

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

مجلة تربوية دورية محكمة

المجلد (7) - العدد (١٠) - أكتوبر ٢٠٢٥ م



مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

تصدر عن

كلية التربية – جامعة مطروح

مجلة علمية نصف سنوية

(ابريل – اكتوبر)

الرقم المطبوع (2735-5845)

الرقم الالكتروني (2735-5853)

نشر الابحاث المحكمة في مجال العلوم التربوية (المناهج وطرق التدريس -تكنولوجيا التعليم - الصحة النفسية - علم النفس التربوي - أصول التربية (جودة النظم التعليمية والاعتماد الاكاديمي) - تربية الطفل) - الإدارة والتربية المقارنة-اقتصاديات التعليم) وتقبل المجلة الابحاث باللغات العربية والانجليزية والفرنسية بموضوعات لها علاقة بقضايا معاصرة تؤثر على المنظومة التربوية بعناصرها المتنوعة.

أكتوبر ٢٠٢٥ م	العدد العاشر	المجلد السابع

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

الرؤية: مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية (مجلة تربوية علمية عالمية رائدة، تهتم بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية).	
الرسالة: ترمي المجلة للحصول على معامل تأثير عالي، وان تكون وعاءً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكمة، ومرجعاً علمياً ثرياً للباحثين وفق محكات عالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.	
الأهداف: - تحقيق قدرا من الريادة والانتشار عبر شبكة المعلومات الدولية للمجلة التربوية. - تحقيق قدرا من الاسهام الموثق في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين. - الاسهام المتنامي في سد حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية. - توفير وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجالات التربوية. - توفير مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية بمجالاتها التربوية الأصيلة. - توفير الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الابحاث النظرية والعملية في مختلف المجالات التربوية. - نشر الابحاث الأصيلة ذات البعد الابتكاري والتطويري بما يخدم المجتمع المصري على المستوى المحلى والعالمى، مع التأكيد على القيم (العلمية - الوطنية - الامنية - الاقتصادية...	
(١). الامانة العلمية. (٢). الشفافية. (٣). الابداع. (٤). التعاون. (٥). الاتقان. (٦). المواطنة الرقمية. (٧). الأمن الفكرى.	القيم:



هيئة تحرير مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية

تم تدشينها في عهد:	
معالي الأستاذ الدكتور / عمرو عبد المنعم المصري	قائم بعمل رئيس جامعة مطروح
رئيس التحرير:	
أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر.	قائم بعمل عميد الكلية
نائب رئيس تحرير المجلة:	
أ.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم.	قائم بعمل وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث.
مدير تحرير المجلة:	
أ.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم	أستاذ المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم
هيئة التحرير:	
أ.د/ شادي محمد أحمد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية.
أ.م.د/ السيد رمضان محمد بريك.	أستاذ علم النفس التربوي المساعد.
أ.م.د/ ناهد محمد أحمد مقلّاش	مدرس اللغة الانجليزية.
د/ فتحي محمد خليل الشرقاوي.	مدرس الصحة النفسية.
د/ محمد أحمد ابو بكر	مدرس النحو والصرف.
د/ محمود عبد الحميد مبروك	مدرس أصول التربية.
د/ سمر أحمد محمد الكيلاني	مدرس علم النفس التربوي
د/ محمد جمال طلعت إسماعيل	مدرس مساعد الصحة النفسية.
مستشارو التحرير:	
اعضاء اللجان العلمية الدائمة في الجامعات المصرية	

كلمة الأستاذ الدكتور/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر

عميد كلية التربية - جامعة مطروح

رئيس هيئة تحرير المجلة

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

اَللّٰهُمَّ اِنَّا نَسْتَوْهِبُ مِنْكَ تَوْفِيقًا قَائِدًا اِلَى الرُّشْدِ، وَقَلْبًا مُتَحَلِّيًا بِالْصِّدْقِ، وَنُطْقًا مُؤَيَّدًا بِالْحُجَّةِ ! .
وبعد: فإذا كان من المقرر أن العلم هو أحد الفضائل الكبرى وأعظمها في دنيا الناس - فإن من المؤكد أن هذه الفضيلة لن تبلغ غرضها ولن تستقصي كمالها - ما لم تنشر بين أهلها، وتعرض على أعين البُصراء، والنقاد المتخصصين؛ وحينئذ يتَّسَم العلم مكانته، ويستعلي سلطانه، فتنهض به المجتمعات وترتقي.

ومن هنا ما حرصت الجامعات - من قديم - على إنشاء دوريات علمية متخصصة، عملاً على نشر البحوث الرصينة في مختلف العلوم، وتشجيعاً على التواصل العلمي المحمود بين الباحثين. علاوة على ذلك، فإن هذه الدوريات هي أحد أهم الأدوات والمعايير الدقيقة التي يُرجع إليها في التقييمات المحلية والعالمية للنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وإيماناً بهذا المبدأ، وأنطلاقاً منه - عملت (جامعة مطروح الواعدة) على إنشاء (مجلة العلوم التربوية والنفسية المحكمة) ، ومعلوم أنها باكورة دوريات الجامعة، لكن على وَعْدٍ أن سيتلوها - بإذن الله - أخوات لها عن قريب ، فإنَّ (أَوَّلَ الْغَيْثِ قَطْرٌ ثُمَّ يَنْهَمِرُ) .

هذا، وتغطي دوريتنا تلك عدداً من مجالات العلوم التربوية والنفسية؛ المتمثلة في: أصول التربية، والتربية المقارنة، والإدارة التربوية والمدرسية، والمناهج وطرق التدريس بتخصصاتها كافة، وتكنولوجيا التعليم؛ كما تُعنى - أيضاً - بالعلوم النفسية بتخصصاتها المختلفة، والصحة النفسية والإرشاد النفسي، وعلم النفس التعليمي.

وكيف دار الأمر، وأين بلغت القصة، فإن الهدف الأكبر لهيئة تحرير المجلة - هو السعي الدؤوب الجاد إلى نشر البحوث بعد خضوعها لتحكيم علمي دقيق، وفقاً للآليات الصارمة للبحث العلمي. ومن ثَمَّ تدعو المجلة الباحثين من داخل الجامعات المصرية وخارجها بالدول العربية إلى التواصل معها والنشر بها، كي تظلّ منبراً علمياً ومُعَلِّماً مرموقاً للدراسات الأكاديمية والتربوية والنفسية الجادة المبدعة.

بقي أن نؤكد على أن أسرة المجلة ترحب - بل تسعد - بآراء القراء الوجيهة المتخصصة، وملاحظات النقاد التربويين التي تدعو إلى مزيد من الضبط والإتقان؛ كي تخرج المجلة في صورة مثلى راقية.

وفي الختام، لا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعان على إخراج عدد المجلة الأول بهذه الحلة البهية المشرقة.

والله ولي التوفيق....

اعضاء الهيئة الاستشارية والتكيفية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د. / ابراهيم بن مقحم المقحم.	كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
أ.د. / ابراهيم محمد عبدالله حسن.	كلية التربية - جامعة العريش	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د. / أحلام حسن محمود عبدالله.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د. / احمد السيد عبدالحميد مصطفى.	كلية التربية - جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د. / احمد جابر احمد.	كلية التربية - جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس التاريخ
أ.د. / احمد عبدالرحمن ابراهيم عثمان.	كلية التربية - جامعة الزقازيق	علم نفس التربوى والتعليمي
أ.د. / احمد محمد رجائي الرفاعي.	كلية التربية - جامعة طنطا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د. / أحمد نجم الدين عيداروس.	كلية التربية - جامعة الزقازيق	الادارة التربوية والتعليمية
أ.د. / اسماء عبد المنعم مصطفى.	كلية التربية - جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د. / أشرف أحمد عبد القادر السيد.	كلية التربية - جامعة بنها	الصحة النفسية - ارشاد نفسي
أ.د. / أشرف عبدالمنعم محمد حسين.	كلية التربية - جامعة اسيوط جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د. / أشرف محمد عبد الحميد.	كلية التربية - جامعة الزقازيق	التربية الخاصة - الصحة النفسية
أ.د. / أشرف محمد عبدالغنى شريت.	كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة الاسكندرية	التربية الخاصة - الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د. / إيمان فوزى سعيد شاهين.	كلية التربية - جامعة عين شمس	الصحة النفسية - العلاج والارشاد النفسى / علم نفس الاكلينيكي
أ.د. / ايمان محمد عبدالوارث.	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات (الجغرافيا)
أ.د. / ايهاب عبدالعزيز عبدالباقي البيلوي.	كلية علوم ذوى الاعاقة والتأهيل	التربية الخاصة
أ.د. / تهانى محمد عثمان منيب.	كلية التربية - جامعة عين شمس	التربية الخاصة - جميع الفئات الخاصة
أ.د. / جابر محمد عبدالله عيسى.	كلية التربية - جامعة جنوب الوادى - جامعة الطائف	علم النفس التربوى والتعليمى - قياس وتقويم - صعوبات تعلم

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د. / جمال احمد عبد المقصود السيسى.	جامعة القصيم - جامعة مدينة السادات	أصول التربية
أ.د. / جمال شفيق أحمد.	كلية الدراسات العليا للطفولة - جامعة عين شمس	الصحة النفسية - ارشاد نفسي
أ.د. / حسن سعد محمود عابدين.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى
أ.د. / حسن على حسن سلامة.	كلية تربية - جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د. / حسنى زكريا السيد النجار.	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى وصعوبات التعلم
أ.د. / حسين محمد احمد عبدالباسط.	كلية التربية بقنا - جامعة جنوب الوادى	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د. / خالد بن محمد الخزيم.	كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د. / خالد عبد اللطيف محمد عمران.	كلية التربية - جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية(جغرافيا)
أ.د. / خديجة ضيف الله القرشي.	كلية الآداب/ جامعة الطائف	علم نفس
أ.د. / دعاء عوض سيد احمد.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية - التربية الخاصة
أ.د. / دعاء محمد احمد ابراهيم.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	أصول التربية
أ.د. / رجاء فؤاد غازي	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د. / رضا مسعد أحمد الجمال.	كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة القاهرة	صحة نفسية- مرحلة الطفولة
أ.د. / رضا مسعد السعيد ابوعصر.	كلية التربية - جامعة دمياط	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د. / رفعت عمر عزوز.	كلية التربية - جامعة العريش	أصول تربية- تربية اسلامية واجتماعيات تربية
أ.د. / زينب أحمد عبدالغنى خالد.	كلية التربية - جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات وتصميم المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والفائقين والموهوبين
أ.د. / زينب محمود أبو العنين شقير.	كلية التربية - جامعة طنطا	التربية الخاصة - الصحة النفسية
أ.د. / سعيد على الزهرانى.	كلية التربية - جامعة الطائف	التربية الخاصة

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د. / سلوي محمد عبد الباقي.	كلية التربية - جامعة حلوان	الصحة النفسية - كينيكي وعلم نفس اجتماعي
أ.د. / سمير عبد الحميد القطب	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د. / سميرة محمد إبراهيم شند.	كلية التربية - جامعة عين شمس	الصحة النفسية وعلم نفس اجتماعي
أ.د. / السيد كامل الشربيني منصور.	كلية التربية - جامعة العريش	الصحة النفسية - التربية الخاصة
أ.د. / شحاته سليمان محمد سليمان.	كلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة القاهرة	الصحة النفسية وتربية خاصة
أ.د. / صلاح الدين محمد توفيق السيد	كلية التربية - جامعة بنها	أصول التربية و التخطيط التربوي
أ.د. / طه طه شومان	كلية التربية - جامعة قناة السويس	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د. / ظافر فراج هزاع الشهري.	كلية التربية - جامعة الملك خالد	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د. / عبدالفتاح رجب على محمد مطر.	كلية التربية - جامعة الازهر / جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د. / عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد.	كلية التربية - جامعة بنها جامعة ظفار، سلطنة عمان	مناهج وطرق تدريس رياضيات وتكنولوجيا التعليم
أ.د. / عبدالله بن سليمان الفهد.	كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس - تطوبر التعليم
أ.د. / على جودة محمد عبدالوهاب.	كلية التربية - جامعة بنها	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د. / على بن يحيى آل سالم.	كلية التربية - جامعة الامام محمد بن سعود - المملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات
أ.د. / عماد صموئيل وهبة جرجس.	كلية التربية - جامعة سوهاج	أصول تربية - تخطيط تربوي واجتماعيات تربية
أ.د. / عنتر صليحي عبد اللاه طلبه.	كلية التربية - جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د. / فاروق شوقي صادق البوهي.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	أصول تربية - التربية المقارنة والادارة التعليمية
أ.د. / ماجدة حبشي محمد سليمان.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	مناهج وتعليم العلوم
أ.د. / ماهر مفلح أحمد الزيادات.	كلية التربية - جامعة آل البيت	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها
أ.د. / محمد اسماعيل سيد حميدة.	كلية التربية - جامعة عين شمس	علم النفس التربوي والتعليمي - علم النفس المعرفي - علم النفس

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د / محمد انور ابراهيم فراج.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	اللغوى - علم النفس الايجابي - علم النفس الاجتماعى
أ.د / محمد حسن احمد جمعة	كلية التربية - جامعة دمياط	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د / محمد عبد الظاهر الطيب مصري.	كلية التربية - جامعة طنطا	الصحة النفسية - علم النفس الاكلينيكي.
أ.د / محمد عثمان بشاتوه.	كلية التربية - جامعة الطائف	الصحة النفسية - التربية الخاصة
أ.د / محمد غازي الدسوقي.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	علم النفس التربوى والتعليمى - التربية الخاصة (الموهبة)
أ.د / محمد مصطفى مصطفى الديب.	كلية التربية - جامعة الازهر	علم النفس التربوي والتعليمى
أ.د / محمود ابراهيم عبد العزيز.	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ	مناهج وطرق تدريس التربية العملية وتدریس العلوم
أ.د / مختار عبدالخالق عبد اللاه عطية.	كلية التربية - جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ.د / مصطفى محمد احمد رجب.	كلية التربية - جامعة سوهاج	أصول تربية
أ.د / منصور أحمد عبدالمنعم.	كلية التربية - جامعة الزقازيق	مناهج وطرق تدريس جغرافيا
أ.د / منى حلمي عبدالحميد طلبة.	كلية التربية - جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د / مهني محمد ابراهيم غنايم	كلية التربية - جامعة المنصورة	أصول التربية (الادارة التربوية والتخطيط التربوي واقتصاديات التعليم)
أ.د / ناجي محمد قاسم الدمنهورى.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى - علم النفس التعليمى
أ.د / نبيل جاد عزمى.	كلية التربية - جامعة حلوان	تكنولوجيا التعليم
أ.د / نجاه حسن أحمد شاهين.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د / نجلاء مجد مجد محمود النحاس.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د / نرمين عونى محمد محمد.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى - علم النفس المعرفى
أ.د / هانى عبدالستار فرج.	كلية التربية - جامعة الاسكندرية	أصول تربية- فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د. / هشام بركات بشر حسين	كلية التربية - جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د. / هنادى حسين آل هادى القحطانى.	جامعة تبوك	التربية الخاصة - الاعاقة الفكرية
أ.د. / هيثم محمد اسماعيل الطوخي	كلية التربية للدراسات العليا - جامعة القاهرة	أصول التربية وتعليم الكبار
أ.د. / وائل عبدالله محمد على.	كلية الدراسات العليا للتربية - جامعة القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د. / وحيد حامد عبدالرشيد عبدالوهاب.	كلية التربية - جامعة جنوب الوادي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية
أ.د. / ياسر مصطفى على الجندي.	كلية التربية - جامعة كفر الشيخ	أصول تربية
أ.د. / يحيي عطية سليمان.	كلية التربية - جامعة عين شمس	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د. / يوسف الحسينى الإمام.	كلية التربية - جامعة طنطا	مناهج وطرق تعليم الرياضيات (تربويات الرياضيات)
أ.د. / يوسف سيد محمود عيد	كلية التربية - جامعة الفيوم	أصول التربية وتعليم الكبار



محتويات العدد (١٠) ج ١

م	عنوان البحث	الصفحة
١	فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي لطالب كلية التربية جامعة العريش . أ.د السيد كامل الشربيني منصور	٧٤-١
٢	تعليم الكبار ومهارات المستقبل: تحديات وتوجهات عالمية في ظل الثورة الصناعية الرابعة د. محمود أحمد عبد الحميد مبروك	١١٤-٧٥
٣	استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية أ.د/ كرامي بدوي أ. د/ الشيماء السيد د/ محمد أبو بكر أ/ أميرة السقا	١٤٧-١١٥
٤	القيمة التنبؤية لليقظة الذهنية في الإجهاد الرقمي والهناؤ الرقمي لدى طلاب الجامعة أ.د/ محمد غازي الدسوقي أ.د/ شادي محمد أبو السعود م. م/ محمد جمال طلعت	١٨٤-١٤٨
٥	برنامج تخاطب لتصحيح اضطرابات النطق لأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً (دراسة حالة) . د/عزيزة عبدالنبي	٢٢٥-١٨٥
٦	الإسهام النسبي لدافعية الإنجاز والاندماج المدرسي في التنبؤ بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية أ.د/ شادي أبو السعود أ.م.د/ لبنى شعبان أ/ أمل السباعي	٢٧٢-٢٢٦
٧	الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد السيد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان محمد عطية أ/ إيمان نصر الدين السيد حسن	٣٢٣-٢٧٣
٨	دور الجامعة في تعزيز التربية الإعلامية لطلابها في ضوء تداعيات الإعلام الجديد أ.د/دعاء محمد أحمد أ.د/أيمن مصطفى عبد القادر د/محمود مبروك أ/نهلة فهمي	٣٦٥-٣٢٤
٩	التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح في ضوء القيادة الرقمية . أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر أ.م.د/ عبد الرازق محمد إبراهيم زيان أ/ تهاني محمد أحمد أبوزيد	٣٩٧-٣٦٦
١٠	فاعلية تطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي د. سلمان المطوع أ.د. عبد الله الحربي	٤٣٧-٣٩٨
١١	برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكاة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي. د. صفية بنت صالح الجار الله الغامدي د/ عبد الرحمن بن حمد الجابر	٤٨٠-٤٣٨
١٢	تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان، للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف (٥-١٠) د/ حمد اليمودي د/ زليخا المنور أ/ عائشة بنت بدر بن هلال	٥١٩-٤٨١
١٣	المناعة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في مطروح أ.د/ أيمن مصطفى أ.د/ زينب رجب أ.د/ شادي محمد أ/ أماني فهمي	٥٦٧-٥٢٠
١٤	فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. د/ مشعل بن ثابت أ.م.د/ علي القحطاني	٦٠٤-٥٦٨



البحث الأول

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش

إعداد

أ.د السيد كامل الشربيني منصور

أستاذ الصحة النفسية المتفرغ بكلية التربية - جامعة العريش

٢٠٢٥ - ١٤٤٧ هـ

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

ملخص البحث:-

هدف البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش ، تكونت عينة البحث من (٣٩٧) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة العريش ، امتدت أعمارهم من (١٩-٢١) عامًا ، بمتوسط عمري (١٩,٦٣) وانحراف معياري (٠,٨٠٠) ، وتكونت العينة الأساسية من (٢٠) طالبة (١٠ مجموعة تجريبية ، ١٠ مجموعة ضابطة) ، وقام الباحث بتطبيق الأدوات التالية : مقياس الإيجابية السامة (إعداد الباحث) ، ومقياس الأسى النفسي (إعداد الباحث) ، ومقياس السلوك التوكيدي (إعداد الباحث) ، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي إعداد : محمد أحمد ودعاء محمد (٢٠١٦) والبرنامج الإرشادي الانتقائي (إعداد الباحث).

