين البنود وأبعادها، وبين الأبعاد والمقياس الكلي؛ مما يعكس صدق الاتساق الداخلي. كما تدعم نتائج الدراسة الحالية ما توصلت إليه دراسة غريب (٢٠٢١) التي وجدت أن اتساق المقياس الداخلي يعد من المؤشرات الأساسية لصلاحية استخدام المقاييس في تقييم جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة.

أما بالنسبة لنتائج التحليل العاملي التوكيدي (CFA)، فقد أظهرت أن النموذج البنائي الخماسي للمقياس – في صورتيه للأطفال والبالغين – يتمتع بجودة ملاءمة عالية؛ حيث جاءت جميع مؤشرات المطابقة (مثل CFI، TLI، RMSEA) ضمن الحدود المثالية المتفق عليها في الأدبيات، ويشير ذلك إلى أن النموذج النظري المفترض، والمتمثل في وجود خمسة أبعاد فرعية تتشبع على عامل كلي واحد، هو نموذج صالح ومناسب لتمثيل بيانات العينة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Gullone & Cummins (1999)، التي دعمت النموذج البنائي لمقاييس جودة الحياة متعددة الأبعاد، مع

تشبع العوامل الفرعية في عامل كلي واحد يمثل جودة الحياة العامة، كما تؤكد نتائج الدراسة الحالية ما ذهبت إليه دراسة Ryff (1995)، التي أظهرت أن أبعاد جودة الحياة تتفاعل ضمن بنية مترابطة، يمكن تمثيلها من خلال نموذج عاملي واحد يعكس التقييم الكلي لجودة الحياة.

وبالإضافة إلى ذلك، فإن نتائج هذه الدراسة تدعم ما توصلت إليه دراسة Wahl et al (2004)، التي أكدت أن التحليل العاملي التوكيدي هو أسلوب ملائم للتحقق من البناء العاملي لمقاييس جودة الحياة لدى الفئات الخاصة، وأوصت باستخدامه لتثبيت صلاحية المقاييس في السياقات التطبيقية.

بناءً على ما سبق، يمكن القول إن نتائج هذه الدراسة تؤكد صدق البناء الداخلي لمقياس جودة الحياة في صورتيه للأطفال والبالغين ذوي الإعاقة، كما تتفق مع الأدبيات السابقة في مجال القياس النفسي وجودة الحياة، ويعزز ذلك من موثوقية المقياس، وإمكانية اعتماده كأداة علمية صالحة للاستخدام في الدراسات المستقبلية، سواء لأغراض بحثية أو لتقييم البرامج والخدمات الموجهة للأشخاص ذوي الإعاقة.

نتائج السؤال الثاني:

ينص السؤال الثاني على: ما مؤشرات الثبات لمقياس جودة الحياة المختصر بصورتيه (صورة الصغار، وصورة البالغين)؟

وللإجابة عن هذا السؤال استخدم الباحث عددًا من مؤشرات ثبات مقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين) لتقدير ثبات البنية الناتجة من التحليل التوكيدي، وهي ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's α، والتجزئة النصفية المصحح بمعادلة جتمان Gutmann's l6 لكل بند من بنود المقياس ككل، في حالة

حذف كل مفردة من مفرداته، وكذلك ثبات التجزئة النصفية، وذلك باستخدام برنامج (JASP 0.9.2.0) وبرنامج (SPSS 26) الإحصائيين.

ويوضح جدول (٩) قيم معاملات ثبات ألفا وجتمان لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين).

جدول (٩) قيم معاملات ثبات ألفا، وجتمان لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين)

البُعد	رقم البند	ألفا α مقياس الأطفال (ن=٩٠)	جتمان 16 مقياس الأطفال (ن=٩٠)	البُعد	رقم البند	ألفا α مقياس البالغين (ن=٧٠)	جتمان 16 مقياس البالغين (ن=٧٠)
تقرير المصير	١	٠,٨٣٩	٠,٨٣٩	تقرير المصير	١	٠,٧٤٩	٠,٧٤٩
العلاقات الشخصية	٢	٠,٨٣٦	٠,٨٣٦	العلاقات الشخصية	٤	٠,٧٧٥	٠,٧٧٥
	٤	٠,٨٤١	٠,٨٤١		٧	٠,٧٦٩	٠,٧٦٩
الاندماج الاجتماعي	٥	٠,٨٢٩	٠,٨٢٩	الاندماج الاجتماعي	٥	٠,٧٤٨	٠,٧٤٨
	٧	٠,٨٢٨	٠,٨٢٨		٢	٠,٧٧٠	٠,٧٧٠
التنمية الشخصية	٣	٠,٨٣٦	٠,٨٣٦	التنمية الشخصية	٣	٠,٧٣٠	٠,٧٣٠
الرفاهية الانفعالية	٦	٠,٨٤٠	٠,٨٤٠	الرفاهية الانفعالية	٦	٠,٧٥٢	٠,٧٥٢
	٨	٠,٨٢٢	٠,٨٢٢		٨	٠,٧٥٠	٠,٧٥٠
المقياس ككل		٠,٨٥٢	٠,٨٧٠	المقياس ككل		٠,٧٧٩	٠,٧٧٩

كما تم حساب معامل ثبات التجزئة النصفية لحساب ثبات المقياس بصورتيه، وتم تصحيح معامل ثبات التجزئة النصفية باستخدام معادلة جتمان، يُلاحظ من جدول (٩) أن جميع قيم معاملات الثبات سواء لألفا أو لجتمان قد بلغت القيمة القطعية للثبات المقبول (٠,٧٠).

جدول (١٠) قيم معامل ثبات التجزئة النصفية لمقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين)

المقياس	معامل ثبات التجزئة النصفية		
	معامل الارتباط بين النصفين	بعد التصحيح بمعادلة سبيرمان- براون	بعد التصحيح بمعادلة جتمان
مقياس جودة الحياة للصغار	٠,٧٢٤	٠,٨٤٠	٠,٨٤٠
مقياس جودة الحياة للبالغين	٠,٧٢٣	٠,٨٢٤	٠,٨٢٤

يوضح جدول (١٠) قيم معاملات ثبات التجزئة النصفية للمقياس؛ حيث إن قيم معامل ثبات التجزئة النصفية للمقياس بصورتيه (الصغار والبالغين) بلغت أيضًا القيمة القطعية للثبات المقبول (٠,٧٠)، بما يشير إلى أن مقياس جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة (الأطفال والبالغين) يتمتع بدرجة جيدة من الثبات.

كما تم حساب معامل الثبات للاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار؛ حيث تم حساب معامل الثبات من خلال تطبيق الاختبار بصورتيه على أفراد العينة مرتين بفاصل زمني شهر ونصف، ثم تم إيجاد معامل الارتباط بيرسون بين التطبيقين. ويوضح جدول (١١) معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لكل من صورتي المقياس.

جدول (١١) معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار لكل من صورتي مقياس جودة الحياة

البعد	عدد العبارات	معامل الارتباط بيرسون
مقياس جودة الحياة للصغار	٨	٠,٧٠
مقياس جودة الحياة للبالغين	٨	٠,٧٤

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الثبات بطريقة إعادة الاختبار قد بلغت جميعها القيمة المتفق عليها، والتي تتحدد في (٠,٦)، مما يشير إلى ثبات جيد للمقياس.

وقد جاءت هذه النتيجة مؤكدة لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت مقاييس متعلقة بجودة الحياة، مثل (محمد، ٢٠١٧؛ علي، ٢٠١٨؛ دردير، ٢٠١٩؛ غريب، ٢٠٢١)، (Ryff, 1995; Gullone & Cummins, 1999; Wahl et al, 2004).

وبمجمل هذه النتائج، فقد تحقق قدرٌ كبيرٌ من الشروط والخصائص السيكومترية التي تنص عليها أدبيات البحث الحديثة في القياس النفسي (Rust & Golombok, 2014; Coaley, 2014; Furr, 2021)؛ مما يدل على صلاحية المقياس للاستخدام والتطبيق في مجتمع البحث الحالي.

تقدير درجات مقياس جودة الحياة في صورته النهائية:

تكون المقياس في صورته النهائية من (٨) بنود لكل صورة، وتم قياس كل عنصر بمقياس اتفاق من خمس نقاط يتراوح من ١ إلى ٥؛ حيث تشير الدرجة ١ إلى عدم الموافقة بشدة، وليس للمقياس درجة خام كلية، إنما نحصل على درجة خام لكل صورة على حدة؛ حيث يتم جمع درجات البنود الخاصة بكل صورة على حدة لتصبح الدرجة الدنيا على صورة الأطفال (٨) درجات، والعظمى (٤٠) درجة، وهكذا بالنسبة لصورة البالغين.

ويوضح الجدول (١٢) أبعاد كل صورة والبنود التي تقيس كل بعد في ترقيمها النهائي على المقياس.

جدول (١٢) أبعاد صورتي مقياس جودة الحياة والبنود النهائية التي تقيس كل بعد، وأعلى وأقل درجة

الصورة	البعد	رقم البند	الدرجات		الصورة	البعد	رقم البند	الدرجات	
			أعلى درجة	أقل درجة				أعلى درجة	أقل درجة
	تقرير المصير	١	١	٥		تقرير المصير	١	١	٥
	العلاقات	٢-٤	٢	١٠		العلاقات	٤-٧	٢	١٠

	الشخصية					الشخصية		
	الاندماج الاجتماعي	٧-٥	٢	١٠		الاندماج الاجتماعي	٥-٢	٢	١٠
	التنمية الشخصية	٣	١	٥		التنمية الشخصية	٣	١	٥
	الرفاهية الانفعالية	٨-٦	٢	١٠		الرفاهية الانفعالية	٨-٦	٢	١٠

تدعم نتائج هذه الدراسة، التي أظهرت معاملات ثبات عالية لمقياس جودة الحياة بصورتيه (الأطفال والبالغين)، الأدبيات السابقة التي أكدت على أهمية الثبات في أدوات قياس جودة الحياة. حيث أظهرت معاملات ألفا كرونباخ، ومعامل التجزئة النصفية، وطريقة إعادة الاختبار جميعها قيمًا قويةً تفوق الحد الأدنى المقبول (٠,٧٠)، مما يدل على ثبات عالٍ للمقياس. هذه النتائج تتوافق مع ما ذكرته دراسات سابقة مثل **محمد (٢٠١٧)** و**علي (٢٠١٨)**؛ حيث أكدت هاتان الدراستان على تحقيق مقاييس جودة الحياة لثبات عالٍ عند تطبيقها على عينات مشابهة، كما تتماشى هذه النتائج مع ما توصلت إليه **دراسة دردير (٢٠١٩)** و**غريب (٢٠٢١)**؛ حيث أظهرتا أن مقاييس جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة تُظهر ثباتًا قويًا عند استخدام أساليب إحصائية متنوعة، وعالميًا، تتوافق هذه النتائج مع ما توصلت إليه **دراسة Ryff (1995)** و **Gullone & Cummins (**1999**)** التي أكدت على أهمية الثبات في مقاييس جودة الحياة متعددة الأبعاد، وبناءً على هذه النتائج، يمكن القول إن المقياس المطبق في هذه الدراسة يتمتع بثبات جيد، مما يجعله أداة موثوقة لقياس جودة الحياة في هذا المجال.

خاتمة الدراسة والتوصيات المقترحة:

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي لجمع وتحليل البيانات حول جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية واضطراب طيف التوحد في المملكة العربية السعودية لعام ٢٠٢٤. تكونت العينة من ٩٠ طفلًا و٧٠ بالغًا من ذوي الإعاقة؛ حيث أجاب عن الأطفال معلمو التربية الخاصة وأولياء الأمور، في حين أجاب عن البالغين أولياء الأمور والمعلمون، وتوزعت العينة وفقًا لمتغيرات الجنس، ونوع الإعاقة، والمنطقة الجغرافية، والشخص المستجيب على المقياس. أما أداة الدراسة، فقد اعتمدت على مقياس جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة (Bowring et al., 2020)، والذي يقيس خمسة أبعاد: العلاقات الشخصية، وتقرير المصير، والاندماج الاجتماعي، والتنمية الشخصية، والرفاهية الانفعالية. تم تقنين المقياس عبر إجراءات ترجمة دقيقة، شملت الترجمة الأولية، والمراجعة من قبل خبراء، والعودة للترجمة العكسية لضمان الدقة، وأظهرت نتائج الدراسة صدق وثبات المقياس بعد التحقق من معاملات الارتباط بين بنوده وأبعاده؛ حيث أظهرت القيم دلالات إحصائية تؤكد اتساقه الداخلي، وبناء على ذلك تقترح الدراسة التوصيات التالية:

- تعزيز الوعي حول أهمية جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقة :يجب على المؤسسات التعليمية والصحية الحكومية وغير الحكومية تكثيف الحملات التوعوية بشأن أهمية تحسين جودة حياة الأشخاص ذوي الإعاقة، بما في ذلك الأطفال والبالغين، مع التركيز على التحديات الخاصة بكل فئة.
- تعزيز فرص أفضل للتعبير عن اختيارات الأفراد ذوي الإعاقة: يمكن أن يسهم استخدام المقياس بصيغتيه (للأطفال والبالغين) في تمكين الأفراد ذوي الإعاقة

من التعبير عن اختياراتهم وتفضيلاتهم الشخصية، من خلال تحديد جوانب القصور في أبعاد جودة الحياة لديهم، ويساعد ذلك في دعم استقلاليتهم وتعزيز قدرتهم على اتخاذ القرارات وتحقيق تقرير المصير في مختلف البيئات، سواء في المنزل أو المدرسة أو المجتمع.

- تعزيز البرامج التعليمية والأنشطة الاجتماعية :ينبغي تطوير وتوسيع البرامج التي تعزز الاندماج الاجتماعي للأطفال والبالغين ذوي الإعاقة، بما في ذلك الأنشطة التي تجمعهم مع أفراد من المجتمع على مختلف المستويات، سواء في المدارس أو المؤسسات الاجتماعية.
- تطوير الأنشطة والبرامج المخصصة للتنمية الشخصية :يوصى بتوفير برامج تعليمية ونشاطات تهدف إلى تطوير المهارات الشخصية للأشخاص ذوي الإعاقة، مثل الأنشطة التي تشجع على اكتساب مهارات جديدة وتعزز من استعدادهم للمشاركة في المهام والأنشطة المختلفة.
- تحسين الوصول إلى الأماكن التي يفضلها الأشخاص ذوي الإعاقة ينبغي تطوير البنية التحتية لضمان وصول الأشخاص ذوي الإعاقة إلى الأماكن الترفيهية والتجارية والاجتماعية التي يفضلونها، مع ضمان توافر وسائل النقل المناسبة لهم.
- التركيز على التدريب المستمر للمعلمين وأولياء الأمور :يُوصى بتوفير برامج تدريبية متواصلة للمعلمين وأولياء الأمور لزيادة الوعي بكيفية تحسين جودة حياة الأطفال والبالغين ذوي الإعاقة من خلال فهم أفضل لاحتياجاتهم وتقديم الدعم الملائم.

المقترحات:

- اعتماد المقياس بصورتيه (الصغار والبالغين) كأداة مقننة لقياس جودة الحياة في البيئة السعودية، نظرًا لما أظهره من خصائص سيكومترية مرتفعة من حيث الصدق والثبات.
- تشجيع الباحثين والممارسين في المجالات التربوية والنفسية على استخدام المقياس في البحوث التطبيقية والميدانية المتعلقة بجودة الحياة، لما يتمتع به من خصائص علمية موثوقة.
- تطبيق المقياس على عينة أكبر للحصول على نتائج ممكن تعميمها لقياس جودة الحياة للأشخاص ذوي الإعاقات النمائية.
- إجراء دراسات إضافية داخل المدارس والمعاهد والمنظمات التي تستهدف الأشخاص ذوي الإعاقة من خلال قياس النتائج القبلية والبعدية للخدمات المقدمة باستخدام المقياس المختصر لقياس جودة الحياة للأطفال والكبار من ذوي الإعاقات النمائية.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو النور، محمد عبد التواب؛ عبد الفتاح، آمال جمعة؛ وعبد الفتاح، أحمد سيد، (٢٠١٤)، التقويم والتشخيص في التربية الخاصة في ضوء معايير الجودة الشاملة، مكتبة الرشد – ناشرون.

أبو عيشة، زاهدة جميل نمر، (٢٠٢٠)، الكفاءة الذاتية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة، مجلة كلية التربية، ٢٠ (٤)، ٢٥٥ – ٣٠٠.

أحمد، محمد غازي الدسوقي سيد، أبو السعود، شادي محمد، الشرقاوي، فتحي محمد، & ابراهيم، فاطمة آدم، (٢٠٢٣)، الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية.157-132 ,(5)3 ,

أندرقيري، ميساء عبدالرحمن صالح، و حميد الدين، رضية بنت محمد بن المحسن، (٢٠٢٣)، مقياس جودة الحياة النفسية لوالدي الأطفال السعوديين في مرحلة الطفولة المبكرة بمدينة جدة، العلوم التربوية، مج٣١، ع٤٤ ، ٢٨٣-٣١٧.

بحرة، كريمة، (٢٠١٤)، إعداد وتقنين مقياس جودة الحياة لطلاب المتوسط والثانوي، مجلة جيل العلوم الإنسانية والاجتماعية، مركز جيل البحث العلمي، (١٤)، ١١-٣٠.

البحيري، عبد الرقيب أحمد؛ إمام، محمود محمد، (٢٠١٨)، اضطراب طيف التوحد، مكتبة الأنجلو المصرية.

بدر، إبراهيم محمود، (٢٠٠٤)، الطفل التوحدي: تشخيص وعلاج، مكتبة الأنجلو المصرية.

جخراب، محمد عرفات؛ عبد الحفيظي، يحي، (٢٠١٦)، تقنين مقياس جودة الحياة على الطلبة الجامعيين، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (٢٦)، ٤٦٩-٤٩١.

حمزة فاطيمة، (٢٠١٨)، تقنين مقياس جودة الحياة المختصر الصادر عن منظمة الصحة العالمية (WHOQOL-BREF) على عينات من البيئة الجزائرية، مجلة العلوم الاجتماعية، ١٢(٤)، ١٣٩-١٥٧.

دردير، نشوة كرم عمار أبو بكر، ومصطفى، فتحي محمد محمود، (٢٠١٩)، الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، مجلة الإرشاد النفسي، (٥٩)، ٤٢٩ – ٤٧٦.

الدليمي، عصام حسن؛ صالح، علي عبد الرحيم، (٢٠١٤)، البحث العلمي: أسسه ومناهجه، عمان: الرضوان للنشر والتوزيع.

الزارع، نايف بن عابد بن إبراهيم، (٢٠١٥)، جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة السعوديين المقيمين في الأردن من وجهة نظر آبائهم، مجلة التربية، (١٦٦)، ٨٤٠ — ٨٧٩.

السرطاوي، عبد العزيز، عبدات، روحي مروح أحمد، المهيري، عوشة أحمد، وطه، بهاء، (٢٠١٥)، جودة الحياة لدى الأشخاص ذوي الإعاقة وغير ذوي الإعاقة في دولة الإمارات العربية المتحدة، المجلة الدولية للأبحاث التربوية، (٣٦)، ١٤٣ – ١٨١.

السعيدي، سعود محمد، (٢٠٢١)، برنامج إرشادي لتحسين جودة الحياة وعلاقته بالاكتئاب للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت، مجلة القراءة والمعرفة، (٢٣٧)، ٧٧ – ١٢٥.

السند، مريم عيسى، (٢٠٢٠)، المهارات اللفظية لأطفال التوحد، مجلة الطفولة العربية، ٢١(٨٣)، ٧١ – ٧٨.

سهيل، تامر فرح، (٢٠١٥)، التوحد: التعريف — الأسباب — التشخيص والعلاج، دار الإعصار.

السيد، أشرف أحمد عبد القادر، (٢٠٠٥)، تحسين جودة الحياة كمنبئ للحد من الإعاقة، ندوة تطوير الأداء فى مجال الوقاية من الاعاقة، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج والأمانة العامة للتربية الخاصة – وزارة التربية والتعليم، ٨٩ – ١٢٨.

الظاهر، قحطان أحمد، (٢٠٠٨)، مدخل إلى التربية الخاصة (ط٢)، دار وائل.

عبد الحميد، ابتسام الحسيني، (٢٠١٥)، الإرشاد الأسري للأطفال المعاقين فكريًا "القابلين للتعلم"، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.

عبد الخالق، أحمد محمد، (٢٠٠٨)، الصيغة العربية لمقياس نوعية الحياة الصادر عن منظمة الصحة العالمية: نتائج أولية، دراسات نفسية، ١٨(٢)، ٢٤٧ – ٢٥٧.

عبد المطلب، السيد الفضالي، (٢٠١٤)، جودة الحياة الجامعية الدراسية في ضوء كل من توجه الهدف والتحصيل الدراسي لدى طلبة كلية التربية، دراسات تربوية ونفسية، (٨٣)، ٧١ – ١٢٦.

عبيد، ماجدة السيد، (٢٠١٣)، الإعاقة الفكرية (ط٣)، دار صفاء.

عبيدات، ممدوح محمود، (٢٠٢٢)، الكفاءة الذاتية وعلاقتها بنوعية الحياة لدى الطلبة ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الأساسية، مجلة كلية التربية، ٣٨ (٧)، ٢٧١ – ٢٩٠.

علي، نعمة أحمد محمد، أبو العلا، مدحت الطاف عباس، وأحمد، عادل سيد عبادي، (٢٠١٨)، الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة النفسية لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية، (٣٣)، ٣٣٩ – ٣٥٢.

العنزي، فاطمة بنت قاسم، (٢٠١١)، إستراتيجية التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، دار الراية للنشر والتوزيع.

غريب، حامد سامي حامد، وعامر، عبد الناصر السيد، (٢٠٢١)، الصدق البنائي لمقياس جودة الحياة، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية، (٥٠)، ٤٥ – ٦١.

فيصل، ضياء أبو عاصي، (٢٠١٣)، فعالية برنامج تدريبي لتحسين جودة الحياة النفسية للأطفال ضعاف السمع، مجلة القراءة والمعرفة، (١٣٦)، ١٩١ – ٢١٦.

قاسم، آيات قاسم عبد اللطيف، (٢٠٢٠)، العلاقة بين إدارة الذات وجودة الحياة لدى عينة من الطلاب ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في مرحلة التعليم الأساسي، مجلة البحث العلمي في التربية، ٢١ (٧)، ٢٠٧ – ٢٣١.

القمش، مصطفى نوري، (٢٠١١)، اضطرابات التوحد: الأسباب – التشخيص – العلاج – دراسات علمية، دار المسيرة.

كوافحة، تيسير مفلح؛ وعبد العزيز، عمر فواز، (٢٠١٢)، مقدمة في التربية الخاصة (ط٦)، دار المسيرة.

المبرز، إبراهيم بن حمد، (٢٠١٠)، التدريس الناجح لذوي الإعاقة الفكرية (ط٢)، الرياض: أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة.

متولي، راندا حسيني عبد الرازق، (٢٠١٨)، الأمن النفسي وعلاقته بجودة الحياة لدى طلبة الجامعة، مجلة البحث العلمي في التربية، ١٩ (٥)، ٢٧١ – ٢٩٩.

محمد، سارة محمد عبد الفتاح، عبد الوهاب، أشرف محمد عبد الحليم، وعزب، حسام الدين محمود، (٢٠١٧)، الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، مجلة الإرشاد النفسي، (٥٠)، ٤٦٥ – ٤٨٥.

محمد، عادل عبد الله، (٢٠١٠)، مقدمة في التربية الخاصة، دار الرشاد.

محمد، محمد رضا السيد، (٢٠١٨)، السلوك اللفظي لدى الأطفال ذوي اضطراب طيف التوحد (الذاتوية)، مكتبة الأنجلو المصرية.

محمد، وليد محمد علي، (٢٠١٥)، استخدام الإستراتيجيات البصرية فى تنمية مهارات التواصل الاجتماعي لدي الأطفال التوحديين، مؤسسة حورس الدولية.

المحمدي، عفاف سالم، (٢٠٢٢)، جودة الحياة وعلاقتها بمهارات التفكير ما وراء المعرفي لدى طالبات الجامعة، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، ٩ (١)، ٧٢ – ١٠٦.

مصطفي، نرمين حمدى محمد، احمد الرمادي، نور & ,محمود هليل، محمد، (٢٠٢٤)، الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة الصحية لدي المعلمات المصابات بسرطان الثدي، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسيةة18 , .540-507 ,(5)

مصطفى، أسامة فاروق؛ الشربيني، السيد كامل، (٢٠١١)، التوحد: الأسباب، التشخيص، العلاج، دار المسيرة.

معمرية، بشير، (٢٠٢٠)، جودة الحياة: تعريفاتها محدداتها مظاهرها أبعادها، أعمال الملتقى الوطني: جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر – الأبعاد والتحديات، مج١، الوادي: جامعة الشهيد حمة لخضر – مخبر اقتصاديات الطاقات المتجددة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة ومركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية والإنسانية، ١٥ – ٢٦.

منسي، محمود عبد الحليم حامد، وابن كاظم، علي بن مهدي، (٢٠١٠)، تطوير وتقنين مقياس جودة الحياة لدى طلبة الجامعة في سلطنة عمان، أماراباك، ١(١)، ٤١ – ٦٠.

منظمة الصحة العالمية، (٢٠٢٣)، التوحد، تم الاسترجاع في ٢٢ يناير من: https://www.who.int/ar/news-room/fact-sheets/detail/autism-spectrum-disorders

نصر، سهى أحمد أمين، (٢٠٠٢)، الاتصال اللغوي للطفل التوحدي: التشخيص – البرامج العلاجية، دار الفكر.

الهيئة العامة للإحصاء، (٢٠١٧)، نتائج مسح ذوي الإعاقة لعام ٢٠١٧ . https://www.stats.gov.sa/w/نتائج-مسح-ذوي-الإعاقة-لعام-٢٠١٧

هيئة رعاية الأشخاص ذوي الإعاقة، (٢٠٢١)، مؤشرات جودة الحياة لدى الأفراد ذوي الإعاقة في المملكة العربية السعودية، منشور في: https://apd.gov.sa

وزارة التعليم، (٢٠٢٠)، دليل المعلم الشامل لبرامج التوحد ط٢، وزارة التعليم، المملكة العربية السعودية.

يوسف، إبراهيم محمد، (٢٠١٨)، السلوك التكيفي للتلاميذ المتأخرين عقليا القابلين للتعلم في أبعاد، دار العلم والإيمان.doi: 10.21608/jfust.2024.250030.2041

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Abdelkhaleq, Ahmed Mohammed. (2008). The Arabic version of the WHO Quality of Life Scale: Preliminary results (in Arabic). Psychological Studies, 18(2), 247–257.

Abdelmottaleb, El-Sayed El-Fadali. (2014). Academic quality of life in light of goal orientation and academic achievement among education faculty students (in Arabic). Educational and Psychological Studies, (83), 71–126.

Abu Aisha, Zahida Jamil Nemer. (2020). Perceived self-efficacy and its relationship to quality of life among students with special needs (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, 20(4), 255–300.

Al-Mohamadi, Afaf Salem. (2022). Quality of life and its relationship to metacognitive thinking skills among university female students (in Arabic). Journal of King Khalid University for Educational Sciences, 9(1), 72–106.

Al-Saeedi, Saud Mohammed. (2021). A counseling program to improve the quality of life and its relationship to depression among primary school students with learning difficulties in Kuwait (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, (237), 77–125.

Al-Sartawi, Abdelaziz, Abadat, Rouhi Marwah Ahmed, Al-Muhairi, Ousha Ahmed, & Taha, Bahaa. (2015). Quality of life among people with and without disabilities in the United Arab Emirates (in Arabic). International Journal of Educational Research, (36), 143–181.

Al-Zarae, Naif bin Abed bin Ibrahim. (2015). Quality of life among Saudi individuals with disabilities residing in Jordan from the perspective of their parents (in Arabic). Journal of Education, (166), 840–879.

Ali, Naama Ahmed Mohammed, Abou El-Ela, Medhat Al-Taf Abbas, & Ahmed, Adel Sayed Abadi. (2018). Psychometric properties of the Psychological Quality of Life Scale among university students (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, (33), 339–352.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2021). Intellectual Disability: Definition, Diagnosis, Classification, and Systems of Supports, (12th ed.). American Association on Intellectual and Developmental Disabilities.

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

Ayres, M., Parr, J. R., Rodgers, J., Mason, D., Avery, L., & Flynn, D. (2018). A systematic review of quality of life of adults on the autism spectrum. Autism, 22(7), 774-783.

Bahra, Karima. (2014). Development and standardization of the Quality of Life Scale for middle and high school students (in Arabic). Journal of Generation of Humanities and Social Sciences, Center of Generation for Scientific Research, (14), 11–30.

Barcaccia, B., Esposito, G., Matarese, M., Bertolaso, M., Elvira, M., & De Marinis, M. G. (2013). Defining quality of life: a wild-goose chase? Europe's Journal of Psychology, 9(1), 185-203.

Bowring, D. L., Totsika, V., Hastings, R. P., & Toogood, S. (2020). Outcomes from a community-based Positive Behavioural Support team for children and adults with developmental disabilities. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 33(2), 193-203.

Cardon, A. T. (2016). Treatment of autism spectrum disorder with children and technology. Springer.

Centers for Disease Control and Prevention. (2020, April 14). Autism spectrum disorder: Data & statistics. https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/data

Coaley, K. (2014). An introduction to psychological assessment and psychometrics. Sage Publications Ltd. ID: 5017775

Costanzo, L., & Ferrara, A. (2015). Well-being indicators on landscape and cultural heritage: The experience of the BES project. A new research agenda for improvements in quality of life, 1-15.

Dardeer, Nashwa Karam Ammar Abou Bakr, & Mostafa, Fathy Mohammed Mahmoud. (2019). Psychometric properties of the Quality of Life Scale (in Arabic). Journal of Psychological Counseling, (59), 429–476.

Faisal, Diyaa Abou Asi. (2013). The effectiveness of a training program to improve the psychological quality of life for children with hearing impairments (in Arabic). Journal of Reading and Knowledge, (136), 191–216.

Furr, R. M. (2021). Psychometrics: an introduction. SAGE publications.

Ghareeb, Hamed Sami Hamed, & Amer, Abdel Nasser El-Sayed. (2021). Construct validity of the Quality of Life Scale (in Arabic). Journal of the Faculty of Education in Ismailia, (50), 45–61.

Gullone, E., & Cummins, R. A. (1999). The Comprehensive Quality of Life Scale: A psychometric evaluation with an adolescent sample. Behaviour Change, 16(2), 127-139.

Haenen, A., Frielink, N., van Ool, J., Tan, F. I., & Embregts, P. J. (2023). Exploring the experiences of self-determination of individuals with mild intellectual disabilities and epilepsy. Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities, 36(6), 1326-1336. https://doi.org/10.1111/jar.13151

Hambleton, R. K., Merenda, P. F., & Spielberger, C. D. (Eds.). (2004). Adapting educational and psychological tests for cross-cultural assessment. Psychology Press.

Hamza, Fatima. (2018). Standardization of the short version of the WHO Quality of Life Scale (WHOQOL-BREF) on samples from the Algerian environment (in Arabic). Journal of Social Sciences, 12(4), 139–157.

Jukhurab, Mohammed Arafat, & Abdelhafithi, Yehia. (2016). Standardization of the Quality of Life Scale for university students (in Arabic). Journal of Humanities and Social Sciences, (26), 469–491.

Kincaid, D., Knoster, T., Harrower, J. K., Shannon, P. & Bustamante, S. (2002). Measuring the Impact of Positive Behavior Support. Journal of Positive Behavior Interventions, 4(2), 109-117. https://doi.org/10.1177/109830070200400206

Lachapelle, Y., Wehmeyer, M. L., Haelewyck, M.-C., Courbois, Y., Keith, K. D., Schalock, R., Verdugo, M. A., & Walsh, P. N. The relationship between quality of life and self-determination: an international study. Journal of Intellectual Disability Research, 49(10), 740-744. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2005.00743.x

Mansi, Mahmoud Abdel Halim Hamed. (2010). Development and standardization of the Quality of Life Scale for university students in the Sultanate of Oman (in Arabic). Amarabak, 1(1), 41–60.

Metwally, Randa Husseini Abdel Razek. (2018). Psychological security and its relationship to quality of life among university students (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 19(5), 271–299.

Moammeria, Bashir. (2020). Quality of life: Definitions, determinants, manifestations, and dimensions (in Arabic). Proceedings of the National Forum: Quality of Life and Sustainable Development in Algeria Dimensions and Challenges, Vol. 1, Al-Wadi: Martyr Hamah Lakhdar University Renewable Energy Economics Laboratory and its Role in Achieving Sustainable Development and the Actors Research Center for Anthropology and Social and Human Sciences, 15–26.

Mohammed, Sarah Mohammed Abdel Fattah, Abdelwahab, Ashraf Mohammed Abdel Halim, & Azab, Hossam El-Din Mahmoud. (2017). Psychometric properties of the Quality of Life Scale (in Arabic). Journal of Psychological Counseling, (50), 465–485.

Morisse, F., Vandemaele, E., Claes, C., Claes, L., & Vandevelde, S. (2013). Quality of life in persons with intellectual disabilities and mental health problems: An explorative study. The Scientific World Journal, 2013(1), 1-8.

Nota, L., Ferrari, L., Soresi, S., & Wehmeyer, M. (2007). Self-determination, social abilities and the quality of life of people with intellectual disability. Journal of Intellectual Disability Research, 51(11), 850-865. https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00939.x

Obeidat, Mamdouh Mahmoud. (2022). Self-efficacy and its relationship to quality of life among students with learning difficulties in basic education (in Arabic). Journal of the Faculty of Education, 38(7), 271–290.

Qasim, Ayat Qasim Abdel Latif. (2020). The relationship between self-management and quality of life among a sample of students with academic learning difficulties in basic education (in Arabic). Journal of Scientific Research in Education, 21(7), 207–231.

Qiu, S., Lu, Y., Li, Y., Shi, J., Cui, H., Gu, Y., ... & Qiao, Y. (2020). Prevalence of autism spectrum disorder in Asia: A systematic review and meta-analysis. Psychiatry research, 284, 112679.

Redlich-Amirav, D., Ansell, L. J., Harrison, M., Norrena, K. L., & Armijo-Olivo, S. (2018). Psychometric properties of Hope Scales: A systematic review. International journal of clinical practice, 72(7), e13213.

Rust, J., & Golombok, S. (2014). Modern psychometrics: The science of psychological assessment. Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315787527

Ryff, C. D., & Keyes, C. L. M. (1995). The structure of psychological well-being revisited. Journal of personality and social psychology, 69(4), 719.
Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. Journal of happiness studies, 9, 13-39.
Saudi Vision 2030. (2018). Quality of Life Program. Retrieved June 19, 2024, Retrieved from: https://www.vision2030.gov.sa
Schalock, R. L. (1996). Quality of Life: Vol. 1. Conceptualisation and Measurement. Washington, DC: American Association on Mental Retardation.
Schalock, R. L., & Verdugo, A. M. A. (2002). Handbook on quality of life for human service practitioners. American Association on Mental Retardation.
The United Nations. (2021) .World Happiness Report. Retrieved from: https://happinessreport.s3.amazonaws.com
Wahl, A. K., Rustøen, T., Hanestad, B. R., Lerdal, A., & Moum, T. (2004). Quality of life in the general Norwegian population, measured by the Quality-of-Life Scale (QOLS-N). Quality of life research, 13, 1001-1009.
World Health Organisation (1997) WHOQOL: Measuring quality of life. World Health Organisation.
Zeidan, J., Fombonne, E., Scorah, J., Ibrahim, A., Durkin, M. S., Saxena, S., ... & Elsabbagh, M. (2022). Global prevalence of autism: A systematic review update. Autism research, 15(5), 778-790.

مستوى معرفة معلمات العلوم بمهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HUMAN- CONCERN DESIGN)في عملية التدريس بالمرحلة الثانوية

د. دعاء بنت أحمد الحازمي
قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة المجمعة –المملكة العربية السعودية

مستوى معرفة معلمات العلوم بمهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HUMAN- CONCERN DESIGN)في عملية التدريس بالمرحلة الثانوية

د. دعاء بنت أحمد الحازمي
قسم العلوم التربوية – كلية التربية
جامعة المجمعة – المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ٠٩/ ٠٩/ ١٤٤٦هـ **تاريخ قبول البحث:** ٠٢/ ٠٢/ ١٤٤٧هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس، واستُخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت على عينة مكونة من (٢٥٨) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة الثانوية في مكة المكرمة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (٣٦) فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة معرفة معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب كانت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ متوسطها (٢,٧٩)، وبمهارات التجميع والتركيب بدرجة ضعيفة بمتوسط (٢,٣٩)، وبمهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسطها (٣,٣٩)، وكذلك بمهارات النمذجة والاختبار بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ متوسطها (٣,٢٨)، أما معرفتهن بمهارات تحسين التجربة التعليمية كانت بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها (٣,٤٨)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرات، وبناءً على نتائج الدراسة، أوصت بتقديم دليل إرشادي، وتطبيقات تقنية، وتعزيز ثقافة التطوير المستمر، وتنظيم برامج تدريبية تركز على تنمية مهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية.

الكلمات المفتاحية: التصميم المتمحور حول الإنسان، التفكير التصميمي، التعاطف، توليد الأفكار، التجربة التعليمية، احتياجات المعلم.

The Level of Science Teachers' Knowledge of Human-Centered Design (HCD) Skills in Secondary Education

Dr. Doaa Ahmad Alhazmi
Department Educational Sciences – Faculty Education
Majmaah University - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to identify the level of secondary school science teachers' knowledge of Human-Centered Design (HCD) skills in teaching. The descriptive survey method was employed, and the study sample consisted of 258 female science teachers in secondary schools in Makkah. The research instrument was a questionnaire composed of 36 items distributed across five main domains. The results indicated that the teachers' knowledge of understanding and empathizing with students was at a moderate level (M = 2.79), their synthesis and integration skills were weak (M = 2.39), and their idea generation and instructional activity design skills were moderate (M = 3.39). Similarly, their prototyping and testing skills were moderate (M = 3.28), while their knowledge of enhancing the learning experience was high (M = 3.48). Furthermore, the findings showed no statistically significant differences at the (0.05) level in teachers' responses attributable to academic qualification or years of experience. Based on these results, the study recommended developing an instructional guide, designing technological applications, fostering a culture of continuous improvement, and organizing training programs that enhance the application of HCD skills in teaching among secondary science teachers.

key words: Human-Centered Design (HCD); design thinking; empathy; idea generation; learning experience; teacher needs.

المقدمة:

نعيش في عصر الإبداع والابتكار الذي يتسم بالتغيرات المتسارعة، ويحتاج إلى مهارات عالية وتفكير مختلف يتوافق مع متطلبات العصر واحتياجاته؛ لذا ظهرت اتجاهات جديدة في مجالات مختلفة ومنها مجال التعليم، تعمل هذه الاتجاهات على التطوير وحل المشكلات واتخاذ القرار، وتصميم المنتجات والخدمات، وتعتمد بشكل أساسي على الشراكة مع المستفيدين لفهم احتياجاتهم وتحدياتهم، ولعل من أهم هذه الاتجاهات هو التصميم المتمحور حول الإنسان (Human- Concern Design (HCD)) الذي يسعى التربويون من خلاله إلى تصميم بيئات تعلم تفاعلية تلبي احتياجات الطلاب والمعلمين، وتحسين جودة التعليم.

حيث نشأ هذا النهج في الأصل في مجال التصميم الصناعي؛ حيث كان الهدف تحسين تجربة المستخدمين مع المنتجات والأنظمة، ومع تطوره، توسع ليشمل مجالات متعددة، مثل التعليم، والصحة، والتقنيات الرقمية (Kurosu, 2009)، فهو إطار عمل يعتمد على عقلية المصمم وأساليبه، ويتمحور حول الإنسان؛ حيث يجعل من احتياجاته ومشكلاته محور العملية التصميمية، مع التركيز على التغذية الراجعة كأساس للتطوير (العمري والعبد الكريم، ٢٠٢٤)، ويعتمد على إشراك المستخدمين في جميع مراحل التصميم، بدءًا من تحديد المشكلات، مرورًا بتطوير النماذج الأولية، ووصولًا إلى اختبار الحلول وتحسينها بناءً على التغذية الراجعة المستمرة من المستخدمين(Carroll & Rosson, 2021) .