وأُسفرت نتائج البحث عن : وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح القياس البعدي، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح المجموعة التجريبية، وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية:-

الإيجابية السامة، الأسس النفسية، السلوك التوكيدي.

The effectiveness of an selective counseling program to reduce toxic positivity, psychological distress, and develop assertive behavior among students of Arish University

Abstract:-

The aim of the research was to verify the effectiveness of the selective counseling program in reducing toxic positivity and psychological distress and developing assertive behavior among students of the Faculty of Education, Arish University. The research sample consisted of (397) male and female students at the Faculty of Education, Arish University. Their ages ranged from (19-21) years, with an average age of (19.63) and a standard deviation of (0.800). The basic sample consisted of (20) female students (10 experimental group, 10 control group). The researcher applied the following tools: Toxic Positivity Scale (prepared by the researcher), Psychological Distress Scale (prepared by the researcher), Assertive Behavior Scale (prepared by the researcher), and Economic, Social and Cultural Level Scale prepared by: Muhammad Ahmad and Duaa Muhammad (2016) and the Selective counseling Program (prepared by the researcher). The results of the study resulted :There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post-measurement on the toxic positivity scale in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group in the pre- and post-measurements on the toxic positivity scale in favor of the post-measurement. There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental and control groups in the post-measurement on the psychological distress scale in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group in the pre- and post-measurements on the psychological distress scale in favor of the post-measurement. There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group in the post-measurement on the assertive behavior scale in favor of the experimental group. There are statistically significant differences between the average ranks of the scores of the experimental group in the pre- and post-measurements on the assertive behavior scale in favor of the post-measurement.

Key words:-

Toxic positivity, psychological distress, assertive behavior.

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

مقدمة البحث :

تُعد المرحلة الجامعية من المراحل المحورية في حياة الطالب لما لها من أهمية كبيرة في تحصيل المعرفة واكتساب المهارات الشخصية والاجتماعية وتطوير القدرات ، وزيادة الثقة بالنفس وتحقيق الذات ، والتمكن من مواكبة التقنيات العلمية الحديثة ، والتزود بالخبرات العملية التي تؤهل لدخول سوق العمل والالتحاق بالمهن التي تتناسب قدرات الطالب وإمكانياته.

يهتم علم النفس الإيجابي بالتركيز على الجوانب النفسية الإيجابية للسلوك بدلاً عن الجوانب المعتمدة من الشخصية ، والإيجابية سلوك مفيد لأنه يعكس التفاؤل والامتنان والأمل وتحمل المسؤولية وجودة الحياة ، وزيادة النشاط الحركي والمرونة المعرفية.

وعلى الرغم من النوايا البناءة وراء الإيجابية ، فهناك اعتراف متزايد بأن الإيجابية السامة Toxic Positivity يمكن أن تكون فحاً عندما يركز الشخص كثيرًا على الإيجابية ويستبعد المشاعر السلبية تمامًا ويفكر بطريقة ثابتة (Javier, 2021) ، كما أن تجاهل المشاعر السلبية يمكن أن يؤدي إلى تضخيمها (Lukin, 2019) ، ويمكن أن تظهر الإيجابية السامة خارجيًا عن طريق حث الآخرين فقط للاعتراف بالإيجابية وقمع المشاعر السلبية ، أو داخليًا عندما نعرض لأنفسنا واجهة من السعادة ، بينما نتجاهل المخاوف الواقعية ، كما أن إنكار المشاعر السلبية سوف يتركها دون معالجة ، وسيتم تخزينها بشكل غير وظيفي وستتفاقم عند استحضار المحفزات (Hensley, 2021) ، ويصف (Berlant 2011) الإيجابية السامة بالقسوة لأنها يمكن أن تدفع الأفراد إلى تحمل العنف واليأس من خلال توفير وهم التحسن الوشيك.

ويؤدي قمع أو تجاهل المشاعر السلبية والتركيز على الإيجابية دون معالجة إلى المعاناة النفسية وقلة الاهتمام بمواجهة المشكلات وانخفاض الرضا النفسي وفرص أقل للدعم الاجتماعي (Srivastava et al., 2009) وتثبيط أو تقليل تجربة المشاعر الإيجابية وانخفاض التقارب والمشاركة في العلاقات (Spokas et al., 2009) ، وانخفاض الهناء النفسي (Andersson & Nilsson, 2023) وتأثيرات إيجابية سامة واسعة النطاق في مكان العمل أدت إلى تسريح العمال من وظائفهم (Castro et al., 2022) .

ويُعد الأسى النفسي Psychological Distress من المتغيرات النفسية الحديثة التي تتعلق بالانفعالات السلبية التي يتعرض لها الطالب الجامعي ، فهو مرتبط بزيادة مخاطر التعرض للقلق والاكتئاب وتعاطي المواد المخدرة واضطرابات الشخصية (Dawson et al ., 2005) ، وبالضغوط المتزايدة من الأسرة والمعلمين لتحقيق النجاح ، وللمنافسات مع الأقران والامتحانات والانفصال عن الأسرة والعيش في بيئة جديدة (Vaez et al.,2006 ; Sreeramareddy et al .,2007) ، ومرتبطة سلبياً مع الرضا عن الحياة (Qamar et al., 2021) ، وارتفاع نسب انتشار الانتحار بين طلاب الجامعة (Martínez-líbano, 2021) ، ومؤثر على خيارات الطلاب المهنية وتطورهم الشخصي بعد التخرج (Huang et al.,2022) ، ومرتبطة بسوء التكيف الأكاديمي (Guthrie et al., 2017; Ling &Tini, 2022) ، وبزيادة معدلات الإصابة بالأمراض والوفيات (Rehm & Shield, 2019) ، وبانخفاض جودة حياة الطلاب (Patel et al., 2024).

ويمثل السلوك التوكيدي Assertive behavior أحد المفاهيم النفسية التي حظيت باهتمام الباحثين في علم النفس والتربية ، لأنه يصف قدرة الأفراد على التعبير عن أفكارهم وحقوقهم ومشاعرهم بطريقة صادقة مناسبة ، كما يعمل على وقايتهم من الوقوع في المشكلات ، ويحسن من التوافق الزوجي والرضا عن العلاقة (Azmoode et al .,2016) ، والإنجاز الأكاديمي (Ghodrati et al ., 2016) والتوافق الاجتماعي (Simarmata & Rahayu , 2017) ، ويؤدي إلى بناء تفاعلات إيجابية مع الآخرين (Pfaffman, 2017) ، وخفض مستوى القلق (Radmila , 2019) ، وعلاقة موجبة بالمساندة الاجتماعية من قبل الأسرة والزملاء والأصدقاء (Younes, 2021) ، وبطيبة الحياة النفسية (Maria & Babu ,2022) ، وب تقدير الذات الايجابي (Madu et al., 2023) ، وبالنزاهة الانفعالي (Chadijah et al., 2024).

تؤثر الانفعالات السلبية على حياة الطالب الأكاديمية والعملية ، فتصيبه بحالة من التوتر والحرز والشعور باليأس وضغوط متزايدة واضطرابات بدنية متباعدة ينتج عنها أذى دائم أو مؤقت للطلاب يقلل من توكيده الإيجابي لذاته ، ومن قدرته على التعامل بنجاح مع المتطلبات الأكاديمية ويعوقه عن الأداء الفعال أثناء فترة التدريب الميداني ، ومن ثم فإن التدخل يُعد مطلباً ضرورياً لخفض الانفعالات السلبية

والأسى النفسي ، وإحداث نموًا مضطربًا في قدرته على توكيد ذاته ، وتأهيله بنجاح للالتحاق بمهنة التدريس بعد تخرجه.

مشكلة البحث :

يسعى الفرد في حياته جاهداً للشعور بالسعادة والرضا عن الحياة من خلال تكوين علاقات مرنة مع الآخرين ، والانفتاح على الخبرات الجديدة ، والتحسين المستمر للذات ، والتعامل الإيجابي مع التحديات الوجودية للحياة ، والمواجهة الفعالة للضغوط التي يتعرض لها.

أما الفرد الذي ينكر مشاعره السلبية ويستخدم الإيجابية للتغطية على التجربة الإنسانية الحقيقية رغم وجودها ، فإنها تصبح ضارة ، تمامًا مثل أي شيء يتم القيام به بشكل مفرط ، وقد يصبح الفرد سريعي الانفعال ويشعر بالاستياء (Quintero, 2019 ; Wang et al., 2021).

إن الإيجابية إذا أصبحت سامة فإنها تعيق القدرة على مواجهة المشاعر والعواطف المشكلة ، إن شعار "الطاقات الإيجابية فقط" يمكن أن يكون مزعجًا بشكل خاص خلال أوقات الضيق الشخصي الشديد ، وعندما يتعامل الأفراد مع مواقف مثل المشاكل المالية أو فقدان الوظيفة أو المرض أو فقدان أحد الأحباء ، فإن إخبارهم بأنهم بحاجة إلى النظر إلى الجانب المشرق قد يبدو قاسيًا تمامًا (Cherry, 2021).

تسعى كلية التربية إلى إعداد الطلاب أكاديميًا وتربويًا ونفسيًا وتدريبهم عمليًا أثناء الدراسة ، وهذا يتطلب إرشادهم إلى أن قمع أفكارهم السلبية لا يقضي عليها بل يدفعها إلى منطقة ما قبل الشعور (Jindal et al, 2022, p.35) ، وينتج عن هذا مزيد من مشاعر الغضب وخيبة الأمل والخجل وكبت العواطف والإحباط والحزن مع تأثيرات سلبية جسدية ونفسية (Bermejo et al., 2021; Putra et al., 2023) ، وهذا ما كشفت عنه نتائج دراسة Kahhoul(2023) من وجود علاقة موجبة دالة إحصائيًا بين الإيجابية السامة والأسى الانفعالي المدرك .

وقد قام الباحث بدراسة استطلاعية على (٦٠) من طلاب كلية التربية جامعة العريش ، ويوضح

الجدول (١) نتائج هذه الدراسة :

جدول (١) النسب المئوية لنتائج الدراسة الاستطلاعية

الإجابة	العبارات

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

لا	نعم	
١١,٦٧%	٨٨,٣٣%	١ أستبعد أفكار السلبية أمام الآخرين رغم المعاناة
٥%	٩٥%	٢ أسعى إلى أن أكون سعيداً حتى لو كنت أواجه صعوبات في كل موقف
٦,٦٦%	٩٣,٣٣%	٣ أحاول قمع المشاعر السلبية واستبدالها بمشاعر إيجابية
٢١,٦٦%	٧٨,٣٣%	٤ أحافظ دائماً على موقف إيجابي على الرغم من أنني أواجه مشاكل
١٦,٦٦%	٨٣,٣٣%	٥ أظواهر بأن كل شيء على ما يرام على الرغم مما ألاقه من صعوبات

وفي ضوء مراجعة الأدبيات ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة ، وما كشفت عنه نتائج الدراسة

الاستطلاعية يمكن الإشارة إلى ما يلي :

١- تؤدي الإيجابية السامة إلى عواقب سلبية وخيمة على أداء الطلاب بالجامعة (Gungor et al.,

2021; Qamar et al., 2021; Martínez-libano, 2021; Ling &Tini, 2022; Bermejo et al., 2022; Huang et al., 2022; Wang et al., 2022; Yang and Yang ,2022 ; Ahmed et al., 2023 ; Fitriawan, 2023 ; Patel et al., 2024 ; Aziz et al., 2024 ; Kashif et al .,2024; Shalaan et al., 2024; Jain et al., 2024; Mui &Saili , 2024)

٢-ارتفاع معدلات انتشار الأسى النفسي لدى طلاب الجامعة في البيئة الأجنبية والعربية (Sabra &

Hala.2018; Rabie et al .,2019;Ghosh et al., 2021; Amina et al .,2022 ; Ahmed Gewaifel et al.,2023; et al., 2023 ; Baklola et al.,2023 ; Kabbash et al.,2023;

Daggumalli & Pattela, 2024 ; Khalid et al., 2024 ; Patel et al., 2024 ; Liyanage et al., 2024 ; Daggumalli & Pattela, 2024 ; Jamali et al., 2024)

٣-يؤثر قصور توكيد الذات تأثيراً ضاراً على قدرة الطالب على التعبير عن المشاعر بشكل مباشر ،

والتواصل مع الآخرين ، ويثير الصراعات الشخصية ، وينتج عنه تفاقم العلاقات ، ويزيد من المشاعر

السلبية ، كما أنه مهياً للإصابة بالأسى النفسي (Sawsan et al., 2020 ; Akkaya & Dost,

2021; Emmanuel , 2023;Fitri & Widuri , 2023 ; Sherehan , 2023 ; Ralte & Choudhury , 2024)

٤- توصيات الباحثين بأهمية التدخل لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي ولتنمية السلوك التوكيدي

(Sabra, & Hala, 2018,p.71; Yedemie,2021,p.374; Younes, 2021, p.51 ;Amina et al., 2022,p.1432 ; Jindal et al ,2022,p.41 ; Feltner, 2023 ,p.30 ; Baklola et al., 2023,p.146 ;Gewaifel et al., 2023 , p.207; Bamoussa et al., 2023 , p.44; Sherehan, 2023,p.172 Michailidou, 2023 ,p. 1782; Kabbash et al.,2023,p.92)

يتضح من خلال العرض السابق التأثيرات السلبية للإيجابية السامة والأسى النفسي وقصور التوكيدية لدى طلاب الجامعات ، مما يتطلب تقديم خدمات إرشادية فعالة ، وفي هذا الصدد يفيد الإرشاد الانتقائي بفنائه المتنوعة في خفض الانفعالات السلبية ، وتقوية الانفعالات الإيجابية ، وتنمية السلوك التوكيدي (هالة خير (٢٠١١) ، لولوة بنت صالح ونشوة كرم (٢٠١٥) ، Miguel et al.,2021; Parray and Kumar,2022;Ritkumrop et al.,2023)

ويمكن صياغة مشكلة البحث في ضوء العرض السابق والإطار النظري في الأسئلة التالية :

١- ما فاعلية برنامج الارشاد الانتقائي في خفض الإيجابية السامة لدى طلاب كلية التربية جامعة العريش؟

٢- ما فاعلية برنامج الارشاد الانتقائي في خفض الأسى النفسي لدى طلاب كلية التربية جامعة العريش؟

٣- ما فاعلية برنامج الارشاد الانتقائي في تنمية السلوك التوكيدي لدى طلاب كلية التربية جامعة العريش؟

أهداف البحث :

يهدف البحث إلى التحقق من فاعلية البرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش.

أهمية البحث :

١-تعتبر الدراسة الجامعية أهم مرحلة تعليمية فهي المرحلة الفاصلة بين حياة الإنسان العلمية والعملية ، واستمرار كبح الانفعالات السلبية دون تناولها بالبرامج الإرشادية يؤثر سلباً على إعداد الطالب المعلم في حياته العملية.

٢- الإيجابية السامة من المتغيرات الحديثة التي تتطلب المزيد من الفحص للتعرف على خطورتها السامة وأبعادها المتعددة والعمل على خفضها من خلال طرح تدخلات متنوعة.

٣- تساعد نتائج البحث في تحفيز الباحثين لإجراء المزيد من البحوث عن الآثار السلبية للإيجابية السامة ، وتصميم البرامج التي تعمل على تنمية الانفعالات الإيجابية ، ومواجهة الانفعالات السلبية وعدم انكارها أو تجنبها.

٤-تفيد نتائج البحث في توجيه أنظار العاملين مع طلاب كلية التربية على الاستفادة من فنيات وأنشطة البرنامج في دعم الانفعالات الإيجابية مع الإقرار بالانفعالات السلبية ، وتقوية السلوك التوكيدي مما يكون لها مردود إيجابي على الطلاب في تحسين توافقهم النفسي.

٥-تفيد نتائج البحث أولياء الأمور في تنمية المشاعر الإيجابية لأبنائهم الملتحقين بكلية التربية والمحافظة عليها ، مع تشجيعهم على ابداء المشاعر السلبية كونها جانباً متأسلاً في التجربة الإنسانية ، ومحاولة التغلب عليها من خلال بناء وعي واقعي ، وتنمية طرق تفكير مرنة مما ينمي سلوكهم التوكيدي ويحسن من دافعيتهم وجهودهم في التغلب على العقبات التي تواجههم.

تحديد المصطلحات:-

يمكن تحديد مصطلحات البحث على النحو التالي :

١-البرنامج الإرشادي الانتقائي: Selective Counseling Program يعرف على أنه "مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة في ضوء أسس علمية قائمة على الإرشاد الانتقائي ، ويستخدم مجموعة من الفنيات التي تنتمي فيها كل فنية إلى نظرية إرشادية ثبت فعاليتها وملائمتها لخفض الانفعالات السلبية وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب الجامعة وفق جدول زمني متتابع وتقدم في صورة جلسات إرشادية".

٢-الإيجابية السامة : يعرف الباحث الإيجابية السامة على أنها " الإفراط في تعميم التفاؤل والسعادة ، واستبعاد الأفكار والمشاعر السلبية مما يؤدي إلى انكار التجارب العاطفية الإنسانية الأصلية".

٣-الأسى النفسي : يعرفه الباحث بأنه "حالة من المعاناة الانفعالية تمثل اثتلاً من أعراض الاكتئاب والقلق والضغط النفسية ويصاحبها أعراض بدنية متباينة ينتج عنها أذى دائم أو مؤقت للطالب يقلل من قدرته على التعامل بنجاح مع متطلبات الحياة".

٤-السلوك التوكيدي: يعرفه الباحث بأنه " قدرة الطالب على التعبير عن الآراء بطريقة مناسبة وصادقة ، وعدم التردد في الطلب والمبادأة ، والتفاعل الايجابي مع الآخرين لتحقيق أهداف شخصية وعملية في إطار منظومة القيم الحاكمة ".

٥-طالب كلية التربية :يُعرف طالب كلية التربية في هذا البحث بأنه" الشخص الذي سمحت له كفاءته العلمية بالانتقال من المرحلة الثانوية للالتحاق بكلية التربية ، وينحصر سنه ما بين الثامنة عشرة والثانية والعشرين ، ويحصل على مهارات متعددة تؤهله للقيام بالتدريس بعد التخرج ".

حدود البحث :

١-الحدود الموضوعية: يقتصر هذا البحث على فحص البرنامج الإرشادي الانتقائي ، والإيجابية السامة ، والأسى النفسي ، وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية بالعريش.

٢-الحدود المنهجية : اعتمد البحث على المنهج التجريبي ذو المجموعتين (التجريبية والضابطة) بهدف التحقق من البرنامج الإرشادي الانتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية ، مع القياسات القبليّة والبعدية.