ويسهم في إنتاج حلول مبتكرة بفضل إشراك المستفيدين في عملية التصميم، والانغماس في حياتهم لدراسة أفكارهم، واحتياجاتهم، ومعاناتهم، ثم تحويل هذه الرؤى إلى منتجات أو خدمات أو سياسات ناجحة (الناجي، ٢٠٢٠، ٨١)، مما يجعله

أداةً فعالةً في تقديم حلول إبداعية؛ لذا ازداد الاهتمام به في مجالات متنوعة، منها التعليم (الدوسري والعبد الكريم، ٢٠٢٤).

فالتصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) منهجية تقود إلى اكتشاف الحلول عبر تحليل المشكلات بشكل دقيق (عطية وإبراهيم، ٢٠٢١)، ويشجع على العمل الجماعي في بيئة تشاركية تعزز الإبداع والابتكار (العمري والعبد الكريم، ٢٠٢٤).

ويُعد هذا النهج أداة فعالة لتحسين تجربة التعلم؛ حيث يعتمد على إشراك المعلمين والطلاب في جميع مراحل التصميم، بدءًا من تحديد المشكلات وحتى تطوير الحلول واختبارها، يضمن هذا النهج أن تكون الحلول التعليمية مصممة بشكل يتناسب مع الواقع التعليمي واحتياجات المستخدمين، مما يعزز من فعاليتها واستدامتها (IDEO.org, 2015)

وقد دخل هذا النهج مجال التربية كأداة حديثة لتعليم حل المشكلات بطريقة إبداعية، معتمدًا على مفاهيم، مثل التعاطف، والملاحظة، والتجريب، والتعاون (علي، ٢٠٢٤)، كما أنه يعزز فكرة التعاون مع المستفيدين، سواء أكانوا أفرادًا أم مؤسسات، مما يجعله ركيزةً أساسية في التصميم الفعال (الدوسري والعبد الكريم، ٢٠٢٤).

وبذلك، يُظهر التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) قدرته على تحويل التحديات إلى فرص ابتكارية، من خلال وضع الإنسان في صلب عملية التصميم (الناجي، ٢٠٢٠)، وفق مراحل يمر بها المتعلم تدعم تفكيره وفق نسق التفكير التصميمي والمشاركة العلمية والمجتمعية، مما يكسب المتعلمين مهارات تفكير وتعلم مستمرة يمكن استخدامها والاستفادة منها في مواقف حياتية ومجتمعية مما يجعل التعلم ممتد التأثير في حياة الفرد والمجتمع (أبو زيد، ٢٠٢٣).

وهو منهجية غير خطية تتكون من خمس عناصر تبدأ بالتعاطف وتنتهي بالاختبار تجتمع في استراتيجية متكاملة ومنسقة، وهو تفكير متمحور حول الإنسان يشير بشكل جوهري إلى أنه يمكننا استخدام تعاطفنا وفهمنا مع الآخرين لتصميم تجارب تخلق فرص المشاركة النشطة (منشد وجواد، ٢٠٢٢).

وزادت العناية بتوظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) في التعليم وفي المناهج بشكل خاص؛ حيث تقترح الدراسات استبدال النظام التعليمي التقليدي بنظام جديد؛ حيث يتم دمج التفكير التصميمي كجزء من المناهج الدراسية (الناجي، ٢٠٢٠)، ويمكن استثماره بوصفه إستراتيجية تدريسية يوظفها المعلمون في ممارساتهم التعليمية، بحيث ينخرط الطلاب في سلسلة من النشاطات التطبيقية؛ لطرح أفكارهم، وتبادلها، واختبارها، في عملية تكرارية تجعل من الخطأ فرصة لتحسين الأفكار (الدوسري والعبد الكريم، ٢٠٢٤، ٨١٨).

وترى الباحثة أن هذا التصميم يتوافق مع رؤية المملكة ٢٠٣٠ التي تتطلع إلى تعليم ذي جودة عالية ينمي مهارات التفكير العليا لدى المتعلمين، ويتبنى الإبداع، والابتكار، وحل المشكلات، مما يُنتج متعلمًا قادرًا على مواكبة التطورات، وفعالاً في مجتمعه، ومسهمًا في حل مشكلاته المختلفة.

لذا؛ من الضروري تعزيز البحث العلمي في هذا المجال، والوقوف على مدى معرفة المعلمات في المرحلة الثانوية للتصميم المتمحور حول الإنسان HCD ومستوى توظيفهن له في العملية التعليمية، الأمر الذي دفع الباحثة إلى إجراء هذه الدراسة في بيئة المملكة العربية السعودية.

مشكلة الدراسة:

لاحظت الباحثة من خلال عملها في ميدان التعليم وجود قصور لدى المعلمات في توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) في التدريس، رغم ما أكدته الدراسة من فوائده في العملية التعليمية كدراسة (أبو زيد، ٢٠٢٣، Das, et al, 2021 ، Garreta-Domingo, et al, 2018 ، Southard et al, 2024) وكما أوصت عدد من الدراسات في توظيفه في التدريس كدراسة (Thymniou & Tsitouridou, 2021 ، Shehab, et al, 2022 ، Munson, 2025).

كما أوصت دراسة (Boy, 2017) بتدريب المعلمين على مبادئ HCDوتوفير موارد إضافية لدعم تطبيق هذه المبادئ في الفصول الدراسية، وأوصت دراسة (Falls & Olmanson, 2018) بتعزيز دعم المعلمين في التدريب على HCD من خلال إضافة مراحل تفكير ناقد في التصميم، وأوصت دراسة (Garreta-Domingo, et al, 2018) بضرورة دمج HCD في برامج إعداد المعلمين لضمان بناء مهارات التصميم لديهم.

وأوصت دراسة (Baran & AlZoubi, 2020) باستخدام منهجية التصميم المتمحور حول الإنسان كإطار لتدريب المعلمين على استخدام التقنيات التعليمية بكفاءة، وأوصت دراسة (Thymniou & Tsitouridou, 2021) بضرورة تعزيز تدريب المعلمين والمصممين التربويين على مبادئ HCD لضمان تطبيق أكثر كفاءة لهذه المنهجية في تحليل التعلم، كما أوصت دراسة (Phan & Shin, 2021) بإدراج التصميم المتمحور حول الإنسان كجزء أساسي من برامج إعداد المعلمين لتحسين تجربة التعلم وتعزيز الابتكار في التدريس، وأوصت – أيضًا – دراسة (Shehab, et al, 2021) بتوسيع استخدام HCD في المناهج التعليمية لتعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين مثل التفكير النقدي والإبداعي والعمل الجماعي، وأوصت دراسة

(Shehab, et al, 2022) بضرورة دمج نماذج HCD في المناهج التعليمية؛ لتعزيز مهارات القرن الواحد والعشرين، مثل التفكير النقدي، والإبداعي، والعمل الجماعي، كما أوصت دراسة (Munson, 2025) بتعزيز دمج التصميم المتمحور حول الإنسان في المناهج التعليمية؛ لتطوير مهارات الطلاب، وتشجيع المعلمين على استخدام HCD كأداة تدريسية لتحسين تجربة التعليم.

مما سبق يتبين ضرورة توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس إلا أن الواقع قد يشير إلى أن معلمات العلوم لا يستخدمن هذا التصميم في تدريسهن؛ الأمر الذي يتوجب البحث عن مدى قدرة معلمات المرحلة الثانوية من توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

ويمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس؟

أسئلة الدراسة:

يتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب في التدريس؟
- ما مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات التجميع والتركيب في التدريس؟
- ما مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية في التدريس؟

- ما مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات النمذجة والاختبار في التدريس؟
- ما مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات تحسين التجربة التعليمية في التدريس؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات الدراسية (المؤهل – سنوات الخبرة)؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة لتحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب في التدريس.
- التعرف على مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات التجميع والتركيب في التدريس.
- التعرف على مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية في التدريس.
- التعرف على مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات النمذجة والاختبار في التدريس.
- التعرف على مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات تحسين التجربة التعليمية في التدريس.
- التعرف على الفروق بين استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات الدراسية (المؤهل – سنوات الخبرة).

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية:

- يعد موضوع توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس من الموضوعات الحديثة في المجال التربوي.
- تسهم الدراسة الحالية في إثراء المعرفة العلمية حول توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.
- قد تسهم الدراسة الحالية في تحديد نقاط القوة والضعف لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية في مجال معرفتهن بمهارات التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

الأهمية التطبيقية:

- تساعد معدي البرامج التدريبية في وزارة التربية والتعليم على تصميم برامج متخصصة؛ لتطوير مهارات المعلمات في توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.
- خلق وعي لدى معلمات العلوم حول توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.
- تساعد صانعي السياسات التعليمية نحو تنبني مدخل التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: مهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

الحدود المكانية: المنطقة التعليمية بمكة المكرمة – المملكة العربية السعودية.

الحدود الزمنية: العام الدراسي ١٤٤٦هـ، الموافق ٢٠٢٤-٢٠٢٥.

مصطلحات الدراسة:

مهارات التصميم المتمحور حول الإنسان HCD:

يعرف بأنه "نهج إبداعي لحل المشكلات، يبدأ مع المستفيدين الذين نصمم لهم الحلول، وينتهي بحلول جديدة تم ابتكارها خصيصًا لتتناسب مع حاجاتهم" (هواري والمعمار، ٢٠١٩، ص.٢٦).

وتعرف (Boy, 2021) التصميم المتمحور حول الإنسان بأنه: نهج تصميمي يركز على فهم احتياجات المستخدمين وتجاربهم لتطوير أنظمة ومنتجات تتميز بالكفاءة وسهولة الاستخدام.

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية، وقدرتهن على استخدام تصميم تعليمي بطابع إنساني، يتمحور حول المتعلم وينمي لديه مهارات القرن الحادي والعشرين، ويتكون من خمس مهارات هي: الفهم والتعاطف مع الطلاب، والتجميع والتركيب، وتوليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية، والنمذجة والاختبار، وتحسين التجربة التعليمية.

مستوى المعرفة لدى المعلمات:

تعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه: الدرجة التي تحصل عليها معلمات العلوم بالمرحلة الثانوية في استجاباتهن على فقرات أداة الدراسة التي تقيس مدى معرفتهن بمهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان ((Human-Centered Design (HCD) في التدريس، وذلك في المجالات الخمسة: الفهم والتعاطف مع الطلاب، والتجميع والتركيب، وتوليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية، والنمذجة والاختبار، وتحسين

التجربة التعليمية، ويُقاس هذا المستوى كميًّا من خلال المتوسطات الحسابية لإجابات المعلمات على مقياس ليكرت الخماسي المستخدم في أداة الدراسة.

الإطار النظري:

التصميم المتمحور حول الإنسان HCD:

يُعد التصميم المتمحور حول الإنسان (Human-Centered Design (HCD))منهجًا تصميميًّا يركز على احتياجات المستخدمين النهائيين، بهدف تطوير حلول تتناسب مع سياقاتهم الفعلية وتلبي توقعاتهم في مجال التعليم، فهو منهجية إبداعية تبدأ بفهم الفئة المستهدفة، وتنتهي بحلول مخصصة لاحتياجاتهم (عطية وإبراهيم، ٢٠٢١)، فالتصميم المتمحور حول الإنسان هو "مدخل يجمع بين التصميم التعليمي والتفكير التصميمي، يتمحور حول القضايا المجتمعية العلمية والإنسانية بهدف تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين، والتنمية المستدامة لدى المتعلمين، وحل المشكلات ذات الطابع الإنساني، ويتكون من أطوار رئيسة تتمثل في "الفهم Understand– التخليق/ التكوين Synthesize – تشكيل الفكرة Ideate – النموذج" (أبو زيد، ٢٠٢٣، ص.٤١).

ومن هنا، يتبين أن التصميم المتمحور حول الإنسان أداة فعالة في العملية التعليمية؛ إذ يركز على احتياجات المتعلمين، ويقوم على إشراك المتعلمين في كل خطوة من خطوات التعلم، واختيار الأفضل من المهارات التدريسية بما يتناسب مع احتياجاتهم، ويلبي رغباتهم، ويقوم على التغذية الراجعة، والتحسين المستمر للمتعلمين.

أهمية التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD) في التعليم:

يُعد التصميم المتمحور حول الإنسان أداة قوية في تحسين جودة التعليم؛ حيث يساعد في تصميم بيئات تعلم تفاعلية تلبي احتياجات الطلاب وتعزز مشاركتهم؛ حيث يرى (Das, et al, 2021) أن تطبيق HCD في الفصول الدراسية يعزز مهارات التفكير النقدي والتعاوني لدى الطلاب؛ حيث يتم إشراكهم في عملية تصميم الحلول التعليمية.

فهو يُعد أحد أنواع منهجية التعلم بالممارسة، ويُسهم في منح الطلاب فرصة للقيام بتعلم حقيقي(الدوسري والعبد الكريم، ٢٠٢٤)، ويعمل على تنمية العقلية الناقدة لدى الطلاب والتعاون والتواصل(أبو زيد، ٢٠٢٣)، كما أنه يحسن أداء المعلمين من خلال تمكينهم من تصميم تجارب تعلم مخصصة تعتمد على الاحتياجات الفريدة لطلابهم (Garreta-Domingo, et al, 2018) كما تشير دراسة (Southard et al, 2024) إلى أن تطبيق HCD في المدارس يؤدي إلى زيادة معدلات التحفيز والتفاعل بين الطلاب، مما يسهم في تحسين التحصيل الأكاديمي.

ومن الإجراءات التي يمكن استخدامها في العملية التعليمية هو استثمار إطار عمل التفكير التصميمي لتعزيز العديد من المهارات لدى الطلبة، ومنها مهارات القرن الحادي والعشرين (العمري والعبد الكريم، ٢٠٢٤)، ويمكن استخدامه في أربع مجالات رئيسة للتحديات التي يبدو أن المعلمين والمدارس يواجهونها، وهي تتمركز حول التصميم وتطوير خبرات التعلم (المنهج، وبيئات التعلم، والبرامج المدرسية، والخبرات والعمليات والأدوات واستراتيجيات النظام والأهداف والسياسات (النظم) (الناجي، ٢٠٢٠).

فالتصميم المتمحور حول الإنسان يحسن من جودة التعليم، ويعزز مشاركة وتفاعل المتعلمين، وينمي مهارات التفكير الناقد، ويحسن من أداء المعلمين، كما أنه يزيد من التحفيز والدافعية والتفاعل بين المتعلمين، ويسهم في زيادة التحصيل الدراسي.

إستراتيجيات تطبيق التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD) في التعليم:

يمكن تطبيق التصميم المتمحور حول الإنسان في التعليم من خلال عدة إستراتيجيات، منها:

التعلم القائم على المشاريع: يشجع الطلاب على حل مشكلات حقيقية من خلال تصميم مشاريع تعليمية، مما يعزز مهارات التفكير النقدي وحل المشكلات (IDEO.org, 2015)

تكرار التصميم: يعتمد على تطوير النماذج الأولية للحلول التعليمية واختبارها بشكل متكرر بناءً على التغذية الراجعة من المستخدمين، مما يضمن تحسينها بشكل مستمر(Carroll & Rosson, 2021)

الاشتراك في التصميم: يدمج المعلمين والطلاب في عملية تطوير المناهج والأنشطة التعليمية، مما يضمن أن تكون الحلول مصممة بشكل يتناسب مع احتياجاتهم (Southard, et al, 2024)

التعلم القائم على الاستقصاء: يشجع الطلاب على البحث والتقصي لحل المشكلات المعقدة باستخدام نهجHCD ، مما يعزز مهاراتهم البحثية والإبداعية .(Falls & Olmanson, 2018)

يتضح أن هناك العديد من الإستراتيجيات التي يمكن استخدامها لتحقيق مبادئ التصميم المتمحور حول الإنسان، وأن جميع هذه الإستراتيجيات ينبغي أن تكون

تعاونية، وتشاركية، وتفاعلية، وتعتمد على المتعلم بوصفه محورًا للعملية التعليمية، من خلال إشراكه في كل خطوة من خطواتها.

مراحل التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD) :

تلخص أبو زيد (٢٠٢٣) المراحل والأطوار لتنفيذ التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD) في الآتي:

المرحلة الأولى: الفهم Understand، الذي يشتمل على العمليات الآتية: الاكتشافExplore ، التعاطف Empathize، الملاحظة Observe، التأمل Reflect.

المرحلة الثانية: التخليق/ التكوين Synthesize، الذي يشتمل على المراحل الآتية: التفسير Interpret، الاستجواب/ طرح الرؤى Debrief، التنقيح Define، التنظيم Organize.

المرحلة الثالثة: تشكيل الفكرة Ideate، الذي يشتمل على المراحل الآتية: العصف الذهني Brainstorming، تقريب المفاهيم Narrow concepts، تقديم مقترح Propose، التخطيط Plan.

المرحلة الرابعة: النموذج الأولي Prototype، الذي يشتمل على المراحل الآتية: التكرار Iterate، إعادة الإنشاء Recreate، التقييم / فالتقويم Evaluate، التشجيعEngage .

المرحلة الخامسة: التنفيذ Implement، الذي يشتمل على المراحل الآتية: التطوير Develop، الاستدامة Evolve- Sustain، التنفيذ Execute.

وقد قدم بعض الباحثين نماذج تفكير قائمة على التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD) تتسق مع متطلبات العملية التعليمية، وملائمة للاستخدام في

قاعة الصف، وقابلة للفهم والتطبيق من قبل المعلمين والطلاب، ومن تلك النماذج ما ذكره (العمري والعبد الكريم، ٢٠٢٤) على النحو الآتي:

انظر، استمع، وتعلم: تبدأ العملية بزيادة وعي الطلاب بالمشكلة من خلال إثارة فضولهم وتعاطفهم.

اطرح الكثير من الأسئلة: يتم تحفيز الطلاب لطرح أسئلة متعددة لفهم المشكلة بعمق.

افهم العملية أو المشكلة: يقوم الطلاب ببحث معمّق لجمع معلومات وتحليل المشكلة من جوانبها المختلفة.

ابحث عن الأفكار: من خلال العمل التعاوني، ويبحث الطلاب عن حلول مبتكرة ويقيّمونها.

اصنع نموذجًا: ينشئ الطلاب نماذج أولية (رقمية أو مادية) لتصور حلولهم.

حدد الأخطاء وعدلها: يتم تقييم النماذج وتعديلها في عملية مراجعة دائرية تسعى إلى التحسين المستمر.

أطلق نموذجك للجمهور: يشارك الطلاب نماذجهم مع الجمهور، ويحصلون على ملاحظات لتحسينها أو تطويرها.

ومن النماذج التي يمكن تنفيذها في العملية التعليمية هو نموذج التفكير التصميمي الذي ينبثق من التصميم المتمحور حول الإنسان، ويشير هذا النموذج إلى أن هناك خمس خطوات للتفكير التصميمي وهي: التعاطف، والتحديد، وتوليد الأفكار، والنموذج، والاختبار (حسن، ٢٠٢٤؛ العثمان، ٢٠٢٤)، ويستند هذا النموذج إلى أربع قواعد أساسية هي (البلوي، ٢٠٢٤، ٩٣):

- القاعدة البشرية: كافة الأنشطة التصميمية هي أنشطة اجتماعية في نهاية المطاف.
- قاعدة الغموض: لابد أن يحافظ المفكرون التصميميون على حالة من الغموض.
- قاعدة إعادة التصميم: التصميم كله عبارة عن عمليات متكررة من إعادة التصميم.
- قاعدة التحول إلى الملموس: إنَّ جعل الأفكار ملموسة دائمًا ييسر التواصل.

وترى الباحثة أن هناك خطوات ومراحل رئيسة في التصميم المتمحور حول الإنسان ولكل مرحلة أيضًا خطوات فرعية، وينبغي أن تكون هذه الخطوات مترابطة ومتكاملة؛ حتى يحقق التصميم المتمحور حول الإنسان أهدافه، ويسهم بفاعلية في العملية التعليمية، وتُعد هذه الخطوات مرجعًا مهمًّا للمعلم عند تنفيذ الدروس وفق هذا النوع من التصميم.

دور المعلمين في تطبيق التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD)

يُعتبر المعلمون العنصر الأساسي في تنفيذ التصميم المتمحور حول الإنسان في الفصول الدراسية، ويتطلب الأمر منهم امتلاك مهارات تحليلية وتصميمية تمكنهم من تحليل احتياجات الطلاب وتصميم تجارب تعلم فعالة تلبي هذه الاحتياجات (Barclay, 2021)بالإضافة إلى ذلك، يحتاج المعلمون إلى تدريب متخصص في مبادئ HCD لضمان قدرتهم على إشراك الطلاب في عمليات التصميم التشاركي، مما يعزز تجربة التعلم النشط ويجعلها أكثر تفاعلية(Boy, 2013) .

وهذا يعني أن للمعلمين دورًا مهمًّا وأساسيًّا في نجاح توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان في التدريس؛ لذا ينبغي تدريبهم على استخدامه في التدريس، وعليهم امتلاك المهارات التدريسية اللازمة لذلك.

التحديات التي تواجه تطبيق التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD) في التعليم:

رغم الفوائد العديدة التي يوفرها التصميم المتمحور حول الإنسان في التعليم، فإن هناك عدة تحديات تواجه تطبيقه، منها:

نقص الوعي بمفهوم التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD) حيث يفتقر العديد من المعلمين إلى المعرفة الكافية بمبادئه وكيفية تطبيقه في الفصول الدراسية (O'Hara et al, 2021).

القيود الزمنية والموارد المحدودة: حيث يتطلب HCD وقتًا إضافيًا لإجراء الاختبارات والتحسينات، مما قد يكون تحديًا في البيئات التعليمية ذات الموارد المحدودة(Boy, 2017) .

مقاومة التغيير: حيث يفضل بعض المعلمين الاعتماد على الطرق التقليدية في التدريس، مما يعيق تبني **التصميم المتمحور حول الإنسان** (Falls & Olmanson, 2018).

نقص البيانات: حيث –لا تزال– هناك حاجة لمزيد من الأبحاث لفهم تأثير HCDعلى مخرجات التعلم بشكل دقيق(Barendregt, et al, 2023) .

وترى الباحثة أن هناك تحديات كبيرة تواجه المعلم عند توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان، ويمكن التغلب عليها من خلال التدريب النوعي للمعلمين، وإكسابهم المهارات اللازمة لتوظيف التصميم المتمحور حول الإنسان في التدريس.

الدراسات السابقة:

من خلال مراجعة الدراسات السابقة التي تناولت التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) نجد ندرة في الدراسات خاصة العربية، وهناك بعض الدراسات

الأجنبية التي تناولت الموضوع من أبعاد وأهداف مختلفة ومن تلك الدراسات دراسة (Boy, 2017) التي هدفت إلى التعرف على كيفية توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) في مجال التدريس، واستخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي من خلال إجراء مقابلات مع المعلمين وتحليل محتوى الدروس التي تم تصميمها باستخدام مبادئHCD ، وشملت عينة الدراسة (٢٠) معلمًا من مدارس مختلفة، وأظهرت النتائج أن استخدام مبادئ HCD في التدريس يؤدي إلى زيادة تفاعل الطلاب وتحسين فهمهم للمواد الدراسية.

أما دراسة (Falls & Olmanson, 2018) فقد هدفت إلى التعرف على تأثير ممارسات التصميم المتمحور حول الإنسان على فهم معلمي المستقبل لمحتوى التدريس والبيداغوجيا في مادة التاريخ، واستخدم المنهج الوصفي من خلال دراسة حالة، وتمثلت الأدوات في تحليل المحتوى لمخرجات الطلاب، والمقابلات نصف المهيكلة بعد انتهاء المشروع، والملاحظة الميدانية وتحليل النقاشات الصفية، وتمثلت العينة في خمسة طلاب في تعليم المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج أن الطلاب لم يظهروا تفكيرًا نقديًا عميقًا حول محتوى التدريس، بل ركزوا على عنصر المرح، وكان هناك مقاومة لمراجعة التصميم بناءً على التغذية الراجعة من المدربين، مما أدى إلى تصميم متمحور حول تجاربهم الشخصية أكثر من كونه متمحورًا حول المستخدمين الفعليين (الطلاب).

كما هدفت دراسة (Garreta-Domingo, et al, 2018) إلى التعرف على كيفية تعزيز مهارات التصميم لدى المعلمين من خلال استخدام HCD في تصميم الأنشطة التعليمية القائمة على التكنولوجيا ومدى فاعليته في ممارساتهم التعليمية، واستخدمت منهج البحث المختلط؛ حيث جمعت بيانات من استطلاعات الرأي

حول تصورات المعلمين لـ HCD، وتحليل الأنشطة التعليمية التي صممها المعلمون أثناء التدريب، وملاحظات من الدورات التدريبية عبر الإنترنت حول دمج HCD في تصميم التدريس، وشارك (٣٨٠) معلمًا من مختلف المستويات التعليمية في برنامج تدريبي حول HCD عبر الإنترنت، وتمت متابعة (٨٣) معلمًا لاستطلاع آرائهم بعد انتهاء التدريب، وأظهرت النتائج أن هناك تحسنًا ملحوظًا للمعلمين في فهمهم لعمليات التصميم التعليمي بعد التدريب، وأشار العديد من المشاركين إلى أن HCD يمكن أن يغير تصوراتهم حول دورهم كمصممين للتعلم وليس فقط كمنفذين للمناهج.

أما دراسة (Agapie & Davidson, 2018) فقد هدفت إلى التعرف على فاعلية التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) في تعزيز الوعي بالعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) لدى طلاب المراحل الدراسية من الروضة إلى الصف الثاني عشر(K-12)، واستخدمت الدراسة منهجية البحث النوعي، وشملت الدراسة طلاب من مراحل (K-12) في ولاية واشنطن، وكانت أهم النتائج أن ورش العمل وفق التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) كانت فعالة في تحفيز طلاب (K-12) على الاهتمام بمجالاتSTEM .

بينما دراسة (Baran & AlZoubi, 2020) هدفت إلى توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) كإطار للانتقال إلى التعليم عن بُعد خلال جائحة كوفيد-١٩، تم استخدام منهج التصميم المتمحور حول الإنسان، الذي يتضمن بناء التعاطف، والانخراط في حل المشكلات التربوية، وإنشاء مجتمع تعلم عبر الإنترنت، وشملت الأدوات مجموعة من الأنشطة التعليمية التي تركز على تصميم التفكير والاحتياجات الفورية للطلاب وتوفير بيئة تعلم داعمة عبر الإنترنت، وتم

تطبيق الدراسة على طلاب برنامج تعليم المدرسين في جامعة ميدويسترن بالولايات المتحدة، وأظهرت النتائج أن المنهج المتمحور حول الإنسان ساعد في تسهيل انتقال المجتمع التعليمي إلى التعليم عن بُعد بنجاح.

أما دراسة (Das, et al, 2021) فهدفت إلى استعراض تجربة مبتكرة في تدريس طلاب السنة الأولى في برنامج الشرف بجامعة إيست كارولينا الشرقية باستخدام التصميم المتمحور حول الإنسان(HCD)، واستخدم أسلوب البحث النوعي لتحليل تجربة الطلاب وأدائهم خلال العام الدراسي، وشملت العينة (٩٨) طالبًا في السنة الأولى بجامعة إيست كارولينا الشرقية، وأظهرت النتائج أن التصميم المتمحور حول الإنسان أسهم بشكل كبير في تعزيز تجربة التعليم الشاملة للطلاب وتطوير مهاراتهم الشخصية مثل التعاون، والتواصل، والعمل الجماعي.

بينما دراسة (Thymniou & Tsitouridou, 2021)هدفت إلى توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) في تحليل التعلم القابل للتنفيذ، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي التحليلي؛ حيث تم تحليل (١٠) دراسات حالة حول تطبيق HCD في تصميم أنظمة تحليل التعلم، إلى جانب مقابلات مع (١٢) خبيرًا لديهم خبرة في تطبيق هذه المنهجية، وأظهرت النتائج أن تطبيق HCDفي تحليل التعلم يعزز من جودة البيانات المستخدمة، مما يساعد على تقديم رؤى أكثر دقة حول أداء الطلاب.

أما دراسة (Phan & Shin, 2021) فهدفت إلى تحليل وتوثيق تطبيق التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) في دورة دراسية حول تكامل التكنولوجيا في التدريس ضمن برنامج إعداد المعلمين في الجامعة بولاية كاليفورنيا، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي ودراسة الحالة، وتمثلت أدوات الدراسة في تحليل المحتوى

للدورة الدراسية، بما في ذلك مراجعة المناهج والمشاريع الدراسية، ومقابلات مع الطلاب المشاركين لفهم مدى تأثير HCD على تعلمهم، واستطلاعات رأي لتقييم ردود فعل الطلاب حول استخدام التصميم المتمحور حول الإنسان في التدريس، وشملت الدراسة عينة بلغت (١٢٠) طالبًا معلمًا من الطلبة المعلمين مسجلين في دورة (CI 100) بالجامعة في ولاية كاليفورنيا؛ حيث تم تحليل مشاريعهم وتفاعلهم مع HCD ، وأظهرت النتائج أن تطبيق التصميم المتمحور حول الإنسان أدى إلى تحسين تفاعل الطلاب ومشاركتهم في عملية التعلم، وأن الطلاب الذين طبقوا HCDفي مشاريعهم أصبحوا أكثر وعيًا بأهمية تصميم التدريس بناءً على احتياجات الطلاب المتعلمين.

أما دراسة (Creative Change Guide, 2021) فهدفت إلى التعرف على دور التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) في تعليم الكبار، من خلال تقديم مجموعة من المبادئ والأساليب التي يمكن للمعلمين استخدامها لتحسين تجربة التعلم وزيادة تأثير التدريس، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث استعرضت مبادئ تعليم الكبار، وحللت أساليب التدريس القائمة علىHCD، وقدمت توجيهات عملية للمعلمين حول كيفية دمج هذه الأساليب في بيئات التعلم المختلفة، وأظهرت النتائج أن أساليب التدريس المتمحورة حول الإنسان تعزز التفاعل والمشاركة، مما يجعل التعليم أكثر تحفيزًا للكبار، وأن تطبيق HCD في التعليم عبر الإنترنت يساهم في توفير تجربة تعلم أكثر تخصيصًا ومرونة، مما يسهم في زيادة معدلات إتمام الدورات التعليمية.

وهدفت دراسة (Shehab, et al, 2021) إلى تقديم نظرة شاملة حول كيفية دمج التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) في التعليم من المرحلة الابتدائية إلى

التعليم العالي، وسعت إلى توضيح العمليات والممارسات والتقييمات المرتبطة بـ HCD لتقليل الغموض وتعزيز تبني هذا النهج في المؤسسات التعليمية، وتم استخدام منهج المراجعة النقدية للأدبيات وتجارب البحث العملي لفهم وتحديد المصطلحات والممارسات والأدوات التربوية المرتبطة بـ HCD، وشملت الأدوات المستخدمة تحليل الأدبيات، والمقابلات، وورش العمل؛ لتقديم إطار عمل شامل لتدريس وتقييم HCD في الفصول الدراسية، وشملت الدراسة مجموعة من الباحثين والمعلمين الذين يطبقون HCD في فصول K-16، وأظهرت نتائج دراسات الحالة أمثلة ناجحة لاستخدام HCD في الفصول الدراسية، وبينت أثرها الإيجابي في تطوير مهارات الطلاب والمعلمين.

أما دراسة (Shehab, et al, 2022) فهدفت إلى تقييم تأثير إدماج نماذج التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) على تعلم الطلاب في مقرر مقدمة في الإلكترونيات، وتم استخدام المنهج المختلط، ومقياس طبق قبل وبعد التجربة لقياس تأثير النماذج على تعلم الطلاب، وشملت الدراسة عينة بلغت (١٧٨) طالبًا، وأظهرت النتائج أن إدماج نماذج HCD أسهم في تحسين فهم الطلاب لـ HCD وكان له دور في تصميم الهندسة.

كما هدفت دراسة أبو زيد (٢٠٢٣) إلى التعرف على فاعلية برنامج معد وفق مدخل التصميم المتمحور حول الانسان (HCD) لتنمية المفاهيم البينية المتداخلة بين علمي البيولوجي والفيزياء من خلال البرنامج المقترح "التغير المناخي متغيرات وحلول مقترحة" ومهارات المشاركة العلمية لدى الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة عين شمس، واستخدم المنهج التجريبي، وشملت أداتي التقييم اختبار مفاهيم التغير المناخي، ومقياس المشاركة العلمية، وتكونت العينة من (٣٠) طالبًا وطالبة،

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن هناك تأثيرًا كبيرًا للبرنامج على اكتساب مهارات مدخل HCD؛ حيث وجد فرق دال إحصائيًّا بين القياس القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية لمقياس مهارات مدخل التصميم المتمحور حول الانسان HCD ومقياس المشاركة العلمية عند مستوى دلالة (٠,٠١) لصالح القياس البعدي.

أما دراسة (Southard, et al, 2024) فهدفت إلى دمج مبادئ التصميم المتمحور حول المتعلم (LCD) والتصميم المتمحور حول المستخدم (UCD) في عملية تطوير برنامج تدريبي جديد للمعلمين يسمى "برنامج البداية السريعة" (Quick Start Program) لدعم انتقالهم إلى المناهج الجديدة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي باستخدام دراسة حالة، واستخدمت أدوات الاستبانة والملاحظة لجمع ردود فعل المعلمين حول فعالية البرنامج، واشتملت الدراسة على عينة مكونة من (٤٠٠) معلم شاركوا في البرنامج التدريبي على مدار عام، وتم تسجيل (١٩٧) مدرسًا في جلسات مباشرة عبر الإنترنت، بينما انضم (٤٥٠) معلمًا إلى البرنامج بنمط التعلم الذاتي، وأظهرت النتائج أن البرنامج التدريبي ساعد المعلمين في فهم المناهج الجديدة وإعادة تصميم مقرراتهم بما يتناسب مع متطلبات المناهج الحديثة، كما ساعدهم على بناء مجتمع من المعلمين الذين يتبادلون المعرفة ويتعاونون لتحسين ممارسات التدريس.

بينما دراسة (Munson, 2025) هدفت إلى توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) كإطار لتعليم الطلاب مهارات التفكير التصميمي في البيئات التعليمية، وتم استخدام المنهج النوعي، وتم تطبيق مجموعة من الأدوات التحليلية والمشاريع العملية لتحقيق الأهداف التعليمية، وشملت الدراسة عينات مختلفة من الطلاب والمعلمين في عدة مؤسسات تعليمية، وتوصلت نتائج الدرسة إلى أن

التصميم المتمحور حول الإنسان (HCD) أسهم في تحسين تجربة التعلم من خلال إشراك الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

التعليق على الدراسات السابقة:

يلاحظ من خلال عرض الدراسات السابقة أن هناك ندرة للدراسات العربية التي تناولت التصميم المتمحور حول الإنسان، وأن الدراسات الأجنبية قد تناولته من أبعاد ومحاور متعددة ومختلفة، وقد استخدمت بعضها المنهج النوعي لمعرفة أهمية التصميم المتمحور حول الإنسان في التعليم وأخرى استخدمت المنهج الوصفي للوقوف على بعض المتغيرات المرتبطة بالتصميم المتمحور حول الإنسان، بينما دراسة أبو زيد (٢٠٢٣) نفذت التصميم التجريبي لاختبار فاعلية التصميم المتمحور حول الإنسان، إلا أن جميع الدراسات السابقة بينت أهمية التصميم المتمحور حول الإنسان وضرورة توظيفه في التدريس، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء الإطار النظري وإعداد أداة الدراسة، وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بتطبيقها على معلمات المرحلة الثانوية في السعودية، والكشف عن مدى معرفتهن في توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان في التدريس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهج الدراسة:

استخدم المنهج الوصفي المسحي، "الذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما توجد في الواقع، ويهتم بوصفها وصفًا دقيقًا من خلال التعبير الكمي الذي يعطي وصفًا رقميًّا يوضح مقدار وحجم الظاهرة" (عباس، ٢٠١٦، ص.٧٤)، ويعرفه عبد الله (٢٠٠٥، ص.٨٧) بأنه "المنهج الذي يعتمد على جمع الحقائق والمعلومات والبيانات بقصد وصفها وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص النتائج"؛ لذا

استخدم هذا المنهج لملاءمته لطبيعة الدراسة الحالية؛ حيث استخدم لاستقصاء درجة معرفة معلمات العلوم للمرحلة الثانوية حول توظيف مهارات التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

مجتمع وعينة الدراسة:

يتمثل مجتمع الدراسة في معلمات العلوم في المرحلة الثانوية العاملات في منطقة مكة المكرمة خلال العام الدراسي ١٤٤٦هـ، والبالغ عددهن (٣٦٨٢) معلمة للمرحلة الثانوية حسب إحصاءات الإدارة العامة للتعليم بمنطقة مكة المكرمة؛ لكونها منطقة عمل الباحثة، وطبقت الدراسة على المعلمات لتحقيق تجانس العينة وتحسين صدق النتائج، وحتى يتماشى مع الواقع الفعلي لتوزيع الكوادر التعليمية في مدارس البنات، لكون مدارس البنات في المملكة تدرس من قبل المعلمات فقط، كما أن المرحلة الثانوية مرحلة حاسمة في المسيرة التعليمية، حيت تزداد أهمية تطوير مهارات التصميم المتمحور حول الإنسان وأهمية تطبيقها في سياق تعليمي حيوي.

وقد تم اختيار عينة من المجتمع الأصلي بطريقة كرة الثلج، وقد اختيرت هذه العينة لصعوبة الوصول للمجتمع الكامل، وأن عينة كرة الثلج تفيد في الاستفادة من العلاقات المهنية بين المعلمات للوصول إلى معلمات أخريات مما يوسع نطاق العينة بطريقة طبيعية وفعالة، وقد بلغ عددها (٢٥٨) معلمة وذلك من خلال توزيع الاستبانة إلكترونيًا، والطلب من كل معلمة إرسالها لزميلاتها وهكذا تتوسع دائرة التوزيع.

بيانات وخصائص عينة الدراسة:

أولًا: حسب المؤهل العلمي:

جدول (١) خصائص عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي

المؤهل العلمي	العدد	النسبة
دراسات عليا	٢٣	%٩
بكالوريوس	٢٣٥	%٩١
المجموع	٢٥٨	١٠٠,٠

من الجدول (١) يتضح أن نسبة دراسات عليا كانت (9%) وبكالوريوس كانت (91%) وهي نسبة متقاربة فيما بين المؤهلين.

ثانيًا: حسب سنوات الخبرة (التدريس):

جدول (٢) خصائص عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة (التدريس)

السنوات	العدد	النسبة
٥ سنوات فأقل	٤١	%١٦
من ٦ – ١٠ سنوات	١١٦	%٤٥
أكثر من ١٠ سنوات	١٠١	%٣٩
المجموع	٢٥٨	١٠٠,٠

سنوات الخبرة تتمثل في عدد السنوات التي قضتها المعلمات في التدريس، ومن الجدول (٢) يتضح أن نسبة المعلمات اللاتي خبرتهن أكثر من ١٠ سنوات بلغت نسبتهن (101)، واللاتي سنوات خبرتهن من (٦–١٠) سنوات بنسبة (45%) أما اللاتي يقل سنوات خبرتهن عن خمس سنوات كانت بنسبة (16%).

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد استبانة، وفق الخطوات الآتية:

تحديد الهدف من الاستبانة:

تهدف الاستبانة إلى التعرف على درجة معرفة معلمات العلوم للمرحلة الثانوية حول توظيف مهارات التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

وقد استخدمت الاستبانة لمناسبتها لطبيعة أهداف الدراسة التي تتطلب جمع بيانات كمية واسعة، وتتيح الوصول إلى عدد كبير من العينة بسهولة، وتوظيف المعالجات الإحصائية مما يعزز من موضوعية النتائج وإمكانية تعميمها.

مصادر بناء الاستبانة:

تم بناء الاستبانة بعد الرجوع للأدب النظري ولعدد من الدراسات السابقة كدراسة (أبو زيد، ٢٠٢٣؛ Das, et al, 2021; Phan & Shin, 2021; Shehab, et al, 2021; Shehab, et al, 2022; Southard, et al, 2024; Munson, 2025) التي تناولت التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

الاستبانة في صورتها الأولية:

تكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (٣٦) فقرة موزعة على خمسة محاور، هي:

- مهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب (٨) فقرة.
- مهارات التجميع والتركيب (٦) فقرة.
- مهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية (٨) فقرة.
- مهارات النمذجة والاختبار (٨) فقرة.
- مهارات تحسين التجربة التعليمية (٦) فقرة.

الصدق الظاهري للاستبانة:

استخدمت الباحثة الصدق الظاهري للاستبانة؛ حيث قامت بعد استكمال بناء الاستبانة في صورتها الأولية بعرضها على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين في المناهج وطرائق التدريس، والحاصلين على درجة أستاذ مساعد وأعلى، والبالغ عددهم (٨) محكمين؛ وذلك لإبداء الرأي حول عناصر الاستبانة من حيث انتماء الفقرة للمحور، وأهميتها لموضوع البحث، وإمكانية حذف أو تعديل أو إضافة ما يرونه مناسبًا، وقد قدم المحكمون عددًا من المقترحات والملاحظات والإضافات والتعديلات، أهمها:

- إعادة تنظيم بعض المهارات التي ذكرت في الاستبانة.
- حذف فقرتين من المحور الأول، وفقرتين من المحور الثالث، وفقرتين من المحور الرابع.
- إضافة فقرة في المحور الثاني، وفقرة أخرى في المحور الخامس.
- إعادة صياغة لبعض الفقرات في الاستبانة.

وقد استفادت الباحثة من ملاحظات ومقترحات المحكمين وقامت بتعديل الاستبانة وفقًا لآرائهم ومقترحاتهم.

صدق الاتساق الداخلي للاستبانة:

للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة قامت الباحثة بحساب معامل ارتباط بيرسون للاستبانة ككل، من خلال برنامج SPSS والجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) الاتساق الداخلي للاستبانة

المحور	الارتباط	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧
الأول	معامل الارتباط	.٩٤٣**	.٨٧٩**	.٩٥٧**	.٩٤٣**	.٨٥٧**	.٩٤٠**	.٩١٢**
	الدلالة	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٢	٠,٠٠	٠,٠٠
الثاني	معامل الارتباط	.٩٥١**	.٨٨٨**	.٦٦٥**	.٩٦١**	.٧٩٠**	.٥٠٩**	.٧٤٩**

	الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٢
الثالث	معامل الارتباط	.٥٦٠**	.٥٧٠**	.٦٩٥**	.٦٥٤**	.٢٥٢*	.٤٢١**	.٤٠٨**
	الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠
الرابع	معامل الارتباط	.٦٥٤**	.٢٥٢*	.٨٥٧**	.٩٤٠**	.٩١٢**	.٩٥١**	.٩٢٤**
	الدلالة	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٠٠
الخامس	معامل الارتباط	.٩٤٣**	.٨٧٩**	.٩٥٧**	.٦٦٥**	.٩٦١**	.٧٩٠**	.٦٩٥**
	الدلالة	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠١	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠	٠,٠٠

** معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١). * معامل الارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

يتضح من الجدول (٣) وجود ارتباطٍ دال إحصائيًّا بين مجالات الاستبانة ككل، مما يؤكد أن الاستبانة تم بناؤها بطريقة موضوعية.

ثبات الاستبانة:

أجرت الباحثة خطوات التأكد من ثبات الاستبانة بطريقة (معامل ألفا كرونباخ)، وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (٤).

جدول (٤) معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاستبانة

المجال	عدد الفقرات	قيمة معامل ألفا كرونباخ
مهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب.	٦	٠,٨٦
مهارات التجميع والتركيب.	٧	٠,٩٢
مهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية.	٦	٠,٩٤
مهارات النمذجة والاختبار.	٦	٠,٨٧
مهارات تحسين التجربة التعليمية.	٧	٠,٩١
الاستبانة ككل	٣٢	٠,٩٠

يتضح من الجدول (٤) أن معاملات الثبات أعلى من (٩٤%) في كل محور من محاور الاستبانة، وبلغ (٩٠%) في المجموع الكلي للاستبانة، وهي قيمة جيدة الثبات.

الاستبانة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات على الاستبانة في ضوء آراء المحكمين والتحقق من صدقها وثباتها لتصبح جاهزة في صورتها النهائية وبمكوناتها الأساسية؛ حيث بلغت فقرات الاستبانة ككل (٣٢) فقرة موزعة على المحاور كما هو مبين في الجدول (٦).

جدول (٥) توزيع عدد فقرات الاستبانة بحسب المحاور الرئيسة بصورتها النهائية

المحور	عدد الفقرات
مهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب.	٦
مهارات التجميع والتركيب.	٧
مهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية.	٦
مهارات النمذجة والاختبار.	٦
مهارات تحسين التجربة التعليمية.	٧
المجموع	٣٢

وقد وضع في الاستبانة سلم تقديري خماسي (بدرجة مرتفعة جدًا – بدرجة مرتفعة – بدرجة متوسطة – بدرجة منخفضة – بدرجة منخفضة جدًا)؛ لحصر استجابات المبحوثين في نطاق محدد، ولقد تم اختيار هذا المقياس لمرونته وكونه يمنح المستجيب فرصة أكبر للإجابة بصورة دقيقة في ضوء بدائل متعددة، كما يوفر مدى أوسع للاستجابة، مما يساعد المبحوثين في تحديد موقفهم بدقة، وحرية أكبر في التعبير عن آرائهم دون انحياز، مما يزيد من صدق الأداة وثباتها، وقد أرفقت الاستبانة بخطاب للمبحوثين يُفصِّل لهم الإجراءات المطلوبة.

إجراءات تطبيق الاستبانة وجمع المعلومات:

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة والتأكد من صدقها وثباتها، وضعت في نماذج جوجل الإلكترونية ليسهل الوصول إلى عينة الدراسة، والاعتماد على التواصل المباشر وغير المباشر عبر وسائل التواصل الاجتماعي لإرسال رابط الاستبانة.

ومن ثم تم جمع البيانات إلكترونيًّا، وتنظيمها وتحليلها إحصائيًّا بحسب أهداف الدراسة، ومن أجل معالجة البيانات إحصائيًّا والحكم على المتوسطات الحسابية فقد قامت الباحثة بتقسيم درجة الاستجابة إلى خمس فئات كما هو موضح في الجدول (٦).

جدول (٦) مقياس ليكارت الخماسي ومعيار الحكم على المتوسطات

الوزن	المستوى	المتوسط المرجح
٥	مرتفع جدًا	> ٤,٢-٥
٤	مرتفع	> ٣,٤-٤,٢
٣	متوسطة	> ٢,٦-٣,٤
٢	منخفض	> ١,٨-٢,٦
١	منخفض جدًا	١-١,٨

الأساليب والمعالجات الإحصائية:

من خلال برنامج (SPSS) استخدمت الأساليب الإحصائية الآتية لتحليل البيانات:

- معامل ارتباط بيرسون للتحقق من الاتساق الداخلي للاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ لاستخراج الثبات للاستبانة.
- المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات المبحوثين على الاستبانة.
- تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لقياس الفروق بين استجابات المبحوثين بحسب متغيرات الدراسة.

نتائج الدراسة:

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على "ما درجة معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب في التدريس؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الأول: مهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب وكانت النتائج كما في الجدول (٧).

جدول (٧) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على المحور الأول.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة	الترتيب
١	أستطيع تحديد احتياجات الطالبات من خلال الاستماع والملاحظة الدقيقة.	٢,٧٣	٠,٧٢	متوسطة	٣
٢	أتعاطف مع مشكلات الطالبات وأتفاعل معها بشكل إيجابي.	٤,١٣	٠,٨٤	مرتفعة	١
٣	أسعى دائمًا إلى فهم خلفيات الطالبات واهتماماتهن قبل البدء في تخطيط الدروس.	٢,٥٩	١,٠٦	منخفضة	٤
٤	أستطيع التعرف على العوامل البيئية والاجتماعية التي تؤثر على تعلم الطالبات.	٢,٠٧	٠,٩٨	منخفضة	٦
٥	أستخدم إستراتيجيات لفهم كيفية تفكير الطالبات في المفاهيم العلمية.	٢,٤٦	٠,٨٥	منخفضة	٥
٦	أشرك الطالبات في مناقشات مفتوحة لفهم تجاربهن وآرائهن.	٢,٨١	١,٣٩	متوسطة	٢
	المتوسط العام للمحور ككل	٢,٧٩	٠,٩٧	متوسطة	

من الجدول (٧) يتبين أن المتوسط العام للمحور الأول بلغ (٢,٧٩) وانحراف معياري (٠,٩٧)، وهذا يعني أن عينة الدراسة لديها معرفة بمهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب بدرجة متوسطة.

وعلى حسب كل مهارة نجد أن الفقرة التي تنص على "أتعاطف مع مشكلات الطالبات وأتفاعل معها بشكل إيجابي" أتت في الترتيب الأول بمتوسط (٤,١٣) وانحراف معياري (٠,٨٤) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة.

وتليها الفقرة التي تنص على "أشرك الطالبات في مناقشات مفتوحة لفهم تجاربهن وآرائهن" أتت في الترتيب الثاني بمتوسط (٢,٨١) وانحراف معياري (١,٣٩) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستطيع تحديد احتياجات الطالبات من خلال الاستماع والملاحظة الدقيقة" أتت في الترتيب الثالث بمتوسط (٢,٧٣) وانحراف معياري (٠,٧٢) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أسعى دائمًا إلى فهم خلفيات الطالبات واهتماماتهن قبل البدء في تخطيط الدروس" أتت في الترتيب الرابع بمتوسط (٢,٥٩) وانحراف معياري (١,٠٦) ومستوى أداء بدرجة منخفضة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستخدم إستراتيجيات لفهم كيفية تفكير الطالبات في المفاهيم العلمية" أتت في الترتيب الخامس بمتوسط (٢,٤٦) وانحراف معياري (٠,٨٥) ومستوى أداء بدرجة منخفضة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستطيع التعرف على العوامل البيئية والاجتماعية التي تؤثر على تعلم الطالبات " أتت في الترتيب السادس بمتوسط (٢,٠٧) وانحراف معياري (٠,٩٨) ومستوى أداء بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:

للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على "ما درجة معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات التجميع والتركيب في التدريس؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثاني: مهارات التجميع والتركيب وكانت النتائج كما في الجدول (٨).

جدول (٨) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على المحور الثاني.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة	الترتيب
١	أحرص على جمع معلومات شاملة حول الموضوع الذي سأقوم بتدريسه.	٢,٦٤	١,٠٤	متوسطة	٣
٢	أستخدم أساليب متنوعة لجمع المعلومات عن الطالبات.	٤,١٣	٠,٨٤	مرتفعة	١
٣	أقوم بتحليل المعلومات التي جمعتها من الطالبات لتحديد الأنماط والاتجاهات.	١,٩٨	١,٢٨	منخفضة	٤
٤	أستخلص نتائج وتوصيات من تحليل المعلومات.	١,٨٤	٠,٨٧	منخفضة	٦
٥	أعيد تعريف المشكلة أو الحاجة بناءً على التحليل.	١,٩٦	٠,٨٥	منخفضة	٥
٦	أنظم الأفكار والحلول المحتملة بشكل منطقي.	٢,٧٢	١,٠٤	متوسطة	٢
٧	أستخدم أدوات وتقنيات التحليل المناسبة لتحليل البيانات.	١,٤٦	١,٩٢	منخفضة جدًا	٧
	المتوسط العام للمحور ككل	٢,٣٩	١,١٢	منخفضة	

من الجدول (٨) يتبين أن المتوسط العام للمحور الثاني بلغ (٢,٣٩) وانحراف معياري (١,١٢)، وهذا يعني أن عينة الدراسة لديها معرفة بمهارات التجميع والتركيب بدرجة منخفضة.

وعلى حسب كل مهارة نجد أن الفقرة التي تنص على "أستخدم أساليب متنوعة لجمع المعلومات عن الطالبات" أتت في الترتيب الأول بمتوسط (٤,١٣) وانحراف معياري (٠,٨٤) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة، وتليها الفقرة التي تنص على "أنظم الأفكار والحلول المحتملة بشكل منطقي" أتت في الترتيب الثاني بمتوسط (٢,٧٢) وانحراف معياري (١,٠٤) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أحرص على جمع معلومات شاملة حول الموضوع الذي سأقوم بتدريسه" أتت في الترتيب الثالث بمتوسط (٢,٦٤) وانحراف معياري (١,٠٤) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أقوم بتحليل المعلومات التي جمعتها من الطالبات لتحديد الأنماط والاتجاهات" أتت في الترتيب الرابع بمتوسط (١,٩٨)

وانحراف معياري (١,٢٨) ومستوى أداء بدرجة منخفضة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أعيد تعريف المشكلة أو الحاجة بناءً على التحليل" أتت في الترتيب الخامس بمتوسط (١,٩٦) وانحراف معياري (٠,٨٥) ومستوى أداء بدرجة منخفضة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستخلص نتائج وتوصيات من تحليل المعلومات" أتت في الترتيب السادس بمتوسط (١,٨٤) وانحراف معياري (٠,٨٧) ومستوى أداء بدرجة منخفضة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستخدم أدوات وتقنيات التحليل المناسبة لتحليل البيانات" أتت في الترتيب السابع بمتوسط (١,٤٦) وانحراف معياري (١,٩٢) ومستوى أداء بدرجة منخفضة جدًا.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على "ما درجة معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية في التدريس؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الثالث: مهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية وكانت النتائج كما في الجدول (٩).

جدول (٩) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على المحور الثالث

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة	الترتيب
١	أستخدم أساليب متنوعة لتوليد الأفكار الإبداعية.	٣,٤٧	١,١٤	مرتفعة	٤
٢	أستخدم التفكير الإبداعي لتطوير حلول تعليمية مبتكرة.	٣,٦٩	٠,٨٠	مرتفعة	٢
٣	أصمم أنشطة تعليمية تستهدف مهارات التفكير العليا لدى الطالبات.	٣,٦٧	١,٢٤	مرتفعة	٣
٤	أستطيع تصميم دروس تراعي احتياجات الطالبات ذوي الخلفيات المتنوعة.	٢,٢٢	١,١٦	منخفضة	٦
٥	أستخدم أنشطة تعليمية تستند إلى تحديات ومشكلات واقعية تواجه الطالبات.	٢,٩٩	٠,٦٤	متوسطة	٥

٦	أستخدم إستراتيجيات محفزة لتشجيع الطالبات على تقديم أفكارهن الخاصة.	٤,٣٢	٠,٣٧	مرتفعة جدًا	١
	المتوسط العام للمحور ككل	٣,٣٩	٠,٨٩	متوسط	

من الجدول (٩) يتبين أن المتوسط العام للمحور الثالث بلغ (٣,٣٩) وانحراف معياري (٠,٨٩)، وهذا يعني أن عينة الدراسة لديها معرفة بمهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية بدرجة متوسطة.

وبحسب كل مهارة نجد أن الفقرة التي تنص على "أستخدم إستراتيجيات محفزة لتشجيع الطالبات على تقديم أفكارهن الخاصة "أتت في الترتيب الأول بمتوسط (٤,٣٢) وانحراف معياري (٠,٣٧) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة جدًا، وتليها الفقرة التي تنص على "أستخدم التفكير الإبداعي لتطوير حلول تعليمية مبتكرة" أتت في الترتيب الثاني بمتوسط (٣,٦٩) وانحراف معياري (٠,٨٠) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أصمم أنشطة تعليمية تستهدف مهارات التفكير العليا لدى الطالبات" أتت في الترتيب الثالث بمتوسط (٣,٦٧) وانحراف معياري (١,٢٤) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستخدم أساليب متنوعة لتوليد الأفكار الإبداعية" أتت في الترتيب الرابع بمتوسط (٣,٤٧) وانحراف معياري (١,١٤) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستخدم أنشطة تعليمية تستند إلى تحديات ومشكلات واقعية تواجه الطالبات" أتت في الترتيب الخامس بمتوسط (٠,٦٤) وانحراف معياري (٠,٦٤) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستطيع تصميم دروس تراعي احتياجات الطالبات ذوي الخلفيات المتنوعة" أتت في الترتيب السادس بمتوسط (٢,٢٢) وانحراف معياري (١,١٦) ومستوى أداء بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الرابع:

للإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على " ما درجة معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات النمذجة والاختبار في التدريس؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الرابع: مهارات النمذجة والاختبار وكانت النتائج كما في الجدول (١٠).

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على المحور الرابع.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة	الترتيب
١	أستطيع تصميم نماذج تعليمية مبسطة (مثل تجارب علمية أو محاكاة).	٣,٠٣	٠,٦٩	متوسطة	٤
٢	أجري اختبارات تجريبية لأنشطة ودروس قبل تقديمها للطالبات.	٤,٠٥	٠,٦١	مرتفعة	٢
٣	أقيم مدى تفاعل الطالبات مع الأنشطة التعليمية وأحسنها بناءً على النتائج.	٤,١٣	٠,٧٣	مرتفعة	١
٤	أستخدم أدوات متنوعة لتقييم مدى فعالية الأنشطة التعليمية.	٢,٧٥	١,١٩	متوسطة	٥
٥	أكرر عملية التصميم وأحسِّن النموذج بناءً على التقييم.	٢,٤٤	١,٠٦	منخفضة	٦
٦	أشارك الطالبات في اختبار وتحسين الأنشطة التعليمية.	٣,٢٩	٠,٨٤	متوسطة	٣
	المتوسط العام للمحور ككل	٣,٢٨	٠,٨٥	متوسط	

من الجدول (١٠) يتبين أن المتوسط العام للمحور الأول بلغ (٣,٢٨) وانحراف معياري (٠,٨٥)، وهذا يعني أن عينة الدراسة لديها معرفة بمهارات النمذجة والاختبار بدرجة متوسطة.

وعلى حسب كل مهارة نجد أن الفقرة التي تنص على "أقيم مدى تفاعل الطالبات مع الأنشطة التعليمية وأحسنها بناءً على النتائج" أتت في الترتيب الأول بمتوسط (٤,١٣) وانحراف معياري (٠,٧٣) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة، وتليها الفقرة التي تنص على "أجري اختبارات تجريبية لأنشطة ودروس قبل تقديمها للطالبات" أتت في الترتيب الثاني بمتوسط (٤,٠٥) وانحراف معياري (٠,٦١)

ومستوى أداء بدرجة مرتفعة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أشارك الطالبات في اختبار وتحسين الأنشطة التعليمية" أتت في الترتيب الثالث بمتوسط (٣,٢٩) وانحراف معياري (٠,٨٤) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستطيع تصميم نماذج تعليمية مبسطة (مثل تجارب علمية أو محاكاة)" أتت في الترتيب الرابع بمتوسط (٣,٠٣) وانحراف معياري (٠,٦٩) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أستخدم أدوات متنوعة لتقييم مدى فعالية الأنشطة التعليمية" أتت في الترتيب الخامس بمتوسط (٢,٧٥) وانحراف معياري (١,١٩) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أكرر عملية التصميم وأحسن النموذج بناءً على التقييم" أتت في الترتيب السادس بمتوسط (٢,٤٤) وانحراف معياري (١,٠٦) ومستوى أداء بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الخامس:

للإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على "ما درجة معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات تحسين التجربة التعليمية في التدريس؟" تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل فقرة من فقرات المحور الخامس: مهارة تحسين التجربة التعليمية، وكانت النتائج كما في الجدول (١١).

جدول (١١) المتوسطات الحسابية الموزونة والانحرافات المعيارية لاستجابة عينة الدراسة على المحور الخامس.

م	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدلالة	الترتيب
١	أعدل الأنشطة التعليمية بناءً على ملاحظات الطالبات.	٢,٦٠	٠,٩٩	متوسطة	٦
٢	أصمم حلولاً تعليمية تعالج التحديات التي تواجهها الطالبات.	٢,٤٢	١,٠١	منخفضة	٧
٣	أنفذ الحلول المقترحة في الفصل الدراسي.	٢,٩٢	١,٠٧	متوسطة	٥
٤	أشجع الطالبات على تقديم مقترحات لتحسين العملية التعليمية.	٤,٦٣	٠,٢٧	مرتفعة جدًا	٢

٥	أقيم بانتظام فعالية الحلول التعليمية التي أقدمها.	٣,٩٤	٠,٨٠	مرتفعة	٣
٦	أطور أساليب تدريس جديدة بناءً على احتياجات الطالبات وميولهن.	٣,٢١	١,٠٤	متوسطة	٤
٧	أحرص على استدامة الحلول على المدى الطويل.	٤,٦٤	٠,١٣	مرتفعة جدًا	١
	المتوسط العام للمحور ككل	٣,٤٨	٠,٧٥	مرتفع	

من الجدول (١١) يتبين أن المتوسط العام للمحور الخامس بلغ (٣,٤٨) وانحراف معياري (٠,٧٥)، وهذا يعني أن عينة الدراسة لديها معرفة بمهارات تحسين التجربة التعليمية بدرجة مرتفعة.

وعلى حسب كل مهارة نجد أن الفقرة التي تنص على "أحرص على استدامة الحلول على المدى الطويل" أتت في الترتيب الأول بمتوسط (٤,٦٤) وانحراف معياري (٠,١٣) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة جدًا، وتليها الفقرة التي تنص على "أشجع الطالبات على تقديم مقترحات لتحسين العملية التعليمية" أتت في الترتيب الثاني بمتوسط (٤,٦٣) وانحراف معياري (٠,٢٧) ومستوى أداء بدرجة مرتفعة جدًا، وتأتي الفقرة التي تنص على "أقيم بانتظام فعالية الحلول التعليمية التي أقدمها" أتت في الترتيب الثالث بمتوسط (٣,٩٤) وانحراف معياري (٠,٨٠) ومستوى أداء بدرجة كبيرة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أطور أساليب تدريس جديدة بناءً على احتياجات الطالبات وميولهن" أتت في الترتيب الرابع بمتوسط (٣,٢١) وانحراف معياري (١,٠٤) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أنفذ الحلول المقترحة في الفصل الدراسي" أتت في الترتيب الخامس بمتوسط (٢,٩٢) وانحراف معياري (١,٠٧) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أعدل الأنشطة التعليمية بناءً على ملاحظات الطالبات" أتت في الترتيب السادس بمتوسط (2.60) وانحراف معياري (٠,٩٩) ومستوى أداء بدرجة متوسطة، وتأتي الفقرة التي تنص على "أصمم حلولًا تعليمية تعالج التحديات التي تواجهها

الطالبات" أتت في الترتيب السابع بمتوسط (٢,٤٢) وانحراف معياري (١,٠١) ومستوى أداء بدرجة منخفضة.

النتائج المتعلقة بإجابة السؤال السادس:

للإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة بحسب المتغيرات الدراسية (المؤهل – سنوات الخبرة)؟" تم حساب الفروق لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرة والدورات التدريبية وكانت النتائج كما في الجدول (١٢).

جدول (١٢) نتائج اختبار ANOVA لفروق في استجابة عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة

المتغير	مجالات التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	مربع المتوسط	قيمة F	مستوى الدلالة	الدلالة اللفظية
المؤهل العلمي	بين المجموعات	١,٣٦٢	٣	١,٤٧٢	٢,٨٩٨	٠,٠٧٨	غير دال
	داخل المجموعات	٣١,٥٦١	٢٥٥	٠,٥٥٨			
	المجموع	٣٢,٩٣٣	٢٥٨				
سنوات الخبرة	بين المجموعات	٠,٤٤٠	٣	٠,٣٢٥	٠,٣٧١	٠,٦١٦	غير دال
	داخل المجموعات	٣٢,٤٩٢	٢٥٥	٠,٥٧٨			
	المجموع	٣٢,٩٣٣	٢٥٨				

من الجدول (١٢) يتبين أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وسنوات الخبرات، والدورات التدريبية، مما يعني أن هناك شبه اتفاق في استجابات عينة الدراسة بغض النظر عن اختلافاتهن وتباين مؤهلاتهن العلمية وسنوات خبراتهن.

مناقشة النتائج وتفسيرها:

يتبين أن معلمات العلوم في المرحلة الثانوية يمتلكن المعرفة بمهارات التفكير والتعاطف بمستوى متوسط، وأكثر ما يعرفنه من مهارات في هذا المجال التفاعل بشكل جيد مع الطالبات وبشكل إيجابي، وقد يعود ذلك إلى انعكاس لطبيعة الدور التربوي الذي تقوم به المعلمة أثناء التعامل مع الطالبات.

إلا أن هناك ضعفًا لدى المعلمات في تحليل العوامل البيئية والاجتماعية، وفي مستوى المعرفة بمهارات التجميع والتركيب في التدريس، وعلى الرغم من أن بعض المعلمات يظهرن معرفة جيدة بجمع المعلومات باستخدام أساليب متنوعة، فإن هناك صعوبة كبيرة في تحليل هذه المعلومات واستخدام الأدوات المناسبة لاستخلاص النتائج وتقديم توصيات فعالة، وقد يعود ذلك إلى غياب برامج متخصصة أو عدم توفير الأدوات الأساسية في بيئة العمل.

كما أن التدريس يعتمد على تقنية نقل المعلومات أكثر من كونه تقنية تفاعلية تتطلب فهمًا عميقًا لاحتياجات الطلاب، وأن هناك حاجة إلى تحسين قدرة المعلمات على تحديد الأنماط والاتجاهات وإعادة تعريف المشكلة بناءً على التحليل.

وقد يكون ضعف المعلمات في تحليل العوامل الاجتماعية ناتجًا عن ضغوط العمل المفرطة التي تحد من قدرتهن على التفكير التصميمي العميق، إضافة إلى هيمنة النموذج البيروقراطي في المدارس قد يُثبّط مبادرات التصميم المبتكر؛ حيث تفضل الإدارات التعليمية الالتزام بالخطة الدراسية الصارمة على التجريب، وقد يعود ذلك -أيضًا- إلى الفجوة الرقمية، ونقص البنية التحتية التكنولوجية، وافتقار بعض المعلمات للمهارات الرقمية اللازمة لاستخدامها بفعالية في تصميم التجارب التعليمية.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Munson, 2025) التي أثبتت أن التصميم المتمحور حول الإنسان أسهم في تحسين تجربة التعلم من خلال إشراك الطلاب وتفاعلهم مع المحتوى التعليمي، ومع دراسة (Southard, et al, 2024) التي بينت نتائجها أن التصميم المتمحور حول الإنسان ساعد المعلمين في فهم المناهج الجديدة وإعادة تصميم مقرراتهم بما يتناسب مع متطلبات المناهج الحديثة، كما ساعدهم على بناء مجتمع من المعلمين الذين يتبادلون المعرفة ويتعاونون لتحسين ممارسات التدريس.

كما تبين النتائج أن لدى معلمات العلوم معرفة متوسطة بمهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية، مما يشير إلى أن المعلمات ناجحات في خلق بيئة تعليمية مشجعة على الإبداع، ومع ذلك هناك ضعف في بعض المهارات قد تعود إلى ضعف الإمكانات المادية المؤهلة للتفكير والإبداع والابتكار داخل المدرسة، وتمتلك المعلمات مهارات عالية في تقييم تفاعل الطالبات مع الأنشطة التعليمية وتحسينها بناءً على النتائج، وهذا يعني أن لدى المعلمات وعي ومعرفة بأهمية التفاعل الطلابي في العملية التعليمية.

كما يتبين أن المعلمات لديهن معرفة بإجراء اختبارات تجريبية للأنشطة والدروس قبل تقديمها للطالبات، وهذا يشير إلى حرص المعلمات على ضمان جودة وفاعلية الأنشطة التعليمية قبل تطبيقها، وأن المعلمات لا يعرفن استخدام أدوات متنوعة لتقييم فعالية الأنشطة التعليمية، وقد يعود ذلك إلى نقص في التدريب على أدوات التقييم المتنوعة.

وتتفق هذه النتائج –أيضًا– مع ما أشارت إليه دراسة (Thymniou & Tsitouridou, 2021) التي أظهرت نتائجها أن التصميم المتمحور حول الإنسان

يساعد على تقديم رؤى أكثر دقة حول أداء الطلاب، ومع دراسة (Das, et al, 2021) التي أثبتت نتائجها بأن التصميم المتمحور حول الإنسان عزز تجربة التعليم الشاملة للطلاب، وتطوير مهاراتهم الشخصية مثل التعاون، والتواصل، والعمل الجماعي، ومع دراسة (Boy, 2017) التي أثبتت نتائجها أن التصميم المتمحور حول الإنسان يؤدي إلى زيادة تفاعل الطلاب وتحسين فهمهم للمواد الدراسية.

ويتبين ضعف كبير في درجة معرفة المعلمات في تكرار عملية التصميم كما أنهن لا يجدن استخدام النماذج التعليمية بناءً على التقييم بشكل كافٍ، وقد يكون سبب ذلك نقص الوقت والموارد وضعف ثقافة التحسين المستمر في الممارسات التعليمية، وأن المعلمات يحرصن بشكل كبير جدًا على استدامة الحلول التعليمية على المدى الطويل، وهذا يبين أن هناك وعيًا لدى المعلمات بأهمية الاستمرارية في تحسين العملية التعليمية.

وقد يكون سبب ذلك الضعف هو التناقض بين المنهج الرسمي واحتياجات الطالبات، والفهم الخاطئ لمفهوم HCD، والتركيز على الحلول السريعة بدلًا من الاستثمار في عملية التصميم العميق التي تتطلب وقتاً أطول.

كما أن المعلمات يشجعن الطالبات على المشاركة في تحسين العملية التعليمية مما يدل على أهمية إشراك الطالبات في عملية التحسين واعتماد نهج تعليمي تفاعلي، كما أن لديهن معرفة بمهارات تقييم فعالية الحلول التعليمية بشكل منتظم، مما يعكس التزامهن بضمان جودة التعليم وتحسينه باستمرار.

كما تشير النتائج إلى ضعف معلمات العلوم في معرفة تصميم حلول تعليمية تعالج التحديات التي تواجهها الطالبات بشكل كافٍ، وقد يكون بسبب نقص في التدريب وعدم وجود فهم كافٍ للتحديات التي تواجهها الطالبات، وأيضًا عدم تبني

إدارات المدارس لـ HCD كإطار عمل مؤسسي يُضعف جهود المعلمات الفردية، ونقص الحوافز، والأبعاد الأخلاقية في التصميم المتمحور حول الإنسان والمتمثلة في خصوصية الطالبات، وتحيزات المعلمات غير الواعية، إضافة إلى مقاومة التغيير من قبل المعلمات.

خاتمة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

ما مستوى معرفة معلمات العلوم في المرحلة الثانوية بمهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس؟

وسعت الدراسة للإجابة عن هذا السؤال بعد تجزئته إلى أسئلة فرعية، ولتحقيق ذلك قامت الباحثة بمراجعة الأدب النظري الذي تناول التصميم المتمحور حول الإنسان HCD وأهميته وإستراتيجيات تطبيقه، ومراحله في التعليم، ودور المعلمين في تطبيقه، والتحديات التي تواجه تطبيقه في التعليم، كما تم استعراض عدد من الدراسات السابقة.

واستخدم المنهج الوصفي المسحي، وطبقت على عينة مكونة من (٢٥٨) معلمة من معلمات العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة، وتمثلت أداة الدراسة في استبانة تكونت من (٣٦) فقرة موزعة على خمسة محاور رئيسة، هي:

- مهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب.
- مهارات التجميع والتركيب.
- مهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية.
- مهارات النمذجة والاختبار.
- مهارات مهارة تحسين التجربة التعليمية.

وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج كان أهمها ما يأتي:

- درجة معرفة معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمهارات الفهم والتعاطف مع الطلاب كانت بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ متوسطها (٢,٧٩).
- درجة معرفة معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمهارات التجميع والتركيب بدرجة ضعيفة؛ حيث بلغ متوسطها (٢,٣٩).
- درجة معرفة معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمهارات توليد الأفكار وتصميم الأنشطة التعليمية بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ متوسطها (٣,٣٩).
- درجة معرفة معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمهارات النمذجة والاختبار بدرجة متوسطة؛ حيث بلغ متوسطها (٣,٢٨).
- درجة معرفة معلمات العلوم للمرحلة الثانوية بمهارات تحسين التجربة التعليمية بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسطها (٣,٤٨).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) في متوسطات استجابات عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغير المؤهل العلمي وسنوات الخبرات.

التوصيات:

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي الباحثة بالآتي:

- تنظيم ورش عمل وبرامج تدريبية تركز على تنمية مهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس لدى معلمات العلوم في المرحلة الثانوية.
- تعزيز ثقافة التطوير المستمر من خلال توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

- تطوير مهارات البحث والتحليل لدى المعلمات من خلال التدريب على استخدام أدوات جمع المعلومات وتحليلها، وتشجيع استخدام التكنولوجيا التعليمية لتحليل البيانات التربوية.
- تقديم دليل إرشادي وتطبيقات تقنية لمساعدة المعلمات في توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.

المقترحات:

استكمالاً للمعرفة العلمية في مجال الدراسة الحالية تقترح الباحثة إجراء الدراسات الآتية:

- بناء برنامج تدريبي لمعلمات العلوم في المرحلة الثانوية وقياس أثره على تنمية مهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس.
- فاعلية مهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في تحسين جودة أداء المعلمات في التعامل مع الطالبات.
- العلاقة بين مستوى معرفة معلمات العلوم لمهارات توظيف التصميم المتمحور حول الإنسان HCD في التدريس والتحصيل الدراسي لدى طالباتهن.
- فاعلية التفكير التصميمي في تطوير أداء معلمات العلوم وفق التصميم المتمحور حول الإنسان HCD.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

أبو زيد، أماني محمد عبد الحميد (٢٠٢٣). برنامج للفيزياء البيولوجية Biophysics قائم على مدخل التصميم المتمحور حول الإنسان "HCD" لتنمية بعض مفاهيم التغير المناخي وتنمية مهارات المشاركة العلمية لدى طلاب ستيم STEAM المعلمين بكلية التربية، مجلة كلية التربية، ٣٩(٦)، ٣٥ – ٨٦.

البلوي، نوره سعد (٢٠٢٤). فاعلية وحدة مقترحة لتعليم الدراسات الاجتماعية مستندة إلى مبادئ الاقتصاد الأخضر في تنمية مهارات التفكير التصميمي والوعي بالتغيرات المناخية لطالبات المرحلة المتوسطة، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية والنفسية، ٣(٤)، ٧٧-١٣٤. DOI:10.4197/Edu.3-4.3

حسن، أسماء. (٢٠٢٤). إستراتيجية تعليمية لتعزيز مهارات التفكير التصميمي لدى الطلاب في تصميم أغلفة القصص من تراث الأدب المصري، مجلة العمارة والفنون والعلوم الإنسانية، (٩)، ٩٧٠-١٠٠٧.

الدوسري، سعد عبد الله؛ العبد الكريم، راشد حسين (٢٠٢٤). أثر وحدة تعليمية مستندة على التفكير التصميمي في مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة الدراسات التربوية والإنسانية – جامعة دمنهور، ١٦(٣)، ٨٠٧-٨٥٢.

عباس، محمد؛ نوفل، محمد؛ العبسي، محمد؛ أبو عواد، فريال (٢٠١٦). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس(ط،٧). دار المسيرة.

عبد الله، عبد الرحمن صالح. (٢٠٠٥). البحث التربوي وكتابة الرسائل الجامعية(ط،١)، الكويت: مكتبة الفلاح.

العثماني، ناصر عثمان (٢٠٢٤). تصور مقترح قائم على نظرية الذكاء الناجح لتنمية مهارات التفكير التصميمي لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بمحافظة الزلفي، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ٢(١٨)، ٢١٠-٢٦٠. DOI:10.36046/2162-000-018-015

عطية، سعدي جاسم؛ إبراهيم، إيمان يونس (٢٠٢١). بناء وقياس التفكير التصميمي لدى طلبة الجامعة، مجلة ابحاث الذكاء، ١٥(٣١)، ١-٢٥.

علي، أشرف رجب (٢٠٢٤). التعلم التحويلي لتنمية مهارات التفكير التصميمي واستخدام الحائط الرقمي في إنتاج محتوى إعلامي لدى طلاب الإعلام التربوي، المجلة العلمية لكلية التربية النوعية، (٣٧، ٣٢٧-٣٧٢.

العمري، نائف علي؛ العبد الكريم، راشد حسين (٢٠٢٤). دور استراتيجية تدريسية قائمة على التفكير التصميمي في تعزيز مهارات التواصل، Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM)، ٣(1)، ٥٤-٧١. https://journals.ajsrp.com/index.php/jctm

منشد، ضمياء عباس؛ جواد، تغريد عبد الكاظم (٢٠٢٢). مهارات التفكير التصميمي لدى طلبة قسم الرياضيات في كليات التربية الأساسية، مجلة كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، ٢٨(١١٧)، ٣٨٩-٤٠٥.

الناجي، عبد السلام بن عمر. (٢٠٢٠). أنموذج تطوير المنهج باستخدام التفكير التصميمي، مجلة كلية التربية، ٢٠(٢)، ٧٥-١١٦.

هواري، غياث؛ المعماري، كندة (٢٠١٩). التفكير التصميمي في الابتكار الاجتماعي، مؤسسة نماء الراجحي الإنسانية.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Abu Zaid, Amani Mohamed Abdel Hamid (2023). A Biophysics Program Based on the Human-Centered Design (HCD) Approach to Develop Some Climate Change Concepts and Develop Scientific Participation Skills among STEAM Student Teachers at the Faculty of Education, (in Arabic) Journal of the Faculty of Education, 39(6), 35-86.

Agapie, E., & Davidson, A. (2018). Human-centered design charrettes for K–12 outreach. Interactions, 25(6), 74-77. https://doi.org/10.1145/3278152

Al-Balawi, N. S. (2024). The effectiveness of a proposed unit for teaching social studies based on green economy principles in developing design thinking skills and climate change awareness among middle school girls (In Arabic). King Abdulaziz University Journal: Educational and Psychological Sciences, 3(4), 77–134. https://doi.org/10.4197/Edu.3-4.3

Al-Dosari, S. A., & Al-Abdulkareem, R. H. (2024). The effect of a design thinking-based instructional unit on creative thinking skills among first-grade secondary students (In Arabic). Journal of Educational and Human Studies – Damanhour University, 16(3), 807–852.

Ali, A. R. (2024). Transformative learning for developing design thinking skills and using a digital wall in producing media content among educational media students (In Arabic). Scientific Journal of the Faculty of Specific Education, (37), 327–372.

Al-Naji, A. O. (2020). A model for curriculum development using design thinking (In Arabic). Journal of the Faculty of Education, 20(2), 75–116.

Al-Omari, N. A., & Al-Abdulkareem, R. H. (2024). The role of a design thinking-based teaching strategy in enhancing communication skills (In Arabic). Journal of Curriculum and Teaching Methodology (JCTM), 3(1), 54–71. https://journals.ajsrp.com/index.php/jctm

Al-Othmani, N. O. (2024). A proposed vision based on the theory of successful intelligence to develop design thinking skills among social studies teachers in Al Zulfi Governorate (In Arabic).

Islamic University Journal for Educational and Social Sciences, 2(18), 210–260. https://doi.org/10.36046/2162-000-018-015

Atiyah, S. J., & Ibrahim, I. Y. (2021). Building and measuring design thinking among university students (In Arabic). Journal of Intelligence Research, 15(31), 1–25.

Baran, E., & AlZoubi, D. (2020). Human-Centered Design as a Frame for Transition to Remote Teaching during the COVID-19 Pandemic. Journal of Technology and Teacher Education, 28(2), 365-372.

Barclay, L. A. (2021). Introducing students to human-centered design: A tool for linking strategy and employee experience. Journal of Human Resources Education, 15(1), 30-35.