٣-الحدود البشرية : تتمثل الحدود البشرية لهذا البحث في عينة البحث ، والتي تتألف من (٣٩٧) طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثانية والثالثة بكلية التربية جامعة العريش ، امتدت أعمارهم من (١٩-٢١) عامًا ، بمتوسط عمري (١٩,٦٣) وانحراف معياري (٠,٨٠٠) ، وتم تطبيق البرنامج على عينة قوامها (٢٠) طالبة من طالبات الفرقة الثانية والثالثة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين: (تجريبية وضابطة) ، وقد امتدت أعمارهن من (١٩-٢١) عامًا ، بمتوسط عمري (١٩,٧٥) عامًا، وانحراف معياري (٠,٧١٦).

٤- الحدود الزمانية: تم تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي المكون من (٢٨) جلسة في (٨) أسابيع ، بواقع (٤) جلسات أسبوعيًا للشهر الأول ، و(٣) جلسات للشهر الثاني ، وتراوح زمن الجلسة من(٦٠-٩٠) دقيقة ، وتم تطبيق البرنامج خلال العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م.

٥- الحدود المكانية: تم تطبيق البحث في كلية التربية -جامعة العريش بمحافظة شمال سيناء.

٦- أدوات البحث :مقياس الإيجابية السامة(إعداد : الباحث) ، مقياس الأسى النفسي (إعداد: الباحث) ، ومقياس السلوك التوكيدي (إعداد: الباحث) ، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي إعداد : محمد أحمد ودعاء محمد(٢٠١٦) ، والبرنامج الإرشادي الانتقائي (إعداد : الباحث).

الإطار النظري للبحث :

يمكن تناول متغيرات البحث على النحو التالي :

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشرييني منصور**

المحور الأول: الإيجابية السامة :-

ويتضمن : المفهوم والأعراض والتوجهات النظرية المفسرة للإيجابية السامة على النحو التالي :

أ- مفهوم الإيجابية السامة :

مصطلح الإيجابية السامة صاغته المرشدة النفسية ويتني جودمان Whitney Goodman بعد منشور على إنستغرام ، يشير إلى أن الإيجابية هي الطريقة المثلى لحياتنا على الدوام ، ويجب استبعاد أي شيء قد يثير المشاعر السلبية ، ومع ذلك فإن الأمور أكثر تعقيداً عندما يتعلق الأمر بالإنفس البشرية (Michailidou, 2023, p. 1782)، عرف (The Psychology (2019) الإيجابية السامة على أنها " تعميم مفرط وغير فعال لحالة السعادة والتفاؤل في جميع المواقف مما يؤدي إلى إنكار التجربة العاطفية الإنسانية الأصيلة والتقليل منها وإبطالها" (In Quintero & Long., 2019)

أما (Quintero & Long (2019 فتعرفها على أنها "الإفراط في تعميم التفاؤل والسعادة في جميع المواقف التي تنكر المشاكل الوشيكة وتمنع المشاعر غير السارة ، وتعرفها (Villines (2021 بأنها " استحواد أو تسلط التفكير الإيجابي"، وهو اعتقاد بأن جميع التجارب حتى أضعفها يجب أن يُنظر إليها من منظور إيجابي". وتعرف (Bermejo et al (2021, p.9 الإيجابية السامة على أنها "الانخراط في سلوكيات عقلية إيجابية ، واستبعاد المشاعر السلبية جانباً"، أما (Sokal et al (2020 فقد عرفت أنها "الإفراط في تعميم الحالة الذهنية الإيجابية التي تشجع على استخدام الإيجابية لقمع وإزاحة أي اعتراف بالضغط والسلبية".

ب-أعراض الإيجابية السامة Signs of Toxic Positivity

فيما يلي بعض أعراض الإيجابية السامة :

- ١- تجنب المشكلات بدلاً من مواجهتها مع إخفاء المشاعر الحقيقية.
- ٢- محاولة "الاستمرار في الأمر" عن طريق تجاهل المشاعر الحقيقية التي تشعر بها أو التقليل منها.
- ٣- الشعور بالذنب أو الخجل عند المرور بخبرة نفسية مؤلمة.
- ٤- إخفاء المشاعر الحقيقية خلف الكلمات التي تبعث على الشعور بالسعادة والتي تبدو أكثر قبولاً اجتماعياً.
- ٥- محاولة التغلب على المشاعر غير السارة.

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور

- ٦- تجاهل أفكار الآخرين وتجاربهم السلبية لأنها تجعلك غير مرتاح.
- ٧- توبيخ الآخرين أو إدانتهم عندما لا يكون لديهم موقف إيجابي تجاه قضية ما ، وتقديم وجهة نظر مثل " قد يكون الأمر كذلك أسوأ " بدلاً من الاعتراف بالتجربة العاطفية.
- ٨- فضح أو معاقبة أولئك الذين يظهرون الغضب أو الإحباط أو نفاذ الصبر أو أي عاطفة أخرى غير الإيجابية (Quintero & Long, 2019 ; Ahmad, 2022,55-56) .

ت-التوجهات النظرية المفسرة للإيجابية السامة :

تفسر النظرية المعرفية الاجتماعية (SCT) Bandura Social Cognitive Theory (1986) الأداء النفسي من خلال العلاقة السببية المتبادلة الثلاثية. وتفترض أن الفعل الإنساني هو نتيجة للتفاعل بين ثلاثة متغيرات : البيئة والسلوك والشخص (In :Bandura, 1989, p.2) ، تم تطبيق هذه النظرية لتوضيح عوامل الخطر المرتبطة بوقوع الأفراد في الإيجابية السامة ، يمكن أن يتأثر السلوك (الإيجابية السامة) بعامل شخصي (الإدراك) ، بغض النظر عن مدى صعوبة الموقف ، ويجب عليهم فقط الحفاظ على عقلية إيجابية ، والعوامل البيئية (العائلة ، الأصدقاء ، أو الموقف الذي يجعل الشخص ينخرط في سلوكات سامة) .

وتتضح الإيجابية السامة لدى الأفراد في ضوء الميل لإعادة صياغة بيئتهم وربما اختيار ما يريدون الاهتمام به من خلال الجوانب المعرفية. على سبيل المثال فكر في الشخص الذي تم توجيهه منذ سن مبكرة للحفاظ على توجه متفائل في جميع الظروف ، ويتم تضخيم هذا الاعتقاد من خلال البيئة المحيطة به ، حيث تروج الأسرة باستمرار لفكرة أن المشاعر الإيجابية هي مفتاح السعادة ، ويستوعب الفرد هذا الاعتقاد ، ويكشف عن وجهًا سعيدًا باستمرار ويقمع أي مشاعر سلبية يمر بها. في هذا المثال ، يتأثر سلوك الإنسان بعملياته المعرفية (الإيمان بأهمية الإيجابية) ، (والموارد الخارجية (البيئة) (Bermejo et al., 2021,5-6 ; Mui & Sali , 2024, 52-53)

أما الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي Rational Emotional Behavioural Therapy (REBT) فيزود بنظرة ثاقبة عن الإيجابية السامة والتي يعتبرها الباحثين على نطاق واسع اعتقادًا غير عقلاني يساهم في الاضطراب النفسي. والإيجابية السامة هي مطلب مطلق للإيجابية ، مثل "يجب أن أكون إيجابيًا" أو "لا ينبغي أن أكون سلبيًا". ويمكن اعتبار هذا توقعًا غير عقلاني انفعالي متجاهلاً

النطاق الطبيعي للمشاعر والتجارب البشرية. وتتسبب معتقدات الشخص غير العقلانية في شعوره بمشاعر غير صحية. يتحدى مرشدو الإرشاد السلوكي المعرفي هذه المعتقدات غير العقلانية من خلال توجيه الأفراد للاعتراف بأن التعاسة جزء طبيعي من التجربة الإنسانية (Mui & Saili, 2024, 52).

وانتهت نتائج دراسة (Bermejo et al, 2021) إلى أهم أسباب الإيجابية السامة : أسباب داخلية تشمل على : الممارسة المعتادة للتفكير الإيجابي ، العقلية الفردية ، الفهم الخاطئ حول الإيجابية السامة أما الأسباب الخارجية فتتضمن : الضغط الأكاديمي ، اليأس وفقدان الأمل ، نبذ المشاعر من أجل "الاستمرار في الأمر" ، الدائرة الاجتماعية على سبيل المثال (العائلة والأصدقاء ، والزملاء ، والموجهون ، والأساتذة) ، وسائل التواصل الاجتماعي.

ويتضح من هذا العرض أن النظرية المعرفية الاجتماعية المفسرة للإيجابية السامة تركز على العوامل البيئية والاجتماعية ، وتقلل من تأثير العوامل البيولوجية رغم أهميتها في تشكيل السلوك ، كما أن التعلم لا يحدث دائماً من خلال الملاحظة وحدها بل من خلال التفاعل المعقد للوراثة والبيئة ، ويركز الإرشاد العقلاني الانفعالي السلوكي على اعتبار الإيجابية السامة معتقد غير عقلاني وقد يكون هذا عرض لا يمس جذور المشكلة الأساسية ومكونات اللا شعور ، وعددت دراسة (Bermejo et al, 2021) من أسبابها ويمكن اعتبارها بداية لبناء توجه نظري من خلال الاضطراب البحثي حول الإيجابية السامة . ومن الواضح أن التوجهات النظرية المعتمدة لتفسير الإيجابية السامة ما زالت في طورها الأول ، وبحاجة إلى مزيد من البحوث المستقبلية .

المحور الثاني : الأسى النفسي

يتضمن الأسى النفسي : مفهومه والتوجهات النظرية المفسرة له وخصائص الأفراد ذوي الأسى النفسي على النحو الآتي :

أ- مفهوم الأسى النفسي

تتعدد تعريفات الأسى النفسي كما يلي :

يعرف (Ridner 2004, p.539) الأسى النفسي على أنه " حالة انفعالية مختبرة من قبل الفرد للاستجابة لضغوطات معينة أو مطالب ينتج عنها أذى دائم أو مؤقت للفرد" ، وعرفه (Lincoln et al 2011, p. 278) على أنه " مجموعة من المشاكل تتمثل في النوم (صعوبة في النوم أو البقاء نائماً) ،

والشعور بالحزن واليأس بشأن المستقبل" ، وحدده (DSM-5(2013 , p. 827 على أنه " مجموعة من الأعراض والتجارب في الحياة الداخلية للشخص والتي تعتبر مثيرة للقلق أو مربكة أو خارجة عن المألوف" ، أما (Arvidsdotter (2016, p .687 فقد عرف الأسى النفسي بأنه " حالة من المعاناة الانفعالية المرتبطة بالضغوطات والمتطلبات التي يصعب التعامل معها في الحياة اليومية" ، ويعرفه (Viertiö et al(2021, p.612 على أنه " أعراض غير محددة من الضغوط والقلق والاكتئاب" ، أما (Patel et al(2024, p. a540 فيعرفه بأنه " رد فعل عام للجسم تجاه المتطلبات المفروضة عليه أو الأحداث المزعجة في البيئة المحيطة".

ب-التوجهات النظرية المفسرة للأسى النفسي

يؤثر العامل الوراثي على ظهور اضطرابات القلق حيث لوحظ تكرار مرتفع من الاضطراب وجد في الأقارب من الدرجة الأولى للمريض ، وتسجل التوائم أيضاً مساندة أن اضطرابات القلق تكون على الأقل جزئياً محددة وراثياً (Sadock & Sadock , 2003 , 595).

وتؤكد نظرية التحليل النفسي على دور العمليات اللاشعورية وميكانيزيمات الدفاع ، فالأسى النفسي صراع نفسي لاشعوري ، ومحاولة من قبل الفرد لمواجهة الصعوبات الحالية مستخدماً ميكانيزيمات الدفاع التي سبق وأن استخدمها في مرحلة الطفولة المبكرة. ويشير Herbert Simson (1978) في نظرية الاختيار العقلاني Rational Choice Theory والذي يُعد منظوراً جديداً في علم الأمراض النفسية يتعارض مع النظريات التقليدية ، فإذا كان فرويد يعتقد أن عدم الوعي مهم لفهم ظاهرة العصاب ، فإن المرضى في هذه النظرية يختارون بوعي وعقلانية أحد الأعراض الأفكار والانفعالات السلبية كآلية تكيف مرضية عندما يواجهون مستويات لا تطاق من الضغوط (In:Ozdemir et al ., 2018 , pp. 502-503).

أما النظرية المعرفية السلوكية فتركز على أن الفرد الذي يعاني من الأسى النفسي لديه آراء سلبية عن نفسه ، وبيئته والمستقبل وعلى الطرق التي يتعلمها من خلال اقترانه باستجابات الضغوط في مواقف محددة ، والمبالغة في تقدير الخطر ، واحتمالية وقوع الأذى في الموقف ، ويميل إلى التقليل من قدراته على مواجهة التهديد المدرك ، أو من خلال اتباع نماذج سلوكية أبوية معينة ، وتركز نظرية العلاقات بين الأشخاص على أن الأسى النفسي يرجع إلى أنماط مضطربة وظيفياً من التفاعلات بين

الأفراد; 594, 2003, Sadock & Sadock, 1996; Carson et al., 1996; Atkinson et al., 1996) Weiner(1993) Attribution Theory وفي نظرية العزو (Weiner, 2011, p.7, Podes & Ratoi, 2011) فإن العزو السببي يساعد الأشخاص الذين يعانون من صعوبات في التعامل مع تجاربهم الخاصة مع المرض النفسي من خلال إعادة توجيه اللوم بعيداً عن أنفسهم.

ويرجع الأسى النفسي إلى قصور المساندة الاجتماعية (Martucci et al., 1999; Lai et al., 2020) ، وإهانة الطفل وإهماله يساهمان في زيادة الأسى النفسي في مرحلة الجامعة (Kitzrow, 2003) والمستويات المرتفعة من الأسى النفسي تكون أكثر شيوعاً بين الأفراد من ذوي المستويات الاقتصادية الاجتماعية المتدنية (Myer et al., 2008) ، والصحة البدنية المتدنية (Gadalla, 2009) ، وانخفاض الأداء الدراسي والعنف المنزلي والافتقار إلى التفاهم المتبادل (Pinto et al., 2014, p. 554) ، والمتطلبات الأكاديمية والضغط من أجل النجاح وعدم اليقين الشخصي بشأن البرنامج الأكاديمي وضغوط المعلم وأولياء الأمور والعبء المالي والقلق بشأن المستقبل (Kumar, 2016) ، وتدني تقدير الذات (Orth et al., 2009) ، وينبئ التاريخ السابق للمشاكل النفسية والقلق والخوف بالأسى النفسي (Saravanan et al., 2020) ، والذكاء الانفعالي المنخفض ينبئ بمستويات أعلى من الرفض والذي يرتبط بارتفاع الاكتئاب والقلق (Moeller et al., 2020) ، وزيادة عبء المهام ، والصراعات الشخصية ، والقيود المفروضة على أشكال الاتصال الاجتماعي الممتعة (Padrón et al., 2021) . يتضح من العرض السابق استقرار التوجهات النظرية على أن أسباب الأسى النفسي تعزى إلى عوامل بيولوجية وأخرى بيئية ، لكنها لم تتضمن تفاعلات دينامية تجمع بينهما في تأثيرها السلبي على بزوغ واستمرار الأسى النفسي ، ربما تتعلق الدراسات المستقبلية بالكشف عن طبيعة هذه التفاعلات الدينامية.

ت- خصائص الأفراد ذوي الأسى النفسي:

تظهر على الطالب الذي يتعرض للأسى النفسي: الصداع وآلام الظهر والصدر وآلام عضلية ويعاني من متلازمة القولون العصبي وعسر الهضم (Haftgoli et al., 2010; Lowe et al., 2008) ، والأرق (Yedemie, 2021) ، وأمراض القلب والأوعية الدموية (Bakker et al., 2014) ، والتعب (Sangsefidi et al., 2023, p. 311).

وتدني القدرة المعرفية (Batty et al., 2005)، وخلل في الإدراك ومشاكل في الذاكرة ، ونقص الانتباه وصعوبة في حل المشكلات (Indahwat et al., 2023, p.2) ، لذلك فهم أكثر عرضة للفشل الأكاديمي والانقطاع عن الدراسة (Jaisoorya et al., 2017; Ishii et al., 2018) ، ويعانون من مستويات مرتفعة من الاكتئاب والقلق والعدوانية (Pinto et al., 2014, p. 554; Wheaton, 2007) ، والعزلة الاجتماعية (Lukács, 2021) ، وقصور في القدرة على التكيف الاجتماعي (Ridner , 2004)، وينسحبون من المواقف الاجتماعية (Masse, 2000)، ويفضلون العزلة بعيداً عن استخدام الشبكات الاجتماعية (Husky et al., 2020; Meda et al., 2021) .

المحور الثالث: السلوك التوكيدي

يتضمن المحور الثالث السلوك التوكيدي من حيث مفهومه وخصائصه والتوجهات النظرية المفسرة له على النحو التالي :

أ- مفهوم السلوك التوكيدي :

تتعدد تعريفات السلوك التوكيدي فتعرفه ندى نصر الدين (٢٠١٢ ، ص ٢٩٨) بأنه " القدرة على المبادأة بالحوار ، وتكوين الصداقات ، والمشاركة في اللعب". وحدده (Pfafman, 2017, p. 1) بأنه " التعبير بشكل مناسب عن الأفكار والمشاعر والحدود مع احترام حقوق الآخرين ، والحفاظ على التأثير الإيجابي لدى المتلقي والنظر في العواقب المحتملة للتعبير، ويشمل التعبير الإيجابي والسلبي ويسعى إلى تحقيق أهداف شخصية وعملية". ويعرفه (Immanuel, 2019, p. 323) على أنه " تعبير صادق عن الذات ، خالٍ من العدوان والقلق والسلبية بهدف تحقيق أفضل النتائج من التبادل بين الأشخاص". أما (Moneva, 2020, p. 143) فيعرفه بأنه " سلوك يكون فيه الفرد واثقاً من نفسه ، ويمكنه التعبير عن أفكاره ومشاعره وآرائه بطريقة صادقة مباشرة". ويعرفه (Malakcioglu, 2023, p. 359) بأنه " إقامة روابط بين المشاعر والأفكار والسلوكيات للتعبير عنها بطريقة مناسبة ، دون محاولة السيطرة على الآخرين ودون الانخراط في أي سلوك لإجبار أنفسهم والآخرين".

ب- التوجهات النظرية المفسرة للسلوك التوكيدي :

تتعدد التوجهات النظرية المفسرة للسلوك التوكيدي على النحو التالي :

يميل أصحاب نظرية التحليل النفسي إلى أن السلوك التوكيدي يتطور من خلال مرحلة الطفولة المبكرة وأن تجارب الطفولة التي يمر بها الفرد تؤثر على حياته كشخص بالغ وتنمي شخصيته ، فهذه التجارب إما أن تهيئة ليكون مؤكداً لذاته أو تجعله غير مؤكد لذاته (Saracho , 2023, p. 25) ، ويُعد سالتر أول من بلور مفهوم توكيد الذات تحت مفهوم الاستثارة Salter, 1940 وحدده على أنه سمة شخصية تتميز بالاستقلالية من التأثيرات الخارجية وأنها قدرة مستقلة على تنظيم سلوك الفرد الخاص. وركز على الشخصية المستثارة أو التلقائية التي لديها القدرة على التعبير الكامل والعفوي عن المشاعر والرغبات والاحتياجات الشخصية ، والشخصية المثبطة غير القادرة على التعبير بصراحة وعفوية عن المشاعر والرغبات والاحتياجات والتي تواجه بالصعوبات في الاتصال بالأشخاص الآخرين (: In Salter, 2002).

أما جوزيف ولبي Wolpe , 1958 فهو أول من اقترح مفهوم توكيد الذات بدلاً من مفهوم الاستثارة ووضع الأسس العامة لفهم ظاهرة التأكيد على الذات باعتبارها ثقة بالنفس ، ويشير إلى أهمية القدرة على التعبير الحر عن المشاعر والحرية في التواصل مع الأفراد على مستويات مختلفة دون قلق (In: Wolpe, 1990)، وعرف لازاروس (Lazarus, 1973) السلوك التوكيدي على نطاق واسع بأنه " كفاءة اجتماعية "، وتم اعتبار السلوك غير التوكيدي "عجزاً اجتماعياً"، وحدد أربع قدرات يمتلكها الفرد التوكيدي : (أ) القدرة على التواصل بشكل مفتوح حول رغباته واحتياجاته (ب) القدرة على قول (لا) (ج) القدرة على التواصل بشكل مفتوح حول مشاعره الإيجابية والسلبية ، (د) القدرة على إقامة اتصالات وبدء المحادثات والحفاظ عليها وإنهائها.

ويشير Ellis & Dryden (2007) إلى أن الأفكار والمعتقدات غير العقلانية قد تؤدي إلى مفاهيم خاطئة عن العالم وعن النفس ، مما قد يحد من الاتصالات الشخصية وبالتالي المظاهر التوكيدية في السلوك ، كما أن التعميمات الملموسة والسلبية والاستنتاجات غير المنطقية لهما تأثير سلبي على الفرد ، وقد نشر ماسلو (Maslow 1954) في كتابه "الدافع والشخصية" الذي قدمه للمجتمع العلمي كنسخة كاملة عن مفهومه لتسلسل الحاجات الإنسانية. وكانت الحاجة الأعلى في تسلسل هرمه هي الحاجة إلى تحقيق الذات ، وهي رغبة الشخص في تحقيق إمكاناته الشخصية في الحياة ، وقد تم تقديم

(In : Makarevičs & Iliško, 2023, أهداف تحقيق الذات , p. 675).

والتوكيدية مهارة مكتسبة وليس سمة فطرية (Peneva & Mavrodiev, 2013, p.14) ، وتؤثر أنماط التربية على سلوكيات الأطفال وعواطفهم ، والأطفال من أنماط التربية السلطوية كانوا أكثر نضجاً واستقلالية واجتماعية ونشاطاً وتوجهاً نحو الإنجاز وقبولاً لاحتياجات المراهقين من الأطفال من الآباء المتساهلين (Ellis, 2007; Sochukwuma et al., 2020) ، ويؤثر مستوى الدخل المنخفض سلباً في مستويات السلوك التوكيدي (Damrah, 2021) .

يتضح مما سبق تعدد التوجهات النظرية المفسرة للسلوك التوكيدي المرتكزة بشكل واضح على تأثير البيئة واعطاؤها السبب المرجح في حدوث السلوك التوكيدي ، ومع ذلك لا يمكن إغفال الاستعداد الجيني في كونه مهياً للسلوك التوكيدي.

المحور الرابع : الإرشاد الانتقائي:-

يتناول المحور الرابع : مفهوم الإرشاد الانتقائي مبادئه وأهدافه وفوائده وعناصره وخصائصه ونظرياته وفنياته على النحو التالي :

أ- مفهوم الإرشاد الانتقائي

يُعد Lazarus, 1973 أول من استخدم مصطلح الانتقائية ، حيث ارتأى أن الإرشاد لا ينبغي أن يعتمد على منحى إرشادي واحد ، وإنما يستمد من أكثر من منحي للتعامل بفاعليه مع الموقف الإرشادي ، ويرجع ذلك لعدم كفاية نظرية واحدة للاستجابة لجميع الطلاب ومشاكلهم المتنوعة . (Lazarus, 2005, 106) تطور الإرشاد الانتقائي على يد فريدريك ثورن (Thorne 1989, 451) والذي كان مهتماً بمتابعة التكامل الإرشادي على أساس ما نعرفه تجريبياً عن كيفية عمل الأفراد وتغيرهم منذ أن كان طالباً في كلية الطب ، أذهله حقيقة مفادها أن الطب لم يكن مقسماً إلى مدارس فكرية مختلفة ، بل إن المبادئ الأساسية لوظائف الجسم هي التي توجه الممارسة السريرية ، ولهذا يرى أن النظرية الانتقائية في الإرشاد النفسي ينبغي ألا تقوم على نظرية بعينها ، بل تعمل على انتقاء مجموعة من الفنيات التي ثبتت فعاليتها لتتكامل معا داخل نظام كلي لتحقيق أفضل النتائج.

تتعدد تعريفات الارشاد الانتقائي على النحو التالي:

تُعرفه سميرة شند (٢٠٠٨ ، ص ٢٠٩) بأنه "منظومة من الإجراءات التي تتسق فيما بينها وتتضمن عدداً من الفنيات التي تنتمي كل فنية منها إلى نظرية إرشادية معينة ويتم اختيار هذه الفنيات بحيث تسهم كل منها في تنمية جانب من جوانب الشخصية وفقاً لمنهج تكاملي". أما Gilbert (2011, p. 21) & Orlans فيعرفه بأنه "نهج موحد يجمع بين الأنظمة الفسيولوجية والعاطفية والإدراكية والسياقية والسلوكية ، مما يخلق إطاراً متعدد الأبعاد مناسب لكل حالة فردية" ، ويعرفه محمد السيد (٢٠١٥ ، ص ٣٠٧) بأنه "شكل من أشكال الإرشاد النفسي يجمع مميزات العديد من الأساليب الإرشادية ويتخلص من مساوئها ، والذي يعد نظاماً من الأنظمة التي يقوم على تحديد المبادئ والاستراتيجيات الأساسية الفعالة في الإرشادات النفسية الأخرى ، خاصة تلك الاستراتيجيات التي ثبتت فعاليتها في إرشاد المشكلات النفسية التي تلائم حاجات الطالب".

ب-مبادئ الإرشاد الانتقائي :

تتعدد مبادئ الإرشاد الانتقائي على النحو التالي :

١- يمثل الإرشاد الانتقائي تحولاً بعيداً عن الأجواء السائدة من الشقاق والمنافسة بين المرشدين النفسيين وخطوة نحو الحوار والتعاون.

٢- يدرك الممارسون بشكل متزايد عدم كفاية نظرية واحدة تستجيب لجميع الطلاب ومشاكلهم المتنوعة.

٣- ساهم عدم كفاية النماذج الإرشادية الفردية في تسريع التوجه نحو الانتقائية بسبب مجموعة من الضغوط الاقتصادية والاجتماعية.

٤- هيمنة الإرشادات قصيرة الأمد التي تحقق نتائج سريعة لمشكلة الطالب.

٥- فرصة لمراقبة تأثير الفنيات الإرشادية المختلفة التي تتعامل مع الاضطرابات الصعبة.

٦- الاعتراف بأن القواسم المشتركة الإرشادية تساهم بشكل كبير في إحداث النتيجة المرجوة.

٧- تحديد التأثيرات الإرشادية المحددة والإرشاد القائم على الأدلة.

٨- تطوير شبكة مهنية للتكامل (Norcross, 2005, p.6).

ت-أهداف الإرشاد الانتقائي :

تتعدد أهداف الإرشاد الانتقائي على النحو التالي :

١- تغيير الصورة العقلية السلبية للذات إلى صور إيجابية.

٢- تصحيح الأفكار الخاطئة.

٣- المساعدة على تحسين الجوانب البيولوجية.

٤- إكساب الطالب المهارة في تكوين علاقات اجتماعية طيبة.

٥- تغيير المشاعر السلبية إلى مشاعر ايجابية.

٦- تغيير السلوك السلبي إلى سلوك إيجابي فاعل.

٧- تغيير الجوانب المعرفية غير المنطقية إلى جوانب منطقية (محمد محروس ، ١٩٩٤ ، ٢٦٥).

ث- فوائد الإرشاد الانتقائي:

نعدد فيما يلي أهم هذه الفوائد :

١- يتكيف الإرشاد الانتقائي مع أي تغييرات قد تحدث أثناء الإرشاد ، في حين أن أشكال الإرشاد الفردية غالباً ما تكون أكثر صرامة.

٢- يتميز الإرشاد الانتقائي بكونه قابل للتكيف مع الحالة أو المشكلة النفسية التي يعاني منها الطالب.

٣- يُفيد الإرشاد الانتقائي في فهم الجوانب المختلفة للطالب مثل العقل والجسد والعلاقات والأفكار والعواطف.

٤- يركز الإرشاد الانتقائي على العوامل المشتركة بين المرشدين وتوقعات الطالب ودرجة تعاطف المرشد (Kendra , 2022, 123; Captari et al., 2022).

فروض البحث :

بناءً على الإطار النظري والدراسات السابقة تم تحديد فروض البحث على النحو التالي :

- ١- " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح المجموعة التجريبية".
- ٢- " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح القياس البعدي".
- ٣- " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح المجموعة التجريبية".

٤- " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح القياس البعدي".

٥- "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح المجموعة التجريبية".

٦- "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح القياس البعدي".

خطة البحث وإجراءاته:-

تتضمن خطة البحث وإجراءاته ما يلي :

أولاً : منهج البحث:-

استخدم البحث المنهج التجريبي للتحقق من فعالية البرنامج الإرشادي (متغير مستقل) في خفض مستوى الإيجابية السامة (متغير تابع أول) ، والأسى النفسي (متغير تابع ثان) ، والسلوك التوكيدي (متغير تابع ثالث) ، والقياسات القبلية -البعدية - المتتبعية.

ثانياً: عينة البحث:-

تم اختيار عينة البحث من خلال ما يلي :

(أ) مجتمع البحث:

تكونت العينة الكلية للبحث من (٣٩٧) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة العريش ، امتدت أعمارهم من (١٩-٢١) عامًا ، بمتوسط عمري قدره (١٩,٦٣) وانحراف معياري (٠,٨٠٠) ، تم اختيارهم من مجتمع البحث البالغ عددهم (١٠٥٠) طالب وطالبة ، وبلغت نسبتهم من مجتمع البحث (٣٧,٨١%).

(ب) العينة الأساسية :

تكونت عينة البحث الأساسية من (٢٠) طالبة بمتوسط عمري (١٩,٧٥) ، وانحراف معياري (٠,٧١٦) ، ممن تقع درجاتهن في الإرباعي الأعلى في درجات (الإيجابية السامة والأسى النفسي) والإرباعي الأدنى في درجات (السلوك التوكيدي).

وتم تقسيم العينة الأساسية إلى مجموعتين:

(أ) المجموعة التجريبية: تكونت من (١٠) طالبات امتدت أعمارهن من (١٩-٢١) عامًا بمتوسط عمري قدره (١٩,٦٠) وانحراف معياري (٠,٦٩٩).

(ب) المجموعة الضابطة: تكونت من (١٠) طالبات امتدت أعمارهن من (١٩-٢١) عامًا بمتوسط عمري قدره (١٩,٩٠) وانحراف معياري (٠,٧٣٧).

وتم تحديد المجموعة التجريبية والضابطة من خلال كتابة أسماء الطالبات على قصاصات ورق ووضعها في إناء وتم سحب ورقة واحدة في كل مرة عشوائيًا.

(د) التكافؤ:

تم حساب التكافؤ بين عينة البحث في المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام اختبار مان ويتني في متغيرات: العمر الزمني، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي، والإيجابية السامة، والأسى النفسي والسلوك التوكيدي على النحو التالي:

١- بالنسبة للعمر الزمني والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي يوضح جدول (٢) نتائج هذه الخطوة:

جدول (٢) قيمة (Z) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني والمستوى

الاقتصادي والاجتماعي والثقافي.

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
العمر الزمني	التجريبية	١٠	٩,٣٥	٩٣,٥٠	٣٢,٠٠	٠,٩٤٦	٠,١٩٠
	الضابطة	١٠	١١,٦٥	١١٦,٥٠			
المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي	التجريبية	١٠	٩,٢٥	٩٢,٥٠	٣٧,٠٠	٠,٩٤٦	٠,٣٥٣
	الضابطة	١٠	١١,٧٥	١١٧,٥٠			

*دال عند مستوى ٠,٠٥ * دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٢) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في العمر الزمني، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في تلك المتغيرات.

٢- بالنسبة لأبعاد الإيجابية السامة يوضح جدول (٣) نتائج هذه الخطوة:

جدول (٣) قيمة (Z) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الإيجابية السامة

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
استبعاد المشاعر السلبية	التجريبية	١٠	١٠,٦٠	١٠٦,٠٠	٤٩,٠٠	٠,٠٧٦	٠,٩٧١ غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٤٠	١٠٤,٠٠			
استبعاد الأفكار السلبية	التجريبية	١٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠٠	٣٢,٠٠	١,٣٦	٠,١٩٠ غير دالة
	الضابطة	١٠	٨,٧٠	٨٧,٠٠			
التفاؤل غير الواقعي	التجريبية	١٠	١٠,٨٠	١٠٨,٠٠	٤٧,٠٠	٠,٢٢٨	٠,٨٥٣ غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠			
السعادة الخادعة	التجريبية	١٠	١٠,١٥	١٠١,٥٠	٤٦,٥٠	٠,٢٦٧	٠,٧٩٦ غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٨٥	١٠٨,٥٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	٩,١٠	٩١,٠٠	٣٦,٠٠	١,٠٦	٠,٣١٥ غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٩٠	١١٩,٠٠			

يتضح من جدول (٣) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الإيجابية السامة مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في تلك الأبعاد.

٣- بالنسبة لأبعاد الأسى النفسي يوضح جدول (٤) نتائج هذه الخطوة :

جدول (٤) قيمة (Z) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأسى النفسي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
الاكتئاب	التجريبية	١٠	١٠,٩٥	١٠٩,٠٠	٤٥,٠٠	٠,٣٤٢	٠,٧٣٩ غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٠٥	١٠٠,٠٠			
القلق	التجريبية	١٠	١١,٨٥	١١٨,٥٠	٣٦,٥٠	١,٠٢	٠,٣١٥ غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,١٥	٩١,٥٠			
الضغوط الأكاديمية	التجريبية	١٠	٩,٤٠	٩٤,٠٠	٣٩,٠٠	٠,٨٣٦	٠,٤٣٦ غير دالة
	الضابطة	١٠	١١,٦٠	١١٦,٠٠			
الأعراض البدنية	التجريبية	١٠	١٢,٠٠	١٢٠,٠٠	٣٥,٠٠	١,١٤	٠,٢٨٠ غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,٠٠	٩٠,٠٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	١٢,٣٠	١٢٣,٠٠	٣٢,٠٠	١,٣٦	

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشرييني منصور**

٠,١٩٠			٨٧,٠٠	٨,٧٠	١٠	الضابطة	
غير دالة							

يتضح من جدول (٤) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد الأسى النفسي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في تلك الأبعاد.

٤- بالنسبة لأبعاد السلوك التوكيدي يوضح جدول (٥) نتائج هذه الخطوة :

جدول (٥) قيمة (Z) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد السلوك التوكيدي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
المبادأة بالتفاعل	التجريبية	١٠	١١,٤٥	١١٤,٠٠	٤٠,٥٠	٠,٧٢٤	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,٥٥	٩٥,٠٠			
التعبير عن الآراء	التجريبية	١٠	١١,١٥	١١١,٥٠	٤٣,٥٠	٠,٤٩٤	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,٨٥	٩٨,٥٠			
التفاعل الايجابي مع الآخرين	التجريبية	١٠	١١,٤٥	١١٤,٥٠	٤٠,٥٠	٠,٧٢٤	غير دالة
	الضابطة	١٠	٩,٥٥	٩٥,٥٠			
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	١٠,٤٥	١٠٤,٥٠	٤٩,٥٠	٠,٠٣٨	غير دالة
	الضابطة	١٠	١٠,٥٥	١٠٥,٥٠			

يتضح من جدول (٥) أنه لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد السلوك التوكيدي مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين في تلك الأبعاد.

ثالثاً : مقاييس البحث

اعتبارات عامة تم مراعاتها في مقاييس البحث :

(أ) قام الباحث بتعريب العبارات الإنجليزية في مقاييس البحث وتم عرض النسختين العربية والإنجليزية

على متخصص في اللغة الانجليزية لمراجعة عبارات المقياس ومطابقة المعنى في اللغتين ، ثم تم عرض المقاييس على متخصص في اللغة العربية لتحديد سلامة البناء اللغوي لعبارات المقياس.

(ب) تم عرض الصور الأولية للمقاييس على (١٠) من أعضاء هيئة التدريس بقسمي الصحة النفسية

وعلم النفس التربوي ملحق (١) وذلك للحكم على عبارات المقاييس من حيث : ملائمة المقاييس

للأغراض التي أعدت من أجلها ، ومدى انتماء العبارة للبعد الذي تندرج تحته ، ومدى ملائمة

صياغة العبارة ، وسلامة ودقة التعليمات ، وتحديد العبارات الغامضة أو تلك التي تحمل أكثر من معنى ، إضافة أو حذف أو تعديل العبارات ، والوصول بالمقاييس إلى صورتها الصالحة للتطبيق ، وقد روعى ألا يقل الاتفاق بين المحكمين على العبارات عن (٨٠%) للحكم على إبقاء العبارة. (ت) تم إجراء دراسة للتحقق من وجود مشكلات متعلقة بفهم العبارات أو بعض الألفاظ الغامضة بالمقاييس أو طرق الإجابة عن البدائل على عينة من الطلاب والطالبات بلغ عددهم (٣٠) طالب وطالبة وأفرزت هذه الخطوة عن إجراء تعديلات طفيفة دون تغيير في محتوى العبارات. (ث) تكونت عينة الخصائص السيكومترية للأدوات من (٩٠) طالب وطالبة بكلية التربية جامعة العريش غير مشمولة بالعينة الفعلية للبحث ، وقد امتدت أعمار عينة البحث من (١٩-٢١) عامًا ، بمتوسط زمني (١٩,٧٤) ، وانحراف معياري (٠,٧٥٧) ، وتم حساب الصدق التلازمي لمقياسي الأسى النفسي والسلوك التوكيدي على عينة من طلاب كلية التربية غير مشمولة بالعينة الأساسية للبحث من (٥١) طالب وطالبة وقد امتدت أعمار عينة البحث من (١٩-٢١) عامًا ، بمتوسط زمني (٢٠,٢٣) ، وانحراف معياري (٠,٦٨٠).

١- مقياس الإيجابية السامة: Toxic Positivity Scale ملحق (٢) إعداد : الباحث

تم الاعتماد في تصميم مقياس الإيجابية السامة على مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة المتعلقة بالإيجابية السامة ، والمقاييس التي تم تصميمها لقياسه ، ومن أهمها : مقياس الإيجابية السامة إعداد: Jindal et al(2022, pp. 38-39) ويتكون المقياس من (١٧) عبارة ، ولم يقدم الباحثون معلومات عن الخصائص السيكومترية للمقياس إلا استخدام التحليل العاملي الاستكشافي والذي نتج عنه ثلاثة أبعاد هي : الإخفاء ، والتخلص أو استبعاد المشاعر السلبية ، والتفاؤل الأعمى ، ويتم الإجابة عن المقياس باختيار بديل من خمسة بدائل هي : موافق بشدة ، موافق ، محايد ، غير موافق ، غير موافق بشدة.