Barendregt, C., Nicholson, V., & Trimmel, O. (2023). Human-centered AI: The role of human-centered design research in artificial intelligence. Journal of AI & Society, 38(2), 1-12.

Boy, G. A. (2013). Orchestrating Human-Centered Design. Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-4339-0

Boy, G. A. (2017). Human-centered design of complex systems: An experience-based approach. Design Science, 3, e8. https://doi.org/10.1017/dsj.2017.8

Boy, G. A., & Narkevicius, J. M. (2021). Unifying human-centered design and systems engineering for human systems integration. Proceedings of the International Conference on Systems Engineering.

Carroll, J. M., & Rosson, M. B. (2021). Human-centered design of complex systems: An experience-based approach. Journal of Systems Design, 45(2), 3-12

Creative Change Guide. (2021). Human centered design and adult education: A guide on how to add value to your projects. Creative Change Project.

Das, B. M., Christensen, T., Hodge, E., Darkenwald, T., Godwin, W. W., & Weckesser, G. (2021). Human-centered design as a basis for a transformative curriculum. Journal of the National Collegiate Honors Council, 22(2), 71–86

Falls, Z., & Olmanson, J. (2018). “There’s nothing wrong with fun”: Unpacking the tensions and challenges of human centered design for learning with pre-service teachers. Faculty Publications:

Department of Teaching, Learning and Teacher Education, 285. University of Nebraska-Lincoln.

Garreta-Domingo, M., Sloep, P. B., & Hernández-Leo, D. (2018). Human-centred design to empower teachers as designers. British Journal of Educational Technology, 49(6), 1-7

Hassan, A. (2024). An instructional strategy to enhance design thinking skills in designing storybook covers from the heritage of Egyptian literature (In Arabic). Journal of Architecture, Arts and Human Sciences, (9), 970–1007.

Hawari, G., & Al-Maamari, K. (2019). Design thinking in social innovation (In Arabic). Nama Al-Rajhi Humanitarian Foundation.

IDEO.org. (2015). The field guide to human-centered design. IDEO.

Järveläinen, L. (2019). Enhancing customer experience - creating a human-centered concept with design thinking. Laurea University of Applied Sciences.

Kurosu, M. (2009). Human centered design (HCD). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-642-02806-9

Munshid, D. A., & Jawad, T. A. (2022). Design thinking skills among students of the Mathematics Department in Colleges of Basic Education (In Arabic). Journal of the College of Basic Education – Al-Mustansiriyah University, 28(117), 389–405.

Munson, S. (2025). Teaching with Human-Centered Design: Enhancing Educational Experiences.

O'Hara, M., Fabricant, R., Vollrath, M., & Hanson, S. (2021). Human-centered design for global health equity. Global Health Innovation Journal, 12(3), 4-12

Phan, T., & Shin, M. (2021). Re-imagining technology education for student teachers using human-centered design. International Journal of Designs for Learning, 12(3), 31–48. https://doi.org/10.14434/ijdl.v12i3.31164

Shehab, S., & Guo, C. (2021). Measuring the impact of integrating human-centered design in existing higher education courses. In E. Bohemia, L. M. Nielsen, L. Pan, N. A. G. Z. Börekçi, & Y. Zhang (Eds.), Learn X Design 2021: Engaging with challenges in design education (pp. 1-10). Shandong University of Art & Design, Jinan, China. https://doi.org/10.21606/drs_lxd2021.04.254

Shehab, S., Subramanian, S., Fava, J., & Schmitz, C. (2022). WIP: The Impact of Human-Centered Design Modules on Students' Learning in an Introduction to Electronics Course. ASEE 2022 Annual Conference, Minneapolis, MN.

Shehab, S., Tissenbaum, M., Lawrence, L., Lewis, D. R., Easterday, M., Carlson, S., Royalty, A., Chen, H., Sheri, S., Goldman, S., Kuo, A. C., Lange, K., Mesinas, M., Pozos, R. K., Toprani, D., AlQahtani, M., Xia, Y., Borge, M., & Sawyer, K. (2021). Towards Bringing Human-Centered Design to K-12 and Post-Secondary Education. International Society of the Learning Sciences.

Southard, K. M., Christen, J., & Gupta, A. (2024). Integrating learner-centered design and user-centered design for meaningful instructor onboarding: Supporting large-scale curricular changes to general education. To Improve the Academy, 43(2), 61-93. https://doi.org/10.3998/tia.4276.

القيم التربوية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط
(دراسة وصفية تحليلية)

د. عبير بنت صالح الشويعر
قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود –المملكة العربية السعودية

القيم التربوية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط (دراسة وصفية تحليلية)

د. عبير بنت صالح الشويعر

قسم أصول التربية – كلية التربية
جامعة الإمام محمد بن سعود - المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٤٤٦/٠٩/١٧ هـ **تاريخ قبول البحث:** ١٤٤٧/٠٢/٠٢ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت هذه الدراسةُ إلى التعرُّف على القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد في الصف الثالث المتوسط، ومدى تنوعها، ونسب توزيعها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي الذي اعتمد على أسلوب تحليل المحتوى أو المضمون من خلال تحليل مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط وما تتضمنه من قيم من خلال الرصد التكراري المنظم لوحدة التحليل التي تشمل الفكرة أو الكلمة أو الجملة المفيدة، وأظهرت النتائج أن مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط الواقع في ٢٧٤ صفحة تضمن على٤٦ قيمة فقط، وعلى ١٩٥قيمة مكررة موزعة على القيم الرئيسة والفرعية؛ حيث حصلت القيم المعرفية على المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات والتي بلغت على٤٢ تكرار للقيم المعرفية وبنسبة ٢١,٥%، وأما القيم الوطنية فقد جاءت بالمرتبة الثانية ب ٣٣ تكرار وبنسبة ١٦,٩%، وأما القيم الاجتماعية والقيم الثقافية فقد حصل كلاهما على المرتبة الثالثة بتكرارات قدرها ٣٠ وعلى نسبة ١٥,٣%، وجاءت بالمرتبة الرابعة القيم الأخلاقية، ب ١٩ من التكرارات وبنسبة ٩,٧%، وأما في المرتبة الخامسة فكانت القيم الدينية بتكرار ١٨ وبنسبة ٩,٢% من القيم، وجاءت بالمرتبة ما قبل الأخيرة قيم تكامل الشخصية فقد حصلت على نسبة ٦,١ بتكرار ١٢ مره، وجاءت القيم الصحية بالمرتبة الأخيرة بتكرارات قدرها ١١ ونسبة ٥,٦٤%. وكانت توصيات الدراسة العمل على زيادة تضمين القيم لمقرر التفكير الناقد، والتركيز على القيم الأخلاقية والدينية بشكل خاص، والتوزيع النسبي المتماثل للقيم، حيث إنه ركز على قيم معينة وتكرارها بشكل يفوق القيم الأخرى والتي توازنها في الأهمية.

الكلمات المفتاحية: القيم، مقرر التفكير الناقد، تحليل المحتوى.

Educational Values Included in the Critical Thinking Curriculum for Third Intermediate Grade: A Descriptive Analytical Study

Dr. Abeer Saleh Abdulaziz Al-Shuwair
Department Fundamentals of Education – Faculty Education
Imam Muhammad Bin Saud Islamic University - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to identify the educational values included in the Critical Thinking curriculum for the third intermediate grade, their diversity, and their distribution ratios. The study adopted the descriptive-analytical approach based on content analysis, using systematic frequency observation of the unit of analysis, which included the idea, word, or meaningful sentence. The results revealed that the Critical Thinking curriculum, consisting of 274 pages, included only 46 distinct values and 195 recurring ones distributed among main and subcategories. Cognitive values ranked first with 42 occurrences (21.5%), followed by national values with 33 occurrences (16.9%). Social and cultural values shared third place with 30 occurrences each (15.3%). Ethical values ranked fourth with 19 occurrences (9.7%), religious values fifth with 18 (9.2%), personality-integration values sixth with 12 (6.1%), and health values ranked last with 11 (5.64%). The study recommended increasing the inclusion of values within the Critical Thinking curriculum, particularly emphasizing ethical and religious values, and ensuring a balanced distribution across all value categories to avoid the overrepresentation of certain types at the expense of others.

key words: educational values; critical thinking curriculum; content analysis.

المقدمة:

تعد القيم من الأسس المهمة في تشكيل شخصية الفرد وتوجيه سلوكه؛ فهي تعبر عن المبادئ التي يؤمن بها الفرد وتؤثر على قراراته وتصرفاته في الحياة اليومية، وللقيم دورٌ مهمٌ في بناء مجتمع متماسك، إذ تساعد القيم على تنمية حس المسؤولية، والتعاون، والتسامح بين أفراده، مما يسهم في إعداد جيل قادر على مواجهة تحديات المستقبل بروح إيجابية وبناءة، وله دور محوري في تحقيق تنمية شاملة للفرد والمجتمع.

إذ يُعَد التعليم أحد أبرز الوسائل لاكتساب القيم، ويتجاوز دوره مجرد نقل المعرفة الأكاديمية، ليشمل تنمية القيم الإنسانية والأخلاقية التي تشكل سلوك الأفراد وتوجهاتهم في الحياة وجعلهم شخصيات متوازنة Lovat, & (Clement,2011) من خلال تعزيز القيم عبر تضمينها في المناهج التعليمية والأنشطة اللامنهجية، وكوننا نعيش في عصر تقني وتغيرات سريعة وانفتاح كبير، فرضت قيمًا ومعايير عالمية قد تهدد القيم الإنسانية والأخلاقية التي تؤدي إلى تغييرات في حياة الناس وثقافاتهم فأصبحت وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي لها دورٌ متزايدٌ في حياة المراهقين خلال هذه الفترة؛ حيث أظهرت الأبحاث أن وسائل الإعلام يمكن أن تؤثر بشكل كبير على صورة الجسد، وتوقعات الحياة، وحتى على القيم الاجتماعية للمراهقين؛ (Boyd ,2014) لذلك يواجه المراهقون العديد من التحديات خلال هذه المرحلة، وتصبح الحاجة ملحة إلى توجيههم بشكل صحيح نحو تبني القيم الأخلاقية والاجتماعية الإيجابية.

ومن أجل المحافظة على النسق القيمي للمجتمع، بدأت مؤسسات التعليم تطوير برامجها الدراسية بإضافة مقررات تساعد على تكوين أفراد قادرين على المحافظة على هوية ثقافة المجتمع مع قدرتهم على التكييف في هذا العالم المتغير، من خلال تضمين

القيم في المناهج الدراسية، وهذا يتطلب نهجا متكاملا تبدأ بتحليل المناهج الدراسية الحالية، ومن ثم تحديد المواضيع والمحتويات التي يمكن دمج القيم فيها، وتعزيز فهم الطلاب لها وإدراك أهميتها، ومن ثم ممارسة هذه القيم من خلال الأنشطة التفاعلية كالمناقشات وتمثيل الأدوار، وغيره، وكذلك من خلال الأنشطة اللاصفية كالرحلات، وأنشطة المحافظة على البيئة، والمشاركة في مشاريع خدمة المجتمع.

ووزارة التعليم في المملكة العربية السعودية سعت في تطوير التعليم العام من خلال إضافة مقررات تواكب متطلبات العصر، ومن تلك المقررات مقرر التفكير الناقد الذي يدرس للصف الثالث المتوسط والصف الأول ثانوي معد للفئة العمرية تقريبًا من ١٤-١٦سنة لفترة المراهقة، ويهدف إلى بناء الشخصية الواعية والمفكر الناقد الذي يمتلك مهارة التأني في المواقف، أو عند إبداء الآراء أو إصدار الأحكام.

ويعد التفكير الناقد مهارة أساسية تمكن الطلاب من التعامل مع المعرفة بشكل فعال، والتعامل مع المعلومات بصورة ناقدة الذي يعزز من قدرة الطالب على التفكير الناقد وتقدير التنوع الثقافي والاجتماعي؛ حيث يشير(Ennis ,2011) إلى أن التفكير النقدي هو عنصر أساسي في تربية المواطنين القادرين على اتخاذ قرارات أخلاقية ومستنيرة تتعلق بالقضايا الاجتماعية والسياسية.

مشكلة الدراسة:

أن تضمين القيم في مقرر التفكير الناقد يُعد خطوةً مهمة نحو تطوير جيل من الطلاب القادرين على التفكير بطريقة نقدية ومسؤولة، وتمكنهم من تعلم كيفية التفكير في القضايا المختلفة واتخاذ قرارات تصب في صالح المجتمع ككل، فالقيم تشكل الأساس الذي يستند إليه الأفراد في اتخاذ قراراتهم، فالطلاب الذين يتعلمون

التفكير الناقد بدون إكسابهم القيم فإنهم قد يستخدمون مهاراتهم بطريقة سلبية واتخاذ قرارات لا مسؤولة.

وهذا ما أكدته دراسة كلٍّ من (Einns,1996) (Facione,2011) أن التفكير الناقد لا يمكن أن يكون فعالا دون أن يرتبط بالقيم الإنسانية والأخلاقية، مثل النزاهة، والمسؤولية، والانفتاح على الآراء المختلفة.

ويُعدُّ مقرر التفكير الناقد من المقررات الحديثة التي أدرجت في التعليم العام بالمملكة العربية السعودية، ويُركّز على تطوير مهارات التفكير النقدي للطالب والتحليل المنطقي للمواقف، مما يساعده على اتخاذ قرارات سليمة بناءً على المبادئ والقيم التي يؤمن بها، وتمكنهم من تطبيق مهارات التفكير النقدي في حياتهم اليومية بطريقة تعزز من المسؤولية الاجتماعية والنزاهة.

ومن خلال التعليم القائم على القيم، الذي يعتمد على دمج القيم في المناهج والأنشطة؛ حيث تعد من أفضل الوسائل لغرس القيم وتعزيزها، وهذا ما أكده (سميث، ٢٠١٨) من أن التعليم القائم على القيم يساعد الطلاب على التعامل مع المشكلات الاجتماعية والأخلاقية بطريقة أكثر نضجًا، كما أوصت دراسة كلٍّ من (الصويركي، ٢٠١٧م) و(سميث، ٢٠١٨ م) و(الشيخ، ٢٠٢٠) على أهمية تضمين القيم في المناهج الدراسية بما لها أثر كبير على الطلبة.

ومن هنا تظهر الحاجة على التعرف على القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد في الصف الثالث المتوسط، ومدى تنوعها، ونسب توزيعها، وذلك من أجل إعطاء المسؤولين تصورًا حول القيم المتضمنة في المقرر الذي يساعد في تطويره وتحقيق الأهداف المرجوة منه.

أسئلة الدراسة:

تجيب هذه الدراسة على السؤالين رئيسين:

- **ما القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟** ويتفرع من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية:
- ما القيم الدينية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟
- ما القيم الأخلاقية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟
- ما القيم الوطنية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟
- ما القيم الاجتماعية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟
- ما القيم الثقافية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟
- ما القيم المعرفية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟
- ما القيم الصحية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟
- ما قيم تكامل الشخصية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟
- **ما نسبة توزيع القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط لمجالات القيم الرئيسية للدراسة؟**

أهداف الدراسة:

تهدف الدراسة إلى:

- التعرف على القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط. لمجالات القيم الرئيسية للدراسة (الدينية، والأخلاقية، والاجتماعية والثقافية، والقيم الوطنية، والمعرفية، والصحية، وتكامل الشخصية).

- التعرف على نسبة توزيع القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط لمجالات القيم الرئيسية للدراسة.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

- تستمد أهمية الدراسة من أهمية موضوع القيم الذي تتناوله، وكذلك أهمية تعزيزها في المرحلة المتوسطة، وهي المرحلة التي يتأثر النشء بمحيطهم، ويبحثون عن القدوة، وتتشكل فيها اتجاهاتهم وقيمهم.
- تعد هذه الدراسة – في حدود علم الباحث– من أوائل الدراسات التي تناولت مقرر التفكير الناقد باعتباره أحد المقررات الحديثة والمهمة التي أُدرجت ضمن مناهج التعليم العام.
- تسهم هذه الدراسة في تسليط الضوء على البعد القيمي في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط.
- تساعد المعلمين على التركيز على الجوانب القيمية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد، مما يسهم في تحقيق أحد أهداف المقرر.
- من الممكن أن تسهم هذه الدراسة في تقديم تصور شامل للقائمين على تطوير المناهج في وزارة التربية حول القيم المتضمنة في المقرر، مما يدعم تطوير مقرر التفكير الناقد في جانبه القيمي، ويسهم في تحقيق أهدافه التربوية المرجوة.
- تحديد أوجه القصور - إن وجدت– في بعض الجوانب القيمية سواء على المستوى العام أو الخاص.

حدود الدراسة:

اقتصرت على ما يلي:

الحدود الموضوعية: تم تحليل محتوى مقرر التفكير الناقد الصف الثالث المتوسط. واقتصرت عملية التحليل على الجانب القيمي، والتي توزعت في ثمان مجالات رئيسة، وهي (القيم الدينية، والقيم الأخلاقية، والقيم الوطنية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية، والقيم المعرفية، والقيم الصحية، وقيم تكامل الشخصية).

الحدود المكانية: تحليل مقرر التفكير الناقد، النسخة الإلكترونية طبعة عام ١٤٤٤هـ-٢٠٢٢م.

الحدود الزمنية: تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٤٤٥هـ.

مصطلحات الدراسة:

القيم: القيمة في اللغة مشتقة من الفعل قام، ومعناها في المعجم الوسيط: قيمة الشيء قدره ومجموعها قيم.

كما وردت في لسان العرب لابن منظور، القيمة بمعنى ثمن الشيء بالتقويم، تقوم فقاوموه فيما بينهم، وقام الشيء: أي استقام واعتدل واستوى. (ابن منظور، ١٩٩٧)

وتعرف الباحثة القيم إجرائياً بأنها: الأفكار والمبادئ التي يؤمن بها الفرد، والتي تؤثر في اتخاذ قراراته وتصرفاته، وممارسة حياته اليومية.

مقرر التفكير الناقد: هو أحد مقررات التعليم العام في المملكة العربية السعودية، والموجهة لطلاب الصف الثالث المتوسط، وتم إدراجه في بداية عام ١٤٤٣هـ، ويهدف إلى تنمية المهارات الضرورية في التفكير الناقد الذي يسهم في إكساب مهارات تفكير العليا.

تحليل المحتوى: هو أسلوب للبحث العلمي تم اعتماده في تحليل القيم المتضمنة في محتوى مقرر التفكير الناقد تحليلا كميا وكيفيا، وإعداد فئات التحليل التي تتضمن مجالات القيم الرئيسة والفرعية من أجل الوصول إلى وصف كمي هادف ومنظم.

الإطار النظري:

يعد الإطار النظري مرجعية أساسية تستند إليها الموضوعات ذات الصلة بالدراسة؛ ونظرا لأن موضوع الدراسة يتعلق بالقيم ومقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط وموجه إلى طلبة في مرحلة المراهقة، فقد جاء الإطار النظري موزعاً على أربعة مباحث رئيسة، وهي:

المبحث الأول- القيم: ويشمل: مفهوم القيم، وتصنيفاتها، والعلاقة بين القيم والتعليم، وأهمية غرس القيم لدى المراهقين.

المبحث الثاني – مرحلة المراهقة: ويتناول صفات المرحلة العمرية للمراهقين، ومصادر تعزيز وغرس القيم لديهم، والتحديات المرتبطة بغرس القيم وتعزيزها.

المبحث الثالث – التفكير الناقد: ويشمل: أهمية دراسة التفكير الناقد، وأهمية تضمين القيم في مقرر التفكير الناقد، والتحليل الوصفي لمقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط.

المبحث الرابع – النظريات المفسرة للقيم والتعليم.

المبحث الأول – القيم:

مفهوم القيم:

تُعد القيم إحدى الركائز الأساسية التي تحدد سلوك الأفراد والمجتمعات ومواقفهم تجاه قضايا الحياة المختلفة، وتُعرف القيم بأنها مجموعة من المبادئ التي يتبناها الأفراد ويعتمدون عليها في تقييم الأمور واتخاذ القرارات اليومية، (Rokeach, 1973) فهي

تعكس تصورات الأفراد عما هو صحيح أو خاطئ، جيد أو سيء، مهم أو غير مهم؛ لذا، تعد القيم مفتاحًا لفهم السلوك الإنساني نظرًا لدورها في تشكيل الاعتقادات، والمواقف وتوجيه القرارات الفردية والجماعية، كما أن القيم تختلف من ثقافة إلى أخرى، وتتأثر بالعوامل الاجتماعية، الاقتصادية، والدينية التي تحيط بالأفراد.

وعرف (الصويركي، ٢٠١٧) القيم بأنها مجموعة من المعايير والأحكام تتشكل لدى الفرد من خلال تفاعله مع الخبرات الفردية والاجتماعية، وتحدد كينونته وطبيعته وهويته واتجاهاته، وتحدد تصرفاته الأدائية والوجدانية والعملية واللفظية بطريقة مباشرة أو غير مباشرة.

ويرى شوارتز (Schwartz, 2012) أن القيم تسهم في بناء المجتمع وتماسكه؛ حيث إنها تعزز الانتماء الاجتماعي وتشجع على التعاون والاحترام المتبادل بين الأفراد. والقيم ليست ثابتة؛ بل تتغير بمرور الزمن وتتأثر بالتغييرات الثقافية والتطورات التكنولوجية، مما يجعل من الضروري تعزيزها والحفاظ عليها في ظل التغيرات المجتمعية السريعة.

تصنيف القيم:

تصنف القيم إلى مجالات كثيرة، وتتنوع بحسب المجال الذي تؤثر فيه، وتختلف باختلاف الثقافات وتتأثر بالعوامل المحيطة بالفرد، ويمكن مجملا تصنيف القيم إلى ما يلي:

- **القيم الدينية :**تنبع من العقائد والمعتقدات الدينية، وتشمل مبادئ مثل الإيمان، الرحمة، والعفو، وتسهم القيم الدينية في توجيه الأفراد نحو الالتزام بالقواعد الدينية والأخلاقية، وتساعد على تحقيق الانسجام الداخلي والراحة النفسية (Parsons, 1951).

- **القيم الأخلاقية :**تعبر عن المبادئ التي يراها المجتمع صحيحة فيما يتعلق بالسلوك والتعاملات ما بين الفرد والجماعة، وتشمل هذه القيم الصدق، والأمانة، والعدالة، والاحترام، والقيم الأخلاقية تمثل حجر الزاوية في تفاعل الأفراد مع بعضهم البعض، وهي ضرورية لبناء الثقة والتعايش السلمي داخل المجتمع (Frankena, 1973).
- **القيم الاجتماعية :**تشير إلى المبادئ التي تتعلق بكيفية تفاعل الأفراد في إطار المجتمع، وتشمل قيم التعاون، والتضامن، والمسؤولية الاجتماعية، والعمل الجماعي، وهذه القيم تساعد في تحقيق التماسك الاجتماعي، وتدفع الأفراد للعمل من أجل المصلحة العامة.(Durkheim, 1893)
- **القيم الاقتصادية :**تتعلق بتقييم الأفراد للأمور الاقتصادية، مثل الاستهلاك، والادخار، والاستثمار، وتعزز هذه القيم فهم الأفراد لكيفية إدارة الموارد المالية وتحقيق الازدهار الاقتصادي، سواء على المستوى الفردي أو الجماعي (Weber, 1905).

ويمكن القول إن تفاعل الأفراد مع هذه القيم يختلف بحسب بيئاتهم الثقافية والاجتماعية، ولكنها جميعًا تلعب دورًا مهمًا في توجيه سلوكهم واتخاذ قراراتهم في الحياة اليومية.(Schwartz, 1992)

العلاقة بين القيم والتعليم:

تؤدي القيم دورًا محوريًا في التعليم؛ إذ تسهم في تكوين شخصية الطالب ليس فقط على المستوى الأكاديمي، ولكن أيضًا على المستويين الأخلاقي والاجتماعي. فالتعليم لا يتعلق فقط بنقل المعرفة النظرية، بل يشمل كذلك غرس القيم التي تسهم في تطوير الأفراد ليصبحوا أعضاء مسؤولين وفاعلين في المجتمع، وتشمل هذه القيم: الأمانة، والالتزام، والتعاون، والتفكير الناقد.

كما أن القيم في التعليم تساعد على تعزيز التفاعل الاجتماعي بين الطلاب وتنمية الحس بالمسؤولية تجاه المجتمع.(Veugelers & Kat, 2003) ووفقًا للعديد من الدراسات، يمكن أن يسهم تضمين القيم في المناهج الدراسية من قدرة الطلاب على تطوير مهارات التفكير النقدي واتخاذ القرارات، وهذا الأمر ضروري ليس فقط في إعدادهم لمستقبلهم المهني، ولكن –أيضًا– في تأهيلهم لمواجهة تحديات الحياة بشكل فعّال .(Halstead & Taylor, 2000)

إضافة إلى ذلك، فإن للمعلمين دورًا أساسيًا في نقل هذه القيم إلى الطلاب من خلال النموذج الذي يقدمونه؛ حيث يُعتبر سلوك المعلم نفسه نموذجًا يحتذي به الطلاب؛ لذلك، فإن المعلم المثالي هو الذي يتبنى ويمارس القيم التي يسعى لغرسها في طلابه.

أهمية غرس القيم للمراهقين:

تعد فترة المراهقة مرحلة حرجة حيث إن هذه المرحلة تبدأ في تكوين هويتهم الشخصية والاجتماعية، ويكونون أكثر عرضة للتأثر بالعوامل المحيطة بهم مثل الأسرة، المدرسة، والأصدقاء؛ ولهذا يعد غرس وتعزيز القيم لدى المراهقين أمراً هاماً في توجيه سلوكهم وتحديد قراراتهم في هذه المرحلة الحساسة من حياتهم ,Erikson) 1968).

وتأتي أهمية غرس القيم لدى المراهقين من الدور الذي تلعبه في توجيههم نحو اتخاذ قرارات سليمة وتنمية حس المسؤولية تجاه أنفسهم والآخرين، والقيم، مثل الصدق، والتعاون، والاحترام تسهم في بناء شخصية المراهق وتوجيهه ليصبح عضوًا فعّالاً في المجتمع، كما تساعد القيم في تقليل النزاعات والمشكلات السلوكية التي قد تنشأ خلال هذه الفترة؛ حيث إن المراهقين الذين يتبنون قيمًا قوية يكونون أقل عرضة للانحرافات السلوكية.(Santrock, 2018)

وتشير الدراسات إلى أن التنشئة الاجتماعية الإيجابية، والبيئات الداعمة، مثل الأسرة، والمدرسة، تلعب دورًا حاسمًا في تعزيز القيم لدى المراهقين (Steinberg, 2014). كما أن وجود نماذج أخلاقية إيجابية في حياة المراهقين يمكن أن يساعدهم على تبني القيم الإيجابية وتجنب السلوكيات الضارة.

ومما سبق، يتضح أهمية غرس القيم للناشئة لما يتعرضون من تغيرات نفسية وجسمية وعقلية في تلك المرحلة. ومن أجل ذلك فإن من المهم فهم تلك التغيرات وصفاتهم الأساسية؛ التي من الممكن تساعد الآباء والمربين على توفير الدعم اللازم للشباب، والطرق المناسبة لغرس القيم.

المبحث الثاني– مرحلة المراهقة:

تعد مرحلة المراهقة فترة مليئة بالتغيرات الجسدية، والنفسية، والاجتماعية؛ حيث تشهد هذه المرحلة تطورات مهمة في نمو الفرد، بما في ذلك النضج الجسدي، تطور التفكير النقدي، وتكوين الهوية الذاتية، فالمراهقون في هذا السن يعيشون فترة انتقالية بين الطفولة والنضج، وتبدأ تحديد معالم هويتهم وشخصيتهم؛ حيث يتعلمون الاستقلالية، واتخاذ القرارات والاعتماد على النفس؛ لذا فإن هذه المرحلة مليئة بالتحديات والفرص، وفيما يلي **نبذة مختصرة حول الصفات الجسمية والعقلية والنفسية والاجتماعية لتلك المرحلة:**

- **النمو الجسدي:**

تتميز هذه المرحلة بتسارع واضح في النمو الجسدي؛ حيث يمر المراهقون بتغيرات في الطول، الوزن، وتوزيع العضلات، هذا النمو الجسدي يكون نتيجة لتغيرات هرمونية تبدأ مع البلوغ. ووفقًا لـ (Steinberg,2017)، يحدث نمو ملحوظ في العظام والعضلات، مما يؤدي إلى تغير في مظهر المراهقين وشعورهم تجاه أجسامهم؛ حيث

تظهر الفروق بين الجنسين في هذه المرحلة؛ حيث يبدأ الأولاد في اكتساب كتلة عضلية أكبر، بينما تتطور الفتيات جسديًا بشكل أسرع في بعض الجوانب مثل توزيع الدهون.

- **تأثير التغيرات الهرمونية:**

تعد التغيرات الهرمونية أحد العوامل الرئيسية التي تؤثر على المراهقين في هذه المرحلة العمرية. تتسبب هذه التغيرات في ظهور مشاعر جديدة وتغييرات مزاجية سريعة، غالبًا ما يشعر المراهقون بعدم استقرار عاطفي، نتيجة لتغير مستويات الهرمونات في أجسامهم، وتشير جمعية علم النفس الأمريكية إلى أن هذه التغيرات الهرمونية قد تؤدي إلى زيادة التوتر، القلق، وحتى الاكتئاب في بعض الأحيان. (American Psychological Association,2013)

- **النمو النفسي والاجتماعي:**

إلى جانب التغيرات الجسدية للمراهقين، تشهد أيضا هذه الفترة نموًا كبيرًا في النواحي النفسية والاجتماعية، ومن أهم الجوانب النفسية التي تتطور في هذه المرحلة:

- **الهوية الذاتية :**يبدأ المراهقون في هذه الفترة في البحث عن هويتهم وتحديد شخصياتهم، وهذه العملية تكون جزءًا من رحلة المراهق لتطوير هويته الشخصية والاجتماعية. وفقًا لنظرية (Erikson, 1968)، تعد هذه المرحلة مرحلة أساسية لتطوير الهوية مقابل الارتباك في الهوية.
- **تطور الإدراك العقلي :**يشير Piaget (1972) إلى أن المراهقين في هذا السن يبدأ في تطوير القدرة على التفكير المجرد، مما يعني أنهم يصبحون قادرين على التفكير في الأفكار والمفاهيم التي لا تكون بالضرورة ملموسة، وهذا يسمح لهم بفهم القضايا الأخلاقية والاجتماعية على مستوى أعمق.

- **الاستقلالية** :يميل المراهقون في هذه المرحلة إلى البحث عن الاستقلالية والاعتماد على الذات، وهذا قد يؤدي إلى بعض الصراعات مع الآباء؛ حيث يسعى المراهقون إلى تحقيق استقلالهم العاطفي والاجتماعي.

- **التغيرات في العلاقات الاجتماعية:**

تشهد العلاقات الاجتماعية تحولات كبيرة خلال هذه المرحلة. يصبح الأقران مصدرًا رئيسًا للتأثير الاجتماعي؛ حيث يميل المراهقون إلى قضاء وقت أكبر مع أصدقائهم مقارنةً بعائلاتهم. وفقًا لـ Brown & Larson (2009)، تلعب المجموعات الاجتماعية دورًا كبيرًا في تحديد القيم والسلوكيات؛ حيث يسعى المراهقون إلى الانتماء والتكيف مع أقرانهم، وهذا يمكن أن يؤدي إلى ضغط الأقران، الذي قد يكون إيجابيًا أو سلبيًا.

- **التغيرات العاطفية والنفسية:**

تمر هذه المرحلة بالعديد من التغيرات العاطفية والنفسية، فقد يشعر المراهقون بمزيج من الحماس والخوف، بالإضافة إلى شعورهم بالقلق بشأن المستقبل، وهذا الشعور بعدم اليقين قد يتسبب في مشاعر الإحباط أو التوتر؛ لذلك من المهم أن يحصل المراهقون في هذه المرحلة على الدعم العاطفي اللازم سواء من الأسرة أو الأقران.

- **التطور العقلي والنمو المعرفي:**

يشهد المراهقون تطورًا كبيرًا في قدراتهم العقلية خلال هذه المرحلة؛ إذ يتميز تفكيرهم بالانتقال من التفكير الملموس إلى التفكير المجرد. ويصبحون قادرين على فهم المفاهيم المجردة مثل العدالة، والأخلاق، والمسؤولية الاجتماعية، ووفقًا لنظرية

Piagetفي مراحل النمو المعرفي، تُعد هذه المرحلة "مرحلة التفكير الرسمي"؛ حيث يصبح المراهقون قادرين على استخدام التفكير الاستنتاجي والاستدلال المنطقي.

ويتضح مما سبق أن مرحلة المراهقة تُعدُّ فترة حاسمة في تطور الفرد؛ إذ تجمع بين تحديات كبيرة وفرص حقيقية للنمو الشخصي. ويتطلب ذلك توفير دعم مناسب من الأسرة، والأقران، والمجتمع، عبر دور فعال يقوم به الأهل والمعلمون في توجيه المراهقين وتقديم المساندة اللازمة لهم، وإلى جانب ذلك، يحتاج المراهقون إلى تطوير مهارات التفكير النقدي والتحليل المنطقي للمواقف، مما يعزز قدرتهم على اتخاذ قرارات سليمة ومدروسة.

مصادر تعزيز وغرس القيم للمراهقين:

تعد مرحلة المراهقة من أكثر الفترات حرجًا في حياة الفرد؛ حيث تتشكل فيها القيم والاتجاهات التي تؤثر بشكل كبير على شخصيته في المستقبل. في هذا السياق، تتعدد المصادر التي تلعب دورًا رئيسًا في تعزيز وغرس القيم لدى المراهقين، ومن بين هذه المصادر: الأسرة، المدرسة، الأقران، ووسائل الإعلام.

الأسرة كمصدر رئيس لتعليم القيم:

تُعد الأسرة أول وأهم مصدر لغرس القيم لدى الأطفال والمراهقين، وللآباء دورٌ محوريٌّ في تشكيل السلوكيات والمعتقدات التي يتبناها المراهقون، وتشير العديد من الدراسات إلى أن القيم التي يتم غرسها في الأطفال خلال السنوات الأولى من حياتهم تميل إلى أن تكون دائمة وتستمر حتى مراحل البلوغ، ووفقًا لـ Knafo & Schwartz (2004,)، تتأثر القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى المراهقين بشكل كبير بالبيئة الأسرية التي نشأوا فيها؛ حيث تسهم الأسرة في تعليم الأطفال القيم الأساسية مثل الصدق، الاحترام، المسؤولية، والعدالة، وتغرس القيم من خلال ممارستها وتطبيقها

من قبل الوالدين في حياتهم اليومية، وتكوين القدوة الحسنة من خلال التعامل مع الآخرين بإنصاف واحترام، مما يعزز من فهم المراهقين لأهمية هذه القيم في حياتهم اليومية.

المدرسة كمصدر لتعزيز القيم:

المدرسة هي البيئة الثانية التي يقضي فيها المراهقون جزءًا كبيرًا من حياتهم اليومية، وتشكل المدرسة منصة مهمة لتعزيز القيم الاجتماعية والأخلاقية من خلال التعليم والممارسات اليومية، وتعمل المدارس على تعليم الطلاب القيم مثل التعاون، الاحترام المتبادل، والانضباط، وذلك من خلال الأنشطة الصفية والمناهج الدراسية التي تركز على هذه الجوانب.

ووفقًا لدراسة (Arthur ,2011)، فالمدرسة لها دور كبير في غرس القيم من خلال تعليم التفكير النقدي والمناقشة المفتوحة حول القضايا الأخلاقية. وتعد الأنشطة الصفية، مثل المناقشات الجماعية ودراسة الحالات الأخلاقية، وسيلة فعالة لتعليم الطلاب كيفية اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على القيم الإنسانية، بالإضافة إلى ذلك، تسهم الأنشطة اللامنهجية، مثل الرياضة والفنون، دورًا في تعزيز قيم مثل العمل الجماعي والانضباط الذاتي.

تأثير الأقران في تشكيل القيم:

يمثل الأقران في مرحلة المراهقة أحد المصادر المهمة التي تؤثر على تبني القيم، ويقضي المراهقون وقتًا كبيرًا مع أصدقائهم وزملائهم، ويكون لهذه العلاقات تأثير كبير على سلوكياتهم ومواقفهم تجاه الحياة، ووفقًا لدراسة Berndt (2002)، فإن تأثير الأقران يمكن أن يكون إيجابيًا أو سلبيًا؛ حيث يمكن للأصدقاء تعزيز القيم الإيجابية، مثل الاحترام والتعاون، أو تشجيع سلوكيات غير مقبولة اجتماعيًا.

ويعتمد تأثير الأقران إلى حد كبير على نوعية العلاقات التي يشكلها المراهقون. على سبيل المثال: إذا كان المراهقون ينتمون إلى مجموعة اجتماعية تقدر التعليم والتعاون، فإنهم غالبًا ما يتبنون هذه القيم أيضًا، ومن جهة أخرى، إذا كانوا مرتبطين بأقران يتبنون سلوكيات مرفوضة مثل التدخين أو التنمر، فمن الممكن أن يتأثروا بهذه القيم السلبية؛ لهذا السبب، من المهم أن يكون لدى الآباء والمعلمين وعي بنوعية الأقران الذين يتفاعل معهم المراهقون، ويشجعوهم على تكوين علاقات إيجابية.

وسائل الإعلام وتأثيرها على القيم:

أصبحت وسائل الإعلام، بما في ذلك التلفزيون، والإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، جزءًا لا يتجزأ من حياة المراهقين، وتؤدي وسائل الإعلام دورًا مزدوجًا في تشكيل القيم؛ حيث يمكن أن تكون مصدرًا إيجابيًا يعزز من تبني القيم الإيجابية، أو مصدرًا للضغوط الاجتماعية التي قد تؤدي إلى سلوكيات غير مرغوبة.

الدين والقيم الدينية:

للدين دورٌ مهمٌ في تعزيز القيم لدى العديد من المراهقين، وتعتمد القيم الدينية على المبادئ الروحية التي تحث على الأخلاق الحميدة، مثل التسامح، والعدل، والإيثار، ووفقًا لدراسة (King & Furrow,2004)، فإن المراهقين الذين ينتمون إلى مجتمعات دينية غالبًا ما يظهرون مستويات أعلى من المسؤولية الاجتماعية والتعاطف مع الآخرين.

وتعتبر القيم الدينية جزءًا أساسيًا من الهوية الشخصية للعديد من المراهقين، وخاصة أولئك الذين ينتمون إلى أسر دينية، وتسهم الممارسات الدينية، مثل الصلاة، والصيام، والاحتفالات الدينية في تعزيز القيم الأخلاقية والروحية، بالإضافة إلى ذلك،

يمكن للدين أن يوفر للشباب إطارًا للتعامل مع القضايا الأخلاقية والاجتماعية، مما يساعدهم على اتخاذ قرارات مستنيرة بناءً على معتقداتهم الدينية.

دور المجتمع في تعزيز القيم:

المجتمع بما يتضمنه من مؤسسات ومنظمات فهو يسهم بدور كبير في تعزيز وغرس القيم لدى المراهقين، وتسهم المؤسسات المجتمعية، مثل النوادي، والجمعيات، والمؤسسات الخيرية في تقديم بيئة داعمة تشجع على تبني القيم الإيجابية، ووفقًا لـ Putnam (2000)، فإن المجتمعات القوية التي تتميز بتماسك اجتماعي وتشارك فعّال تسهم في تعزيز القيم الاجتماعية، مثل التضامن، والتعاون، والمسؤولية.

كما أن مشاركة المراهقين في أنشطة تطوعية أو خدمة مجتمعية يوفرها المجتمع، يساعدهم على تطوير الشعور بالمسؤولية الاجتماعية والالتزام تجاه الآخرين؛ حيث تشجع هذه الأنشطة على غرس القيم الأخلاقية، مثل التعاون والإيثار، وتساعد في بناء شخصية متوازنة ومستقلة.

البرامج التربوية ودورها في غرس القيم:

إن البرامج التربوية المصممة خصيصًا لتعزيز القيم لدى المراهقين تسهم في تعزيز القيم؛ حيث تسعى هذه البرامج إلى تعليم المراهقين التفكير النقدي حول القضايا الاجتماعية والأخلاقية وتعزيز قيم مثل النزاهة والمسؤولية، وهناك العديد من البرامج والمقررات التي تعتمد على النشاطات العملية، مثل المناقشات الجماعية، والألعاب التعليمية، والمسرحيات؛ حيث يتمكن المراهقون من تطبيق القيم التي يتعلمونها بشكل عملي.

وتشير دراسة Lickona (1991) إلى أن التعليم القائم على القيم يمكن أن يكون فعّالًا جدًا إذا تم تقديمه بطريقة تفاعلية وممتعة، ومثل هذه البرامج يمكن أن تعزز من

الوعي الاجتماعي للمراهقين، وتساعدهم على تطوير مهاراتهم في اتخاذ القرارات الأخلاقية.

التحديات في غرس وتعزيز القيم:

على الرغم من الأهمية الكبيرة لتعزيز القيم في التعليم والمجتمع، فإن هناك العديد من التحديات التي تواجه هذه العملية، من أبرز هذه التحديات:

- **التغيرات الثقافية والتكنولوجية** :يعيش المجتمع في عصر يتسم بالتغير السريع والتقدم التكنولوجي، مما يؤثر على القيم التقليدية، فتعرض القيم للأفكار والاتجاهات الجديدة يمكن أن يؤدي إلى اندثار القيم التقليدية، مما يخلق صراعًا بين القيم القديمة والجديدة.(Putnam, 2000)
- **نقص الدعم الأسري** :الأسرة لها دورٌ أساسيٌّ في غرس القيم. ومع ذلك، قد يواجه العديد من الأسر صعوبات في تقديم الدعم العاطفي والاجتماعي لأطفالهم بسبب الضغوط الاقتصادية والاجتماعية، وضعف العلاقة الأسرية يمكن أن يؤثر سلبًا على قدرة الأفراد على استيعاب القيم.(Harris, 1998)
- **تحديات المناهج الدراسية** :قد لا تكون المناهج الدراسية الحالية كافية لتعزيز القيم، وبعض المناهج تركز بشكل أساسي على المعرفة الأكاديمية دون تقديم الاهتمام الكافي للقيم الأخلاقية والاجتماعية، كما يجد بعض المعلمون صعوبات في تضمين القيم وتطبيقها بطرق تدريس فعالة تعزز القيم.(Nucci, 2001)
- **قلة النماذج الإيجابية** :إن غياب نماذج إيجابية في المجتمع يمكن أن يؤدي إلى تعزيز سلوكيات سلبية، فالمراهقون، على وجه الخصوص، يتأثرون بشدة بالشخصيات العامة ووسائل الإعلام، وإذا كانت النماذج المتاحة تعزز

السلوكيات السلبية، سيكون من الصعب تعزيز القيم الإيجابية (Lindner, 2016). ولهذا لابد من أن تبرز النماذج الإيجابية في المجتمع سواء شخصيات دينية أو تاريخية أو شخصيات معاصرة.

- **التنوع الثقافي والاجتماعي :**يواجه المعلمون تحديًا في تعليم القيم في بيئات متعددة الثقافات، ويتطلب ذلك منهم القدرة على فهم واحترام القيم المختلفة، والعمل على إيجاد قواسم مشتركة بين هذه القيم لتعزيز الاحترام المتبادل والتفاهم.(Banks, 2010)

وتتطلب مواجهة هذه التحديات جهودًا متكاملة من جميع الجهات، بما في ذلك الأسرة، والمدارس، والمجتمع، والدولة، فمن خلال التعاون بين هذه الجهات، يمكن تعزيز القيم بشكل فعال، وتوجيه الأفراد نحو سلوكيات إيجابية.

ويتضح جليا مما سبق، تتعدد المصادر التي تسهم في تعزيز وغرس القيم لدى المراهقين، وتشمل الأسرة، والمدرسة، والأقران، ووسائل الإعلام، والدين، والمجتمع، كل هذه العوامل تتكامل لتشكل إطارًا شاملًا يساعد المراهقين على تطوير شخصية متوازنة وقيم راسخة، ومع زيادة التحديات التي يواجها المراهقون في العصر الحديث، يصبح دور هذه المصادر أكثر أهمية من أي وقت مضى في توفير الدعم والتوجيه اللازمين لهم، ونظرا لأهمية إنشاء جيل واعي ومستقل تفكيرا أصبح من المهم إدراج مقرر التفكير الناقد في التعليم لهذه المرحلة العمرية. وفيما يلي تفصيل حول مقرر التفكير الناقد وأهميته.

المبحث الثالث– التفكير الناقد ودوره في تعزيز القيم:

يعد التفكير الناقد من أهم المهارات التي يحتاجها الفرد في المجتمع المعاصر لا سيما في ظل التحديات المتزايدة التي يواجهها الإنسان اليوم، سواء في الحياة

الشخصية أو المهنية؛ ولذا، فإن التفكير الناقد ليس مجرد مهارة أكاديمية، بل هو أسلوب حياة يُمكِّن للأفراد من التعامل مع المعلومات بفاعلية واستقلالية، مما يساعدهم على اتخاذ قرارات عقلانية، وانطلاقًا من هذه الأهمية حرصت وزارة التعليم في المملكة العربية السعودية على إدراج مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط والصف الأول الثانوي، مستهدفة بذلك الفئة العمرية والتي تتسم بخصائص محددة، مثل الاندفاعية وسرعة التأثر والبحث عن القدوة؛ لذا كان من الضروري تضمين مقرر التفكير الناقد ضمن المناهج الدراسية.

وفي هذا المبحث، سيتم عرض أهمية دراسة التفكير الناقد ودوره في تعزيز القيم، بالإضافة إلى وصف مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط.

أهمية دراسة التفكير الناقد: تبرز أهمية التفكير الناقد كأداة لتحليل المعلومات واتخاذ القرارات المستنيرة، وأن دراسة التفكير الناقد تسهم في تنمية عدد من المهارات اللازمة للطلاب، من تلك المهارات ما يلي:

- **التفكير الناقد كمحرك لتحسين مهارات حل المشكلات:**

إحدى أهم مزايا التفكير الناقد هي قدرته على تحسين مهارات حل المشكلات، ففي أي موقف حياتي، سواء كان بسيطًا أو معقدًا، يحتاج الفرد إلى مهارات تحليلية تمكنه من تحديد طبيعة المشكلة وتفكيك عناصرها قبل التوصل إلى حل، والتفكير الناقد يمكن الأفراد من تطوير هذه المهارات من خلال منحهم القدرة على تحليل المعلومات بشكل موضوعي، ووفقًا لـ (Facione ,2015)، يرى أن التفكير الناقد أساسًا لاتخاذ القرارات السليمة؛ حيث يمكّن الأفراد من تقييم المواقف من زوايا متعددة والتفكير بطرق جديدة وخلاقة.

- **تعزيز التفكير المنطقي:**

من خلال دراسة التفكير الناقد، يتعلم الأفراد كيفية التفكير بطريقة منطقية تتجنب الوقوع في الفخاخ الفكرية أو المغالطات المنطقية، وهذا يعزز من قدرتهم على التفكير بشكل منظم وتحليل المعلومات بطرق عقلانية. التفكير النقدي يتيح للأفراد فحص الادعاءات والتحقق من صحة المعلومات قبل قبولها كحقيقة، فعلى سبيل المثال، في الحياة اليومية، يتعرض الأشخاص لمجموعة من المعلومات عبر وسائل الإعلام المختلفة، وهنا تأتي أهمية التفكير الناقد في تحليل وفهم هذه المعلومات وفصل الحقائق عن الشائعات.

- **تعزيز مهارات التواصل:**

التفكير الناقد لا يقتصر على التحليل الذهني فقط، بل يمتد إلى تحسين مهارات التواصل، فعندما يتمكن الأفراد من التفكير النقدي بفعالية، يصبحون أكثر قدرة على التعبير عن أفكارهم بوضوح ومنطقية، كما يساهم في تحسين مهاراتهم في إقناع الآخرين بوجهات نظرهم من خلال تقديم الحجج المدعومة بالأدلة، وهذا النوع من التواصل يعتمد على منطق سليم وعلى استخدام الأدلة بشكل فعّال، مما يعزز من قدرة الفرد على التأثير في الآخرين وإحداث تغييرات في المواقف أو الآراء.

- **التفكير الناقد والابتكار:**

في العصر الرقمي الذي نعيش فيه اليوم، يعد الابتكار عنصرًا أساسيًا في التقدم، والتفكير الناقد يسهم بشكل مباشر في تعزيز الابتكار من خلال تشجيع الأفراد على التفكير خارج الصندوق وتحدي الأفكار التقليدية، ويرى Paul & Elder (2006) أن التفكير الناقد يسهم في تحويل الأفكار إلى حلول مبتكرة من خلال تحليل المواقف بطرق غير تقليدية والبحث عن حلول جديدة وفعالة.

- **التفكير الناقد والتنمية الشخصية:**

إلى جانب الفوائد العملية، يسهم التفكير الناقد في تعزيز التنمية الشخصية، فعندما يتعلم الفرد كيف يفكر بشكل نقدي، يصبح أكثر قدرة على التحكم في مشاعره وسلوكياته، مما يعزز من الثقة بالنفس ويقلل من التأثيرات السلبية للضغوط الخارجية، والتفكير النقدي يساعد الأفراد على تجاوز الأحكام السريعة واتخاذ قرارات مستنيرة تستند إلى الأدلة والمنطق، مما يعزز من قدرتهم على تحقيق النجاح في حياتهم الشخصية والمهنية.

تضمين القيم في مقرر التفكير الناقد:

للتفكير الناقد دورٌ رئيسيٌّ في تطوير مهارات التحليل واتخاذ القرار لدى الطلاب، ويتجاوز التفكير الناقد كونه مجرد عملية تحليلية إلى أن يكون إطارًا شاملًا يساعد الأفراد على التفكير بطريقة متأنية ومنظمة حول المشكلات المعقدة، ولكن بجانب تعزيز القدرات العقلية، يمكن أن يكون مقرر التفكير الناقد منصة لتضمين القيم الدينية، والأخلاقية، والاجتماعية، وغيرها، من خلال توجيه الطلاب نحو التفكير العميق في القضايا وتطوير الوعي الاجتماعي، واتخاذ القرارات مبنية على القيم الدينية والأخلاقية والاجتماعية ...الخ. ومن هنا يمكن لمقرر التفكير الناقد أن يسهم بشكل كبير في غرس القيم لديهم.

العلاقة بين التفكير الناقد والقيم:

تعد العلاقة بين التفكير الناقد والقيم قوية ومترابطة؛ فالتفكير الناقد يعتمد على تحليل الوقائع والآراء، ولكن لا يمكن فصله عن السياق الأخلاقي، والقيم توفر الأسس التي يعتمد عليها الأفراد في اتخاذ قراراتهم، فمثلا عند التفكير في قضية اجتماعية أو سياسية، قد يستند الفرد إلى قيم مثل العدالة والحرية في تحليله لهذه

القضية، ويشير (Ennis ,1996)إلى أن التفكير الناقد لا يمكن أن يكون فعالًا دون أن يرتبط بالقيم الأخلاقية، لأن القرارات التي يتخذها الفرد تعتمد في الأساس على ما يعتقد أنه صحيح أو عادل.

أهمية تضمين القيم في مقرر التفكير الناقد:

يعد تضمين القيم في مقرر التفكير الناقد أمرًا أساسيًا لتحفيز الطلاب على التفكير في القضايا المعقدة، ووفقًا لـ (Facione ,2011) يرى أن التفكير الناقد ليس مجرد مهارة عقلية، بل هو –أيضًا– عملية تتطلب الالتزام بالقيم الإنسانية، مثل النزاهة، والمسؤولية، والانفتاح على الآراء المختلفة من خلال تضمين القيم في المنهج.

ولهذا، يعد التعليم القائم على القيم جزءًا لا يتجزأ من التفكير الناقد، فالطلاب الذين يتعلمون التفكير النقدي بدون الالتزام بالقيم الأخلاقية قد يستخدمون مهاراتهم العقلية بطريقة سلبية أو غير مسؤولة، مثل تبرير سلوكيات غير أخلاقية أو اتخاذ قرارات تؤثر سلبًا على المجتمع؛ لذلك، يعد تعليم القيم إلى جانب التفكير الناقد أمرًا ضروريًا لضمان أن يتم استخدام هذه المهارات بشكل مسؤول، ولهذا من المهم أن يدرج عدد من القيم في منهج التفكير الناقد، بالإضافة إلى أن تضمين القيم في مقرر التفكير الناقد، يعزز الشعور بالمسؤولية الاجتماعية لدى الطلاب، فيتعلم الطلاب كيفية التفكير حول مدى تأثير أفعالهم على المجتمع وعلى الآخرين، وهذا النوع من التعليم يساعد على تطوير أفراد مسؤولين اجتماعيًا وقادرين على اتخاذ قرارات أخلاقية تسهم في تحسين المجتمع.

ووفقًا لدراسة (Noddings ,2013)، فإن التعليم الذي يركز على القيم يساعد الطلاب على تطوير شعور أعمق بالمسؤولية تجاه المجتمع. وأن يتعلموا كيفية التعامل مع القضايا الاجتماعية المعقدة، مثل الفقر، التمييز، والظلم بطريقة مسؤولة

وأخلاقية. بالإضافة إلى ذلك، يشجع هذا النوع من التعليم الطلاب على المشاركة الفعالة في المجتمع والإسهام في إيجاد حلول للقضايا الاجتماعية.

التحليل الوصفي لمقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط:

تم البدء بتدريس مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط في عام ١٤٤٣هـ، ويهدف المقرر كما ورد في (مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط، ٢٠٢٤) إلى مساعدة الطلبة في تطوير وتنمية عدد من المهارات من أبرزها:

تعزيز المهارات في القرن الحادي والعشرين، وتعزيز الشخصية الوطنية، وتحفيز الابتكار والإبداع، وحل المشكلات، ورفع مستوى التحصيل الدراسي، وتنمية القدرة على استشراف المستقبل، والإسهام في دفع عجلة التنمية، عن الحقيقة، والابتعاد عن التعصب، ومواجهه الغلو والتطرف والانبهار بثقافة الآخر، وتعزيز التفكير الناقد وتحليل المعلومات، وتنمية المهارات اللغوية والعرضية، ورفع مستوى الإبداع والتفكير الذاتي، وفهم أهمية التفكير النقدي في بيئة العمل، وتحسين حل المشكلات وتطوير العلاقات الشخصية.

وصمم المقرر ليكون كتاب إلكتروني يقع ٢٧٤ صفحة، ويُدرّس بواقع حصتين في الأسبوع، ويتضمن المقرر ٢١ درساً، وكل درس يتضمن على جملة من الفقرات المتنوعة وهي:

تمهيد: نص قصير يهدف إلى إثارة انتباه الطالب وجذبه إلى موضوع الدرس.

أقرأ: نص يرتبط بموضوع الدرس يُسهم في إثراء معارف الطالب من المعارف ومفاهيمه المرتبطة بالموضوع.

أفهم وأحلل: تتضمن مجموعة من الأسئلة التحليلية المرتبطة بفقرة "أقرأ.

أتدرب: مجموعة من الأنشطة التي تعزيز مهارات التفكير الناقد.

إضاءة: نص إثرائي يهدف إلى إكساب الطالب معارف إضافية، وتوسيع فهمة لأبعاد مرتبطة بموضوع بالدرس.

أتفق أو لا أتفق... لأن: فقرة تشجع الطالب على إبداء رأيه ومدعومًا بالأدلة، وتساعده على تبني موقف نقدي.

أتأمل وأقيم مكتسباتي: تقييم ذاتي يقوم به الطالب لمدى اكتسابه المعارف والمهارات والسلوكيات وتطبيقها في حياته اليومية.

أتدرب وأتفاعل مع عائلتي: تهدف هذه الفقرة إلى تحفيز الطالب على مناقشة القضايا المرتبطة بالدرس مع أسرته باستخدام التفكير الناقد.

القيم في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط:

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط، وقد تم تحليل محتوى المقرر من خلال تصميم أداة لتحليل المحتوى، تهدف إلى رصد القيم وتصنيفها وحساب تكراراتها ونسبها المئوية، حيث تضمن المقرر ٤٦ قيمة فقط، وتم عرض تفاصيل هذه القيم بشكل مفصل في جزء "عرض النتائج ومناقشتها".

المبحث الرابع – النظريات المفسرة للقيم والتعليم.

تتعدد النظريات التي تناولت العلاقة بين التعليم والقيم؛ حيث تركز على آليات غرس القيم لدى الأفراد من خلال المناهج الدراسية والبيئة التعليمية، وتهدف هذه النظريات إلى فهم آليات تشكيل السلوكيات والتصرفات الأخلاقية والاجتماعية لدى الطلاب، بما يعزز من دور التعليم في بناء مجتمع قائم على القيم الإنسانية، وتشمل هذه النظريات: النظرية السلوكية، والنظرية البنيوية، ونظرية التطور الأخلاقي، والنظرية الإنسانية؛ حيث يقدم كل منها منظورًا مختلفًا حول كيفية تعليم القيم.

النظرية السلوكية:

تعد النظرية السلوكية واحدة من أقدم النظريات التي تتناول التعليم وغرس القيم، وتأسست هذه النظرية على يد علماء النفس مثل B.F. Skinner، الذين افترضوا أن السلوك يمكن تشكيله من خلال التعزيز الإيجابي أو السلبي، وتعتمد النظرية السلوكية على فكرة أن التعليم يمكن أن يستخدم كأداة لتشكيل السلوكيات الأخلاقية والاجتماعية لدى الطلاب من خلال توفير بيئة تعليمية تعزز السلوكيات الإيجابية وتثبط السلوكيات السلبية.

وفي سياق غرس القيم، يرى علماء السلوك أن القيم يمكن تعزيزها من خلال التعزيز المتكرر للسلوكيات المرغوبة. على سبيل المثال: يمكن أن يتم تعزيز قيمة الاحترام من خلال مكافأة الطلاب الذين يظهرون سلوكيات محترمة تجاه زملائهم أو معلميهم. كما يمكن أن يتم تطبيق هذه النظرية في التعليم من خلال تقديم أنشطة تعليمية تركز على تعزيز قيم مثل التعاون والانضباط، ويؤكد (Skinner,1953) أن السلوكيات التي يتم تعزيزها بشكل متكرر تصبح جزءًا من شخصية الفرد، مما يعني أن التعليم يمكن أن يكون وسيلة فعالة لغرس القيم.

النظرية البنيوية:

تعتبر النظرية البنيوية، التي وضع أسسها Jean Piaget، من النظريات البارزة التي تتناول تطور القيم في التعليم، وتستند هذه النظرية إلى فكرة أن الأفراد يتعلمون من خلال بناء معرفتهم الخاصة عن العالم من خلال التفاعل مع البيئة المحيطة بهم، ويشير Piaget إلى أن الأطفال يمرون بمراحل تطور معرفي مختلفة، وكل مرحلة تعكس قدرة أكبر على فهم المفاهيم المعقدة بما في ذلك القيم.

وفي إطار هذه النظرية، يتم تعليم القيم من خلال توفير تجارب تعليمية تتيح للطلاب التفكير في القضايا الأخلاقية وتحليلها بأنفسهم. يرى Piaget (1972) أن القيم لا يمكن تعليمها مباشرة، بل يجب أن يتعلم الطلاب كيفية اكتسابها من خلال استكشاف مفاهيم مثل العدالة والمسؤولية والتعاون بأنفسهم، وعلى سبيل المثال، يمكن استخدام الأنشطة الصفية التي تشجع على المناقشة المفتوحة والتفاعل بين الطلاب لتعليمهم كيفية تطبيق القيم في حياتهم اليومية.

نظرية التطور الأخلاقي:

تعد نظرية التطور الأخلاقي التي قدمها Lawrence Kohlberg من أهم النظريات التي تتناول القيم والتعليم، وتعتمد هذه النظرية على فكرة أن الأفراد يمرون بمراحل تطور أخلاقي متتالية، بدءًا من المرحلة التمهيدية التي تعتمد على الطاعة والعقاب، وصولًا إلى مرحلة الاستقلال الأخلاقي التي يكون فيها الفرد قادرًا على اتخاذ قرارات أخلاقية بناءً على مبادئه الشخصية.

ووفقًا لـ Kohlberg (1981)، يمكن أن يلعب التعليم دورًا محوريًا في تسريع هذا التطور الأخلاقي من خلال توفير بيئة تعليمية تعزز التفكير النقدي حول القضايا الأخلاقية، ويرى Kohlberg أن الطلاب يجب أن يواجهوا مواقف أخلاقية معقدة تتطلب منهم التفكير في العواقب الأخلاقية لقراراتهم، فعلى سبيل المثال، يمكن استخدام حالات دراسية أو مناقشات صفية تركز على قضايا مثل العدالة والمساواة لتمكين الطلاب من تطوير قدرتهم على التفكير الأخلاقي.

النظرية الإنسانية:

تعد النظرية الإنسانية، التي أسسها Carl Rogers و Abraham Maslow، من النظريات التي تركز على دور التعليم في تطوير القيم الشخصية للفرد. تعتمد هذه

النظرية على فكرة أن كل فرد يمتلك قدرات داخلية لتحقيق تطوره الكامل وأن التعليم يجب أن يركز على تنمية هذه القدرات من خلال توفير بيئة تعليمية داعمة.

ووفقًا لـ Maslow (1943)، يرى أن القيم ترتبط بتحقيق الذات وتأتي كنتيجة لتلبية الاحتياجات الأساسية للأفراد، ويرى Maslow أن التعليم يجب أن يركز على تطوير الذات من خلال تعزيز قيم مثل الإبداع، الاستقلالية، والتعاطف، ويشير Rogers (1969)إلى أن التعليم القائم على التفاعل الإيجابي بين المعلم والطالب يمكن أن يسهم في تعزيز القيم الإنسانية الأساسية، مثل الاحترام والتفاهم.

التعليم القائم على القيم:

تعد هذه النظرية من أحدث النظريات التي تهدف إلى دمج القيم بشكل مباشر في المناهج التعليمية، ويشير Lickona (1991)إلى أن التعليم القائم على القيم يعتمد على تقديم محتوى تعليمي يعزز من فهم الطلاب للقيم الأخلاقية والاجتماعية ويشجعهم على تطبيقها في حياتهم اليومية، ويركز هذا النهج على تطوير الشخصية الكاملة للطلاب من خلال توفير تعليم شامل يدمج بين المهارات الأكاديمية والمهارات الاجتماعية والأخلاقية.

ويؤكد Lickonaأن هذا النوع من التعليم يجب أن يكون جزءًا لا يتجزأ من المناهج الدراسية؛ حيث يمكن أن يتم تعليم القيم من خلال الأنشطة الصفية، المناقشات الجماعية، وحل المشكلات الأخلاقية، ويسهم هذا النهج في تطوير الوعي الأخلاقي لدى الطلاب وتشجيعهم على التفكير بشكل نقدي حول القضايا الاجتماعية التي تواجههم.

ويتضح مما سبق، أن النظريات السابقة قدّمت رؤى متعددة حول آليات تعليم القيم وغرسها في الأفراد؛ سواء من خلال التعزيز السلوكي، أو التفاعل البنيوي مع

البيئة، أو التطور الأخلاقي، إذ يقدم كل نموذج فهمًا مميزاً لطبيعة العلاقة بين التعليم وغرس القيم، وجميع هذه النظريات تسهم في تطوير مناهج تعليمية تسعى إلى تعزيز القيم الأخلاقية والاجتماعية لدى الطلاب، مما يساعد على بناء جيل واع ومسؤول، قادر على مواجهة التحديات الأخلاقية والاجتماعية في مجتمعه.

الدراسات السابقة:

تسلط هذه الدراسات الضوء على أهمية تضمين القيم في المناهج الدراسية، وقد تنوعت بين دراسات عربية وأخرى أجنبية، تناولت كلٌ منها جوانب مختلفة من العلاقة بين التعليم وغرس القيم لدى الطلاب.

دراسة الخطيب (Al-Khateeb,2016) التي بعنوان: دور التعليم في غرس القيم الأخلاقية: دراسة مقارنة بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة

.هدفت هذه الدراسة إلى مقارنة تأثير المناهج التقليدية والمناهج الحديثة على غرس القيم الأخلاقية لدى الطلاب، وتم التركيز على كيفية تعزيز القيم الأخلاقية من خلال الأنشطة الصفية والمحتوى التعليمي، مع تحديد دور المعلمين في هذا الإطار، وأظهرت النتائج أن المناهج الحديثة التي تعتمد على التعليم التفاعلي والمشاركة الفعالة للطلاب في الأنشطة الجماعية كانت أكثر فعالية في غرس القيم الأخلاقية مقارنة بالمناهج التقليدية التي تعتمد على الحفظ والتلقين، كما تبين أن المناهج التي تشمل مناقشات مفتوحة حول القضايا الأخلاقية تساهم في تعزيز التفكير النقدي لدى الطلاب وتطوير حس المسؤولية الاجتماعية، وأوصت الدراسة بضرورة إدخال المزيد من الأنشطة التفاعلية في المناهج التعليمية، وتدريب المعلمين على استخدام أساليب تعليمية تعزز القيم الأخلاقية مثل الحوار والنقاش المفتوح.

ودراسة ونغ (Wang,2017) التي بعنوان: فعالية المناهج التعليمية في غرس القيم البيئية لدى الطلاب. هدفت الدراسة إلى تقييم مدى فعالية المناهج التعليمية في تعزيز القيم البيئية لدى الطلاب في المدارس الابتدائية والإعدادية، وتم العمل على تحليل المناهج الدراسية لمعرفة مدى تضمنها لمفاهيم الاستدامة البيئية وحماية البيئة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المناهج التي تركز على التعليم البيئي وتقديم معلومات حول أهمية الاستدامة كانت فعالة في تعزيز القيم البيئية لدى الطلاب، كما بينت أن الأنشطة العملية مثل الزراعة المدرسية وإعادة التدوير تسهم في ترسيخ الوعي البيئي لدى الطلاب، وكان من ضمن توصيات الدراسة التأكيد على ضرورة تعزيز التعليم البيئي في المناهج الدراسية، وتضمين مفاهيم مثل الاستدامة وحماية البيئة في مختلف المواد الدراسية، مع التركيز على الأنشطة العملية التي تعزز من تطبيق القيم البيئية في الحياة اليومية.

ودراسة (الصويركي، ٢٠١٧) التي بعنوان: دراسة تحليلية للقيم التربوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية بقسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز. هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى تضمين مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية المعتمدة في قسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز وعددها ٦ مقررات، واستخدم أسلوب تحليل المضمون، وكشفت نتائج الدراسة أن المقررات الستة، تضمنت ١٨١٣ قيمة فرعية، وأوصت الدراسة بضرورة التخطيط المسبق عند تضمين القيم التربوية في المقررات الجامعية، وتوزيعها بين عناصر المحتوى بشكل يراعي التكامل والتوازن والشمول.

ودراسة سميث (Smith, 2018) التي بعنوان: تأثير التعليم القائم على القيم في تطوير السلوكيات الأخلاقية لدى طلاب المدارس الثانوية. هدفت

هذه الدراسة إلى تحليل تأثير المناهج التعليمية القائمة على القيم في تطوير السلوكيات الأخلاقية لدى طلاب المدارس الثانوية، وتم استخدام منهج الدراسة التجريبية لتقييم فعالية برامج تعليم القيم، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلاب الذين شاركوا في برامج تعليم القيم أظهروا تحسنًا ملحوظًا في السلوكيات الأخلاقية مقارنة بزملائهم الذين لم يشاركوا في هذه البرامج، كما أشارت النتائج إلى أن برامج تعليم القيم تعزز من مهارات التعاون والتعاطف بين الطلاب، وتساعدهم على التعامل مع المشكلات الاجتماعية والأخلاقية بطريقة أكثر نضجًا، وكان من ضمن توصيات الدراسة التأكيد على أهمية تضمين برامج تعليم القيم في المناهج الدراسية بشكل مستمر، مع ضرورة دمجها في المواد التعليمية الرئيسية، مثل الأدب والتاريخ والعلوم الاجتماعية.

ودراسة الزوبعي (Al-Zoubi, 2019) التي بعنوان: تأثير المناهج المدرسية على تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب :هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف دور المناهج المدرسية في تعزيز قيم المواطنة مثل الانتماء، المسؤولية، والمشاركة الاجتماعية لدى الطلاب، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي لتحليل المناهج المدرسية ومعرفة مدى تضمينها لقيم المواطنة، وأشارت النتائج إلى أن المناهج التي تتضمن أنشطة تعزز من المشاركة المجتمعية وتعليم القيم الاجتماعية تؤدي إلى تعزيز الشعور بالمواطنة لدى الطلاب، كما أوضحت الدراسة أن القيم المرتبطة بالمواطنة يمكن تعليمها بشكل فعال من خلال دمجها في مواد مثل التربية المدنية والدراسات الاجتماعية، وأوصت الدراسة بتعزيز القيم الوطنية والمجتمعية في المناهج الدراسية، وتطوير إستراتيجيات تعليمية تشجع الطلاب على الانخراط في الأنشطة المجتمعية والعمل التطوعي.

ودراسة الشيخ (El-Sheikh, 2020) التي بعنوان: دور المناهج الدراسية في تعزيز القيم الإنسانية والتعايش السلمي. تناولت هذه الدراسة دور المناهج الدراسية في تعزيز القيم الإنسانية، مثل التسامح، التفاهم المتبادل، والتعايش السلمي بين الطلاب من خلفيات ثقافية ودينية مختلفة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المناهج التي تركز على تعليم القيم الإنسانية من خلال القصص والحوار والمناقشات الثقافية كانت فعالة في تعزيز التفاهم المتبادل والتسامح بين الطلاب، كما بينت الدراسة أن الأنشطة التي تشجع على التعاون بين الطلاب من خلفيات مختلفة تسهم في ترسيخ قيم التعايش السلمي، وأوصت الدراسة بتعزيز قيم التفاهم والتسامح في المناهج الدراسية من خلال القصص والنصوص الأدبية، وتوفير بيئة تعليمية تشجع على الحوار المفتوح بين الطلاب من خلفيات متنوعة.

ودراسة أندرسون (Henderson, 2021) التي بعنوان: تأثير المناهج التعليمية على تنمية القيم الديمقراطية لدى الطلاب. هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف مدى تأثير المناهج الدراسية على تنمية القيم الديمقراطية، مثل المشاركة الفعالة، حرية التعبير، والاحترام المتبادل لدى الطلاب، وأظهرت نتائج الدراسة أن المناهج التي تتضمن تعليم حقوق الإنسان والديمقراطية كانت أكثر فعالية في تعزيز القيم الديمقراطية لدى الطلاب، كما أظهرت أن الأنشطة التفاعلية مثل المناظرات الصفية والمشاركة في المجالس الطلابية تسهم في تنمية الوعي الديمقراطي لدى الطلاب، وأكدت توصيات الدراسة على أهمية تعليم القيم الديمقراطية في المدارس من خلال الأنشطة التفاعلية والمناقشات المفتوحة، وضرورة تدريب المعلمين على تدريس مفاهيم الديمقراطية بشكل فعال.

ودراسة (مكرمي، ٢٠٢٢) التي بعنوان: دور مقرر التفكير الناقد في تعزيز قيم الاعتدال لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق تصورات معلميهم بتعليم جازان. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على دور مقرر التفكير الناقد في تعزيز قيم الاعتدال لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق تصورات معلميهم بتعليم جازان، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتم تطبيق الاستبانة على عينة من معلمي ومعلمات مقرر التفكير الناقد وبلغ عددهم ١٣٧ معلمًا ومعلمة، وجاءت نتائج الدراسة تؤكد أن هناك دورًا كبيرًا لمقرر التفكير الناقد في تعزيز قيم الاعتدال لدى طلبة المرحلة الثانوية التي تمثلت في الاعتدال الاجتماعي يليه الاعتدال السلوكي والفكري ومن ثم يليهم الاعتدال الثقافي واخرها الاعتدال الديني، وكان من توصيات الدراسة بضرورة العمل على إثراء مقرر التفكير الناقد بأنشطة ومواقف تعليمية تنمي مهارات العمل الجماعي لدى الطلبة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات، اتفقت هذه الدراسة مع دراسة الزوبعي (٢٠١٩) ومع دراسة الصويركي (٢٠١٧) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي مع اختلاف المقررات؛ حيث ركزت هذه الدراسة على القيم في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط في حين ركزت دراسة الصويركي على القيم في المقررات الجامعية، أما الزوبعي كانت حول قيم المواطنة في المناهج الدراسية.

وكما يتضح من الدراسات، أن العديد منها سلّط الضوء على أهمية تضمين القيم في المناهج الدراسية، سواء كانت تلك القيم أخلاقية، واجتماعية، وبيئية، أو ديمقراطية، وتشير نتائج هذه الدراسات إلى أن التعليم يُعد وسيلة فعّالة لتعزيز القيم لدى الطلاب، وذلك من خلال الأنشطة التفاعلية والمشاركة الجماعية، كما توصي هذه الدراسات بأهمية الاستمرار في تطوير المناهج الدراسية لتتضمن محتوى يركز على

تعليم القيم، إلى جانب تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تعليمية تدعم هذا الجانب.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

منهجية الدراسة:

اعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي الذي يُعدّ "أسلوبًا في البحث العلمي يمكن أن يستخدمه الباحثون في مجالات بحثية متنوعة، سواء في وصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة، أو في اكتشاف الخلفيات الثقافية، أو الفكرية، أو السياسية، أو العقائدية التي تنبع من المادة، وذلك بشرط أن تتم عملية التحليل بصورة منظمة، ووفق أسس منهجية ومعايير موضوعية، ويستند الباحث في جمع المعلومات أو البيانات وتحليلها إلى الأسلوبين الكمي والكيفي بصفة أساسية". (عبير راشد، ٢٠٠٦م)

وفي هذه الدراسة تم استخدام أسلوب تحليل المحتوى، من خلال تحليل مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط ورصد القيم المتضمنة فيه عبر التكرار المنظّم لوحدة التحليل، التي شملت: الكلمة، أو الفكرة، أو الجملة المفيدة.

عينة الدراسة: تمثلت عينة الدراسة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ١٤٤٥هـ، والذي يتكون من (٢٧٤) صفحة بمقاس A4 . وطبع في عام ١٤٤٤هـ/ ٢٠٢٢م.

أداة الدراسة:

تم بناء أداة الدراسة (بطاقة تحليل المحتوى) بالاعتماد على ما يلي:

- محتوى مقرر التفكير الناقد.

- آراء مجموعة من الخبراء التربويين في مجالات القيم الرئيسية والفرعية، والمتطلبات الواجب توافرها في المقرر. حيث تم إعداد قائمة أولية بالقيم التربوية ضمن مجالاتها الرئيسة والفرعية التي اتضحت للباحثة من خلال الاطلاع على محتوى المقرر وتحليله، وللتأكد من صدق القائمة، عرضت على لجنة تحكيم مكوّنة من خمسة عشر محكمًا من المتخصصين في أصول التربية والفلسفة والبحث العلمي، وذلك لإبداء آرائهم ومقترحاتهم حولها بشأن صياغة القيم ومدى مناسبتها وارتباطها بالمجالات الرئيسة إلى جانب ما يمكن اقتراحه من قيم إضافية.
- وعلى ضوء آراء المحكمين فقد تم اعتماد القائمة بصيغتها النهائية لتتكوّن من (٤٦) قيمة فرعية، موزعة على ثمان مجالات رئيسة وهي: القيم الدينية، القيم الأخلاقية، القيم الوطنية، والقيم الاجتماعية، والقيم الثقافية، والقيم المعرفية، والقيم الصحية، وقيم تكامل الشخصية.
- وقد صُمّمت بطاقة تحليل المحتوى بصورتها النهائية؛ لتشمل على التكرارات والنسبة المئوية والرتبة.

صدق بطاقة التحليل وثباتها:

للتحقق من صدق أداة الدراسة تم عرض بطاقة تحليل المحتوى على مجموعة من المحكمين المتخصصين؛ وذلك للتأكد من قدرتها على قياس ما وضعت لقياسه، وقد أُجريت التعديلات الضرورية استنادًا إلى ملاحظاتهم، لتظهر أداة الدراسة بصيغتها النهائية.

أما فيما يتعلق بثبات التحليل، فقد تم اختيار عينة عشوائية من محتوى المقرر تقدر بحوالي ٢٠% من حجمه، وتم تقديم الأداة والعينة إلى محللين ذوي خبرة

لتحليل المقرر وفق التصنيف والطريقة المعتمدة في هذه الدراسة، وذلك بهدف قياس مدى ثبات نتائج الباحث مقارنة بنتائج المحللين الآخرين. وتم حساب نسبة الثبات باستخدام المعادلة القانون الآتية:

نسبة الاتفاق = (عدد الإجابات المتفق عليها÷ عدد الإجابات الكلية للباحث) × ١٠٠

فكانت نسبة الاتفاق مع المحلل الأول ٨٤,٦% ومع المحلل الثاني ٨٧,٤%، أما المتوسط العام لنسبة الاتفاق مع المحللين فبلغ ٨٦% وهي نسبة مقبولة علميا، وتُعد كافية لضمان الثقة في ثبات الأداء التحليلي.

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

للإجابة على أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها، تم تنفيذ الإجراءات التالية:

- تحليل محتوى مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط، الواقع في ٢٧٤ صفحة، للكشف عن القيم المتضمنة فيه، وذلك بالاعتماد على وحدة التحليل المتمثلة في الكلمة الصريحة، والجملة المفيدة التي تتضمن قيمة، وبعد قراءة دقيقة وشاملة لجميع النصوص الواردة في الكتاب- من دروس وتدريبات وأسئلة وأنشطة متنوعة- تم تحديد القيم الواردة وتصنيفها ضمن المجال الذي تنتمي إليه، حسب التصنيف المعتمد في هذه الدراسة، وقد تم تسجيل كل قيمة مرة واحدة في حال ورودها داخل النص نفسه، بصرف النظر عن عدد تكرارها داخله، أما إذا ظهرت القيمة ذاتها في نصوص مختلفة، فيتم احتسابها مرة جديدة في كل نص تظهر فيه.
- إعداد وبناء بطاقة تحليل المضمون- وقد تم توضيحها سابقاً- بالاستناد إلى القيم التي المتضمنة في المقرر؛ حيث تم تصنيفها إلى قيم فرعية تنتمي

إلى مجالات رئيسة، وتكونت البطاقة في صيغتها النهائية من ٤٦ قيمة فرعية موزعة على ثمان مجالات رئيسية تمثل أبعاد الدراسة.

- جمع تكرارات القيم، واحتساب عدد التكرارات لكل مجال وقيمة فرعية ثم تفريغ النتائج في جداول تكرارية خاصة، مع احتساب النسبة المئوية والرتبة لكل قيمة.

عرض النتائج ومناقشتها:

يتضمن هذا الجزء عرضا لنتائج الدراسة، والإجابة عن أسئلتها ومناقشتها.