وحدد (Quintero & Long 2019) (١٠) علامات تعكس التجارب الحياتية لأولئك الذين عانوا من الإيجابية السامة . يقدم كل سؤال ثلاثة خيارات للإجابة - "لست أنا" و"يصفني إلى حد ما" و"بالتأكيد أنا" وتم استخدامه في دراستي (Mui and Saili(2024, p.54; Bermejo et al 2021, p. 28) ، ومقياس الإيجابية السامة اعداد: Castro et al(2022) ويتكون المقياس من (٣٠) عبارة ، يتم الاجابة

باختيار بديل من أربعة بدائل هي : غير موافق بشدة ، موافق ، غير موافق ، موافق بشدة ، ولا تتوافر معلومات عن الخصائص السيكومترية للمقياس باستثناء طريقة التحليل العاملي الاستكشافي. وهذه المقاييس التي تم استيق العبارات منها شابها الكثير من أوجه القصور فقد جاءت بدون توثيق كاف لمعاملات الصدق والثبات.

تألف المقياس الحالي في صورته الأولى من (٣٣) عبارة ، تم عرضه على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ، وأسفر هذا عن حذف عبارة واحدة ، وإجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية للعبارات دون تغيير لمحتواها.

وتتكون أبعاد الإيجابية السامة من :

أ- استبعاد المشاعر السلبية : Dismissing Negative Emotions "ميل الطالب إلى قمع المشاعر السلبية واستبدالها بمشاعر إيجابية مضللة".

ب- استبعاد الأفكار السلبية : Dismissing Negative Ideas "محاولات الطالب الدؤوبة للتركيز على الأفكار الإيجابية وطرد أو تجنب الأفكار السلبية رغم المعاناة".

ج- التفاؤل غير الواقعي : Unrealistic Optimism "نزعة داخل الطالب تجعله يتوقع حدوث الأشياء الإيجابية أكثر مما يحدث فعلاً ، وحدث الأشياء السلبية أقل مما يحدث فعلاً دون وجود مبررات منطقية.

د- السعادة الخادعة : Disingenuous Happiness "شعور الطالب بأن حياته مشرقة ومليئة بالبهجة والسرور والاستمتاع والرضا عن الحياة بينما هي ليست كذلك في الواقع".

ويقوم المفحوص بالإجابة عن المقياس من خلال اختيار بديل من البدائل الخمسة التالية (غير موافق بشدة- غير موافق - محايد - موافق - موافق بشدة) ، وتحصل على الدرجات التالية على الترتيب (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) وتتراوح الدرجة التي يحصل عليها الطالب على هذا المقياس بين (٣٢) إلى (١٦٠) درجة ، والدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع الإيجابية السامة.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً : الصدق :-

تم حساب الصدق بالطرق التالية :

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

١-الاتساق الداخلي :

تم حساب الصدق في البحث الحالي عن طريق حساب الارتباطات بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة العبارة) ، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس بعضها البعض (أحمد عبد الخالق، ١٩٩٣، ص ١٩٥؛ فؤاد أبو حطب وآخرون، ١٩٩٣، ص ص ١٤٥-١٤٦؛ سعود الضحيان ، عزت عبد الحميد ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٠٢) . والجدولين التاليين يوضحان ذلك :

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الإيجابية السامة ن=٩٠

استبعاد المشاعر السلبية		استبعاد الأفكار السلبية		التقاؤل غير الواقعي		السعادة الخادعة	
م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
١	**٠,٧١	٢	**٠,٦٢	٣	**٠,٥٤	٤	**٠,٦١
٦	**٠,٦٨	٥	**٠,٧٠	٨	**٠,٥٩	٩	**٠,٥٠
١٠	**٠,٦٧	٧	**٠,٦٨	١٢	**٠,٦٢	١٣	**٠,٥٥
١٤	**٠,٥٩	١١	**٠,٤٩	١٦	**٠,٦٣	١٧	**٠,٥٩
١٨	**٠,٥٧	١٥	**٠,٥٦	٢٠	**٠,٦٥	٢١	**٠,٥٨
٢٢	**٠,٦٣	١٩	**٠,٥٦	٢٥	**٠,٦٢	٢٤	**٠,٥١
		٢٣	**٠,٦٥	٢٧	**٠,٦٧	٢٦	**٠,٦٣
		٣٠	**٠,٥١	٢٩	**٠,٦٢	٢٨	**٠,٧٢
				٣١	**٠,٧٠	٣٢	**٠,٥٠

جدول (٧) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الإيجابية السامة

استبعاد المشاعر السلبية	استبعاد الأفكار السلبية	التقاؤل غير الواقعي	السعادة الخادعة
استبعاد المشاعر السلبية	-		
استبعاد الأفكار السلبية	**٠,٨٨		
التقاؤل غير الواقعي	**٠,٧٨	**٠,٨٥	
السعادة الخادعة	**٠,٧٥	**٠,٧٧	**٠,٨٩
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٩١	**٠,٩٤	**٠,٩٣

يتضح من جدول (٦) وجدول (٧) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وتم حساب الارتباطات بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت ما بين ٠,٤٤-٠,٧٠ ، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٢-المقارنة الطرفية :

تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية في حساب الصدق ، حيث تم اعتبار الدرجة الكلية لمقياس الإيجابية السامة كمحك (فؤاد أبو حطب وآخرون ، ١٩٩٣ ، ١٤٧) ، وتم بناء على ذلك تحديد مجموعتين تمثلان (أعلى ٢٧% وأدنى ٢٧%) ، وتم حساب الفروق في درجات الأبعاد باستخدام اختبار (ت). وفي هذا يشير عزت عبد الحميد (٢٠١٦ ، ص. ٣٠٢) إلى أن الأصل في اختبار (ت) أنه من مقاييس دلالة العينات الصغيرة التي تقل حجمها عن (٣٠) ولكن هذا لا يحول دون استخدامه لدى العينات الكبيرة . والجدول التالي يوضح نتائج هذه الخطوة :

جدول (٨) يوضح قيمة "ت" للفروق بين منخفضي ومرتفعي الإيجابية السامة في درجات الأبعاد

المتغيرات	منخفضو الإيجابية السامة (٢٢)		مرتفعو الإيجابية السامة (٢١)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	١م	١ع	٢م	٢ع		
استبعاد المشاعر السلبية	٢١,٢٧	٢,٢١	١١,١٤	٢,٦١	١٣,٧٥	٠,٠١
استبعاد الأفكار السلبية	٢٧,٩٥	٢,٩٨	١٥,٠٠	٢,٦٢	١٥,٠٨	٠,٠١
التفاؤل غير الواقعي	٣١,٨١	٢,٧٧	١٧,٤٨	٣,٥٣	١٤,٨٥	٠,٠١
السعادة الخادعة	٢٩,٩٠	٣,٩٣	١٨,٠٤	٣,٠٤	١١,٠١	٠,٠١

يتضح من جدول (٨) وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي الإيجابية السامة.

ثانياً : ثبات المقياس :-

تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ فكان للأبعاد ٠,٧٤ ، ٠,٧٧ ، ٠,٨١ ، ٠,٦٩ ، ٠,٩٢ ، والدرجة الكلية للمقياس على الترتيب ، وبطريقة سبيرمان بروان وجتمان للمقياس فبلغ ٠,٧٦ ، ٠,٧٥ ، على الترتيب.

وبناءً على ما سبق تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٢) عبارة.

تم بناء مقياس الأسى النفسي من خلال الرجوع إلى الأطر النظرية التي تناولت الأسى النفسي وأبعاده وتعريفاته ، ومن خلال مراجعة المقاييس التالية : مقياس جامعة الكويت اعداد : أحمد عبد الخالق (٢٠٠٠) (في: بدر الانصاري ، ٢٠٠٦ ، ص ١٨) ، وقائمة حالة وسمة القلق اعداد : سبيلبيرجر وآخرون (٢٠٠٢) ، وبيك، سبيتر (١٩٩٣) (في: بدر الانصاري ، ٢٠٠٢ ، ٢٠٢٠ ، ٣٧٧) ، وحسام إسماعيل وآخرون (٢٠٢٣ ، ص ٣٦٣) ، ورجب أحمد (٢٠١٤ ، ص ٤٢) ، ومقياس الأسى النفسي (Kessler et al., 2002)، ومقياس القلق والضغط والاكتئاب - ٢١ (Lovibond & Lovibond, 1995).

تألف المقياس الحالي في صورته الأولية من (٣٨) عبارة ، تم عرضه على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ، وأسفر هذا عن حذف عبارتين وإجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية للعبارات دون تغيير لمحتواها.

تتوزع عبارات المقياس على أربعة أبعاد هي :

أ-الاكتئاب : Depression ويعرف على أنه "اضطراب وجداني يتميز بالحزن ، وفقدان الاهتمام بالآخرين ، وبنقص ملحوظ في الإحساس بالقيمة الشخصية ، واضطراب في النوم ، مع فقدان الشهية للطعام".

ب- القلق : Anxiety ويعرف على أنه "شعور عام غامض غير سار يمثل مزيجاً من مشاعر التوجس والعصبية والضيق والضغط ، وعدم الراحة والاستقرار ، والارتباك ، وتوقع أشياء سيئة ، وخوف دائم غير مبرر من المستقبل".

ج- الضغوط الأكاديمية : Academic Stress ويعرف على أنه "حالة من الضغوط ناشئة عن المتطلبات الدراسية التي تتمثل في صعوبة تنظيم الوقت ، وقصور التواصل مع الآخرين ، وتدني التحصيل ، وقصور في احداث التوازن بين المتطلبات الداخلية والخارجية".

د-الأعراض البدنية : Physical Symptoms وتعرف على أنها " اضطرابات جسمانية تشتمل على الشعور بالضيق في التنفس ، وسرعة دقات القلب ، وآلام بالصدر والمعدة والفم ، والشعور بالدوخة أو الدوار .

ويقوم المفحوص بالإجابة عن المقياس من خلال اختيار بديل من البدائل الخمسة التالية : (أبداً - نادراً - أحياناً - غالباً - دائماً) ، وتحصل على الدرجات التالية على الترتيب (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) وتتراوح الدرجة التي يحصل عليها الطلاب على هذا المقياس ما بين (٣٦) إلى (١٨٠) درجة ، والدرجة المرتفعة تشير إلى ارتفاع مستويات الأسى النفسي.

الخصائص السيكومترية للمقياس :

أولاً : الصدق :-

تم حساب الصدق بالطرق التالية :

١-الاتساق الداخلي :

تم حساب الصدق في البحث الحالي عن طريق حساب الارتباطات بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (بعد حذف درجة العبارة) ، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس بعضها البعض . والجدولين التاليين يوضحان ذلك :

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس الأسى النفسي ن=٩٠

الاكتئاب		القلق		الضغوط الأكاديمية		الأعراض البدنية	
م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط
١	**٠,٦٣	٢	**٠,٥٧	٣	**٠,٧٨	٤	**٠,٥٠
٥	**٠,٥٢	٦	**٠,٤١	٧	**٠,٤٢	٨	**٠,٥٥
٩	**٠,٥٠	١٠	**٠,٣٠	١١	**٠,٦٩	١٢	**٠,٥٩
١٣	**٠,٥٦	١٤	**٠,٥٥	١٨	**٠,٧٩	١٥	**٠,٤٢
١٦	**٠,٥٤	١٧	**٠,٣٦	٢٢	**٠,٢٩	١٩	**٠,٥٢
٢٠	**٠,٤١	٢١	**٠,٥٨	٢٦	**٠,٤٣	٢٣	**٠,٥٣
٢٤	**٠,٤٧	٢٥	**٠,٤٦	٣٠	**٠,٦٩	٢٧	**٠,٦٣
٢٨	**٠,٥٥	٢٩	**٠,٥٥			٣١	**٠,٤٣
٣٢	**٠,٥٤	٣٣	**٠,٤٤			٣٤	**٠,٤٨
٣٥	**٠,٥٣	٣٦	**٠,٦٥				

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس الأسى النفسي

الاكتئاب	القلق	الضغوط الأكاديمية	الأعراض البدنية
-			
**٠,٧٥			
**٠,٧٠	**٠,٥٦		
**٠,٧٢	**٠,٦٩	**٠,٦٨	
**٠,٩١	**٠,٨٦	**٠,٨٣	**٠,٨٨

يتضح من جدول (٩) وجدول (١٠) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وتم حساب الارتباطات بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس فتراوح ما بين ٠,٣٤-٠,٦٢ ، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١ .

٢-الصدق التلازمي :

تم حساب الصدق التلازمي بين المقياس الحالي ومقياس الاكتئاب والقلق والضغوط إعداد Lovibond, Lovibond (1995) تعريب وتقنين : سامية بكري (٢٠٢١ ، ١٢٠-١٣٧) ، ويتمتع المقياس في نسخته الإنجليزية والعربية بمعاملات سيكومترية جيدة فبلغ للقلق والضغوط ٠,٧١٢ ، وبلغ للاكتئاب ٠,٦٤٩ وللدرجة الكلية للمقياسين بلغ ٠,٧٢٧ .

٣-المقارنة الطرفية :

كما تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية في حساب الصدق ، حيث تم اعتبار الدرجة الكلية لمقياس الأسى النفسي كمحك ، وتم بناء على ذلك تحديد مجموعتين تمثلان (أعلي ٢٧% وأدنى ٢٧%) وتم حساب الفروق في درجات الأبعاد باستخدام اختبار (ت). والجدول التالي يوضح نتائج هذه الخطوة : جدول(١١) يوضح قيمة "ت" للفروق بين منخفضي ومرتفعي الأسى النفسي في درجات الأبعاد

المتغيرات	منخفضو الأسى النفسي (٢٢)		مرتفعو الأسى النفسي (١٩)		قيمة "ت"	مستوى الدلالة
	١م	١ع	٢م	٢ع		
الاكتئاب	٣٩,٦٣	٢,١٧	٢٦,٠٠	٣,٤٤	١٥,٣٦	٠,٠١
القلق	٣٩,٤٥	١,٥٦	٢٨,١٠	٤,٩٥	١٠,١٩	٠,٠١
الضغوط الأكاديمية	٢٨,٥٩	٢,٠١	١٩,٢١	٣,٧٣	١٠,٢٠	٠,٠١

٠,٠١	١٢,٥٢	٣,٧٢	٢٤,٠٠	١,٧٥	٣٥,١٣	الأعراض البدنية

ثانياً : ثبات المقياس :-

وبناءً على ما سبق تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٦) العبارة.

قام الباحث بإعداد مقياس السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش ، وذلك بالرجوع إلى الأطر النظرية التي تناولت السلوك التوكيدي وأبعاده وتعريفاته، والرجوع كذلك إلى بعض مقاييس السلوك التوكيدي : (Rathus (1973 ، طريف شوقي فرج (١٩٨٨) ، محمد السيد (١٩٩٨ ، ٢٠٠-٢٠٥)، ندى نصر الدين (٢٠١٢ ، ٢٩٨)، (Moneva, 2020) ، منال محمد إبراهيم (٢٠٢١ ، ٤٤٠-٤٤٢)، (Malakcıoğlu., 2023).

تألف المقياس الحالي في صورته الأولى من (٣١) عبارة ، تم عرضه على المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ، وأسفر هذا عن حذف عبارة واحدة ، وإجراء بعض التعديلات في الصياغة اللغوية للعبارات دون تغيير لمحتواها.

أ- المبادرة بالتفاعل : Initiating Interaction وتعرف على أنها " قدرة الطالب على المبادرة بالمناقشة والمشاركة مع الآخرين في الأنشطة الاجتماعية المحتفلة ، وتقديم المساعدات للآخرين ، مع التأكيد على الدور القيادي في المناقشات الجماعية".

ب-التعبير عن الآراء : Expressing Opinions ويعرف على أنه " قدرة الطالب على التعبير عما يدور بداخله من آراء وأفكار بوضوح وصراحة عندما يطلب منه أو في حال تعرضه للظلم أو الانتقاد من الآخرين".

ج- التفاعل الايجابي مع الآخرين : Positive Interaction with Others ويعرف على أنه " قدرة الطالب على بناء علاقات طيبة مع الآخرين مفعمة بمشاعر المودة والارتياح والسعادة والبهجة ، وتقديم العون والثناء والاعتذار في حال الاساءة "

وتتم الإجابة عن عبارات المقياس من خلال اختيار بديل من خمسة بدائل هي (أبداً - نادراً - أحياناً - غالباً - دائماً) وتم تخصيص الدرجات التالية على الترتيب (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥) ، وبذلك تكون أقل درجة يحصل عليها الطلب (٣٠) ، وأعلى درجة (١٥٠) ، وتدل الدرجة المرتفعة على المقياس على ارتفاع السلوك التوكيدي لدى الطالب.

الخصائص السيكمترية للمقياس :

أولاً : الصدق: تم حساب الصدق بالطرق التالية :

١-الاتساق الداخلي :

تم حساب الصدق في البحث الحالي عن طريق حساب الارتباطات بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه (بعد حذف العبارة) ، وبين درجات الأبعاد الفرعية للمقياس بعضها البعض . والجدولين التاليين يوضحان ذلك :

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه لمقياس السلوك التوكيدي

التفاعل الايجابي مع الآخرين		التعبير عن الآراء		المبادأة بالتفاعل	
معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م	معاملات الارتباط	م
***,٦٨	٣	***,٦٢	٢	***,٦٨	١
***,٦٩	٦	***,٥٦	٥	***,٦٢	٤
***,٦٦	١١	***,٦٩	٨	***,٥٩	٧
***,٧٦	١٤	***,٦٢	١٠	***,٦٤	٩
***,٧١	١٧	***,٧٤	١٣	***,٦٦	١٢
***,٦٩	١٩	***,٧٢	١٦	***,٦٥	١٥
***,٦٢	٢٢	***,٧٠	٢١	***,٧٠	١٨
***,٧٠	٢٥	***,٧٦	٢٤	***,٧١	٢٠
***,٦٧	٢٨	***,٦٧	٢٧	***,٧٤	٢٣

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

٢٦	**٠,٦٥	٣٠	**٠,٧٤		
٢٩	**٠,٦٨				

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين أبعاد مقياس السلوك التوكيدي

المبادأة بالتفاعل	التعبير عن الآراء	التفاعل الإيجابي مع الآخرين
المبادأة بالتفاعل	-	
التعبير عن الآراء	**٠,٩٢	
التفاعل الإيجابي مع الآخرين	**٠,٩٢	**٠,٩١
الدرجة الكلية للمقياس	**٠,٩٨	**٠,٩٧

يتضح من جدول (١٢) وجدول (١٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند مستوى ٠,٠١ ، وتم حساب الارتباطات بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمقياس فتراوحت بين ٠,٤٩-٠,٨٦ ، وهي قيم دالة عند مستوى ٠,٠١

٢-الصدق التلازمي:

تم حساب الصدق التلازمي بين المقياس الحالي ومقياس التوكيدية أحد أبعاد مقياس المهارات التوكيدية إعداد سعيد شعبان (٢٠٢٣ ، ١٢٣٤-١٢٤٦) ، ويتمتع المقياس بخصائص سيكومترية على طلاب الجامعة فقد تم حساب صدقه من خلال صدق المحكمين ، وبطريقة التحليل العاملي الاستكشافي والذي نتج عنه العوامل التالية : التعاطف ، المرونة النفسية ، التوكيدية ، وتم حساب ثباته بطريقة معامل ألفا كرونباخ فبلغ ٠,٧٢ ، وبطريقة التجزئة النصفية فبلغ ٠,٦٧ ، ونتج عن الخطوة ارتباط دال إحصائياً بين المقياس الحالي ومقياس التوكيدية بلغ ٠,٦٣٨

٣-المقارنة الطرفية :

كما تم استخدام طريقة المقارنة الطرفية في حساب الصدق ، حيث تم اعتبار الدرجة الكلية لمقياس السلوك التوكيدي كمحك ، وتم بناء على ذلك تحديد مجموعتين تمثلان (أعلي ٢٧% وأدنى ٢٧%) وتم حساب الفروق في درجات الأبعاد باستخدام اختبار (ت). والجدول التالي يوضح نتائج هذه الخطوة

جدول (١٤) يوضح قيمة "ت" للفروق بين منخفضي ومرتفعي السلوك التوكيدي في درجات الأبعاد

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي

وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور

المتغيرات	منخفضو السلوك التوكيدي (٢٢)		مرتفعو السلوك التوكيدي (٢٠)		قيمة "ت" مستوى الدلالة
	١م	١ع	٢م	٢ع	
المبادأة بالتفاعل	٤٥,٧٧	٣,٤٤	٢٥,٦٥	٢,٦٨	٠,٠١
التعبير عن الآراء	٤١,٩٠	٣,٢٦	٢٢,٠٠	٢,٣٨	٠,٠١
التفاعل الإيجابي مع الآخرين	٤١,٥٩	٣,٠٩	٢٢,٧٥	٣,٣٠	٠,٠١

يتضح من جدول (١٤) وجود فروق دالة إحصائية بين منخفضي ومرتفعي السلوك التوكيدي.

ثانياً : ثبات المقياس:-

تم حساب الثبات بمعامل ألفا كرونباخ فبلغ للأبعاد والدرجة الكلية على الترتيب ٠,٨٨ ، ٠,٨٧ ، ٠,٨٦ ، ٠,٩٥ ، وبطريقة سبيرمان بروان وجتمان للمقياس فبلغ ٠,٩١ ، ٠,٩١ ، ٠,٩١ ، ٠,٩١ على الترتيب. وبناءً على ما سبق تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٣٠) عبارة.

(٥) مقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي: ملحق (٥)

إعداد : محمد أحمد ، دعاء محمد (٢٠١٦ ، ٨-١٢)

يتكون المقياس من البعد الاقتصادي ويتضمن : الوسط المعيشي للأسرة ، ونوع السكن ، وممتلكات الأسرة ، والدخل الشهري والأرصدة في البنوك ، والأثاث المنزلي ، والكماليات الخاصة بالأسرة ، وأماكن النزهة والترويح ، ووسائل الاتصالات الحديثة التي تستخدمها الأسرة وتتعامل معها ، والبعد الاجتماعي ويتضمن : الوسط التعليمي لأفراد الأسرة ، والمهن التي يعملون بها وكذلك نوعية المدارس والجامعات التي يلتحقون بها ، والبعد الثقافي ويتضمن : مصادر التثقيف المختلفة التي يلجأ إليها أفراد الأسرة ، ووجود مكتبة منزلية ، ونوعية البرامج الثقافية المشاهدة ، والاشتراك في الأنشطة الخيرية ، وعضوية الأندية ، التسوق عبر الإنترنت .

وتم التحقق من الخصائص السيكمترية للمقياس من خلال تطبيقه على عينة من المراهقين والراشدين ، وتم عرضه على عشرة محكمين من أعضاء هيئة التدريس بأقسام كلية التربية جامعة الزقازيق ، كما تم استخدام طريقة الاتساق الداخلي فتراوحت الدرجات ما بين ٠,٣٧ - ٠,٦٣ ، للبعد الاقتصادي ، وما بين ٠,٦٥ - ٠,٨٢ ، للبعد الاجتماعي ، وما بين ٠,٣٢ - ٠,٦٠ ، للبعد الثقافي ، وتم حساب ثبات المقياس بطريقة معامل ألفا كرونباخ فبلغت ٠,٦١ ، ٠,٨٢ ، ٠,٧٨ ، ٠,٨٥ ، للمستويات الاقتصادية

١-أهداف البرنامج:-

(أ) الهدف العام :

يهدف البرنامج الإرشادي الانتقائي إلى خفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي لطالبات كلية التربية.

(ب) الأهداف الإجرائية

تحدد الأهداف الإجرائية للبرنامج في أن :

- ١-تتعلم الطالبات أهمية تكوين بنية معرفية عن طبيعة الانفعالات السلبية .
- ٢- تتخلص الطالبات من التوترات العضلية المصاحبة للانفعالات السلبية.
- ٣- تتمكن الطالبات من الوعي بذواتهن.
- ٤- تستبدل الطالبات على أفكارهن اللاعقلانية ومشاعرهن السلبية بأخرى إيجابية بناءة.
- ٥- تعبر الطالبات عن أفكارهن ومشاعرهن بسهولة في جو من السماح والتقبل.
- ٦- تتدرب الطالبات على إدارة انفعالاتهن.
- ٧- تتمكن الطالبات من التعرف على حقوقهن الأساسية.
- ٨- تتمكن الطالبات من مواجهة مواقف القلق تدريجيًا.
- ٩- تتفهم الطالبات طبيعة مشكلاتهن وطرق حلها بطريقة علمية.

(٢) أهمية البرنامج :

تكمن أهمية البرنامج في مساعدة الطالبات على :

- ١-الإفصاح عن الانفعالات السلبية واستبدالها بأخرى إيجابية مما يعزز من قدرة الطالبات على الأداء الأكاديمي الجيد.
- ٢- فهم طبيعة الانفعالات السلبية والإيجابية والقدرة على تمييزها والتعرف على مدى تأثيرها على أداءها للمهارات الحياتية.

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشرييني منصور

٣- تنمية توكيدها لذاتها مما يمكنها من التعبير عن ذاتها وبناء تفاعل اجتماعي إيجابي.

٤- تحديد الأفكار العقلانية واللاعقلانية والقدرة على تمييزها ومواجهة اللاعقلاني منها.

٥- تعلم طرق جديدة للتغلب على المشكلات واختبارها في الواقع.

(٣) الفئة التي صمم البرنامج من أجلها :

تم تطبيق البرنامج على عينة قوامها (٢٠) طالبة من طالبات الفرقة الثانية والثالثة تم تقسيمهن إلى مجموعتين متكافئتين: (تجريبية وضابطة) ، وقد امتدت أعمارهن من (١٩-٢١) عامًا ، بمتوسط عمري (١٩,٧٥) عامًا، وانحراف معياري (٠,٧١٦).

(٤) الأسس التي يقوم عليها البرنامج:

تم مراعاة الأسس والمبادئ الإرشادية وفقاً لما يلي :

*الأسس العامة: إمكانية تخفيف الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي للطالبات من خلال تطبيق فنيات الإرشاد الانتقائي، ويؤكد هذا البرنامج على ضرورة تكوين علاقة طيبة بين المرشد والطالبات في جو يسوده الحب والمودة والثقة المتبادلة.

*الأسس النفسية: مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات وخصائص ومطالب النمو لديهن ، والتأكيد على ضرورة تنمية الثقة في النفس وتنمية مفهوم موجب للذات.

*الأسس التربوية: روعي أن يتناسب محتوى البرنامج مع خصائص العينة ، وتنوع الأنشطة المستخدمة حتى لا تشعر الطالبات بالملل أثناء الجلسات ، وأن يكون وقت الجلسات كافياً لأداء أنشطة البرنامج.

*الأسس الاجتماعية: مراعاة القيم والتقاليد الاجتماعية المعمول بها في البحث العلمي أثناء التدريب ، وتعزيز تجارب النجاح الاجتماعي لطالبات كلية التربية واحترام القوانين السائدة في المجتمع.

*الأسس الأخلاقية : تم مراعاة أخلاقيات العمل الإرشادي المتمثلة في الالتزام بأخلاقيات العلاقات الإرشادية وسرية المعلومات والمسؤوليات المهنية والاستشارات المتبادلة والإفادة من خبرات المتخصصين.

(٥)الأساس النظري للبرنامج :

تتمثل الأطر النظرية لهذا المنحى الإرشادي الانتقائي من خلال الرجوع إلى المصادر العربية وهي (عبد الستار إبراهيم، ١٩٩٨ ؛ عبد الستار إبراهيم ، ٢٠٠٨ ؛ عادل عبد الله ، ٢٠٠٠ ؛ جمال

الخطيب ، ٢٠١٢ ؛ سيد عبد العظيم ومحمد عبد التواب ، ٢٠١٢ ؛ محمد السيد ، ٢٠١٥ ؛ أحمد أبو أسعد ورياض الأزيادة ، ٢٠١٥). والرجوع إلى المصادر الأجنبية التالية ، (Burns , 1983; Lukas , 1984, 24; Bandura, 1989; Wolf , 2005 ; McCullough , 2005; Hromk, 2007; Lazarus, 2005 ;Clark & Beck, 2011; Fernando, Angela, 2012; Corey , 2013 ; Sommers-Flanagan & Sommers -Flanagan , 2015 ;Capuzzi & Stauffer, 2016; Gladding, 2018 ;Lee & Lee, 2020 ; Cherry , 2021 ;Princing , 2021; Goodman, 2022; Hindradjat & Livana, 2022; Gilbert et al., 2023 ; Changklang & Ranteh, 2024) 2024) (توماس ، 2023 ; Schwein et al., 2024; Hammett, 2024; Cherry, 2024) 2024). ساعاتي ، ٢٠١٠).

(٦) وصف البرنامج : يتكون البرنامج من (٢٨) جلسة ، تم التدريب في (٨) أسابيع ، بواقع (٤) جلسات أسبوعياً للشهر الأول ، و (٣) جلسات للشهر الثاني ، وتراوح زمن الجلسة من (٦٠-٩٠) دقيقة ، وتم تطبيق البرنامج خلال العام الدراسي ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤ م .
(٧) صدق البرنامج :

تم عرض البرنامج الإرشادي الانتقائي القائم على خفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش على (٨) من المحكمين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي للتأكد من صدق البرنامج ، وإبداء ملاحظاتهم حول وضوح أهداف البرنامج (الهدف العام -الأهداف الإجرائية) ، وعنوانين الجلسات ومدى دقتها ، والفنيات والأنشطة المصاحبة ، وعدد الجلسات وزمن كل جلسة ، وقد روعي ألا يقل الاتفاق بين المحكمين على العبارات عن (٨٠%) لقبول الجلسة ، وقد استقر البرنامج في صورته النهائية على (٢٨) جلسة ، ويوضح جدول (١٥) توزيع جلسات البرنامج تبعاً لرقم وعنوان وفنيات وزمن الجلسات على النحو التالي :

جدول رقم (١٥) توزيع جلسات البرنامج تبعاً (رقم وعنوان وأهداف وفنيات وزمن الجلسات)

رقم الجلسة	عنوان الجلسة	أهداف الجلسات	فنيات الجلسات	زمن الجلسة
الأولى	التعارف والتعريف بالبرنامج	-أن يبني المرشد علاقات إيجابية مع الطالبات.	المحاضرة- المناقشة - الواجب المنزلي	٦٠

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشرييني منصور**

		- أن تتعرف الطالبات على أهداف البرنامج وعدد الجلسات وزمنها. - أن تتعرف الطالبات على قواعد الجلسات.		
٦٠	العصف الذهني- المحاضرة-المناقشة- التعزيز الاجتماعي- الواجب المنزلي	- أن تحدد الطالبات مفهوم الإيجابية السامة. - أن تسرد الطالبات أهم العلامات الدالة على الإيجابية السامة. - أن تستخلص الطالبات أهم الآثار السلبية المترتبة على الإيجابية السامة.	مفهوم الإيجابية السامة وأثارها السلبية.	الثانية
٦٠	المحاضرة-العصف الذهني-المناقشة-التعزيز الاجتماعي-الواجب المنزلي	- أن تتعرف الطالبات على مفهوم الأسى النفسي. - أن تعدد الطالبات أهم أسباب الأسى النفسي.	مفهوم الأسى النفسي وأسبابه	الثالثة
٦٠	المحاضرة-العصف الذهني- المناقشة-التعزيز الاجتماعي - الواجب المنزلي	- أن تذكر الطالبات أبعاد الأسى النفسي. - أن تعدد الطالبات الآثار السلبية المترتبة على الإصابة بالأسى النفسي.	أبعاد الأسى النفسي وأثاره السلبية	الرابعة
٦٠	المحاضرة-العصف الذهني- المناقشة -التعزيز الاجتماعي - الواجب المنزلي.	- أن تذكر الطالبات أهم تعريفات السلوك التوكيدي. - أن تحدد الطالبات أهمية السلوك التوكيدي.	مفهوم السلوك التوكيدي وأهميته.	الخامسة
٦٠	المحاضرة-العصف الذهني- المناقشة- التعزيز الاجتماعي - الواجب المنزلي.	- أن تحدد الطالبات العلامات الدالة على نقص السلوك التوكيدي.	العلامات الدالة على نقص السلوك التوكيدي	السادسة
٩٠	المحاضرة- الاسترخاء العضلي-التغذية الراجعة-	- أن تتعرف الطالبات على أهمية الاسترخاء العضلي.	الاسترخاء العضلي	السابعة

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

		-أن تتدرب الطالبات على الاسترخاء العضلي .	النمذجة- الواجبات المنزلية.	
الثامنة	الوعي بالذات	-أن تُعرف الطالبات مفهوم الوعي بالذات. - أن تحدد الطالبات أهمية الوعي بالذات. -أن تتدرب الطالبات على الوعي بالذات.	الاسترخاء العضلي- العصف الذهني- المناقشة - التعزيز الاجتماعي- الواجب المنزلي.	٦٠
التاسعة	تمييز الانفعالات الإيجابية والسلبية	- أن تتمكن الطالبات من تعريف الانفعال. -أن تحدد الطالبات أهمية الانفعال في الحياة. -أن تميز الطالبات بين الانفعالات.	العصف الذهني- لعب الدور- المناقشة- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.	٦٠
العاشر	الأفكار العقلانية واللاعقلانية	- أن تُعرف الطالبات الأفكار العقلانية والأفكار اللاعقلانية. - أن تصيغ الطالبات نموذج (A,B,C). - أن تحدد الطالبات الآثار الإيجابية للأفكار العقلانية. - أن تبرز الطالبات الآثار السلبية للأفكار اللاعقلانية.	الاسترخاء بالتخيل- النمذجة -المحاضرة- العصف الذهني - المناقشة- لعب الدور- الواجب المنزلي.	٩٠
الحادية عشرة	مواجهة الأفكار اللاعقلانية (١)	-أن تتعرف الطالبات على العلاقة الوثيقة بين الفكر والانفعال. -أن تحدد الطالبات الأفكار اللاعقلانية. -أن تتدرب الطالبات على استبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية.	الاسترخاء بالتخيل- النمذجة-العصف الذهني- المحاضرة - المناقشة- لعب الدور-التغذية الراجعة- دحض الأفكار اللاعقلانية -الواجب المنزلي.	٩٠
الثانية عشرة	مواجهة الأفكار اللاعقلانية (٢)	-أن تحدد الطالبات الأفكار اللاعقلانية التي تواجههن.	الاسترخاء بالتخيل- العصف الذهني-المحاضرة - المناقشة - التغذية	٩٠

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

			-أن تتدرب الطالبات على استبدال الأفكار اللاعقلانية بأفكار عقلانية	الراجعة- بحض الأفكار اللاعقلانية -التعزيز الاجتماعي-الواجب المنزلي.	
الثالثة عشرة	التعبير عن الانفعالات السلبية (١)	-أن تحدد الطالبات مفهوم الانفعال السلبي . - أن تتعرف الطالبات على فوائد التعبير عن انفعالاتهن السلبية. - أن تتدرب الطالبة على التعبير عن انفعالاتهن السلبية.	الاسترخاء العضلي- المحاضرة -المناقشة- التنفيس الانفعالي - التغذية الراجعة - الواجب المنزلي.	٦٠	
الرابعة عشرة	التعبير عن الانفعالات السلبية (٢)	- أن تتدرب الطالبات على التعبير عن انفعالاتهن السلبية.	الاسترخاء العضلي- المحاضرة - المناقشة- التنفيس الانفعالي- التغذية الراجعة- الكرسي الخالي -الواجب المنزلي.	٩٠	
الخامسة عشرة	إدارة الانفعال	- أن تتعرف الطالبات على مفهوم إدارة الانفعال وأهميته. - أن تتدرب الطالبات على إدارة الانفعال.	الاسترخاء العضلي- المحاضرة - العصف الذهني -المناقشة - التنفيس الانفعالي - الواجب المنزلي.	٦٠	
السادسة عشرة	المعاناة الإنسانية المشتركة	- أن تدرك الطالبات مفهوم المعاناة الإنسانية المشتركة.	الاسترخاء بالتنفس- المحاضرة -المناقشة- القصة الرمزية النمذجة- الواجب المنزلي	٦٠	
السابعة عشرة	تقبل الذات	- أن تُعرف الطالبات مفهوم تقبل الذات. - أن تحدد الطالبات أهمية تقبل الذات. - أن تتدرب الطالبات على ممارسة بعض تمارين تقبل الذات.	المحاضرة-المناقشة - العصف الذهني- الواجب المنزلي	٦٠	

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

الثامنة عشرة	الدفاع الحقوق الإنسانية (١)	- أن تتعرف الطالبات على مفهوم الحقوق الإنسانية . - أن تتعرف الطالبات على أهم أنواع حقوقهن الإنسانية - أن تتعرف الطالبات على فوائد المحافظة على حقوقهن الإنسانية. - أن تدافع الطالبات عن حقوقهن المشروعة.	المحاضرة-المناقشة - التغذية الراجعة -لعب الدور-الأسطوانة المشروخة-التعمية والإرباك-التعزيز الاجتماعي -الواجب المنزلي.	٩٠
التاسعة عشرة	الدفاع الحقوق الإنسانية (٢)	-أن تُعرف الطالبات المطالب المنطقية والمطالب غير المنطقية. -أن تميز الطالبات بين المطالب المنطقية والمطالب غير المنطقية. - أن تتدرب الطالبات على قول (لا) .	الاسترخاء بالتنفس- العصف الذهني-المناقشة- لعب الدور-الأسطوانة المشروخة- التغذية الراجعة- الواجب المنزلي.	٩٠
العشرون	التعرض التدريجي للمثيرات الباعثة على القلق (١)	- أن تتمكن الطالبات من مواجهة مواقف القلق تدريجياً.	الاسترخاء العضلي- التحصين المنظم-التعزيز الاجتماعي - الواجب المنزلي	٩٠
الحادية والعشرون	التعرض التدريجي للمثيرات الباعثة على القلق (٢)	- أن تتمكن الطالبات من مواجهة مواقف القلق تدريجياً.	الاسترخاء العضلي- التحصين المنظم- التعزيز الاجتماعي - الواجب المنزلي	٦٠
الثانية والعشرون	التحرر من القلق النفسي	-أن تتدرب الطالبات على التخلص من القلق النفسي.	الاسترخاء بالتنفس-التخيل وصرف الانتباه - المقصد المتناقض- الكرسي الخالي - التعزيز الاجتماعي - الواجب المنزلي	٩٠

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

الثلثة والعشرون	حل المشكلات (المفهوم والخطوات)	- أن تُحدد الطالبات مفهوم المشكلة وحلها. - أن تذكر الطالبات خطوات حل المشكلة.	الاسترخاء العضلي - المحاضرة -العصف الذهني -حل المشكلات- المناقشة - الواجب المنزلي	٦٠
الرابعة والعشرون	التدريب على حل المشكلات	-أن تتدرب الطالبات على الإحساس بالمشكلة. - أن تتدرب الطالبات على تحديد المشكلة. - أن تتدرب الطالبات على اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة وفحصها. - أن تتدرب الطالبات على اختيار أفضل الحلول. - أن تتدرب الطالبات على تنفيذ أفضل الحلول. -أن تقوم الطالبات بالنتائج.	الاسترخاء بالتنفس - حل المشكلات - العصف الذهني - المناقشة - التعزيز الاجتماعي- الواجب المنزلي.	٩٠
الخامسة والعشرون والسادسة والعشرون والسابعة والعشرون	حل مشكلات واقعية (١ ، ٢ ، ٣)	أن تتدرب الطالبات على الإحساس بالمشكلة. - أن تتدرب الطالبات على تحديد المشكلة. - أن تتدرب الطالبات على اقتراح الحلول الممكنة للمشكلة وفحصها. - أن تتدرب الطالبات على اختيار أفضل الحلول. - أن تتدرب الطالبات على تنفيذ أفضل الحلول. -أن تقوم الطالبات بالنتائج.	الاسترخاء بالتنفس - حل المشكلات - العصف الذهني - المناقشة- التعزيز الاجتماعي- التغذية الراجعة -الواجب المنزلي .	٩٠

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشرييني منصور**

الثامنة والعشرون	التقويم الختامي	-الربط بين جلسات البرنامج. -مناقشة ردود أفعال الطالبات حول البرنامج.	المناقشة- المحاضرة- التعزيز الاجتماعي	٦٠

تقويم البرنامج:

تم تقويم البرنامج من خلال اتخاذ ما يلي :

١-التقويم المبدئي:

تم تطبيق المقاييس التالية : الإيجابية السامة والأسى النفسي والسلوك التوكيدي ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي والثقافي على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي.