نتائج الدراسة:

إجابة السؤال الأول: **ما القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط؟**

أظهر نتائج تحليل محتوى مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط، أن المقرر تضمن ٤٦قيمة فريدة، دون احتساب تكرار ظهورها، وتم تصنيف هذه القيم إلى قيم فرعية، ثم إدراجها ضمن ثماني مجالات رئيسة، وهي: (القيم الدينية، القيم الأخلاقية، القيم الوطنية، القيم الاجتماعية، القيم الثقافية، القيم المعرفية، القيم الصحية، وقيم تكامل الشخصية). وفيما يلي جدول مفصل يوضح هذه النتائج:

	رقم القيمة	القيم الفرعية المتضمنة في مقرر التفكير الناقد
المجال الرئيسي الأول- القيم الدينية: وهي القيم المتعلقة بالدين الإسلامي وعلاقة الفرد بها	١	الإيمان بالله ومراقبته
	٢	التمسك بالدين الإسلامي
	٣	احترام الثوابت الإسلامية
	٤	تكريم الإنسان
	٥	الحث على التأمل والتفكر
	٦	احترام الرموز الدينية
	المجموع	٦

المجال الرئيسي الثاني: القيم الأخلاقية: وهي القيم المتعلقة بصفات وتعاملات الفرد.	١	الالتزام بالأمانة
	٢	التسامح
	٣	الشجاعة
	٤	التحلي بالنزاهة والنزاهة العلمية
	٥	احترام الآخرين
	٦	الالتزام بالصدق
	٧	بر الوالدين
	المجموع	٧
المجال الرئيسي الثالث: القيم الوطنية: وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد بموطنه	١	طاعة ولاة الأمر
	٢	أهمية الوحدة الوطنية
	٣	الحماية والدفاع عن الوطن
	٤	المسؤولية الوطنية والالتزام بأنظمة الدولة
	٥	الوعي بأهمية أمن الوطن
	٦	الاعتزاز بالهوية الوطنية
	٧	احترام رموز وثوابت الدولة
	٨	حب الوطن والانتماء له
	المجموع	٨
المجال الرئيسي الرابع: القيم الاجتماعية :وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد مع الآخرين.	١	احترام الآداب العامة والذوق العام
	٢	الالتزام بالمسئولية تجاه الآخرين واحترام حقوقهم
	٣	احترام قيم وثوابت المجتمع
	٤	أهمية قيمة المجتمع
	٥	المسؤولية المجتمعية
	٦	أهمية قيمة الأسرة
	٧	رفض التميز العنصري
	٨	الالتزام بضوابط العمل التعاوني
	٩	المحافظة على الممتلكات العامة
	المجموع	٩

المجال الرئيسي الخامس: القيم الثقافية: وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالعلاقات الانسانية وشعوب العالم.	١	ثقافة الحوار والتواصل
	٢	المسؤولية الشخصية
	٣	حرية التعبير والنقد
	٤	الانفتاح على الثقافات الأخرى واحترامها.
	٥	قبول الاختلاف مع النفس والأخر.
	المجموع	٥
المجال الرئيسي السادس: القيم المعرفية وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالعلم والمعارف.	١	إعمال العقل والتفكير
	٢	الحث على العلم واكتساب المعرفة
	٣	التفكير بشكل مستقل
	٤	التفكير العلمي
	٥	القدرة على اتخاذ القرار
	٦	تحري الصدق والموضوعية العلمية
	المجموع	٦
المجال الرئيسي السابع: القيم الصحية وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالصحة الجسمية والعقلية والنفسية له.	١	المحافظة على صحة الجسم
	٢	المحافظة على صحة العقل
	المجموع	٢
المجال الرئيسي الثامن: قيم تكامل الشخصية وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد مع نفسه.	١	الوعي بالذات وتقديرها
	٢	الشخصية المستقلة
	٣	الثقة بالنفس
	المجموع	٣

يتضح من الجدول السابق القيم المتضمنة لمقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط؛ حيث بلغت ٤٦ قيمة وتم حصر وتصنيف هذه القيم الفرعية ضمن ثمان قيم رئيسة؛ حيث حصلت القيم الاجتماعية على المرتبة الأولى من حيث تنوع القيم الاجتماعية الواردة في المقرر، بلغت ٩ عبارات من القيم الاجتماعية الفرعية،

وحصلت القيم الوطنية على المرتبة الثانية من حيث تنوع القيم الوطنية حيث بلغت ٨ من القيم الوطنية الفرعية، وجاءت بالمرتبة الثالثة القيم الأخلاقية إذ بلغ القيم الفرعية لها ٦ قيم، أما القيم الدينية والقيم المعرفية فكانت بالمرتبة الرابعة حيث وردت لكلا منهما ٥ قيم فرعية، في حين حصلت القيم الثقافية المرتبة الخامسة وبلغت القيم فرعية ٥ قيم، وأما قيم تكامل الشخصية فقد كانت الأقل ب ٣ قيم فرعية وبالمرتبة الأخيرة كانت القيم الصحية بعبارتين. وفيما يلي جدول يوضح ترتيب القيم من ناحية تنوع العبارات الواردة للقيم الرئيسية:

القيم الرئيسية	عدد القيم الفرعية	الترتيب
المجال الرئيسي الأول: القيم الدينية	٦	الرابع
المجال الرئيسي الثاني: القيم الأخلاقية	٧	الثالث
المجال الرئيسي الثالث: القيم الوطنية.	٨	الثاني
المجال الرئيسي الرابع: القيم الاجتماعية	٩	الأول
المجال الرئيسي الخامس: القيم الثقافية.	٥	الخامس
المجال الرئيسي السادس: القيم المعرفية.	٦	الرابع
المجال الرئيسي السابع: القيم الصحية.	٢	السابع
المجال الرئيسي الثامن: قيم تكامل الشخصية.	٣	السادس

إجابة السؤال الثاني: **ما نسبة توزيع القيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث متوسط لمجالات القيم الرئيسة للدراسة؟**

من خلال تحليل محتوى مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط الذي يتكون من ٢٧٤ صفحة، وباستخدام بطاقة تحليل المحتوى المعدة مسبقًا، تم قياس نسب وتكرارات القيم الواردة في المقرر بعد تصنيفها إلى قيم فرعية تندرج تحت مجالات رئيسة، وقد جرى حساب عدد التكرارات لكل قيمة فرعية، والنسبة المئوية، والرتبة

ضمن مجالها وفق المعايير المعتمدة في هذه الدراسة. وفيما يلي جدول مفصل يوضح نتائج التحليل:

المجال الرئيس -القيم الدينية :وهي القيم المتعلقة بالدين الإسلامي وعلاقة الفرد بها				
رقم القيمة	القيم	تكرارها	النسبة المئوية	الرتبة
١	الإيمان بالله ومراقبته	٣	%١,٥	٧
٢	التمسك بالدين الإسلامي	١	%٠,٥	٩
٣	احترام الثوابت الإسلامية	٢	%١	٨
٤	تكريم الإنسان	٥	%٢,٥	٥
٥	الحث على التأمل والتفكر	٥	%٢,٥	٥
٦	احترام الرموز الدينية	٢	%١	٨
	المجموع	١٨	%٩,٢	٥
المجال الرئيس– القيم الأخلاقية: وهي القيم المتعلقة بصفات وتعاملات الفرد.				
	القيم	تكرارها	النسبة المئوية	الرتبة
١	الالتزام بالأمانة	١	%٠,٥	٩
٢	التسامح	٨	%٣,٥	٢
٣	الشجاعة	١	%٠,٥	٩
٤	التحلي بالنزاهة والنزاهة العلمية	٤	%٢	٦
٥	احترام الآخرين	١	%٠,٥	٩
٦	الالتزام بالصدق	٣	%١,٥	٧
٧	بر الوالدين	١	%٠,٥	٩
	المجموع	١٩	%٩,٧	٤
المجال الرئيس– القيم الوطنية: وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد بموطنه				
	القيم	تكرارها	النسبة المئوية	الرتبة
١	طاعة ولاة الأمر	٢	%١	٨

٢	أهمية الوحدة الوطنية	٥	%٢,٥	٥
٣	حماية والدفاع عن الوطن	٤	%٢	٦
٤	المسؤولية الوطنية والالتزام بأنظمة الدولة	٥	%٢,٥	٥
٥	الوعي بأهمية أمن الوطن	٧	%٣,٥	٣
٦	الاعتزاز بالهوية الوطنية	٤	%٢	٦
٧	احترام رموز وثوابت الدولة	٢	%١	٨
٨	حب الوطن والانتماء له	٤	%٢	٦
	المجموع	٣٣	%١٦,٩	٢

ا لمجال الرئيس -القيم الاجتماعية :وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد مع الآخرين.

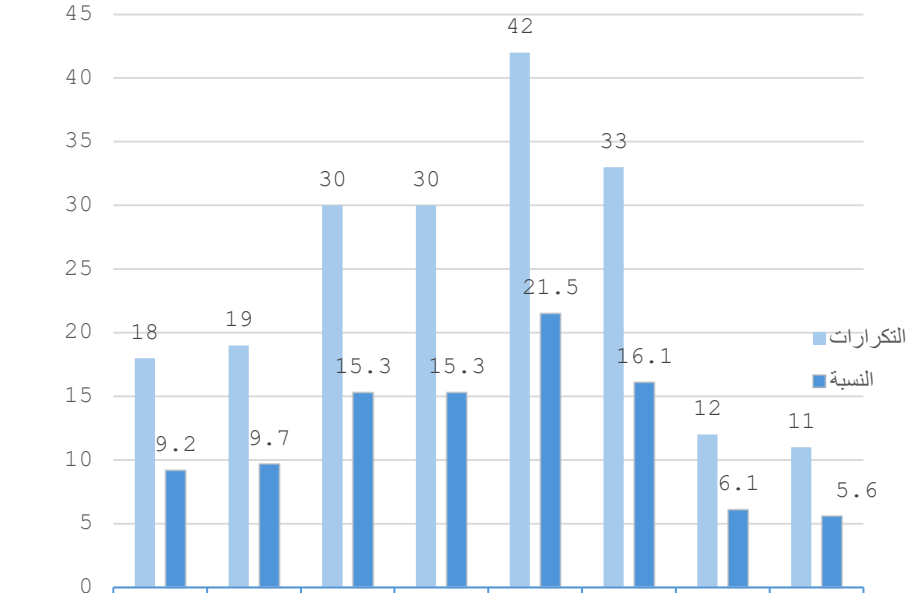
	القيم	تكرارها	النسبة المئوية	الرتبة
١	احترام الآداب العامة والذوق العام	٥	%٢,٥	٥
٢	الالتزام بالمسئولية تجاه الآخرين واحترام حقوقهم	٧	%٣,٥	٣
٣	احترام قيم وثوابت المجتمع	٢	%١	٨
٤	أهمية قيمة المجتمع	٢	%١	٨
٥	المسؤولية المجتمعية	٣	%١,٥	٧
٦	أهمية قيمة الأسرة	٣	%١,٥	٧
٧	رفض التميز العنصري	٥	%٢,٥	٥
٨	الالتزام بضوابط العمل التعاوني	١	%٠,٥	٩
٩	المحافظة على الممتلكات العامة	٢	%١	٨
	المجموع	٣٠	%١٥,٣	٣

المجال الرئيس– القيم الثقافية: وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالعلاقات الانسانية وشعوب العالم.

الرقم	القيم	تكرارها	النسبة المئوية	الرتبة
١	ثقافة الحوار والتواصل	٦	%٣	٤
٢	المسؤولية الشخصية	٣	%١,٥	٧

٣	حرية التعبير والنقد	٥	%٢,٥	٥
٤	الانفتاح على الثقافات الأخرى واحترامها.	٨	%٣,٥	٢
٥	قبول الاختلاف مع النفس والأخر.	٨	%٣,٥	٢
	المجموع	٣٠	%١٥,٣	٣
المجال: القيم المعرفية وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالعلم والمعارف.				
الرقم	القيم	تكرارها	النسبة المئوية	الرتبة
١	إعمال العقل والتفكير	٧	%٣,٥	٣
٢	الحث على العلم واكتساب المعرفة	٧	%٣,٥	٣
٣	التفكير بشكل مستقل	٩	%٤,٦	١
٤	التفكير العلمي	٨	%٤,١	٢
٥	القدرة على اتخاذ القرار	٤	%٢	٦
٦	تحري الصدق والموضوعية العلمية	٧	%٣,٥	٣
	المجموع	٤٢	%٢١,٥	١
المجال: القيم الصحية وهي القيم المتعلقة باهتمام الفرد بالصحة الجسمية والعقلية والنفسية له.				
الرقم	القيم	تكرارها	النسبة المئوية	الرتبة
١	المحافظة على صحة الجسم	٩	%٤,٦	١
٢	المحافظة على صحة العقل	٢	%١	٨
	المجموع	١١	%٥,٦٤	٧
المجال الرئيس: قيم تكامل الشخصية وهي القيم المتعلقة بعلاقة الفرد مع نفسه				
الرقم	القيم	تكرارها	النسبة المئوية	الرتبة
١	الوعي بالذات وتقديرها	٤	%٢	٦
٢	الشخصية المستقلة	٥	%٢,٥	٥
٣	الثقة بالنفس	٣	%١,٥	٧
	المجموع	١٢	%٦,١	٦

رسم بياني يوضح نسب وتكرارات القيم الواردة بمقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط



	القيم الدينية	القيم الأخلاقية	القيم الاجتماعية	القيم الثقافية	القيم المعرفية	القيم الوطنية	القيم تكامل الشخصية	القيم الصحية
التكرارات	18	19	30	30	42	33	12	11
النسبة	9.2	9.7	15.3	15.3	21.5	16.1	6.1	5.6

يتضح من الجدول والرسم البياني أعلاه أن القيم الواردة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط وفق التصنيفين الفرعي والرئيسي المعتمدين في الدراسة، بلغ مجموع تكراراتها (١٩٥) تكراراً موزعة على مختلف مجالات القيم. ولقد جاءت نتائج توزيع النسب والتكرارات على النحو التالي:

-احتلت القيم المعرفية المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات إذ بلغ عددها ٤٢ تكرارًا بنسبة ٢١,٥%. وكانت أكثر القيم تكرارًا ضمن هذا المجال هي التفكير المستقل والتفكير العلمي، بينما كانت القدرة على اتخاذ القرار هي الأقل تكراراً.

وتعزى هذه النتيجة إلى أن أحد الأهداف الرئيسة للمقرر هو تنمية المهارات المعرفية والقدرات الفكرية التي تساعد الطلاب على اكتساب المعرفة، وتحليلها، ونقدها بطرق منهجية.

-أما القيم الوطنية فقد جاءت في المرتبة الثانية ب ٣٣ تكرارًا وبنسبة ١٦,٩%. وكانت أبرز القيم المتكررة ضمن هذا المجال: الأمن الوطني، تليها المسؤولية الوطنية والوحدة الوطنية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن من أهداف تدريس المقرر لهذه الفئة العمرية هو تعزيز الشخصية الوطنية التي تحقق المواطنة الفاعلة الواعية، من خلال غرس قيم تسهم في تكوين مواطن صالح وفعال في مجتمعه.

-جاءت القيم الاجتماعية والقيم الثقافية في المرتبة الثالثة بواقع ٣٠ تكراراً لكل منهما، وبنسبة ١٥,٣%. وقد كانت القيمة الأكثر تكرارا في المجال الاجتماعي هي الالتزام بالمسئولية تجاه الآخرين واحترام حقوقهم، أما في المجال الثقافي، فقد كانت القيمتان الأبرز هما: الانفتاح على الثقافات الأخرى واحترامها، وقبول الاختلاف مع النفس والأخر، وقد بلغ مجموع تكراراتهما ١٦ تكرارًا من أصل ٣٠.

وقد تعزى هذه النتيجة إلى اهتمام المقرر بغرس قيم تُعزز من قدرة الطالب على التفكير الناقد، في ظل مجتمع يقوم على التسامح والتعاون والاحترام، مع أهمية أن يكون الطالب منفتحًا على الثقافات الأخرى، وقادرًا على التعايش معها والاستفادة منها، مع المحافظة على قيم مجتمعة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (مكرمي،٢٠٢٢)، التي أظهرت الدور الكبير لمقرر التفكير الناقد في تعزيز قيم الاعتدال لدى طلبة المرحلة الثانوية،

التي تمثلت في: الاعتدال الاجتماعي، يليه الاعتدال السلوكي والفكري، ومن ثم الاعتدال الثقافي.

-وجاءت في المرتبة الرابعة القيم الأخلاقية؛ حيث بلغ عدد تكراراتها (١٩) تكرارًا بنسبة ٩,٧%. وهي نسبة تعد منخفضة مقارنة ببقية المجالات، وقد ركز المقرر على سبع قيم أخلاقية فقط، وكانت قيمة التسامح هي الأعلى تكرارًا بواقع (٨) تكرارات من أصل ١٩.

ويلاحظ انخفاض تكرار القيم الأخلاقية على الرغم من أهميتها التربوية؛ حيث أكدت دراسة سميث (Smith,2018) أهمية تعليم القيم للطلبة وتأثيرها الإيجابي في سلوكهم؛ إذ أظهرت تحسّنًا ملحوظًا في السلوكيات الأخلاقية بعد إدراج تلك القيم ضمن المناهج التعليمية.

-أما في المرتبة الخامسة، فقد جاءت القيم الدينية بعدد (١٨) تكرارًا، بنسبة ٩,٢%، وتعد هذه نسبة منخفضة نسبياً، ويُحتمل أن تعوز هذه النتيجة إلى تركيز المقرر على تنمية مهارات التفكير، لا على الجوانب العقدية المباشرة، رغم تضمنه لعدد من الاستشهادات القرآنية التي تعزز من مهارة التدبّر؛ حيث وردت (٥) آيات قرآنية تحث على التفكر والتأمل.

وهذا يتسق مع نتائج دراسة (مكرمي،٢٠٢٢) التي أظهرت أن الاعتدال الديني كان الأقل تعزيزًا في مقرر التفكير الناقد؛ وهو ما يمكن ربطة بعدد تكرارات القيم الدينية في مقرر التفكير الناقد.

-وفي المرتبة ما قبل الأخيرة، جاءت قيم تكامل الشخصية، بعدد (١٢) تكراراً بنسبة٦,١%. وقد ركزت بشكل أساسي على قيمة المحافظة على صحة الجسم، التي ظهرت (٩) مرات من أصل ١٢ تكرارًا.

-أما المرتبة الأخيرة، فكانت القيم الصحية بتكرارات قدرها ١١ وبنسبة ٥,٦٤%. وقد تنوعت هذه القيم ما بين: الوعي بالذات، والاستقلالية في اتخاذ القرار، وعدم الانصياع للآخرين.

خاتمة الدراسة:

في نهاية هذه الدراسة، التي تناولت القيم المتضمّنة في مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط، ومجالات تلك القيم ونسب توزيعها. تم استخدم أسلوب تحليل المحتوى لرصد وتفسير مضامين المقرر، وأظهرت النتائج أن مقرر التفكير الناقد – الواقع في ٢٧٤ صفحة– تتضمن (٤٦) قيمة فريدة، وبلغ مجموع التكرارات (١٩٥) تكرارًا موزعة على القيم الرئيسية والفرعية.

جاءت القيم المعرفية على المرتبة الأولى ب ٤٢ تكرارًا بنسبة ٢١,٥%، وتلتها القيم الوطنية في المرتبة الثانية ب (٣٣) تكرارًا وبنسبة ١٦,٩%، وأما القيم الاجتماعية والقيم الثقافية فقد تقاسمتا المرتبة الثالثة ب (٣٠) تكرارًا لكل منهما، وبنسبة ١٥,٣%.

وجاءت القيم الأخلاقية بالمرتبة الرابعة ب ١٩ تكرارًا وبنسبة ٩,٧%. أما القيم الدينية، فجاءت في المرتبة الخامسة ب ١٨ تكرارًا وبنسبة ٩,٢%، وبلغت قيم تكامل الشخصية على ١٢ تكرارًا بنسبة ٦,١، بينما جاءت القيم الصحية في المرتبة الأخيرة ب (١١) تكرارًا وبنسبة ٥,٦٤%.

وبمقارنة عدد القيم مع حجم المقرر، يتّضح أن هناك قيمة واحدة لكل ٦ صفحات تقريبا، وهو يختلف عما أشارت إليه دراسة سميث (Smith, 2018) التي أكدت أن تضمين القيم في البرامج التعليمية يُسهم في تنمية مهارات التعاون

والتعاطف لدى الطلاب، ويُساعدهم على التعامل مع المشكلات الأخلاقية والاجتماعية بنضج ووعي.

ومن خلال تحليل النتائج، يلاحظ أن المقرر ركز على مجموعة محددة من القيم، وتم تكرار بعضها أكثر من ٨ مرات مثل: (المحافظة على صحة الجسم، والتسامح، والالتزام بالمسئولية تجاه الآخرين واحترام حقوقهم، والانفتاح على الثقافات الأخرى واحترامها، وقبول الاختلاف مع النفس والآخر)، وفي المقابل، ظهرت بعض القيم الهامة بمعدل تكرار منخفض (مرة واحدة أو مرتين فقط) مثل: التمسك بالدين الإسلامي، وبر الوالدين، واحترام الآخرين، وطاعة ولاة الأمر، والأمانة، وقيمة المجتمع، واحترام رموز وثوابت الدولة، واحترام الثوابت الدينية.

وهذا ما أكدته دراسة (الصويركي،٢٠١٧م) التي شددت على أهمية التخطيط المسبق لتضمين القيم في المقررات الدراسية، ومراعاة التوزيع والتكامل بينها.

توصيات الدراسة:

- العمل على زيادة تضمين القيم لمقرر التفكير الناقد، مع التركيز على القيم الأخلاقية والدينية.
- تحقيق توازن نسبي في توزيع القيم، وتفادي التركيز على قيم محددة بشكل يفوق القيم الأخرى والتي توازنها في الأهمية التربوية.
- إدراج شواهد من السنة النبوية تتعلق بالتفكير واحترام الآخر، وشواهد تطبيقية على حسن التعامل واتخاذ القرار لدى رسولنا الكريم وأصحابه الكرام. بما يعزز من تأصيل القيم عمليا في حياة المتعلم.

مقترحات الدراسة:

- إجراء دراسة تحليلية للقيم المتضمنة في مقرر التفكير الناقد للصف الأول ثانوي.
- تصميم برنامج لتعزيز القيم لدى طلبة المرحلة المتوسطة من خلال الأنشطة اللاصفية.
- دراسة واقع السلوكيات اللاأخلاقية في مرحلة المتوسطة، وتحليلها، وبناء برنامج قيمي لعلاجها.

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

ابن منظور، محمد بن مكرم. (١٩٩٧). لسان العرب (المجلد السادس عشر). بيروت: دار صادر.

الخطيب، سعيد. (٢٠١٦). دور التعليم في غرس القيم الأخلاقية: دراسة مقارنة بين المناهج التقليدية والمناهج الحديثة. مجلة الدراسات التربوية، ٤٥ (٢)، ١٣٤-١٤٩.

الزوبعي، محمد. (٢٠١٩). تأثير المناهج المدرسية على تعزيز قيم المواطنة لدى الطلاب. المجلة الدولية للتربية المدنية، ٢٢ (٣)، ١٠١-١١٧.

الصويركي، محمد علي حسن. (٢٠١٧). دراسة تحليلية للقيم التربوية في مقررات اللغة العربية والثقافة الإسلامية بقسم المواد العامة بجامعة الملك عبد العزيز. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٨٨، ٢٩٥-٣٢٤.

الشيخ، رياض. (٢٠٢٠). دور المناهج الدراسية في تعزيز القيم الإنسانية والتعايش السلمي. مجلة التعدد الثقافي للتعليم، ٢٩ (١)، ٧٨-٩١.

راشد، عبير. (٢٠٠٦). تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية. عمان: دار حامد للطباعة.

مكرمي، نهى أحمد. (٢٠٢٢). دور مقرر التفكير الناقد في تعزيز قيم الاعتدال لدى طلبة المرحلة الثانوية وفق تصورات معلميهم بتعليم جازان. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٨٧، يوليو ٢٠٢٢.

وزارة التعليم. (١٤٤٤هـ). مقرر التفكير الناقد للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي ١٤٤٥هـ.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Al-Khateeb, S. (2016). The role of education in fostering ethical values: A comparative study between traditional and modern curricula. Journal of Educational Research, 45(2), 134-149.

Al-Khatib, Saeed. (2016). The Role of Education in Instilling Moral Values: A Comparative Study Between Traditional and Modern Curricula. Journal of Educational Studies, 45 (2), 134-149. (in Arabic)

Al-Sheikh, Riyadh. (2020). The Role of School Curricula in Promoting Human Values and Peaceful Coexistence. Journal of Multicultural Education, 29 (1), 78-91.

Al-Suwairki, Muhammad Ali Hassan. (2017). Analytical Study of Educational Values in Arabic Language and Islamic Culture Courses in the General Subjects Department at King Abdulaziz University. Arab Studies in Education and Psychology, 88, 295-324. (in Arabic)

Al-Zoubi, M. (2019). The effect of school curricula on promoting citizenship values among students. International Journal of Civic Education, 22(3), 101-117.

Al-Zubaie, Muhammad. (2019). The Impact of School Curricula on Promoting Citizenship Values Among Students. International Journal of Civic Education, 22 (3), 101-117. (in Arabic)

American Psychological Association. (2013). Stress in America: Are teens adopting adults' stress habits؟

Arthur, J. (2011). Citizenship and character education. Routledge.

Banks, J. A. (2010). Multicultural education: Characteristics and goals. In Multicultural education: Issues and perspectives. Wiley.

Berndt, T. J. (2002). Friendship quality and social development. Current Directions in Psychological Science.

Boyd, D. (2014). It's complicated: The social lives of networked teens. Yale University Press.

Brown, B. B., & Larson, J. (2009). Peer relationships in adolescence. In Handbook of adolescent psychology.

Durkheim, E. (1893). The division of labor in society. New York: Free Press.

El-Sheikh, R. (2020). The role of school curricula in promoting humanitarian values and peaceful coexistence. Journal of Multicultural Education, 29(1), 78-91.

Ennis, R. H. (1996). Critical thinking. Prentice-Hall.

Ennis, R. H. (2011). The nature of critical thinking: An outline of critical thinking dispositions and abilities.

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. Norton.

Facione, P. A. (2011). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.

Facione, P. A. (2015). Critical thinking: What it is and why it counts. Insight Assessment.

Frankena, W. K. (1973). Ethics. Prentice-Hall.

Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (2000). Values in education and education in values. Routledge.

Harris, J. R. (1998). The nurture assumption: Why children turn out the way they do. Free Press.

Henderson, K. (2021). The influence of educational curricula on fostering democratic values in students. Journal of Democratic Education, 19(6), 295-310.

Ibn Manzur, Muhammad bin Makram. (1997). Lisan Al-Arab (Volume Sixteen) (in Arabic) . Beirut: Dar Sader.

King, P. E., & Furrow, J. L. (2004). Religion as a resource for positive youth development: Religion, social capital, and moral outcomes. Developmental Psychology.

Knafo, A., & Schwartz, S. H. (2004). Parenting and adolescents' values: A cross-cultural longitudinal study. Journal of Research on Adolescence.

Kohlberg, L. (1981). The philosophy of moral development. Harper & Row.

Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. Bantam.

Lindner, R. (2016). The challenges of value-based education in schools. Educational Review, 68(3), 309-321.

Lovat, Terry. & Clement, Nevill) 2011). Teaching values in schools: Theory and practice. Routledge.

Makrami, Noha Ahmed. (2022). The Role of the Critical Thinking Course in Promoting Moderation Values Among High School Students According to Their Teachers' Perceptions in Jazan Education. Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 87, July 2022. (in Arabic)

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review.

Noddings, N. (2013). Caring: A relational approach to ethics and moral education. University of California Press.

Nucci, L. (2001). Education in the moral domain. Cambridge University Press.

Parsons, T. (1951). The social system. Glencoe, IL: Free Press.

Paul, R., & Elder, L. (2006). Critical thinking: Learn the tools the best thinkers use. Pearson Prentice Hall.

Piaget, J. (1972). The psychology of the child. Basic Books.

Putnam, R. D. (2000). Bowling alone: The collapse and revival of American community. Simon & Schuster.

Rashid, Abeer. (2006). Evaluation and Development of Textbooks for the Basic Stage. Amman (in Arabic) : Dar Hamed Printing.

Rogers, C. (1969). Freedom to learn. Charles Merrill.

Rokeach, M. (1973). The nature of human values. New York: Free Press.

Santrock, J. W. (2018). Adolescence (17th ed.). McGraw-Hill Education.

Saudi Ministry of Education. (1444 AH). Critical Thinking Course for Third Intermediate Grade for the Academic Year 1445 AH.

Schwartz, S. H. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries. Advances in Experimental Social Psychology, 25, 1-65.

Schwartz, S. H. (2012). An overview of the Schwartz theory of basic values. Online Readings in Psychology and Culture, 2.(١)

Skinner, B. F. (1953). Science and human behavior. Macmillan.

Smith, J. (2018). The impact of value-based education on developing ethical behaviors in high school students. Educational Psychology Journal, 36(4), 215-230.

Steinberg, L. (2014). Age of opportunity: Lessons from the new science of adolescence. Houghton Mifflin Harcourt.

Steinberg, L. (2017). Adolescence. McGraw-Hill.

Veugelers, W., & Kat, E. D. (2003). Moral development and citizenship education in school: A review of research. Educational Review, 55(3), 225-239. https://brill.com/abstract/serial/MORA?utm_source=chatgpt.com

Wang, L. (2017). Effectiveness of school curricula in instilling environmental values in students. Environmental Education Research, 23(5), 443-457. https://brill.com/abstract/serial/MORA?utm_source=chatgpt.com

Weber, M. (1905). The protestant ethic and the spirit of capitalism. London: Allen & Unwin.

واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم بمنطقة عسير

د. علي بن سعد سالم آل جبار
قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة –المملكة العربية السعودية

واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم بمنطقة عسير

د. علي بن سعد سالم آل جبار

قسم التربية الخاصة – كلية التربية
جامعة الباحة –المملكة العربية السعودية

تاريخ تقديم البحث: ١٩/ ١٠/ ١٤٤٦ هـ **تاريخ قبول البحث:** ٠٢/ ٠٢/ ١٤٤٧ هـ

ملخص الدراسة:

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر أولياء أمورهم، والكشف عن الفروق في تقييم هذه الخدمات تبعًا لمتغير جنس ولي الأمر (ذكر/أنثى)، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المقارن، لما له من ملاءمة لطبيعة الأهداف المطروحة، وتكوَّنت العينة الأساسية من (٧٨) من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير، تراوحت أعمارهم بين (٤٠-٥٥) سنة؛ ولتحقيق أهداف الدراسة، استخدم الباحث استبانة محكمة أعدَّها خصيصًا لهذا الغرض، تضمنت (٢١) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد: جودة البرامج التأهيلية، وتوفر الموارد والتقنيات، وفرص الاندماج في سوق العمل، وكشفت نتائج الدراسة عن أن تقييم أولياء الأمور لواقع خدمات التأهيل المهني جاء في المستوى المتوسط في الأبعاد الثلاثة، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم الخدمات تعزى إلى جنس ولي الأمر، وكانت الفروق لصالح الإناث، وتوصي الدراسة بضرورة تحسين جودة البرامج المقدمة، وتوفير بيئات تدريبية أكثر دعمًا، وتعزيز فرص الاندماج المهني في سوق العمل بما يواكب احتياجات ذوي الإعاقة الفكرية، مع مراعاة آراء أولياء الأمور بوصفهم طرفًا محوريًا في نجاح هذه العملية.

الكلمات المفتاحية: التأهيل المهني، الإعاقة الفكرية، أولياء الأمور.

The Reality of Vocational Rehabilitation Services for Individuals with Intellectual Disabilities from the Perspective of Their Parents in the Asir Region

Dr. Ali Saad Salem Al jbaar
Department Special Education – Faculty Education
Al-Baha University - Saudi Arabia

Abstract:

This study aimed to identify the reality of vocational rehabilitation services provided to individuals with intellectual disabilities in the Asir region from the perspective of their parents. It also sought to examine differences in the evaluation of these services based on the gender of the parent (male/female). The study adopted a descriptive comparative method due to its suitability for the research objectives. The main sample consisted of 78 parents of individuals with intellectual disabilities in the Asir region, aged between 40 and 55 years. To achieve the study's aims, the researcher developed a validated questionnaire specifically designed for this purpose, consisting of 21 items distributed across three dimensions: quality of rehabilitation programs, availability of resources and technologies, and opportunities for integration into the labor market. The results revealed that parents' evaluation of vocational rehabilitation services was at a moderate level across all three dimensions. The findings also indicated statistically significant differences in service evaluation attributed to the gender of the parent, with the differences favoring females. The study recommends improving the quality of rehabilitation programs, providing more supportive training environments, and enhancing opportunities for labor market integration in line with the needs of individuals with intellectual disabilities, while considering parents' perspectives as a central element in the success of the rehabilitation process.

key words: vocational rehabilitation; intellectual disability; parents.

المقدمة:

يمثّل العمل أحد أهم ركائز الاندماج الاجتماعي والاعتماد على الذات؛ لما له من دور كبير في تعزيز الثقة بالنفس، وتحقيق الشعور بالانتماء والمساهمة المجتمعية، ويكتسب التأهيل المهني أهمية خاصة في مساعدة الأفراد على اكتساب المهارات اللازمة لدخول سوق العمل والاحتفاظ بوظائفهم، ولا سيما بالنسبة للفئات التي تحتاج إلى دعم إضافي، كذوي الإعاقة الفكرية، الذين يواجهون تحديات متعددة تعيق اندماجهم المهني والاجتماعي (القرشي وحنفي، ٢٠٢١).

وتُعد الإعاقة الفكرية من أكثر أنواع الإعاقات تعقيدًا من حيث الحاجة إلى تدخلات متعددة الأبعاد تشمل الجوانب المعرفية والمهارية والاجتماعية؛ مما يفرض ضرورة وجود برامج تأهيل مهني تراعي هذه الجوانب وتُصمم وفق احتياجات وقدرات هذه الفئة (الحربي وطلافحة، ٢٠٢٣)، ويلعب أولياء الأمور دورًا محوريًا في مساندة أبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية خلال مراحل التأهيل، الأمر الذي يجعل من آرائهم وانطباعاتهم مصدرًا مهمًا لتقييم مدى كفاءة وجودة الخدمات المقدمة.

وعلى الرغم من التطورات التي شهدها مجال التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية، لا تزال هناك حاجة ماسة لتقييم واقع الخدمات المقدمة، خاصة في المناطق خارج الحواضر الرئيسة، كمنطقة عسير، وذلك للوقوف على مواطن القوة والقصور.

ومن هذا المنطلق، جاءت هذه الدراسة لتسلط الضوء على واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير، من وجهة نظر أولياء أمورهم، والكشف عن مدى وجود فروق في تقييم هذه الخدمات تبعًا لمتغير الجنس.

مشكلة الدراسة:

تُعد خدمات التأهيل المهني ركيزة أساسية في تمكين ذوي الإعاقة الفكرية من الاندماج الفعّال في سوق العمل، وتحقيق قدر من الاستقلالية والاعتماد على الذات، وعلى الرغم من الجهود المبذولة في المملكة العربية السعودية لتطوير خدمات التربية الخاصة عمومًا، وبرامج التأهيل المهني خصوصًا، فإن واقع هذه الخدمات في بعض المناطق—ومنها منطقة عسير—لا يزال يكتنفه كثير من الغموض، خاصة من حيث مدى ملاءمتها لاحتياجات ذوي الإعاقة الفكرية، وتوفر الموارد والتقنيات الداعمة، وكذلك فرص الدمج في بيئات العمل.

ومن خلال الخبرة الميدانية للباحث، وملاحظته المباشرة لمستوى الخدمات المقدمة في عدد من مراكز التأهيل، تبيّن وجود تفاوت واضح في نوعية البرامج، وندرة في التوجيه المهني الفعّال، فضلاً عن ضعف التعاون مع سوق العمل المحلي لتوفير فرص توظيف حقيقية لهذه الفئة، كما أظهرت بعض الدراسات السابقة مثل: (القرشي وحنفي، ٢٠٢١؛ الحربي وطلافحة، ٢٠٢٣) أن تقييم أولياء الأمور لمستوى هذه الخدمات غالبًا ما يتسم بالتوسط أو الانخفاض، ما يثير تساؤلات حول مدى كفاءة تلك البرامج ومدى استجابتها للمتغيرات الفردية والاجتماعية والاقتصادية المحيطة.

وتعزز الأطر النظرية الحديثة في مجال التأهيل المهني (Wehman et al., 2018؛ Cimera, 2012)أهمية بناء البرامج التأهيلية على أسس علمية تراعي الفروق الفردية، وتؤكد على الدور الحيوي لأولياء الأمور بوصفهم شركاء فاعلين في دعم مسار أبنائهم المهني. غير أن واقع الخدمات كما تعكسه آراء أولياء الأمور، يشير إلى وجود فجوة بين الطموحات المنشودة والواقع الممارس.

وانطلاقًا من ذلك، جاءت هذه الدراسة لتحديد واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير، من وجهة نظر أولياء أمورهم، وتسعى كذلك إلى استكشاف ما إذا كانت هناك فروق في تقييم هذه الخدمات تعزى إلى جنس ولي الأمر، وذلك بهدف تقديم توصيات عملية لتحسين جودة الخدمات وتعزيز فعالية برامج الدمج المهني لهذه الفئة.

أهداف الدراسة:

- التعرف على واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر أولياء أمورهم.
- الكشف عن الفروق ذات الدلالة الإحصائية في تقييم أولياء الأمور لواقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية تبعًا لمتغير جنس ولي الأمر (ذكر / أنثى).

أسئلة الدراسة:

- ما واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر أولياء أمورهم؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أولياء الأمور لواقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية تعزى لجنس ولي الأمر (ذكر / أنثى)؟

أهمية الدراسة:

أولًا: الأهمية النظرية.

تبرز الأهمية النظرية لهذه الدراسة في إسهامها في تعزيز المعرفة المتعلقة بخدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، من خلال التركيز على وجهة نظر

أولياء الأمور بوصفهم جهة فاعلة ومؤثرة في مسار تأهيل أبنائهم، كما تسلط الدراسة الضوء على الأبعاد المختلفة التي تشكّل هذه الخدمات، مثل جودة البرامج، وتوفر الموارد والتقنيات، وفرص الاندماج في سوق العمل؛ مما يوفر إطارًا نظريًا يمكن أن تستفيد منه دراسات لاحقة، إضافة إلى ذلك، تسعى الدراسة إلى استكشاف الفروق في تقييم هذه الخدمات وفقًا لجنس ولي الأمر، وهو ما يسهم في تعميق الفهم حول العوامل الاجتماعية المؤثرة في نظرة الأسر إلى الخدمات المقدمة.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية.

تتجلى الأهمية التطبيقية للدراسة في إمكانية الاستفادة من نتائجها في تحسين واقع الخدمات المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في مراكز ومؤسسات التأهيل؛ حيث توفر نتائج الدراسة مؤشرات يمكن توظيفها من قبل القائمين على هذه المؤسسات لتطوير البرامج التأهيلية بما يتناسب مع احتياجات الفئة المستهدفة، كما يمكن أن تسهم في توجيه السياسات التعليمية والتدريبية ذات الصلة، من خلال إبراز نقاط القوة والضعف في الخدمات الحالية، إضافة إلى ذلك، يمكن الاستفادة من الأداة التي أُعدت في هذه الدراسة في إجراء تقييمات دورية للخدمات، بما يضمن تحسين جودتها وملاءمتها، كما من المؤمل أن تكون نتائج الدراسة مرجعًا مهمًا لأولياء الأمور والمهنيين في مجال التربية الخاصة لدعم أبنائهم نحو الاندماج المهني الفعّال.

حدود الدراسة: تم إجراء الدراسة في إطار الحدود الآتية:

حدود موضوعية: تحددت بالمتغيرات التي تتناولها الدراسة وهي: واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية.

حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في مدارس ومراكز التربية الخاصة الذين يدرس أبناؤهم بالمرحلة الثانوية بمنطقة عسير.

حدود زمانية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الثاني من العام الدراسي ١٤٤٦هـ.

حدود بشرية: تم تطبيق الدراسة وأدواتها على عينة من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير.

مصطلحات الدراسة:

أولًا: خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية:

ويقصد بخدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية في الدراسة الحالية جميع البرامج والتدخلات المقدمة من قبل المراكز والمؤسسات المتخصصة بهدف تطوير المهارات المهنية والعملية لذوي الإعاقة الفكرية، وتعزيز اندماجهم في سوق العمل، ويتم تقييم هذه الخدمات من خلال مدى رضا أولياء الأمور عن جودة البرامج المقدمة، وتوفر الموارد والتقنيات الداعمة، وإتاحة فرص الاندماج المهني لأبنائهم.

وتقاس إجرائيًا بالدرجة التي يحصل عليها ولي الأمر على استبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم إعداد الباحث.

ثانيًا: ذوو الإعاقة الفكرية.

تُعرف الإعاقة الفكرية حسب الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكري والنمائية بأنها: حالة تتميز بوجود قيود كبيرة في كل من القدرة العقلية والسلوك التكيفي، وتبدأ قبل سن الثانية والعشرين American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD, 2021)

وتعرف إجرائيًا في الدراسة الحالية بأنهم: الأفراد الذين تقل درجة ذكائهم عن (٧٠)، ويعانون من قصور واضح في اثنين أو أكثر من مجالات السلوك التكيفي

(كاللغة، ومهارات العناية الذاتية، والتفاعل الاجتماعي، والاستخدام الوظيفي للمفاهيم)، وتظهر هذه الإعاقات قبل سن (٢٢) سنة، وتم تحديدهم وفقًا لتقارير رسمية من إدارة تعليم منطقة عسير.

الإطار النظري للدراسة:

مفهوم التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية:

بالنظر إلى التحوّلات المتسارعة في مفاهيم التأهيل والدمج المهني، فقد اتجهت الأدبيات الحديثة إلى تقديم تعريفات أكثر شمولية لمفهوم التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية، تُراعي الأبعاد الفردية والاجتماعية والاقتصادية التي تحيط بعملية التمكين المهني لهذه الفئة.

فقد عرف ماكدونيل وهاردمان McDonnell & Hardman (2009) التأهيل المهني بأنه: مسار شمولي موجه نحو تمكين ذوي الإعاقة الفكرية من الوصول إلى بيئات عمل دامجة، من خلال تهيئة برامج تدريبية قائمة على الفروق الفردية، وتقديم دعم مستمر يراعي الحاجات النفسية والاجتماعية والمهنية للفرد، أما Cimera (2012) فقد عرّفه من منظور الكفاءة الاقتصادية، مؤكدًا أن التأهيل المهني هو إطار تدخلي يُعنى بإعداد الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية لسوق العمل التنافسي، ويهدف إلى تقليص الفجوة بين قدراتهم والفرص المتاحة، من خلال الدمج المدعوم والتدريب أثناء العمل (on-the-job training) والمتابعة المستمرة، كما يرى ويهمان Wehman et al. (2018) أنه: عملية منهجية تهدف إلى تمكين الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية من اكتساب المهارات والمعارف اللازمة للانخراط في سوق العمل، من خلال التدخلات الموجهة، مثل: التدريب الوظيفي، والدعم المهني، والإرشاد الفردي، بما يسهم في تحقيق الاستقلالية والاندماج الاجتماعي.

وفي السياق العربي المعاصر يُعرّف الحربي (٢٠٢١) التأهيل المهني بأنه "تلك المرحلة من عملية التأهيل المتصلة والمتسقة، والتي تشمل توفير خدمات مهنية كالإرشاد المهني والتدريب المهني، بهدف تمكين ذوي الإعاقة الفكرية من الحصول على عمل مناسب" (ص. ١٣٢).

يتّضح من خلال هذه التعريفات الحديثة أن التأهيل المهني يُنظر إليه اليوم بوصفه عملية تكاملية تُركّز على تعزيز فرص التوظيف من خلال التدريب النوعي، والدعم الفردي، والتهيئة البيئية، بما يضمن مشاركة فعّالة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في الحياة الاقتصادية والاجتماعية.

أهمية التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية:

يُعد التأهيل المهني أحد المحاور الأساسية التي تُسهم في تعزيز استقلالية الأفراد من ذوي الإعاقة الفكرية وتمكينهم من الاعتماد على أنفسهم في مختلف مجالات الحياة، ولا سيما في المجال المهني، فقد أشارت دراسة عبيد (٢٠١٢) إلى أن هذه الفئة تحتاج إلى تنمية مهارات مهنية مناسبة تساعدهم على تحقيق مستوى من الاستقلالية، مما يبرز أهمية اختيار مجالات مهنية تتوافق مع قدراتهم وإمكاناتهم، وتسهم في تعزيز فرصهم للاندماج في سوق العمل.

من جانب آخر، يؤكد الحربي (٢٠٢١) أن التأهيل المهني يهدف إلى تطوير القدرات الجسمية والعقلية والاجتماعية لذوي الإعاقة الفكرية إلى أقصى حد ممكن، من خلال عملية منهجية تبدأ بالتقييم الشامل، يليها إعداد خطة مهنية فردية، ثم التدريب والتشغيل، وتنتهي بمرحلة المتابعة والتقييم المستمر، ويقوم على تنفيذ هذه الخطة فريق متخصص متعدد التخصصات، ويستدعي ذلك وجود مراكز متخصصة وبرامج تأهيل متكاملة قادرة على توفير التدريب المناسب والدعم المستمر.

وفي السياق نفسه، أظهرت الدراسات الحديثة أن برامج التأهيل المهني لا تقتصر فقط على التدريب الفني، بل تشمل كذلك الجوانب النفسية والاجتماعية التي تعزز من دافعية الأفراد وثقتهم بأنفسهم، وقد بيّن (Schall et al., 2024; Wehman et al., 2016) أن تطبيق منهجيات التأهيل المهني القائمة على التوظيف المدعوم أسهم بشكل فعّال في إدماج الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في سوق العمل من خلال التدريب داخل بيئة العمل، والتوجيه المستمر، وتقديم الدعم المتواصل بما يتناسب مع احتياجاتهم، كما أشار (Kellems et al., 2020; Weld-Blundell et al., 2021) إلى أن التطور في ممارسات التأهيل المهني ساعد على تحسين نتائج التوظيف للأفراد من ذوي الإعاقات الفكرية والنمائية، خاصة عند توافر برامج مخططة تستند إلى تقييم دقيق لقدرات الأفراد وميولهم المهنية.

من هنا، يتضح أن بناء برامج تأهيل مهني فعّالة يتطلب رؤية شمولية تستند إلى فهم عميق لاحتياجات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، وتُعنى بتوفير بيئة داعمة تُسهم في إدماجهم كمشاركين فاعلين في المجتمع.

خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية:

تشمل خدمات التأهيل المهني المقدمة للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية ما يلي: (الزهراني، ٢٠١٩؛ العصيمي والجهني، ٢٠٢٣)

- **التقييم المهني الشامل** :يمثل الخطوة الأولى في مسار التأهيل المهني، ويهدف إلى التعرف على الإمكانات المتبقية لدى الفرد في المجالات الجسدية، والذهنية، والاجتماعية، والمهنية، ويُستخدم هذا التقييم في إعداد خطط تدريبية فردية تتناسب مع قدراته.

- **الإرشاد المهني** :يتضمن تقديم الدعم النفسي والمعرفي للفرد ذي الإعاقة الفكرية لاختيار المهنة المناسبة، ويشارك في هذا المسار كل من الأخصائيين والأسرة والمعلمين، ويُعد الإرشاد مرحلة محورية لتوجيه الفرد نحو المسارات المهنية التي تتفق مع ميوله وقدراته.
- **برامج التدريب المهني** :تقدم المؤسسات التأهيلية في المملكة مجموعة من البرامج التدريبية المخصصة لذوي الإعاقة الفكرية، والتي تُصمم لتشمل مهارات حياتية ووظيفية أساسية، مثل مهارات العناية الذاتية، ومهارات العمل الجماعي، والمهارات التقنية البسيطة، التي تُنظَّم غالبًا في بيئات محمية أو مدعومة.
- **المتابعة ما بعد التوظيف** :تعتبر من أهم عناصر استمرارية النجاح في عملية التأهيل المهني؛ حيث يُقدَّم الدعم الفني والنفسي والاجتماعي للموظف ذي الإعاقة وأسرته، بالإضافة إلى توفير التسهيلات المناسبة في بيئة العمل بما يضمن استقراره المهني.

معوقات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية:

لا يزال تحقيق الدمج المهني الفعّال للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية يواجه جملة من التحديات والمعوقات التي تحدُّ من فرص استفادتهم الكاملة من برامج التأهيل والتوظيف، وقد بيّنت الأدبيات المحلية والدولية أن هذه المعوقات متعددة الأبعاد، وتتداخل فيها عوامل تعليمية، واجتماعية، ونفسية، ومؤسسية.

فقد أظهرت دراسة العجمي والبتال (٢٠١٦) أن من أبرز المعوقات التي تحول دون توظيف الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية هو افتقارهم للمهارات المهنية الأساسية، وغياب التدريب الكافي الذي يُمكّنهم من أداء المهام الوظيفية بكفاءة، فضلاً عن محدودية قدرتهم على التعامل مع التقنيات الحديثة في بيئة العمل، كما أشارت

الدراسة إلى أن الاتجاهات السلبية لبعض الأسر نحو قدرات أبنائهم تمثل حاجزًا نفسيًا واجتماعيًا يُعيق فرص التوظيف، وفي السياق ذاته، أشار الحارثي (٢٠١٧) إلى أن غياب التنسيق بين مؤسسات التعليم ومراكز التأهيل المهني وأرباب العمل، بالإضافة إلى ندرة المراكز المتخصصة في الإرشاد المهني، يُعد من أبرز المعوقات المؤسسية في هذا المجال، إلى جانب محدودية الدراسات والبحوث التي تعالج قضايا الإرشاد والتأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية.

أما على مستوى التصنيف النوعي للمعوقات، فقد توصلت دراسة الفقير وعسيري (٢٠٢٣) إلى أن المعوقات الاجتماعية جاءت في المرتبة الأولى من حيث التأثير، تليها المعوقات التعليمية، ثم النفسية، وجميعها بدرجة مرتفعة حسب نتائج الدراسة.

وتتسق هذه النتائج مع ما أوردته الدراسات الأجنبية؛ حيث أشار Gmitroski et al. (2018) إلى أن العوائق الاجتماعية مثل الصور النمطية السلبية والتمييز في بيئة العمل تُمثّل تحديًا رئيسًا أمام توظيف ذوي الإعاقة الفكرية. كما أكد توسيبرو وأولسن Tøssebro & Olsen (2020) أن غياب المهارات الحياتية والمهنية الضرورية، وضعف برامج التدريب المصمّمة بشكل فردي، من أبرز الأسباب التي تحدُّ من فاعلية التأهيل المهني.

لذا؛ نستنتج أن معوقات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية لا تقتصر على جوانب فردية تتعلق بمهارات الشخص أو قدراته فحسب، بل تتجاوز ذلك إلى معوقات هيكلية واجتماعية ونفسية تعكس خللاً في البيئة المحيطة بمنظومة التأهيل ككل. فضعف التنسيق بين الجهات المعنية، ونقص التدريب العملي الملائم، وقلة مراكز الإرشاد، إلى جانب الصور النمطية والاتجاهات السلبية تجاه قدرات الأفراد

من ذوي الإعاقة الفكرية، جميعها تسهم في إضعاف فرص اندماجهم المهني، كما أن غياب برامج تأهيل مهني مصمّمة وفق احتياجاتهم الفردية يحدّ من فاعلية هذه البرامج ويقلل من قدرتها على إحداث فرق حقيقي في مسارهم المهني، ومن ثم، فإن معالجة هذه المعوقات تتطلب تبني سياسات شاملة، تقوم على التعاون بين مختلف القطاعات، وتؤسس لبرامج تدريبية مرنة تستجيب لاحتياجات الأفراد وقدراتهم المتنوعة، مع العمل على تغيير الاتجاهات المجتمعية السائدة وبناء بيئة عمل دامجة ومستوعبة للجميع.

الدراسات السابقة: تناول الباحث الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة، وقد تم ترتيبها من القديم إلى الحديث كالآتي:

أجرى كيمارا (2008) Cimera دراسة بهدف مقارنة التكاليف الاقتصادية المرتبطة بالتوظيف المدعوم (Supported Employment) مقابل التوظيف في الورش المحمية (Sheltered Workshops) للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية، وتحليل فاعلية كل نموذج في دعم الاستقلال الوظيفي، واستخدمت الدراسة منهج كمي وصفي مقارن، واشتملت العينة على بيانات لـ ٣,٤٠٤ شخصًا من ذوي الإعاقات الذهنية ممن تلقوا خدمات التوظيف في الولايات المتحدة خلال الفترة من ٢٠٠٢ إلى ٢٠٠٦، وتم الاعتماد على بيانات ثانوية من أنظمة دعم التشغيل الحكومية، مع تحليل تكلفة كل خدمة مقابل دخل المستفيد السنوي، وأظهرت النتائج أن الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية الذين عملوا ضمن برامج التوظيف المدعوم كانوا أكثر إنتاجية، وتكلفت خدماتهم على المدى الطويل أقل من نظرائهم في الورش المحمية، كما أشارت النتائج إلى أن التوظيف المدعوم يعزز الدمج الاجتماعي والاعتماد على الذات بصورة أفضل.

أجرى القرشي وحنفي (٢٠٢١) دراسة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر كل من العاملين وأولياء الأمور في منطقة مكة من خلال المتغيرات مثل (جنس العامل، العمر، المؤهل العلمي، الوظيفة كمعلم او أخصائي سواء في القطاع العام أو الخاص، سنوات خبرة التدريس، عدد الدورات المهنية التي تم الحصول عليها، درجة الإعاقة ، متابعة أولياء الأمور) وكذلك –أيضًا– من خلال المتغيرات مثل (جنس ولي الأمر، العمر، الحالة الاجتماعية، المستوى التعليمي، ترتيب الشخص ذي الإعاقة في الأسرة، عمر الشخص ذي الإعاقة، درجة الإعاقة، المستوى التعليمي للشخص ذي الإعاقة، متابعة أولياء الأمور لذوي الإعاقة الفكرية)، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها (١٥٥) فردًا، منهم (١٠١) عاملاً و(٥٤) ولي أمر لذوي الإعاقة الفكرية، وكشفت نتائج البحث عن مستوى رضا العاملين وأولياء الأمور الحاصلين على درجة متوسطة في خدمات التأهيل المهني، كما كشف البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في خدمات التأهيل المهني من وجهة نظر العاملين من ذوي الإعاقة الفكرية في جميع المتغيرات، وأظهرت نتائج البحث أن متابعة أولياء الأمور لذوي الإعاقة الفكرية في متغيرات التأهيل المهني كانت متابعة ممتازة، وأظهرت نتائجه عن عدم وجود فروق في جميع المتغيرات ما عدا متغير متابعة أولياء الأمور (متابعة ممتازة)، وأخيراً كشف البحث عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين العاملين وأولياء الأمور في حقيقة خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية باستثناء محور التدريب المهني، إلا أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية لصالح العاملين.

وهدفت دراسة راجحي والقضاة (٢٠٢١) إلى التعرف على واقع المشاركة الأسرية في برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور في مدينة مكة المكرمة، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث تم استخدام الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٣) أولياء الأمور في مدارس التعليم العام الملحق بها برامج الإعاقة الفكرية ومعاهد التربية الفكرية ومراكز التربية الخاصة في مدينة مكة، وتم اختيارهم بالطريقة العشوائية، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى واقع المشاركة الأسرية في برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور قد جاء بدرجة مرتفعة، وجاء بالمرتبة الأولى بعد فوائد المشاركة الأسرية وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد دور المعلمين في تفعيل المشاركة الأسرية بالمرتبة الثانية بدرجة مرتفعة، وجاء بعد توقعات الأسرة بالمرتبة الثالثة وبدرجة مرتفعة، وجاء بعد التحديات بالمرتبة والأخيرة وبدرجة متوسطة، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ($\alpha = 0.05$) تعزى لأثر الجنس في جميع الأبعاد، باستثناء بُعد فوائد المشاركة الأسرية في وجاءت الفروق لصالح الإناث، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر متغيري العمر والمؤهل العلمي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية، وأشارت النتائج الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الوضع الاقتصادي في البُعدين (دور المعلمين في تفعيل المشاركة الأسرية، تحديات المشاركة الأسرية، والدرجة الكلية)، بينما توجد فروق لأثر الوضع الاقتصادي في بُعد فوائد المشاركة الأسرية لصالح مستوى (مرتفع)، وفي بُعد توقعات الأسرة ولصالح مستوى (متوسط).

وهدفت دراسة الوادعي والمالكي (٢٠٢١) لمعرفة مستوى توافر خدمات التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بمؤسسات التأهيل المهني في محافظة الخرج، واتبع

الباحثان المنهج المسحي وتم استخدام الاستبانة كأداةً للدراسة، وقد طُبقت على مجتمع الدراسة كاملا من العاملين والعاملات في مؤسسات التأهيل المهني والبالغ عددهم ٩٣ فردا، فيما بلغ عدد المستجيبين ٨٩ فردا، يمثل نسبة ٩٦% من مجتمع الدراسة، وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى توافر خدمات التأهيل المهني بمؤسسات التأهيل المهني جاءت بدرجة متوسطة، وتتمثل أبرز الخدمات المتوافرة في: تقديم خدمات الدعم النفسي، والتدريب وفقًا لقدرات وإمكانيات الفرد، وتقديم الخدمات المساندة، كما كشفت النتائج عن تدني مشاركة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في اجتماعات التخطيط لخططهم الوظيفية، وتجهيز ملفاتهم المهنية الخاصة بهم، كما وجدت الدراسة ضعف التعاون مع أصحاب العمل في تقديم عقود تدريبية منتهية بالتوظيف، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير سنوات الخبرة لصالح من خبرتهم ٥ سنوات فأقل، بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغير المؤهل العلمي.

وسعت دراسة العصيمي والجهني (٢٠٢٣) إلى التعرف على الخبرات المهنية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بمدينة الطائف محاولة الاكتشاف عن طبيعة تلك الخبرات والتعرف على التحديات في تشغيل ذوي الإعاقة الفكرية، واعتمدت الدراسة على المنهج النوعي باستخدام طريقة دراسة الظواهر، وتكونت عينة الدراسة من ستة مشاركين: ثلاثة أفراد من ذوي الإعاقة الفكرية وثلاثة من أولياء أمور، واستخدمت الدراسة المقابلة الفردية شبه المقننة أداة لجمع البيانات، وقام الباحثان باستخدام تحليل المحتوى في التعرف على الرموز والموضوعات المحورية، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: واقع الإعداد المهني وعدم وجود أي دور مؤثر للمرحلة الثانوية في التأهيل للعمل. وأيضا، وصمة مسمى الشهادة الفكرية غير

المعترف بها لأصحاب العمل حيث إنها تمثل عائقًا في الحصول على فرصة العمل المناسبة أيضًا. وكذلك، عدم وجود تدريب بعد المرحلة الثانوية أو أثناء العمل للتطوير من قدرات هذه الفئة. وأشارت النتائج الى وجود الرغبة القوية لدى المشاركين كالاستقلال وبناء الأسرة كدوافع للبحث عن العمل، بالإضافة، أعطى العمل وممارسة المهنة للمشاركين الشعور بالإنجاز والاعتماد على الذات، وأخيرًا، أشار المشاركون الى عدم وجود حوافز وظيفية كالتامين الطبي أو بدل السكن. هذا، وقد أوصت الدراسة بإجراء مراجعات وإعادة تخطيط المناهج في التربية الفكرية لتعزيز المهارات المهنية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بما يحقق لهم الحصول على الأعمال بشكل أفضل، كذلك، لا يقتصر الاعداد المهني للأفراد ذوي الإعاقة على مدراس التعليم العام، بل أيضا المعاهد المهنية وكليات التقنية يجدر بها المبادرة للعمل على تدريب هذه الفئة، وأخيرًا، يتوجب على الجهات ذات العلاقة النظر إلى الأفراد ذوي الإعاقة بأنهم جزء من القوى البشرية العاملة التي تدعم النمو الاقتصادي في المملكة العربية السعودية بناءً على الرؤية الطموحة ٢٠٣٠.

وهدفت دراسة العطاوي Alatawi (2024) إلى التعمق في تجارب الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وتجارب أولياء أمورهم فيما يتعلق بالحصول على خدمات التأهيل المهني، ومن خلال استخدام المقابلات شبه الموجهة ومناقشات المجموعات البؤرية، جُمعت البيانات من كلٍ من الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية وأولياء أمورهم بهدف تحديد معوقات الوصول إلى الخدمات، ومتطلبات الدعم، وفعالية برامج التأهيل المهني القائمة في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية، وقد أبرزت النتائج التحديات الواسعة التي يواجهها الأفراد ذوو الإعاقة الفكرية في الوصول إلى هذه الخدمات، بما في ذلك العوائق البيروقراطية، والوصمة الاجتماعية، ونقص الوعي لدى عامة الناس،

كما برزت أهمية توفير دعم وتدخلات مصممة خصيصًا، مثل التقييم المهني، وتدريب التوظيف، وإستراتيجيات التكييف في بيئة العمل، كعناصر محورية لتحقيق نتائج ناجحة في التوظيف، وسلطت الدراسة الضوء على الدور الحاسم الذي تلعبه الأسرة وشبكات الدعم الاجتماعي في مساعدة الأفراد على التنقل ضمن أنظمة التأهيل المهني وتسهيل الوصول إلى الخدمات، بالإضافة إلى ذلك، تناولت الدراسة تحليل الأطر السياسية والتشريعية، وأفضل الممارسات، والابتكارات في مجال التأهيل المهني، مع تقديم رؤى حول التحديات الحالية والتوجهات المستقبلية، ومن خلال مقارنة النتائج بالأدبيات السابقة، أسهمت هذه الدراسة في تعميق الفهم حول التعقيدات والمعوقات المرتبطة بالدعم المهني للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، مقدّمةً بذلك رؤى عملية لصانعي السياسات والممارسين والباحثين.

وأشارت دراسة المالكي والعطاوي Almalky & Alwadei (2024) إلى أنه تُسهِم برامج التأهيل المهني الناجحة في تسهيل الانتقال السلس إلى سوق العمل. ومع ذلك، لا يزال العثور على وظيفة والاستمرار فيها يمثل تحديًا للأشخاص ذوي الإعاقة لأسباب متعددة، من بينها الجاهزية المهنية، ونظرًا لأن المعلمين يشاركون في تقديم خدمات التأهيل المهني للمراهقين ذوي الإعاقة، هدفت هذه الدراسة إلى فحص وجهات نظر المعلمين حول خدمات التأهيل المهني المقدمة للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في مؤسساتهم التعليمية بمدينة الخرج، وذلك بهدف إعدادهم للانتقال إلى سوق العمل، وتُعد وجهات نظر المعلمين بشأن برامج التأهيل المهني للطلبة ذوي الإعاقة الفكرية مهمة في تحديد الوضع الحالي للخدمات المقدمة، وتوجيه الجهود المستقبلية في مجال الانتقال من التعليم إلى العمل، وقد استُخدم المنهج الوصفي لتحقيق هدف الدراسة، كما تم تصميم استبانة استخدمت لجمع البيانات، وبلغ

عدد المشاركين ٨٩ معلمًا، وكشفت النتائج عن أن المعلمين يعتقدون أن الخدمات المقدمة في برامج التأهيل المهني تُعِدّ الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية للانتقال إلى سوق العمل، كما أظهرت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين بشأن الخدمات المقدمة، تعزى إلى عدد سنوات الخبرة ونوع المؤسسة التعليمية، وتُختتم الدراسة بمناقشة الدلالات المتعلقة بالبحوث والممارسات المستقبلية.

التعليق على الدراسات السابقة:

تميزت الدراسات السابقة بالتنوع في مناهجها؛ حيث شملت مناهج كمية، وصفية، تحليلية، ونوعية، مما أتاح تغطية متعددة الزوايا لموضوع التأهيل المهني، فقد استخدمت بعض الدراسات المنهج الكمي الوصفي المقارن كما في دراسة كيمارا Cimera (2008)، فيما لجأت دراسات أخرى إلى المنهج النوعي القائم على تحليل المحتوى كما في دراسة العصيمي والجهني (2023)، وهو ما يعكس اتساع نطاق الاهتمام بهذا الموضوع على المستويين المحلي والدولي.

وأظهرت معظم الدراسات وجود مستوى متوسط من جودة خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية، كما هو الحال في دراسات القرشي وحنفي (2021)، والوادعي والمالكي(2021) ما يشير إلى وجود فجوة قائمة بين المأمول والواقع، كما اتفقت الدراسات على ضعف التعاون بين مؤسسات التأهيل المهني وسوق العمل، وضعف المشاركة الفعلية للأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية في رسم خططهم الوظيفية.

وأبرزت عدة دراسات – لاسيما راجحي والقضاة (2021) والعطاوي Alatawi (2024) أهمية مشاركة الأسرة في دعم مسار التأهيل المهني، واعتبرت هذه المشاركة أحد العوامل الأساسية في نجاح البرامج المقدمة، كما أظهرت بعض النتائج أن

الإناث من أولياء الأمور يتمتعن بنظرة أكثر إيجابية نحو البرامج، مما قد يرتبط بدرجة تفاعلهم العالي مع مؤسسات التأهيل.

وسلطت العديد من الدراسات الضوء على المعوقات التي تحد من فاعلية برامج التأهيل المهني، مثل ضعف التمويل، وقصور السياسات، وغياب التنسيق بين الجهات ذات العلاقة، إضافة إلى الصور النمطية الاجتماعية والتمييز المهني، كما ورد في دراسات العصيمي والجهني (2023) والعطاوي Alatawi (2024)، وهي تحديات تؤثر بشكل مباشر على فرص الاندماج المهني لهذه الفئة.

وركزت دراسة العطاوي والمالكي Almalky & Alwadei (2024) على وجهة نظر المعلمين بوصفهم شركاء أساسيين في تقديم خدمات التأهيل، وقد بينت نتائجها وجود وعي بدورهم إلا أن التحديات المتعلقة بالموارد ونوع المؤسسة تؤثر على فاعلية هذا الدور، مما يعكس الحاجة لتأهيل الكوادر التربوية ودعمها بشكل ممنهج.

لذا؛ تؤكد مجمل الدراسات السابقة وجود حاجة ماسة لإعادة هيكلة خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل الحديث، مع ضرورة تعزيز التكامل بين الأسرة، والمؤسسة التعليمية، ومراكز التدريب، وواضعي السياسات، كما تبرز أهمية تبني سياسات قائمة على التقييم المستمر والمشاركة المجتمعية الفاعلة، بما يضمن توفير بيئة داعمة تحقّق الدمج المهني المستدام لهذه الفئة.

منهجية الدراسة وإجراءاتها:

أولاً: المنهج المُستخدم في الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي لملائمته لأهدف الدراسة الحالية، الذي يهدف إلى الكشف عن واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر أولياء أمورهم بمنطقة عسير، والكشف -أيضًا- عن

الفروق على استبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم تبعًا لاختلاف الجنس (ذكور، إناث).

ثانيًا: عينة الدراسة: انقسمت عينة الدراسة الحالية إلى:

عينة التحقق من الكفاءة السيكومترية لأدوات الدراسة: تكونت تلك العينة من (٦٦) فردًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير، الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٤٠-٥٥) سنة، بمتوسط عمري (٤٦,٦٨) سنة وانحراف معياري (٤,٢٢٩)، وبواقع (٢٧ ذكور، ٣٩ إناث)، وجدول (١) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة:

جدول (١) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٢٧	٤٦,٠٧	٤,١٥٠	%٤٠,٩١
	إناث	٣٩	٤٧,١٠	٤,٢٨٥	%٥٩,٠٩
عينة التحقق من الخصائص السيكومترية ككل		٦٦	٤٦,٦٨	٤,٢٢٩	%١٠٠

العينة الأساسية: تكونت تلك العينة من (٧٨) فردًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية بمنطقة عسير، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (٤٠-٥٥) سنة، بمتوسط عمري (٤٦,٥٦) سنة وانحراف معياري (٤,٦٤٢)، وبواقع (٣٨ ذكور، ٤٠ إناث)، وجدول (٢) يوضح المؤشرات الإحصائية الوصفية للعينة الأساسية، وتم اختيار عينة الدراسة باستخدام أسلوب العينة القصدية (الهادفة)، نظرًا لطبيعة الدراسة وهدفها المرتبط بتقييم خدمات التأهيل المهني من وجهة نظر أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وقد شملت العينة أولياء الأمور الذين يدرس أبناؤهم في المرحلة

الثانوية تحديدًا، داخل المدارس ومراكز التأهيل الشامل التابعة لإدارة تعليم منطقة عسير، ممن تجاوزت أعمار أبنائهم ١٥ عامًا، وهم الفئة المستهدفة بالتأهيل المهني وفقًا للأنظمة المعتمدة في المملكة العربية السعودية.

جدول (٢) المؤشرات الإحصائية الوصفية لعينة الدراسة الأساسية.

المتغير التصنيفي	المجموعات	ن	متوسط أعمارهم الزمنية	الانحراف المعياري للعمر الزمني	النسبة المئوية
الجنس	ذكور	٣٨	٤٦,٣٤	٤,٧٨٩	%٤٨,٧٢
	إناث	٤٠	٤٦,٧٨	٤,٥٤٩	%٥١,٢٨
العينة الأساسية ككل		٧٨	٤٦,٥٦	٤,٦٤٢	%١٠٠

الأداة المُستخدمة في الدراسة: اعتمدت الدراسة الحالية استبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم (إعداد: الباحث)، وفيما يلي توضيح لإجراءات بناء تلك الأداة وصياغة بنودها ومبررات استخدامها، وأيضًا إجراءات التحقق من الخصائص السيكومترية لها.

أولًا: استبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم إعداد/ الباحث.

الهدف من الاستبانة: تهدف هذه الاستبانة إلى التعرف على واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر أولياء أمورهم.

وصف الاستبانة في صورتها الأولية وطريقة تصحيحها:

ويقصد بخدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية جميع البرامج والتدخلات المقدمة من قبل المراكز والمؤسسات المتخصصة بهدف تطوير المهارات المهنية والعملية لذوي الإعاقة الفكرية، وتعزيز اندماجهم في سوق العمل، ويتم تقييم هذه الخدمات من خلال مدى رضا أولياء الأمور عن جودة البرامج المقدمة، وتوفر الموارد والتقنيات

الداعمة، وإتاحة فرص الاندماج المهني لأبنائهم، وتكونت الاستبانة من (٢١) مفردة مُوزعة على ثلاثة أبعاد أساسية، هي:

- **البعد الأول (جودة البرامج التأهيلية)**: يقصد بجودة البرامج التأهيلية مدى رضا أولياء الأمور عن تنوع البرامج المقدمة ومدى توافقها مع احتياجات وقدرات أبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية، بالإضافة إلى كفاءة المناهج وأساليب التدريب المستخدمة، ويضم هذا البعد (٧) مفردات تأخذ أرقام (١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧).
- **البعد الثاني (توفر الموارد والتقنيات الداعمة)**: يشير هذا البعد إلى مدى رضا أولياء الأمور عن توفر المعدات والأدوات الحديثة والتقنيات اللازمة لدعم تدريب أبنائهم في برامج التأهيل المهني، ومدى تأثيرها على جودة العملية التدريبية، ويضم هذا البعد (٧) مفردات تأخذ أرقام (٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤).
- **البعد الثالث (فرص الاندماج في سوق العمل)**: يشير هذا البعد إلى مدى رضا أولياء الأمور عن توفر فرص العمل لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية بعد إتمام برامج التأهيل، ومدى تعاون المؤسسات في توفير بيئات عمل مناسبة لهم، ويضم هذا البعد (٧) مفردات تأخذ أرقام (١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١).

يختار ولي الأمر بديلًا واحدًا لكل مفردة من خمسة بدائل (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (١-٥) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على الاستبانة بين (٢١: ١٠٥) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبانة إلى تبني اتجاهات إيجابية ومؤيدة لواقع خدمات التأهيل

المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، والدرجة المنخفضة على تبني اتجاهات سلبية ومعارضة لواقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم.

التحقق من الخصائص السيكومترية لاستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم: قام الباحث بالتحقق من صدق وثبات الاستبانة على النحو التالي:

أولًا: صدق الاستبانة: قام الباحث بحساب صدق الاستبانة بعدة طرق للتأكد من أنه يقيس ما وضع لقياسه وهذه الطرائق هي: الصدق الظاهري، وصدق المقارنة الطرفية، وفيما يلي النتائج التي حصل عليها الباحث:

الصدق الظاهري (صدق المحكمين):

قام الباحث بعرض الاستبانة في صورته الأولية المكونة من (٢١) مفردة على (٧) محكمين من المتخصصين في مجال التربية الخاصة؛ لإبداء الآراء والمقترحات حول مفردات الاستبانة من حيث مدى وضوح الصياغة اللغوية ومدى ملائمة المفردة لقياس البعد الذي تنتمي إليه، وبناءً على توجيهاتهم تم تعديل بعض المفردات من حيث الصياغة اللغوية، كما اعتمد الباحث على معادلة لوشي لحساب صدق المحكمين:

ص.م= (ن و-ن/٢) / ن/٢

حيث ن و= عدد المحكمين الذين وافقوا، (ن)= عدد المحكمين ككل.

ويوضح الجدول التالي النسب المئوية لدرجة اتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات استبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم.

جدول (٣) النسب المئوية لاتفاق المحكمين وقيمة لوشي على مفردات استبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم (ن=٧).

رقم المفردة	نسبة الاتفاق		ص.م	رقم المفردة	نسبة الاتفاق		ص.م
	تكرار	%			تكرار	%	
١	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	١٢	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
٢	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	١٣	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
٣	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	١٤	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
٤	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	١٥	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
٥	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	١٦	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
٦	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	١٧	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
٧	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	١٨	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
٨	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	١٩	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
٩	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	٢٠	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
١٠	٧	%١٠٠	١,٠٠٠	٢١	٧	%١٠٠	١,٠٠٠
١١	٧	%١٠٠	١,٠٠٠				

وفي ضوء النتائج الواردة في جدول (٣)، يتضح أن جميع المفردات حصلت على نسبة اتفاق (١٠٠%)، وجميعها نسب مناسبة للإبقاء على مفردات الاستبانة وفقًا لمعيار الحكم الذي وضعه الباحث (الإبقاء على المفردات التي تصل نسبة الاتفاق عليها ٨٠% فأكثر)، كما بلغت قيم معادلة لوشي (١,٠٠٠)، وهي قيم مقبولة، وفي ضوء هذه الخطوة والآراء والمقترحات يظل الاستبانة مُكونًا من (٢١) مفردة.

صدق المقارنة الطرفية للاستبانة:

تم حساب صدق المقارنة الطرفية للاستبانة على عينة قوامها (٦٦) فردًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وذلك باستخدام اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري للتحقق من دلالة الفروق بين عينتين مستقلتين؛ وتم التحقق

من دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات (١٨) فردًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية مرتفعي الأداء و(١٨) فردًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية منخفضي الأداء على استبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، بتقسيم (٢٧%) للأدائين المرتفع والمنخفض، وكانت النتائج كالتالي:

جدول (٤) نتائج صدق المقارنة الطرفية لاستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم (ن= ٦٦).

الاستبانة وأبعادها الفرعية	المجموعة	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة مان ويتني (U)	قيمة (Z)	تفسير الدلالة
البعد الأول (جودة البرامج التأهيلية)	الدنيا	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٠,٠٠٠	-٥,١٣٧	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١٨	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠			
البعد الثاني (توفر الموارد والتقنيات الداعمة)	الدنيا	١٨	٩,٦٤	١٧٣,٥٠	٢,٥٠٠	-٥,٠٦١	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١٨	٢٧,٣٦	٤٩٢,٥٠			
البعد الثالث (فرص الاندماج في سوق العمل)	الدنيا	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٠,٠٠٠	-٥,١٤٣	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١٨	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠			
الدرجة الكلية للاستبانة	الدنيا	١٨	٩,٥٠	١٧١,٠٠	٠,٠٠٠	-٥,١٣٣	دالة إحصائيًا عند ٠,٠٠١
	العليا	١٨	٢٧,٥٠	٤٩٥,٠٠			

يتضح من خلال جدول (٤) أن قيم (z) المحسوبة قد بلغت (-٥,١٣٧، -٥,٠٦١، -٥,١٤٣، -٥,١٣٣)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١، الأمر الذي يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ٠,٠٠١ بين متوسطي رتب درجات الأفراد منخفضي ومرتفعي الأداء في الدرجة الكلية لاستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، وأبعادها

الفرعية (جودة البرامج التأهيلية، وتوفر الموارد والتقنيات الداعمة، وفرص الاندماج في سوق العمل) في اتجاه الأفراد مرتفعي الأداء؛ مما يدل على القدرة التمييزية العالية للاستبانة.

ثانيًا: الاتساق الداخلي للاستبانة (التجانس الداخلي لمفردات الاستبانة):

تم التحقق من التجانس الداخلي للاستبانة على عينة قوامها (٦٦) فردًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، ثم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه واستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم ككل، وكانت جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة (٠,٠١)، وجدول (٥) يوضح النتائج التي تم التوصل لها:

جدول (٥) قيم معاملات ارتباط بيرسون بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية واستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم ككل.

الأبعاد الفرعية	المفردة	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للاستبانة
البعد الأول (جودة البرامج التأهيلية)	١	٠,٥٨٢**	٠,٤٨٧**
	٢	٠,٧٣٧**	٠,٧٠٤**
	٣	٠,٦٣٧**	٠,٦٠٩**
	٤	٠,٥٧٢**	٠,٥٦٢**
	٥	٠,٧٣٦**	٠,٧١٣**
	٦	٠,٦٢٩**	٠,٥٩٤**
	٧	٠,٧٣٠**	٠,٧١٧**
البعد الثاني (توفر الموارد والتقنيات الداعمة)	٨	٠,٦٠٦**	٠,٥٣١**
	٩	٠,٥٩١**	٠,٦٤٤**

	١٠	٠,٦١٥**	٠,٥٢٩**
	١١	٠,٤٩٠**	٠,٤٩٩**
	١٢	٠,٥٨٦**	٠,٤٤٨**
	١٣	٠,٦٥٦**	٠,٦١٣**
	١٤	٠,٦٥١**	٠,٥٩٣**
البعد الثالث (فرص الاندماج في سوق العمل)	١٥	٠,٦٢١**	٠,٥٢٢**
	١٦	٠,٦٢٣**	٠,٦٨١**
	١٧	٠,٦٨٣**	٠,٦٥٩**
	١٨	٠,٧٢٧**	٠,٦٩٧**
	١٩	٠,٦٧٠**	٠,٥٣٠**
	٢٠	٠,٦٣٣**	٠,٦٥٨**
	٢١	٠,٦٥١**	٠,٥٦٧**

(**). دال عند مستوى ٠,٠١

ويتبين من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين (٠,٤٤٨**: ٠,٧٣٧**)، وبهذا فإن جميع معاملات ارتباط بيرسون بين كل مفردة والدرجة الكلية للأبعاد الفرعية (جودة البرامج التأهيلية، توفر الموارد والتقنيات الداعمة، فرص الاندماج في سوق العمل) واستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم ككل موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١)؛ الأمر الذي يشير إلى الاتساق الداخلي لمفردات الاستبانة وتجانسها.

كما تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات الأبعاد الفرعية، والدرجة الكلية للاستبانة، وذلك على عينة قوامها (٦٦) فردًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية، وجدول (٦) يوضح معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد الفرعية وبعضها، والدرجة الكلية للاستبانة.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للاستبانة.

الاستبانة وأبعادها الفرعية	جودة البرامج التأهيلية	توفر الموارد والتقنيات الداعمة	فرص الاندماج في سوق العمل	الدرجة الكلية للاستبانة
جودة البرامج التأهيلية	١	٠,٨٣١**	٠,٨٢٦**	٠,٩٤٨**
توفر الموارد والتقنيات الداعمة	٠,٨٣١**	١	٠,٧٧٥**	٠,٩٢١**
فرص الاندماج في سوق العمل	٠,٨٢٦**	٠,٧٧٥**	١	٠,٩٣٥**
الدرجة الكلية للاستبانة	٠,٩٤٨**	٠,٩٢١**	٠,٩٣٥**	١

(**). دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود معاملات ارتباط موجبة ودالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين الأبعاد الفرعية (جودة البرامج التأهيلية، وتوفر الموارد والتقنيات الداعمة، وفرص الاندماج في سوق العمل)، والدرجة الكلية لاستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، وهي معاملات ارتباط جيدة، وهذا يدل على تجانس الاستبانة واتساقها من حيث الأبعاد الفرعية.

ثانيًا: ثبات الاستبانة.