٢-التقويم التكويني:

قام الباحث أثناء جلسات البرنامج بتطبيق الفنيات والأنشطة المختلفة والتفاعل مع الطالبات.

٣-التقويم الختامي:

تم تطبيق المقاييس التالية : الإيجابية السامة والأسى النفسي والسلوك التوكيدي على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي (القياس البعدي).

رابعاً: إجراءات البحث:-

الإجراءات التي اتبعتها الباحثة لإتمام الجانب التطبيقي من البحث الحالي:

- ١- الاطلاع على الأطر النظرية والدراسات السابقة والمقاييس المتعلقة بمتغيرات البحث .
- ٢- تم تصميم أدوات البحث والتحقق من الخصائص السيكومترية على عينة البحث.
- ٣- تم تطبيق أدوات البحث : الإيجابية السامة والأسى النفسي والسلوك التوكيدي قبل تطبيق البرنامج (قياس قبلي).
- ٦- تم تحديد (٢٠) طالبة من اللائي حصلن على درجات مرتفعة (الارباعي الأعلى) في مقياسي الإيجابية السامة والأسى النفسي ، والحاصلات على درجات منخفضة (الارباعي الأدنى) في مقياس السلوك التوكيدي ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين : مجموعة تجريبية (١٠) طالبات ، ومجموعة ضابطة (١٠) طالبات.
- ٧- تم تطبيق البرنامج الإرشادي الانتقائي على طالبات المجموعة التجريبية.

٨- بعد انتهاء تطبيق البرنامج مباشرة تم القياس البعدي لمقاييس البحث : الإيجابية السامة والأسى النفسي والسلوك التوكيدي على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة.

٩- تحليل البيانات إحصائياً والحصول على النتائج وتفسيرها ومناقشتها.

١٠- تقديم التوصيات في ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج وصياغة مجموعة من البحوث المقترحة المرتبطة بنتائج البحث.

خامساً: المعالجة الإحصائية:-

للإجابة عن فروض البحث تم تفريغ البيانات وتحليلها باستخدام SPSS;20 ، ولمعرفة دلالات الفروق بين متوسطات الرتب للمجموعات المستقلة تم استخدام اختبار مان -ويتني Mann-Whitney

الفصل الخامس

نتائج البحث ومناقشتها

يتضمن هذا الفصل عرض ومناقشة النتائج التي أسفر عنها البحث في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ، ويختم بأهم التوصيات في ضوء ما توصلت إليه النتائج ، وعرض بعض البحوث المقترحة وثيقة الصلة بالنتائج. وذلك على النحو التالي :

عرض نتائج الفرض الأول:-

وينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني لدلالة الفروق للمجموعات المستقلة. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول(١٦) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الإيجابية السامة

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استبعاد المشاعر السلبية	التجريبية	١٠	٥,٩٠	٥٩,٠٠	٤,٠٠	٣,٤٨	٠,٠٠	٠,٩٢
	الضابطة	١٠	١٥,١٠	١٥١,٠٠				
	التجريبية	١٠	٦,٥٥	٥٦,٥٠		٢,٩٩		٠,٧٩

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

استبعاد الأفكار السلبية	الضابطة	١٠	١٤,٤٥	١٤٤,٥٠	١٠,٥٠	٠,٠٠	قوي
التفاؤل غير الواقعي	التجريبية	١٠	٦,٢٠	٦٢,٠٠	٧,٠٠	٣,٢٥	٠,٨٦
	الضابطة	١٠	١٤,٨٠	١٤٨,٠٠			قوي
السعادة الخادعة	التجريبية	١٠	٦,١٠	٦١,٠٠	٦,٠٠	٣,٣٥	٠,٨٨
	الضابطة	١٠	١٤,٩٠	١٤٩,٠٠			قوي
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	٦,٣٠	٦٣,٠٠	٨,٠٠	٣,١٧	٠,٨٤
	الضابطة	١٠	١٤,٧٠	١٤٧,٠٠			قوي

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح المجموعة التجريبية .

عرض نتائج الفرض الثاني :

وينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٧) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإيجابية السامة

القياس (الإيجابية السامة)		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
استبعاد المشاعر السلبية	الرتب السلبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٢	٠,٠٠٥	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	التساوي	٠					
استبعاد الأفكار السلبية	الرتب السلبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٢	٠,٠٠٥	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	التساوي	٠					
الرتب السلبية		٩	٥,٩٤	٥٣,٥٠	٢,٦٥	٠,٠٠٨	٠,٧٨

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

التقاول غير الواقعي	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠	قوي
	التساوي	٠			
السعادة الخادعة	الرتب السلبية	٩	٦,٠٠	٥٤,٠٠	٠,٧٨
	الرتب الموجبة	١	١,٠٠	١,٠٠	قوي
	التساوي	٠			
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السلبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٠,٨
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	قوي
	التساوي	٠			

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح القياس البعدي.

عرض نتائج الفرض الثالث:-

وينص على أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني لدلالة الفروق للمجموعات المستقلة. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (١٨) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأسى النفسي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الاكتئاب	التجريبية	١٠	٥,٦٠	٥٦,٠٠	١,٠٠	٣,٧٠	٠٠٠	٠,٩٨ قوي جدًا
	الضابطة	١٠	١٥,٤٠	١٥٤,٠٠				
القلق	التجريبية	١٠	٥,٩٠	٥٩,٠٠	٤,٠٠	٣,٤٨	٠٠٠	٠,٩٢ قوي جدًا
	الضابطة	١٠	١٥,١٠	١٥١,٠٠				
الضغوط الأكاديمية	التجريبية	١٠	٦,٢٠	٦٢,٠٠	٧,٠٠	٣,٢٧	٠٠٠	٠,٨٦ قوي
	الضابطة	١٠	١٤,٨٠	١٤٨,٠٠				
	التجريبية	١٠	٥,٩٠	٥٩,٠٠	٤,٠٠	٣,٤٨	٠٠٠	٠,٩٢

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

الأعراض البدنية	الضابطة	١٠	١٥,١٠	١٥١,٠٠			قوي جدًا
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	٥,٦٥	٥٦,٥٠	١,٥٠	٣,٦٦	٠,٩٧
	الضابطة	١٠	١٥,٣٥	١٥٣,٥٠			قوي جدًا

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح المجموعة التجريبية .

عرض نتائج الفرض الرابع:-

وينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (١٩) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأسى النفسي

القياس (الإيجابية السامة)		العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
الاكتئاب	الرتب السلبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠	٠,٠٠٥	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	التساوي	٠					
القلق	الرتب السلبية	٨	٥,٤٤	٤٣,٥٠	٢,٤٩	٠,٠١٣	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	١	١,٥٠	١,٥٠			
	التساوي	١					
الضغوط الأكاديمية	الرتب السلبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠	٠,٠٠٥	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	التساوي	٠					
الأعراض البدنية	الرتب السلبية	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠	٠,٠٠٥	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	٠	٠	٠			
	التساوي	٠					
الرتب السلبية		١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	٢,٨٠	٠,٠٠٥	٠,٨

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

الدرجة الكلية للمقياس	الرتب الموجبة	٠	٠	٠	قوي
	التساوي	٠			

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح القياس البعدي.

عرض نتائج الفرض الخامس:-

وينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح المجموعة التجريبية".
وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتي لدلالة الفروق للمجموعات المستقلة. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢٠) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي

المتغير	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المبادأة بالتفاعل	التجريبية	١٠	١٣,٤٠	١٣٤,٠٠	٢١,٠٠	٢,١٩	٠,٠٢٩	٠,٥٨ متوسط
	الضابطة	١٠	٧,٦٠	٧٦,٠٠				
التعبير عن الآراء	التجريبية	١٠	١٣,٩٠	١٣٩,٠٠	١٦,٠٠	٢,٥٧	٠,٠٠٩	٠,٦٨ متوسط
	الضابطة	١٠	٧,١٠	٧١,٠٠				
التفاعل الايجابي مع الآخرين	التجريبية	١٠	١٣,٥٥	١٣٥,٠٠	١٩,٥٠	٢,٣٢	٠,٠١٩	٠,٦١ متوسط
	الضابطة	١٠	٧,٤٥	٧٤,٥٠				
الدرجة الكلية للمقياس	التجريبية	١٠	١٣,٤٠	١٣٤,٠٠	٢١,٠٠	٢,٢٠	٠,٠٢٩	٠,٥٨ متوسط
	الضابطة	١٠	٧,٦٠	٧٦,٠٠				

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح المجموعة التجريبية

**فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور**

عرض نتائج الفرض السادس:-

ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوكيدي ". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون لدلالة الفروق للمجموعات المرتبطة. والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول (٢١) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطات رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوكيدي

القياس (الأسى النفسي)	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	مستوى الدلالة	حجم التأثير
المبادأة بالتفاعل	الرتب السلبية	٠	٠	٢,٨٠	٠,٠٠٥	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	١٠	٥٥,٠٠			
	التساوي	٠				
التعبير عن الآراء	الرتب السلبية	٠	٠	٢,٦٦	٠,٠٠٨	٠,٨١ قوي
	الرتب الموجبة	٩	٤٥,٠٠			
	التساوي	١				
التفاعل الايجابي مع الآخرين	الرتب السلبية	٠	٠	٢,٨٠	٠,٠٠٥	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	١٠	٥٥,٠٠			
	التساوي	٠				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السلبية	٠	٠	٢,٨٠	٠,٠٠٥	٠,٨ قوي
	الرتب الموجبة	١٠	٥٥,٠٠			
	التساوي	٠				

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح القياس البعدي.

مناقشة وتفسير نتائج الفروض:-

يتضح من جدول (١٦) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين

التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح المجموعة التجريبية .

يتضح من جدول (١٧) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الإيجابية السامة لصالح القياس البعدي .

يتضح من جدول (١٨) وجود فروق دالة بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من جدول (١٩) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس الأسى النفسي لصالح القياس البعدي.

يتضح من جدول (٢٠) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح المجموعة التجريبية.

يتضح من جدول (٢١) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس السلوك التوكيدي لصالح القياس البعدي.

وتتفق نتائج البحث مع نتائج دراسات هالة خير (٢٠١١) ، ولولو بنت صالح ، نشوة كرم (٢٠١٥) ، (Parray and Kumar(2022); Ritkumrop et al(2023) والتي انتهت إلى فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الانفعالات السلبية والضغط النفسية لطلاب الجامعة ، ومع نتائج دراسة (Parray and Kumar(2022) التي أظهرت أن تدريبات التأكيد على الذات كانت فعالة في تحسين ثقة طلاب الجامعة بأنفسهم وتقديرهم لنواتهم وإنجازهم الأكاديمي وخفض الضغوط النفسية بشكل كبير . ويمكن تفسير نتائج البحث في ضوء فاعلية فنيات وأنشطة الإرشاد الانتقائي فقد تم تشجيع الطالبة في فنية التنفيس الانفعالي على أن تطلق العنان لخبراتها الأليمة وخوابرها وصراعاتها ومشاعرها وأفكارها المكبوتة ، والتعبير عن غضب طال كبته أو عدوانية للآخرين بتلقائية ودون حجب أو قيود في جو غير تحكمي ، ودون التقييد بالتسلسل مما كان له تأثير مباشر في إخراج الرغبات والتخيلات والصراعات في اللاشعور ، وساعد في تحسين وعيها الذاتي وساهم في التفكير بشكل منطقي . وقد تم رصد الانفعالات والتذبذب ونقاط العيب والحرج والصمت وما قد تبديه من فلتات اللسان وهفوات أو تشويهات أو إلتواءات وتحررت الطالبة من التوتر والقلق والضغط. وأفادت الطالبة من فنية القصة الرمزية فقد تعلمت أنه لا يوجد إنسان لم يعاني من القلق والاكتئاب وأن هذا الانفعال السلبي يظهر في

وقت من حياتها كما يظهر لدى الآخرين ، وأن الحياة تجمع بين المواقف السارة السعيدة والمواقف المؤلمة الحزينة .

أما فنية الكرسي الخالي فقد ساعدت الطالبة على إجراء حوار مع آخرين ، أو مع جزء من شخصيتها ، وتم تشجيعها على التعبير عن ذاتها ومشاعرها واحتياجاتها وأفكارها بصراحة في بيئة آمنة ، وعلى التأمل الذاتي النشط والتطهير والرؤى العميقة لديناميات شخصيتها فقد تم مساعدتها على إخراج الصراعات الداخلية أو المشاعر غير المحلولة والتحدث إلى الكرسي الخالي بضمير المتكلم مع البقاء حاضرة ومركزة. وعن طريق هذه الفنية نظرت الطالبة لنفسها من زوايا متعددة وبدأت في توجيه اتهامات لها أو بالهجوم عليها أو بالصفح عنها أو بطلب شيئاً ما منها ، وأصبحت أكثر وعياً بسلوكها وسلوكات الشخص الآخر ، كما اكتسبت مهارات المناقشة والاقناع ، ونما لديها التكامل وعززت النمو الشخصي بطريقة داعمة ومنظمة. وساعدت فنية المقصد المتناقض الطالبة على المواجهة والانخراط في المواقف المثيرة للقلق والمخاوف ، وتم تشجيعها على عدم الهروب من أعراضها المرضية بل تضع نفسها في موقف يزيد منها ، وهذا أدى إلى التقليل من الانفعالات السلبية التي تعاني منها في جو فكاهي فقد أظهرت الطالبة أعراضها بشكل مبالغ فيه لدرجة تدعوه إلى الضحك والسخرية منها .

وحققت فنية الاسترخاء العضلي تأثيراً بالغاً في خفض الانفعال السلبي من خلال ما تنتجه من تأثيرات فسيولوجية مضادة للتوتر والقلق والاكتئاب ، فقد تعلمت الطالبة أن شد عضلاتها ثم تقوم بعملية استرخاء لها ، وعدم الإسراع حتى تنتهي من القيام بالسلوك المطلوب وترتب على ذلك زيادة انسياب الدم في الجهاز العصبي الطرفي ، وخفض ضربات القلب وضغط الدم المرتفع وببطء من معدل التنفس وقلل من نشاط هرمون التوتر وخفف من توتر العضلات والألم المزمن ، وحافظت على الهدوء في مواجهة ضغوط الحياة ومشكلاتها وأصبحت تنعم براحة البال وحسنت من التركيز وقللت من التعب والغضب والإحباط وتمكنت من الاستفادة من طاقاتها البدنية والوجدانية الإيجابية.

كما كان لفنية الاسترخاء بالتنفس أثار إيجابية على خفض القلق والضغوط والاكتئاب من خلال عمليتي الشهيق والزفير فقد تُركت الطالبة تسترخ من تلقاء نفسها من خلال الإرخاء فقط بدون تعليمات للشد والتوتر وأن تأخذ نفس "شهيقي" ثم "زفير" في بيئة آمنة خالية من التوتر. وأكدت فنية الاسترخاء بالتخيل على أهمية تخيل مواقف سارة باعثة على السرور بينما الطالبة مسترخية ، فقد

تخلت مكانًا هادئًا به الكثير من المناظر الفاتنة البديعة ساعدها على التخلص من توترها وقلل من الأفكار المُقحمة السلبية ، واختفت معتقداتها الخاطئة عن نفسها والعالم المحيط بها ، ومع مزيد من التدريب تعلمت الإحلال الجيد لأفكارها السلبية بأفكار أخرى إيجابية ، وأصبحت الصورة السائدة هي الاستمتاع بكل ما هو بديع ، والتمييز الواضح بين ما هو واقعي وخيالي ، وساعدها على ادراك التوقعات الإيجابية واستبعاد ما هو سلبي وعلى الانفصال بذهنها عن مكونات العالم الخارجي مع عدم انشغال البال بغيرها من الأفكار الهدامة.

وبرزت فنية التعزيز الاجتماعي في تقوية السلوك الإيجابي فقد تم استخدامها بقوة كافية مما كان لها تأثير إيجابي في إنجاز وأداء الطالبة للسلوك المرغوب والمحدد ، كما تم تنويعه عبر الجلسات من المدح والتقريب والتشجيع وإبداء الاهتمام والابتسامات عند ظهور الاستجابة المرغوبة ، كما تم اعطاءها للطالبة فور حدوث السلوك ، وأدى ذلك إلى تكرار السلوك المرغوب ، وذلك لأنها ستشعر بالتقدير والتحفيز لمواصلة التعلم والسعي لتحقيق النجاح ، مما يعزز صورة الذات الإيجابية والقدرة على الصمود ضد التوتر والقلق والضغوط المتزايدة.

وأظهرت فنية لعب الدور فاعلية كبيرة فقد كشفت الطالبة من خلال التمثيل عن مشاعرها السلبية وأسقطتها على شخصيات الدور التمثيلي ، ونفست عن انفعالاتها وعبرت عن صراعاتها ونما لديها حب المشاركة من خلال تحليل الموقف ومهارات الاكتشاف ، ورسخ لديها خبرات التعلم وحسن من مهارات التواصل وإدارة المناقشات واتخاذ القرارات ، وزاد من ثقته بنفسها ، وكشفت عن أفكارها وانفعالاتها السلبية وعبرت عنها وتمكنت من مواجهتها واستبدالها بأفكار وانفعالات إيجابية ، ودافعت عن حقوقها المشروعة ، وزاد من استبصارها بذاتها في جو خال من التوتر والقلق.