حساب الثبات بطريقتي ألفا–كرونباخ وماكدونالد أوميجا:

قام الباحث بتطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٦٦) فردًا من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية ثم تم حساب قيم معاملات ثبات الاختبار باستخدام طريقتي ألفا كرونباخ وماكدونالد أوميجا، وجاءت النتائج على النحو التالي:

جدول (٧) معاملات ثبات الاستبانة وأبعادها الفرعية (معامل ألفا–كرونباخ– معامل ماكدونالد أوميجا).

الاستبانة وأبعادها الفرعية	عدد المفردات	معامل ألفا– كرونباخ	معامل ماكدونالد أوميجا
البعد الأول (جودة البرامج التأهيلية)	٧	٠,٧٨٤	٠,٧٧٣
البعد الثاني (توفر الموارد والتقنيات الداعمة)	٧	٠,٧٠٤	٠,٦٨٣
البعد الثالث (فرص الاندماج في سوق العمل)	٧	٠,٧٧٨	٠,٧٧٤
الدرجة الكلية للاستبانة	٢١	٠,٩١٠	٠,٩٠٥

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

وصف الاستبانة في صورتها النهائية وطريقة الاستجابة:

ظلت الاستبانة في صورتها النهائية مُكونة من (٢١) مفردة، يُطلب من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية أن يختاروا إجابة واحدة من خمسة بدائل (غير موافق بشدة، غير موافق، محايد، موافق، موافق بشدة)، ويختار ولي الأمر بديلًا واحدًا لكل مفردة من البدائل السابقة، بحيث يتم تقييم كل مفردة بدرجة من (١–٥) درجات؛ وبهذا تتراوح درجاته على الاستبانة بين (٢١: ١٠٥) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة على الاستبانة إلى تبني اتجاهات إيجابية ومؤيدة لواقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، والدرجة المنخفضة على تبني اتجاهات سلبية ومعارضة لواقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم، وجدول (٨) يوضح أرقام مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية للاستبانة:

جدول (٨) توزيع المفردات على الأبعاد الفرعية لاستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم.

الاستبانة وأبعادها الفرعية	عدد المفردات	أرقام المفردات
البعد الأول (جودة البرامج التأهيلية)	٧	١ ـــــــــ ٧
البعد الثاني (توفر الموارد والتقنيات الداعمة)	٧	٨ ـــــــــ ١٤
البعد الثالث (فرص الاندماج في سوق العمل)	٧	١٥ ـــــــــ ٢١

الأساليب الإحصائية المُستخدمة:

تم استخدام الترتيب الوارد في جدول (٩) لتقييم واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم بناءً على قيم المتوسط المرجح لكل مفردة:

جدول (٩) درجة الموافقة ومدى الموافقة وفقًا لميزان ليكرت الخماسي.

استجابات الاستبانة	الترميز	مدى الموافقة	مستوى التقييم
غير موافق بشدة	١	من ١ إلى ١,٨٠	منخفض جدًا
غير موافق	٢	١,٨١ إلى ٢,٦٠	منخفض
محايد	٣	٢,٦١ إلى ٣,٤٠	متوسط
موافق	٤	٣,٤١ إلى ٤,٢٠	مرتفع
موافق بشدة	٥	٤,٢١ إلى ٥	مرتفع جدًا

ولتحقيق أهداف الدراسة وتحليل البيانات التي جمعت من خلال الاستبانة في الجانب الميداني، استُخدمت عدد من الأساليب الإحصائية تمثلت في: المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية، معامل الارتباط الخطي لبيرسون، اختبار "ت" لحساب دلالة الفروق بين متوسطات العينات المستقلة، اختبار مان ويتني Mann-Whitney اللابارامتري، معامل ألفا-كرونباخ ومعامل ماكدونالد أوميجا، التجزئة النصفية (معادلتي سبيرمان-براون، جوتمان)، إعادة الاختبار Test-Retest.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الإجابة عن السؤال الأول ومناقشتها:

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: "ما واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر أولياء أمورهم؟" تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات المرجحة لدرجات أفراد عينة الدراسة وفقًا لمستوى التمسك بالأهداف المرجوة (تكون قيمة المتوسط المرجح مرتفعة جدًا من ٤,٢١ إلى ٥، مرتفعة من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠، متوسطة من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠، منخفضة من ١,٨١ إلى ٢,٦٠، منخفضة جدًا من ١ إلى ١,٨٠)، وجدول (١٠) يوضح هذه النتائج:

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والمتوسطات المرجحة والمستويات لدرجات الأفراد على استبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم.

الاستبانة وأبعادها الفرعية	عدد المفردات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط المرجح	المستوى التقييمي	الترتيب
جودة البرامج التأهيلية	٧	٢١,٦٧	٢,٧٤٨	٣,٠٩٤	متوسط	٢
توفر الموارد والتقنيات الداعمة	٧	٢٢,٥٨	٢,٨٧٦	٣,٢٢٤	متوسط	١
فرص الاندماج في سوق العمل	٧	٢١,٤٧	٣,٠٣٥	٣,٠٦٩	متوسط	٣
الدرجة الكلية للاستبانة	٢١	٦٥,٧٢	٤,٩٧٥	٣,١٢٩	متوسط	

يتضح من جدول (١١) أن المستوى التقييمي لواقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء متوسطًا بمتوسط مرجح (٣,١٢٩)، ومتوسط حسابي (٦٥,٧٢)، وجاء بعد (توفر الموارد والتقنيات الداعمة) في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٣,٢٢٤)، ويليه بعد (جودة البرامج التأهيلية) بمتوسط مرجح (٣,٠٩٤)، وفي المرتبة الأخيرة جاء بعد (فرص الاندماج في سوق

العمل) بمتوسط مرجح (٣,٠٦٩)، ونلاحظ أن قيم المتوسطات المرجحة جاءت متقاربة ومتوسطة، فضلًا عن أن واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم جاء متوسطًا؛ حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي للدرجة الكلية للاستبانة (٦٥,٧٢).

وتُظهر النتائج أن تقييم أولياء الأمور لتلك الخدمات جاء بمستوى متوسط؛ حيث بلغ المتوسط المرجح الكلي (٣,١٢٩) من أصل ٥، ما يشير إلى وجود رضا جزئي ومحدود تجاه الخدمات المقدمة، دون الوصول إلى مستوى عالٍ من القناعة أو الرضا.

وتتفق نتائج السؤال الحالي مع ما توصلت إليه دراسة القرشي وحنفي (2021) التي أشارت إلى وجود مستوى متوسط من الرضا عن خدمات التأهيل المهني من وجهة نظر أولياء الأمور، مما يعزز مصداقية النتائج الحالية، ويؤكد الحاجة إلى تعزيز المشاركة الأسرية وتوسيع فرص الدمج، كما أوضحت دراسة راجحي والبتول (2021)أن المشاركة الأسرية في منطقة مكة جاءت مرتفعة، ما يفتح مجالًا للمقارنة بين المناطق، ويُظهر حاجة منطقة عسير إلى تفعيل أكبر لدور الأسرة.

وتم حساب المتوسطات المرجحة، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مفردات كل بعد من الأبعاد الفرعية لاستبانة واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء أمورهم:

جدول (١١) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الأول (جودة البرامج التأهيلية).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١	أرى أن البرامج التأهيلية المقدمة لابني/ابنتي متنوعة وتلبي احتياجاته/ها المختلفة.	٢,٨٣	١,٢٠٠	متوسط	٧

٢	أشعر بأن البرامج التأهيلية تراعي قدرات وإمكانات ابني/ابنتي بشكل مناسب.	٣,٠٨	١,٤٠٣	متوسط	٤
٣	ألاحظ أن الأنشطة العملية في البرامج التأهيلية تسهم في تطوير مهارات ابني/ابنتي المهنية.	٣,٠٤	٠,٩١٨	متوسط	٥
٤	أعتقد أن المناهج وأساليب التدريب يتم تحديثها باستمرار لتحسين كفاءة البرامج.	٣,٣٢	١,١٣٤	متوسط	١
٥	أشعر بالرضا عن كفاءة المشرفين والمختصين القائمين على تأهيل ابني/ابنتي.	٢,٩٧	٠,٩٩٣	متوسط	٦
٦	أرى أن بيئة المركز أو المؤسسة التأهيلية مناسبة ومحفزة لتدريب ابني/ابنتي.	٣,٢٧	١,١٤٧	متوسط	٢
٧	أعتقد أن البرامج التأهيلية تساعد ابني/ابنتي على اكتساب مزيد من الاستقلالية في أداء المهام المهنية.	٣,١٥	٠,٩٨١	متوسط	٣
المتوسط المرجح للبعد الأول		٣,٠٩٤		متوسط	

يُلاحظ من جدول (١١) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٢,٨٣: ٣,٣٢) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠,٩١٨: ١,٤٠٣)، وقد تصدرت المفردة رقم (٤) التي تنص على "أعتقد أن المناهج وأساليب التدريب يتم تحديثها باستمرار لتحسين كفاءة البرامج" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٣,٣٢)، بينما وقعت المفردة رقم (١) التي تنص على "أرى أن البرامج التأهيلية المقدمة لابني/ابنتي متنوعة وتلبي احتياجاته/ها المختلفة"في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٢,٨٣).

وجاء هذا البعد في المرتبة الثانية بمتوسط مرجح (٣,٠٩٤)، وهو ما يعكس رضًا متوسطًا عن البرامج المقدمة، خصوصًا ما يتعلق بتنوعها وكفاءتها، وقد أشارت مفردات هذا البعد إلى أن أولياء الأمور لا يجدون البرامج محدثة بالشكل الكافي، كما بيّنوا محدودية في تكييف المناهج مع احتياجات أبنائهم.

جدول (١٢) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثاني (توفر الموارد والتقنيات الداعمة).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
٨	أرى أن الأدوات المستخدمة في تدريب ابني/ابنتي حديثة ومناسبة لاحتياجاته/ها.	٣,١٩	٠,٩٥٤	متوسط	٤
٩	أشعر بأن هناك استخدامًا فعالًا للتقنيات الحديثة لدعم تأهيل ابني/ابنتي مهنيًا.	٣,٢٣	١,٠٥٦	متوسط	٣
١٠	ألاحظ أن بيئة التدريب في المركز مزودة بمعدات تسهل تعلم المهارات المهنية.	٣,٧٢	٠,٩٦٦	مرتفع	١
١١	أشعر بأن الورش التدريبية المتاحة تتيح لابني/ابنتي فرصة جيدة للتطبيق العملي.	٣,٢٤	١,١٣٠	متوسط	٢
١٢	أرى أن الأدوات والتجهيزات يتم تحديثها باستمرار لمواكبة احتياجات التدريب المهني.	٢,٩٩	١,٢٤٣	متوسط	٧
١٣	ألاحظ أن ابني/ابنتي يحصل على دعم كافٍ في استخدام الأدوات والتقنيات أثناء التدريب.	٣,٠٦	٠,٩٨٥	متوسط	٦
١٤	أشعر بأن الموارد المتاحة تأخذ بعين الاعتبار مستوى الإعاقة الفكرية لدى ابني/ابنتي.	٣,١٤	٠,٩٠٨	متوسط	٥
المتوسط المرجح للبعد الثاني		٣,٢٢٤		متوسط	

يُلاحظ من جدول (١٢) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٢,٩٩: ٣,٧٢) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (٠,٩٠٨: ١,٢٤٣)، وقد تصدرت المفردة رقم (١٠) التي تنص على "ألاحظ أن بيئة التدريب في المركز مزودة بمعدات تسهل تعلم المهارات المهنية" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٣,٧٢)، بينما وقعت المفردة رقم (١٢) التي تنص على "أرى أن الأدوات والتجهيزات يتم تحديثها باستمرار لمواكبة احتياجات التدريب المهني" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٢,٩٩).

وحلّ هذا البعد في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٣,٢٢٤)، وهو مؤشر على أن أولياء الأمور يرون أن المراكز التأهيلية توفّر حدًا مقبولًا من التجهيزات والأدوات، إلا أن هذا التقدير لم يرتقِ إلى المستوى المرتفع. وقد جاءت المفردة "بيئة التدريب في المركز مزودة بمعدات تسهل تعلم المهارات المهنية" في المرتبة الأولى بمتوسط مرتفع (٣,٧٢)، ما يعكس إدراكًا إيجابيًا نسبيًا لتوافر البنية المكانية.

جدول (١٣) تحليل استجابات أفراد عينة الدراسة على البعد الثالث (فرص الاندماج في سوق العمل).

م	المفردة	المتوسط المرجح	الانحراف المعياري	المستوى	الترتيب
١٥	أشعر بأن هناك تعاونًا بين مراكز التأهيل وأصحاب العمل لتوفير فرص عمل لابني/ابنتي.	٣,٠٠	١,٠٥٧	متوسط	٦
١٦	أرى أن ابني/ابنتي يحصل على فرص تدريبية عملية داخل بيئات عمل حقيقية.	٣,١٢	١,١٧٣	متوسط	٥
١٧	أشعر بأن هناك توجيهًا مهنيًا يساعد ابني/ابنتي في اختيار المجال المهني المناسب.	٢,٥٣	١,١٣٦	متوسط	٧
١٨	أعتقد أن سوق العمل يوفر فرص توظيف تتناسب مع قدرات ابني/ابنتي بعد التأهيل.	٣,١٩	١,١٨٥	متوسط	٣
١٩	ألاحظ أن الجهات المختصة تتابع الخريجين لضمان اندماجهم المهني بعد التأهيل.	٣,٢٧	١,٠١٥	متوسط	١
٢٠	أشعر بأن هناك دعمًا وظيفيًا متواصلًا لابني/ابنتي بعد حصوله/ها على عمل.	٣,٢٢	١,١٤٧	متوسط	٢
٢١	أرى أن التأهيل المهني عزز ثقة ابني/ابنتي بقدرته/ها على العمل والاستقلالية.	٣,١٥	١,١٩٦	متوسط	٤
المتوسط المرجح للبعد الثالث		٣,٠٦٩		متوسط	

يُلاحظ من جدول (١٣) أن المتوسطات المرجحة لاستجابات العينة الأساسية تراوحت بين (٢,٥٣: ٣,٢٧) بانحراف معياري تراوحت قيمه بين (١,٠١٥:

١,١٩٦)، وقد تصدرت المفردة رقم (١٩) التي تنص على "ألاحظ أن الجهات المختصة تتابع الخريجين لضمان اندماجهم المهني بعد التأهيل" في المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٣,٢٧)، بينما وقعت المفردة رقم (١٧) التي تنص على "أشعر بأن هناك توجيهًا مهنيًا يساعد ابني/ابنتي في اختيار المجال المهني المناسب" في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٢,٥٣).

ورغم أهمية هذا البعد فإنه جاء في المرتبة الأخيرة بمتوسط مرجح (٣,٠٦٩)، وقد عبّرت المفردة "أشعر بأن هناك توجيهًا مهنيًا يساعد ابني/ابنتي في اختيار المجال المهني المناسب" عن أضعف نقطة في هذا البعد بمتوسط (٢,٥٣)، مما يشير إلى ضعف في برامج التوجيه المهني.

وتشير نتائج السؤال الأول إلى أن تقييم أولياء الأمور لواقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لأبنائهم من ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير جاء في المستوى المتوسط؛ حيث بلغ المتوسط المرجح الكلي للاستبانة (٣,١٢٩). وقد أظهرت النتائج أن بعد "توفر الموارد والتقنيات الداعمة "حصل على المرتبة الأولى بمتوسط مرجح (٣,٢٢٤)، يليه بعد "جودة البرامج التأهيلية "بمتوسط (٣,٠٩٤)، ثم بعد "فرص الاندماج في سوق العمل "في المرتبة الأخيرة بمتوسط (٣,٠٦٩). هذه النتائج تُبرز وجود رضا نسبي لدى أولياء الأمور تجاه البنية المادية والتقنيات المستخدمة، مع وجود تحفظات على جودة البرامج ومدى تهيئة البيئة لدمج الأبناء فعليًا في سوق العمل، وهي إشارة إلى أن البعد الأهم، وهو تحقيق الهدف النهائي من التأهيل، لا يزال يشكل تحديًا حقيقيًا في نظر الأسر.

وتتسق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسة القرشي وحنفي (2021) التي أظهرت أن رضا أولياء الأمور عن خدمات التأهيل المهني جاء بمستوى متوسط،

وخاصة فيما يتعلق بجودة البرامج ومخرجاتها الفعلية، كما تتوافق مع نتائج الوادعي والمالكي (2021) التي كشفت عن تدنّي مستوى إشراك الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية في تخطيط المسار المهني، وضعف التنسيق مع جهات التوظيف، مما يُعزز من واقعية ما أظهرته نتائج الدراسة الحالية، وتشير كذلك دراسة العصيمي والجهني (2023) إلى تحديات تتعلق بضعف الإعداد المهني الفعّال وعدم ملاءمة الشهادات الفكرية لمتطلبات سوق العمل، وهو ما يدعم انخفاض تقييم "فرص الاندماج" كما ظهر في نتائج هذه الدراسة.

في ضوء ما سبق، فإن النتائج تؤكد على الحاجة لتطوير أكثر عمقًا في محتوى البرامج التأهيلية، وبناء شراكات إستراتيجية مع أصحاب العمل، وتبني سياسات توجيه مهني فعالة تأخذ في الاعتبار الفروق الفردية بين المتدربين من ذوي الإعاقة الفكرية، كما أن إشراك أولياء الأمور في التقييم والمراجعة المستمرة لبرامج التأهيل يُعد ركيزة أساسية لضمان جودة واستدامة هذه الخدمات، وهو ما أوصت به – أيضًا– دراسة العطاوي Alatawi (2024) التي أبرزت الدور المحوري للأسرة في دعم الانتقال المهني الناجح.

نتائج الإجابة عن السؤال الثاني ومناقشتها:

ينص هذا السؤال على أنه: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم أولياء الأمور لواقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية تعزى لجنس ولي الأمر (ذكر / أنثى)؟ "، وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة Independent sample T. Test للتعرف على دلالة الفروق واتجاهها، وجدول (١٤) يوضح الفروق بين متوسطي درجات الذكور والإناث على الاستبانة وأبعادها الفرعية.

جدول (١٤) نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق على الاستبانة وأبعادها الفرعية تبعًا للجنس.

المحور الأول وأبعاده الفرعية	الجنس	حجم العينة (ن)	المتوسط الحسابي (م)	الانحراف المعياري (ع)	درجات الحرية "د.ح"	قيمة "ت" المحسوبة	الدلالة الإحصائية
البعد الأول (جودة البرامج التأهيلية)	الذكور	٣٨	٢٠,٦٦	٢,٤٨٥	٧٦	-٣,٣٦٦	(٠,٠٠١) دالة عند ٠,٠١
	الإناث	٤٠	٢٢,٦٣	٢,٦٦٧			
البعد الثاني (توفر الموارد والتقنيات الداعمة)	الذكور	٣٨	٢١,٥٣	٢,٢٩٨	٧٦	-٣,٣٤٦	(٠,٠٠١) دالة عند ٠,٠١
	الإناث	٤٠	٢٣,٥٨	٣,٠٣٧			
البعد الثالث (فرص الاندماج في سوق العمل)	الذكور	٣٨	٢٠,٣٢	٢,٥٢٧	٧٦	-٣,٥٢٠	(٠,٠٠١) دالة عند ٠,٠١
	الإناث	٤٠	٢٢,٥٨	٣,٠٩٦			
الدرجة الكلية للاستبانة	الذكور	٣٨	٦٢,٥٠	٢,٨٣٦	٧٦	-٧,١٥٧	(٠,٠٠٠) دالة عند ٠,٠٠١
	الإناث	٤٠	٦٨,٧٨	٤,٦٤٤			

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ = ١,٩٦٠

قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة ٠,٠١ = ٢,٥٧٦

يتضح من خلال النتائج الواردة في الجدول السابق أن قيم "ت" المحسوبة على مستوى الاستبانة، وأبعاده الفرعية (جودة البرامج التأهيلية، وتوفر الموارد والتقنيات الداعمة، وفرص الاندماج في سوق العمل) قد بلغت (-٣,٣٦٦، -٣,٣٤٦، -٣,٥٢٠، -٧,١٥٧)، وهي قيم دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠١، ٠,٠٠١)، وذلك مقارنة بقيم "ت" الجدولية عند مستويي دلالة (٠,٠٥، ٠,٠١) لدرجات حرية ٧٦؛ وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستويي دلالة (٠,٠١، ٠,٠٠١) بين متوسطي درجات الذكور والإناث في الدرجة الكلية

للاستبانة، وأبعادها الفرعية (جودة البرامج التأهيلية، توفر الموارد والتقنيات الداعمة، فرص الاندماج في سوق العمل) لصالح الإناث.

وتُظهر هذه النتيجة أن الإناث من أولياء الأمور يملن إلى تقييم أكثر إيجابية لواقع خدمات التأهيل المهني مقارنة بالذكور. وقد يُعزى ذلك إلى عوامل اجتماعية وثقافية، مثل الارتباط العاطفي الأقوى للأمهات بالأبناء، ومشاركتهن المباشرة في تفاصيل الرعاية اليومية والتأهيل، ما يمنحهن تصورًا أعمق حول الخدمات المتاحة، ويؤثر في تقييمهن بشكل إيجابي.

ورغم أن هذه النتيجة تبدو منطقية، فإنها تتباين جزئيًا مع ما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة، فعلى سبيل المثال، أوضحت دراسة راجحي والبتول (2021) أن المشاركة الأسرية في برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية لم تتأثر بالجنس بشكل عام، باستثناء بُعد "فوائد المشاركة الأسرية" الذي كانت نتائجه لصالح الإناث، وهو ما قد يُفهم على أن الإناث يُدركن أثر مشاركتهن بوعي أكبر، ويُقيّمن التجربة من زاوية النتائج المتحققة لأبنائهن، لا من خلال تقييم البرامج نفسها فقط.

ويمكن تفسير هذه الفروق من منطلقات اجتماعية وثقافية تتعلق بالدور التقليدي للأمهات في رعاية الأبناء؛ حيث تتولى الأم غالبًا مسؤولية المتابعة اليومية، والمشاركة المباشرة في الأنشطة المدرسية والبرامج التأهيلية، ما يمنحها خبرة تراكمية أوسع تؤثر في تقييمها للخدمات. وهذا يتفق مع نتائج دراسة راجحي والقضاة (2021) التي أظهرت تفوق تقييم الإناث على الذكور في بعد "فوائد المشاركة الأسرية"، ما يشير إلى إدراك أعمق لدى الأمهات لأهمية المشاركة في دعم المسار المهني للأبناء. كما تتسق هذه النتائج مع ما جاء في دراسة العطاوي Alatawi (2024)، التي أبرزت الدور الحيوي الذي تقوم به الأسرة، وبالأخص الأمهات، في

تمكين الأبناء من الوصول إلى خدمات التأهيل، والتغلب على التحديات المؤسسية والاجتماعية.

ويمكن القول إن نتيجة السؤال الحالي تسلط الضوء على أهمية فهم الفروق الإدراكية بين الذكور والإناث من أولياء الأمور، والتي قد تؤثر على تقييمهم للبرامج، فغالبًا ما تكون الأمهات أكثر اندماجًا في أنشطة التأهيل، وأكثر تفاعلًا مع البيئة المدرسية والمهنية للابن أو الابنة، مما يجعل تقييمهن مبنيًا على خبرات واقعية متكررة، في حين قد يعتمد تقييم بعض الآباء على معلومات غير مباشرة أو انطباعات عامة.

كما يمكن أن يكون التفاوت في التوقعات أحد العوامل المفسرة، فالذكور قد يحملون تصورات معيارية أكثر تشددًا تجاه النتائج المهنية المتوقعة من برامج التأهيل، وبالتالي قد يُقيّمون الخدمات بدرجة أقل حتى وإن كانت مقبولة وظيفيًا، بينما تتجه الإناث غالبًا إلى تقييم متوازن يتأثر بالعلاقة اليومية مع الأبناء؛ لذا تشير هذه النتائج إلى ضرورة أخذ الفروق بين الجنسين في الاعتبار عند تصميم وتقييم برامج التأهيل المهني، وضرورة إشراك الطرفين—الأمهات والآباء—في عمليات التخطيط والتغذية الراجعة. كما تدعو النتائج إلى مزيد من البحث لفهم الأسباب الكامنة وراء هذا التباين في التقييم، من خلال دراسات نوعية تُمكّن من تحليل التصورات والتجارب الشخصية بشكل أعمق، وتساعد في تطوير برامج أكثر شمولًا واستجابة لتوقعات جميع أولياء الأمور.

خاتمة الدراسة:

سعت الدراسة إلى الوقوف على واقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير من وجهة نظر أولياء أمورهم، انطلاقًا من أهمية هذه الخدمات في تمكين هذه الفئة من الاندماج الفعّال في سوق العمل وتحقيق قدر من

الاستقلالية، وقد اتبعت الدراسة منهجًا وصفيًا مقارنًا نظرًا لملاءمته لطبيعة الأهداف المطروحة، وبدأت الدراسة بمقدمة تناولت الخلفية النظرية والتطبيقية لموضوع التأهيل المهني، مبرزة أهمية هذا الجانب في حياة الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، ودور أولياء الأمور في دعمه وتوجيهه، ثم عُرضت مشكلة الدراسة في ضوء الحاجة إلى تقييم فعلي لمدى كفاءة الخدمات المقدمة، خاصة في المناطق الطرفية، وقد تبلورت مشكلة الدراسة في تساؤلين بحثيين رئيسيين، استهدفا تحديد مستوى جودة هذه الخدمات والكشف عن الفروق بحسب جنس ولي الأمر، وفي الإطار النظري، تناولت الدراسة المفاهيم المرتبطة بالتأهيل المهني والإعاقة الفكرية، مستعرضة التعريفات الحديثة، وأهميتهما، وأنواع الخدمات المقدمة، بالإضافة إلى التحديات التي تواجه تنفيذ هذه البرامج، كما تم توظيف مجموعة من الدراسات السابقة المحلية والعالمية لدعم الأساس المعرفي للدراسة وتعزيز مبرراتها، واعتمدت الدراسة على استبانة محكمة تم بناؤها وفقًا لمعايير علمية دقيقة، وتوزعت مفرداتها على ثلاثة أبعاد رئيسية: جودة البرامج التأهيلية، وتوفر الموارد والتقنيات الداعمة، وفرص الاندماج في سوق العمل، وقد تم التأكد من صدق الأداة وثباتها باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المتقدمة، وتكونت العينة الأساسية من (٧٨) من أولياء أمور ذوي الإعاقة الفكرية في منطقة عسير، وتم تحليل البيانات باستخدام مجموعة من الأساليب الإحصائية المناسبة؛ حيث كشفت النتائج عن تقييم متوسط لخدمات التأهيل المهني في الأبعاد الثلاثة، كما أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيًا في تقييم الخدمات تعزى إلى جنس ولي الأمر، وكانت الفروق لصالح الإناث.

وانطلاقًا من نتائج الدراسة، أوصى الباحث بضرورة تحسين جودة البرامج التأهيلية، وتعزيز الموارد والتقنيات المتاحة، وتوسيع فرص الدمج المهني بما يتناسب

مع قدرات ذوي الإعاقة الفكرية، مع أهمية إشراك أولياء الأمور في التخطيط والتقييم، بوصفهم شركاء أساس في عملية التأهيل. وبذلك، تُعد هذه الدراسة إسهامًا علميًا يسعى إلى تطوير منظومة التأهيل المهني في المملكة العربية السعودية، مع التأكيد على أن تحسين هذه الخدمات يتطلب تكاملًا بين الجهود المؤسسية، والأسرية، والمجتمعية.

توصيات الدراسة: في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، يوصي الباحث بما يلي:

- ينبغي على الجهات المختصة مراجعة محتوى البرامج التأهيلية القائمة وتحديثها بشكل دوري، بما يتماشى مع متطلبات سوق العمل واحتياجات الأفراد ذوي الإعاقة الفكرية، مع التركيز على مواءمة المهارات المهنية المقدمة مع قدراتهم وميولهم.
- يُوصى بتفعيل وحدات الإرشاد المهني داخل مراكز التأهيل الشامل، وتدريب مرشدين متخصصين في التعامل مع هذه الفئة، وتقديم الدعم للأسر حول كيفية التوجيه المناسب لاختيارات أبنائهم المهنية.
- ضرورة تزويد مراكز التأهيل بالتقنيات والمعدات الحديثة التي تدعم عمليات التدريب العملي، وتوفير بيئة تدريبية تحاكي بيئات العمل الواقعية، بما يُسهم في نقل المهارات بشكل فعّال.
- من الضروري بناء قنوات تواصل وتعاون بين المراكز التأهيلية وأصحاب العمل في القطاعين الحكومي والخاص، لتسهيل اندماج ذوي الإعاقة الفكرية في الوظائف المناسبة، وتفعيل برامج التدريب المنتهي بالتوظيف.

- عقد ورش عمل ودورات توعوية لأولياء الأمور—خصوصًا للآباء—بهدف رفع وعيهم حول أهمية مشاركتهم الفاعلة في برامج التأهيل، وآليات دعم الأبناء نفسيًا ومهنيًا خلال المسار التأهيلي.
- ينبغي تبني نظام دوري لتقييم جودة الخدمات المقدمة داخل مراكز التأهيل الشامل والمدارس التي بها بها للتربية الفكرية، يشمل استبانات رضا أولياء الأمور، وتحليل نتائج الخريجين، بهدف التحسين المستمر وتحديد نقاط القوة والقصور.
- إعداد وتدريب الكوادر المتخصصة في التأهيل المهني من خلال برامج تأهيلية متقدمة، تركز على المهارات الفنية، والتعامل مع الإعاقة الفكرية، والتواصل مع الأسرة.

البحوث المقترحة: في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها نقترح الآتي:

- فاعلية برامج الإرشاد المهني في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل لدى الطلبة ذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة مقارنة لواقع خدمات التأهيل المهني المقدمة لذوي الإعاقة الفكرية بين المناطق الحضرية وغير الحضرية في المملكة العربية السعودية.
- اتجاهات أولياء الأمور نحو مشاركة الأسرة في برامج التأهيل المهني لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية وأثرها في فاعلية هذه البرامج
- تقييم فاعلية الشراكة بين مراكز التأهيل المهني والقطاع الخاص في توظيف ذوي الإعاقة الفكرية.
- الاحتياجات التدريبية للكوادر العاملة في مراكز التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية.

- أثر استخدام التقنيات المساعدة في برامج التأهيل المهني على تنمية المهارات الحياتية والمهنية لذوي الإعاقة الفكرية.
- العوامل النفسية والاجتماعية المرتبطة بتقييم أولياء الأمور لبرامج التأهيل المهني لأبنائهم ذوي الإعاقة الفكرية.
- بناء نموذج مقترح لبرنامج تأهيل مهني قائم على الدمج المجتمعي لذوي الإعاقة الفكرية

قائمة المراجع:

أولا: المراجع العربية:

الحارثي، أحمد. (٢٠١٧). الإرشاد المهني وعلاقته بالمستقبل الوظيفي لذوي الإعاقة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، (١)، ١١٧-١٤٢.

الحربي، رجاء. (٢٠٢١). دور برامج الإرشاد المهني في تأهيل طالبات الإعاقة الفكرية بمدارس الدمج من وجهة نظر المرشدات والمعلمات في منطقة مكة. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث- مجلة العلوم التربوية والنفسية، ٥(٢٦)، ١٢٧-١٥٠.

راجحي، بتول؛ والقضاة، ضرار. (٢٠٢١). واقع المشاركة الأسرية في برامج التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر أولياء الأمور. مجلة ديالي، (٩٠)، ٣٠١- ٣٣٩.

الزهراني، سلطان. (٢٠١٩). تقييم خدمات التأهيل المهني من وجهة نظر العاملين مع ذوي الإعاقة الفكرية في المملكة العربية السعودية. المجلة السعودية للتربية الخاصة، (٩)، ٨٧-١١٧.

عبيد، محمد. (٢٠١٢). تقييم الخدمات الانتقالية للأشخاص ذوي الإعاقة العقلية في الأردن. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية، عمان.

العجمي، ناصر؛ والبتال، الجوهرة. (٢٠١٦). الصعوبات التي تواجه توظيف الأشخاص ذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين في معاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية، ٤(١٤)، ٢٣٧-٢٧٠.

العصيمي، عبد المحسن؛ والجهني، هاني. (٢٠٢٣). الخبرات المهنية للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية. دراسة نوعية. مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٨٩(١)، 1291-1250.

الفقير، تغريد؛ وعسيري، محمد. (٢٠٢٣). معوقات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر معلمي التربية الخاصة في المرحلة الثانوية بمدنية تبوك. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث، ٧(٦)، ٧٣-٩٥.

القرشي، وعد، حنفي، علي. (٢٠٢١). واقع خدمات التأهيل المهني لذوي الإعاقة الفكرية من وجهة نظر العاملين وأولياء الأمور بمنطقة مكة. مجلة البحوث التربوية والنوعي، ٨(٨)، ٤٩-٩٩.

الوادعي، آروى؛ والمالكي، حسين. (٢٠٢١). مستوى خدمات التأهيل المهني للأفراد ذوي الإعاقة الفكرية بمؤسسات التأهيل المهني في محافظة الخرج. مجلة كلية التربية، (١٠٣)، ٤٠٩-٤٥٥.

ثانياً: المصادر الأجنبية والعربية المترجمة للأجنبية:

Al-Ajmi, N., & Al-Batal, J. (2016). Difficulties facing the employment of individuals with intellectual disabilities from the perspective of staff in intellectual education programs and institutes in Riyadh. (In Arabic), Al-Quds Open University Journal for Educational and Psychological Research and Studies, 4(14), 237–270.

Alatawi, M. (2024). Access to Vocational Rehabilitation Services: The Experiences of Individuals with Intellectual Disabilities and that of their Parents. Pakistan Journal of Life and Social Sciences, E-ISSN, 2221-7630.

Alfaqeer, T., & Asiri, M. (2023). Barriers to vocational rehabilitation for individuals with intellectual disabilities from the perspective of special education teachers in secondary schools in Tabuk city. (In Arabic), Arab Journal of Sciences and Research Publishing, 7(6), 73–95.

Alharbi, R. (2021). The role of vocational guidance programs in preparing female students with intellectual disabilities in inclusive schools from the perspective of counselors and teachers in the Makkah region. (In Arabic), Arab Journal of Sciences and Research Publishing - Journal of Educational and Psychological Sciences, 5(26), 127–150.

Alharithi, A. (2017). Vocational guidance and its relationship to the career future of individuals with disabilities. (In Arabic), The Arab Journal of Disability and Giftedness Sciences, (1), 117–142.

Almalky, H. A., & Alwadei, A. M. (2024). Vocational rehabilitation services and career readiness for individuals with intellectual disability in Saudi Arabia. Children and Youth Services Review, 166, 108003.

Alosaimi, A., & Al-Juhani, H. (2023). Vocational experiences of individuals with intellectual disabilities: A qualitative study. (In Arabic), Journal of the Faculty of Education, Tanta University, 89(1), 1250–1291.

Al-Qurashi, W., & Hanafi, A. (2021). The reality of vocational rehabilitation services for individuals with intellectual disabilities from the perspective of workers and parents in the Makkah

region. (In Arabic), Journal of Educational and Qualitative Research, 8(8), 49–99.

Alwadei, A., & Almalki, H. (2021). The level of vocational rehabilitation services for individuals with intellectual disabilities in vocational rehabilitation institutions in Al-Kharj Governorate. (In Arabic), Journal of the Faculty of Education, (103), 409–455.

Alzahrani, S. (2019). Evaluation of vocational rehabilitation services from the perspective of workers with individuals with intellectual disabilities in the Kingdom of Saudi Arabia. (In Arabic), Saudi Journal of Special Education, (9), 87–117.

American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD]. (2021). Intellectual disability. Retrieved from https://www.aaidd.org/intellectual-disability/definition.

Cimera, R. E. (2008). The cost-trends of supported employment versus sheltered employment. Journal of Vocational Rehabilitation, 28(1), 15-20.

Cimera, R. E. (2010). National cost efficiency of supported employees with intellectual disabilities: 2002 to 2007. American Journal on Intellectual and Developmental Disabilities, 115(1), 19-29.

Cimera, R. E. (2012). The economics of supported employment: What new data tell us. Journal of Vocational Rehabilitation, 37(2), 109-117.

Gmitroski, T., Bradley, C., Heinemann, L., Liu, G., Blanchard, P., Beck, C., ... & Barbic, S. P. (2018). Barriers and facilitators to employment for young adults with mental illness: a scoping review. Bmj Open, 8(12), e024487.

Kellems, R. O., Osborne, K., Rowe, D., Gabrielsen, T., Hansen, B., Sabey, C., ... & Clive, M. (2020). Teaching conversation skills to adults with developmental disabilities using a video-based intervention package. Journal of Vocational Rehabilitation, 53(1), 119-130.

McDonnell, J., & Hardman, M. L. (2009). Successful transition programs: Pathways for students with intellectual and developmental disabilities. Sage Publications.

Obeid, M. (2012). Evaluation of transitional services for individuals with intellectual disabilities in Jordan. (In Arabic), (Master's thesis, University of Jordan). Amman.

Rajhi, B., & Al-Qudah, D. (2021). The reality of family participation in vocational rehabilitation programs for individuals with intellectual disabilities from the perspective of parents. (In Arabic), Diyala Journal, (90), 301–339.

Schall, C., Avellone, L., & Wehman, P. (2024). Employment interventions for people with intellectual and developmental disabilities: A delphi study of stakeholder perspectives. Intellectual and developmental disabilities, 62(1), 27-43.

Tøssebro, J., & Olsen, T. (2020). Employment opportunities for people with intellectual disabilities. Choice, preference, and disability: Promoting self-determination across the Lifespan, 225-246.

Wehman, P., Brooke, V., Brooke, A. M., Ham, W., Schall, C., McDonough, J., ... & Avellone, L. (2016). Employment for adults with autism spectrum disorders: A retrospective review of a customized employment approach. Research in developmental disabilities, 53, 61-72.

Wehman, P., Taylor, J., Brooke, V., Avellone, L., Whittenburg, H., Ham, W., ... & Carr, S. (2018). Toward competitive employment for persons with intellectual and developmental disabilities: What progress have we made and where do we need to go. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 43(3), 131-144.

Weld-Blundell, I., Shields, M., Devine, A., Dickinson, H., Kavanagh, A., & Marck, C. (2021). Vocational interventions to improve employment participation of people with psychosocial disability, autism and/or intellectual disability: a systematic review. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(22), 12083.

Chief Administrator
H.E. Prof. Ahmed Ibn Salem AL-Ameri
His High Excellency, President of the University

Deputy Chief Administrator
Dr. Nayef bin Mohammed Al-Otaibi
Vice Rector for Graduate Studies and Scientific Research

Editor –in- Chief
Prof. Ali yahya Al Salem
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - College of Education- Imam Mohammad Ibn Saud Islamic University

Managing editor
Prof. Hind Muhammad Abdullah Al-Ahmad
Professor in The Department of Fundamentals of Education - College of Education

Editor –in- Chief

Prof. Mohamed Mostafa Kamel Ibrahim
rofessor in the Department of Instructional Design and Technology – College of Education and Educational Leadership – Arkansas Tech University-United States

Prof. Allam Alnoor Othman Ahmed
Professor of Knowledge Management and Sustainable Development – Global Policy Institute – Queen Mary University of London-United Kingdom

Prof. Sameer Mosa Mohamed AlNajdi
Professor in The Department of Educational Technologies - College of Education and Arts - University of Tabuk-Saudi Arabia

Prof. Bashar Abdallah misleh Al saleem
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Princess Alia University College - Al-Balqa Applied University-Hashemite Kingdom of Jordan

Prof. Ahmed Gaber Ahmed Elsayed
Professor in The Department of Curriculum and Teaching Methods - Faculty of Education - Sohag University-Arab Republic of Egypt

Prof. Safaa Ahmed Mohamed Shehata
Professor in The Department of Fundamentals of Education - Faculty of Education - Ain Shams University-Arab Republic of Egypt

Dr. Khawla bint Hilal Ali Al-Maamari
Associate Professor in the Department of Psychology – College of Education – Sultan Qaboos University-Oman

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