وحققت فنية المحاضرة أهمية كبيرة في إكساب الطالبة المعلومات المهمة بطريقة منظمة ومنسقة ومتدرجة ، وحركت فيها الشوق والرغبة في تتبع المعلومات بما يؤثر في عواطفها ، وفي سرعة استيعابها للمحتوى ، وحسنت فيها ملكة الإصغاء والانتباه والاستماع لما يقدم لها من معلومات مفيدة عن الإيجابية السامة والانفعالات السلبية وأسباب حدوثها وطرق الوقاية منها ، وساعدتها على تحديد أفكارها اللاعقلانية وكيفية مواجهتها ، وحسنت من وعيها لذاتها وأنها ليست الوحيدة التي تعاني من التوتر والضغوط ، ومكنتها من مواجهة المشكلات التي تجلب لها التوتر ، وأفادتها في توضيح النقاط

الغامضة ، وثبوت الأفكار في ذهن وساعدها ذلك على فهم طبيعة اضطرابها ، وجعلتها أكثر إقبالا على الحياة وكونت لديها قدرة متنامية على الرضا عن حياتها وإحساسها المتزايد بالسعادة بعد تخلصها من توترها وقلقها.

وتدربت الطالبة على فنية المناقشة باعتبارها من أحسن الوسائل الموصلة إلى الإقناع ، فالمناقشة أدت بها إلى ترويض النفس على قبول النقد واحترام الآراء المطروحة ، وتقويم الأفكار المطروحة والاستجابات ، واتاحة التبادل الحر لأفكارها ، وتمكنت من فهم النقاط الغامضة وغير الواضحة عن الإيجابية السامة والانفعالات والأفكار السلبية وطريقة تمييز الانفعالات ، وتوكيد ذاتها ، وفي فهم أفكارها ومشاعرها ، وكذلك في تطوير استراتيجيات فعالة للتكيف مع التحديات وساهمت في تحريرها من قلقها وخفتت من مستوى صراعاتها ، واستمدت الكثير من الحقائق من خلال المناقشة مما أدى إلى توسيع مداركها المعرفية ، وإلى دعم النمو النفسي لديها ، فضلاً عن خلق علاقات موجبة بين المرشد والطالبات من خلال تبادل الآراء والمقترحات وهذا التفاعل موجه ومنظم نتيجة لتحديد الأدوار وتوزيع المسؤوليات أثناء المناقشة.

وساعدت فنية التغذية الراجعة الطالبة على تحديد نقاط قوتها وضعفها من خلال مراجعة أدائها بحيث اتضحت لها الأخطاء التي وقعت فيها ومقدار ما تعلمته ومعرفة الجوانب التي ينبغي تطويرها إلى الأفضل ، وساعدت على اكتساب فهم أعمق لقدراتها والمجالات التي تحتاج إلى تطوير والتعامل المرن مع الملاحظات وتعلمت كيفية التعامل مع النجاح والنكسات ، وشجعته على التفكير النقدي ، كما أنها أزلت سوء الفهم للرسالة الموجهة لها ، وعززت ثققتها مع المرشد ، وزادت من فعالية التواصل بين أعضاء الفريق وتحفيزها على التعلم المستمر.

وحققت فنية دحض الأفكار غير العقلانية تقدماً ملحوظاً في قدرة الطالبة على تحديد الأفكار والمعتقدات اللاكيفية من خلال طرحها لأفكار سلبية وتوقعات غير جيدة ، وتفهم طبيعة هذه الأفكار السلبية واستمرارها وخطورتها وتم إبراز تأثيرها من خلال واقعيتها وجودها ودورها في تعطيلها عن أداء متطلبات حياتها ، وتأثيرها في قدرتها على الاستدلال وصدور أحكام مطلقة غير قابلة للتعديل ، وتم تدريب الطالبة على دحض هذه الأفكار واستبدالها بأخرى تكيفية من خلال المواجهة الفاعلة والقوية ، وتفهم بأن ما تشعر به من خوف عند التفكير فيما قد يحدث من أشياء أسوأ بكثير من الأشياء التي

ستحدث فعلاً ، وتم تعليم الطالبة على إشارات استثارة التوتر والقلق ، والسماح لهذه الإشارات والعلامات أن تكون منبهات تستخدم عند استراتيجيات إدارة التوتر والقلق. وقد تمكنت من استخدام طرق جديدة في التفكير مما سمح بمساعدتها على إعادة تنقية وتنقيح بعيدة المدى عن سلوكها السابق وتوقعاتها للمستقبل ، كما تمكنت من تقدير احتمالات الأحداث السلبية والتقليل من قدرتها على التعامل مع المواقف الصعبة.

وأفادت فنية التحصين المنظم في كبح جماح الاستجابات الانفعالية السلبية ، فقد استرخت الطالبة عضلياً حتى تمكنت من مواجهة التأثيرات الجسدية للتوتر والقلق مثل تسارع ضربات القلب والتعرق ، وتم بدقة تحديد المثيرات المسببة لقلقها ، ومشاركة المرشد معها في بناء المدرج الهرمي لقلقها وترتيبه من الأقل إثارة إلى الأكثر إثارة ، وتم الإقارن بين المثيرات الباعثة على القلق في المدرج الهرمي والاستجابة البديلة لها (الاسترخاء) ، وقد تمكنت الطالبة وهي في هذه الحالة من تخيل عدداً من المشاهد التي سوف تبدو نابضة بالحياة ، وأدى ذلك إلى حدوث توقف تام أو جزئي لمثيرات القلق.

وقد أفادت الطالبة من خلال تدريبها على صرف انتباهها عن الأفكار المشوهة والسلبية ، وانفعالاتها المضطربة من خلال الانشغال بأمور سارة تبعث في النفس الراحة والطمأنينة ، وتؤدي إلى سكينه البال وتقوي من عزيمتها وتقلص من أسسها النفسي وتؤدي إلى عدم الانشغال بأعراضها السلبية والتي تبعث في نفسها التوتر والقلق ، وتجعلها عاجزة عن التعامل الإيجابي مع نفسها ومع من حولها. وأسهمت فنية العصف الذهني في توليد أكبر قدر من الأفكار إزاء المشكلة المطروحة دون توجيه نقد لهذه الأفكار ، وتكوين فهم مستنير حول الأفكار والانفعالات السلبية ، والتمييز بينها وبين الانفعالات والأفكار الإيجابية ، وأتاحت الفرص للتعبير عن الآراء والأفكار المختلفة ، فقد تم تشجيع الطالبة على التعبير بحرية وصراحة وتقدير أفكار الآخرين وعدم رفضها فضلاً عن التفكير فيها ومحاولة الإفادة منها ، وإعادة صياغة أفكارها ، وأدى ذلك إلى زيادة التعاون والثقة المتبادلة بين الطالبات والإفادة من معرفتهن وخبرتهن وآرائهن المتنوعة في جو خال من التوتر.

أثرت فنية النمذجة من خلال تقليد سلوك أنموذج واقعي يحدث أمام الطالبة ، فهي تتيح الفرصة لها بأن تشاهد وتستمتع وتتعاطف من خلال الأنموذج السلوكي الذي يقدم معلومات ، وقد روعي جذب انتباه وتقوية استيعابها للمعلومات التي يعرضها الأنموذج ، وتقوية دافعيته للأداء

واستعادة السلوك المحفوظ في الذاكرة ، ومراعاة قدراتها المناسبة وتقوية الاستمرار في أدائها للأنموذج ، وأفادت في تطوير أنماط سلوكية إيجابية ، وساعدتها على كف سلوكيات كانت تتجنبها بسبب القلق وكشفت عن الأفكار والانفعالات السلبية وتقليصها وتقوية السلوك التوكيدي.

وتميزت فنية تأكيد الذات بفاعليتها في معرفة الطالبة لحقوقها الإنسانية المشروعة في الوقت المناسب ، وتمكنت من فهم الفروق بين الدفاع عن حقوقها والعدوان والسلبية ، ونمت قدرتها على التعبير الحر التلقائي عن المشاعر بكل صدق وأمانة وشجاعة واستطاعت أن تتحكم في غضبها عندما يوجه لها نقد أو يسخر منها الآخرين ، وتأخذ وقتها في التفكير ولا تندفع في استجاباتها ، وأن تكون مستمعة جيدة ولديها قدرة على فهم الموقف ، وهذا من شأنه أن ينمي ويقوي علاقاتها بالآخرين ، ويزيد من الثقة المتبادلة معهم ، وأن تكون قادرة على رؤية الحقائق دون اندفاع ، كما تمكنت من التمييز بين المطالب المنطقية والمطالب غير المنطقية ، وتعرفت بدقة على قواعد استخدام "لا" وتمكنت من استخدام مهارة الاسطوانة المشروخة في إيقاف شخص ما تجاوز حدوده ، أو حاول أن يسلبها شيئاً ما دون وجه حق ، وكذلك الدور الفاعل للتعمية والإرباك في استخدامهما مع الأفراد الذين يتطوعون للمجادلة والمعارضة بدون مناسبة ، وتم تدريبها في بيئة هادئة آمنة وهي في حالة من الاسترخاء مما أدى إلى التحكم في مستوى الأفكار والانفعالات السلبية وزاد من قدرتها على المشاركة في السلوكيات التوكيدية.

حققت فنية حل المشكلات دوراً ملموساً في خفض الانفعالات والأفكار السلبية من خلال تدريب الطالبة على الاحساس بوجود المشكلة ، والتحديد الدقيق لها ووضعها في صورة إجرائية ، وتم تدريبها على النظر إلى المشكلة من وجهات نظر مختلفة ، والبحث عن المعلومات وتحليل المواقف وجمع المعلومات عنها ، وتوليد البدائل الممكنة لحل المشكلة ، وتمتعت الطالبة بدرجة مرتفعة من المرونة في توليد أكبر عدد ممكن من البدائل ، وعدم توجيه نقد للأفكار الغريبة ، ودمج الأفكار وتطويرها ، وذلك من خلال تحديد قائمة بالحلول الممكنة ، والموازنة بين البدائل وما يترتب على كل بديل من نتائج موجبة وسلبية على المدى القريب والبعيد ، واختيار أفضل الحلول بعد المفاضلة بين الجوانب الإيجابية والسلبية لكل اختيار ، والتحقق من تنفيذ الحل في الواقع ، ومتابعته من خلال تحديد نتائجه والعقبات التي تقف حائلاً دون انجازه وجوانب التعديل أو التغيير ، وخلال حل مشكلاتها تعرفت على مشاعرها

وتصرفاتها المتعلقة بالموقف المشكل ، وعمل التصحيح الذاتي كلما كان ذلك ممكناً ، وتمكنت من الربط بين طبيعة الأفكار غير المنطقية والتي تعتبر أساس الأسى النفسي وحل المشكلات باعتبارها مهارات تستند إلى التفكير المنطقي ، وتحررت من الشحنة الوجدانية ومشاعر الإحباط وقوت من سلوكها التوكيدي في التعامل مع المواقف المشكلة.

أما فنية الواجبات المنزلية فكان لها أكبر الأثر في تدعيم الارشاد الانتقائي بفنياته المختلفة ، كما ساهمت في تحديد قدرة الطالبة على الانجاز في بيئة مختلفة عن البيئة التي تم تدريبها فيها ، وهي مناسبة لاكتشاف بعض العوامل المعرفية المتعلقة بحل المشكلة التي تعاني منها الطالبة ، وكانت مفيدة في تحسين مستوى الألفة القائمة بين المرشد والطالبة ، وفي استمرارية المهارات المكتسبة ، وهامة في خفض الأعراض المرضية من خلال دمج مفاهيم تم تعلمها في الجلسات وتطبيقها في الحياة اليومية ، وسهلت العمل بين الجلسات وفي حدوث التقدم ، كما أنها زودت الطالبة بالفرص المناسبة لتعليم ذاتها بشكل أفضل ، وتجميع البيانات وضبط أفكارها ومشاعرها وسلوكها واختبار أفكارها ومعتقداتها وتعديلها.

كما يرجع الفضل في خفض الانفعالات السلبية وتنمية السلوك التوكيدي إلى الأنشطة المتعددة المصاحبة للجلسات فكان لها دوراً مهماً فهي وسيلة مفيدة فعالة وممتعة ، وسهلت فهم بعض المفاهيم الغامضة وغير الواضحة ، وفي تحسين انتباه الطالبة ، وتقوية قدرتها على التركيز والربط والدمج والتجهيز الجيد للمعلومة ، وكشفت عن نقاط قوتها وضعفها واكتسبت العديد من الخبرات المتنوعة ، وأدت إلى تطوير مهاراتها الاجتماعية ، وكونت فهم متنامي لخطورة الانفعالات السلبية ، ومكنتها من التحديد الواعي لأفكارها والتمييز بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية ، ونمت قدرتها على التعبير المرن عن أفكارها وانفعالاتها فضلاً عن تحسين قدرتها على المواجهة ، وأدركت من خلالها أن المعاناة قاسم مشترك بين البشر ، وبفضلها أدركت أهمية تقبل ذاتها ودافعت عن حقوقها المشروعة وساعدتها في حل مشكلاته ، وساهمت في بناء علاقة طيبة بين المرشد والطالبة ، وبين الطالبات بعضهن البعض. وعلى هذا فقد تمكنت طالبات المجموعة التجريبية من الكشف والتعبير عن انفعالاتهن السلبية فضلاً عن زيادة التعبير عن الانفعالات الإيجابية وتقلص مستوى الاكتئاب والقلق لديهن ، وانخفضت الضغوط النفسية وتبعاً لذلك انحسرت الأعراض العضوية ، وقوي السلوك التوكيدي لديهن في المواقف

المختلفة بفضل البرنامج الإرشادي والأنشطة المصاحبة بينما استمرت المجموعة الضابطة في المعاناة من التوترات الانفعالية ، ولم يطرأ تغير على انخفاض الاكتئاب والقلق والضغوط الأكاديمية واستمرت الأعراض البدنية ، ولم يطرأ تغير على قدرتهن على التعبير عن أنفسهن ، والمبادأة بالسلوك أو في تفاعلهن الاجتماعي مع الآخرين.

توصيات البحث:

- في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي، والتي أظهرت وجود فعالية للبرنامج الإرشادي الانتقائي في خفض الإيجابية السامة والأسى النفسي وتنمية السلوك التوكيدي يوصي الباحث بما يلي :
- ١- إقامة ندوات توعوية لأعضاء هيئة التدريس بطلاب كلية التربية تحفزهم على الاهتمام بالجوانب الانفعالية المضطربة لطلابهم وأثارها السلبية على كفاءتهم الأكاديمية.
 - ٢- إقامة دورات وورش عمل لتدريب أعضاء هيئة التدريس على البرامج الإرشادية الانتقائية لما توفرها من فنيات متعددة ثبتت فاعليتها في تحسين الصحة النفسية وتنمية السلوك التوكيدي.
 - ٣- زيادة حجم الدراسات في المجالات العلمية التي تصدرها الكليات للتحقق من فعالية الخدمات الإرشادية الانتقائية مما يتيح للطلاب الاطلاع عليها والإفادة منها.
 - ٤- توجيه مصممي المناهج واستراتيجيات التدريس إلى ضرورة تضمين الأنشطة والفنيات المختلفة المبنية على البرامج الإرشادية الانتقائية ومردودها الإيجابي على خفض الضغوط الأكاديمية.
 - ٥- تنظيم دورات تدريبية لطلاب كلية التربية لتعريفهم بمخاطر كبح الانفعالات السلبية ، والتأثيرات السلبية للتعرض للأسى النفسي والضغوط الأكاديمية التي يتعرضون لها ، وقصور توكيدهم لذواتهم .
 - ٦- ضرورة إنشاء مراكز الإرشاد النفسي بكلية التربية جامعة العريش لتنفيذ العديد من الدورات والندوات الإرشادية لطلاب كلية التربية لمواجهة مخاطر الإيجابية السامة والأسى النفسي والتأكيد على أهمية البرامج الإرشادية الانتقائية في مواجهة الاضطرابات النفسية .
 - ٧- توعية أولياء الأمور بخطورة الانفعالات السلبية على البنية المعرفية لأبنائهم وتشجيعهم على الإفادة من فنيات الإرشاد الانتقائي والأنشطة المصاحبة له.
 - ٨- إخضاع البرنامج لتقييمات مستمرة وتحديد نقاط القوة والعمل على تقويتها من خلال التطبيقات المتتابعة.

بحوث مقترحة:-

- ١- دراسة مسحية للمتغيرات الديموجرافية للإيجابية السامة لطلاب كلية التربية.
- ٢- الإيجابية السامة وعلاقتها بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية والتوجه الديني لطلاب كلية التربية.
- ٣- العصابية والضغوط النفسية والذكاء الانفعالي والفعالية العامة للذات كمنبئات للإيجابية السامة لطلاب كلية التربية.
- ٤- الإيجابية السامة كوسيط بين الأسى النفسي والسلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية.
- ٥- فعالية برنامج إرشادي انتقائي في خفض الإيجابية السامة والعصابية وتحسين طيب الحياة النفسية لطلاب كلية التربية .
- ٦- فعالية برنامج إرشادي معرفي-سلوكي لتنمية السلوك التوكيدي وتحسين جودة الحياة لطلاب كلية التربية.

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور
قائمة المراجع:-

أولاً: المراجع باللغة العربية:-

- أحمد أبو أسعد ، رياض الأزبادة (٢٠١٥). الأساليب الحديثة في الإرشاد النفسي والتربوي . عمان : مركز ديبونو لتعليم التفكير.
- أحمد عبد الخالق (١٩٩٣). استخبارات الشخصية . الإسكندرية : دار المعرفة الجامعية.
- أحمد عبد الخالق (٢٠٠٠). مقياس جامعة الكويت . في بدر الانصاري(محرر) ، المرجع في اضطرابات الشخصية(ص ص ١٣-٤٢) . القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- بيك، سيطر(٢٠٠٢). قائمة بيك للاكتئاب. في بدر الانصاري(محرر) ، المرجع في مقاييس الشخصية تقنين على المجتمع الكويتي (ص ص ١٧٨-٢٠٣). القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- توماس ساعاتي (٢٠١٠). التفكير الإبداعي وحل المشكلات واتخاذ القرارات. ترجمة : أسماء بنت محمد باهرمز. جدة : دار حافظ للنشر.
- جمال الخطيب (٢٠١٢). تعديل السلوك الإنساني . عمان : دار الفكر.
- حسام إسماعيل هيبه، نورا محمد عرفة، شيماء أحمد عبد الحميد خليفة(٢٠٢٣). الخصائص السيكمترية لمقياس الضغوط الأكاديمية لدى طلبة الدراسات العليا . مجلة الإرشاد النفسي العدد(٧٤) ، المجلد(٢) ، ٣٢٩-٣٦٧.
- رجب أحمد مصطفى علي (٢٠١٤). مقياس الاكتئاب. مجلة القراءة والمعرفة ، القاهرة ، ع (١٥٢) ، ٢١-٤٤.
- سامية بكري علي عبد العاطي (٢٠٢١). تقييم أدلة الصدق لمقياس الاكتئاب والقلق والضغوط ٢١ لدى طلبة الجامعة في مصر. مجلة الإرشاد النفسي، العدد ٦٨ ، ج ٢ ، ٩٩-١٤٤.
- سبيلبيرجر .جورستس .لوشين.فاج. جاكوبز(٢٠٠٢). قائمة حالة وسمة القلق. في بدر الأنصاري(محرر) ، المرجع في مقاييس الشخصية تقنين على المجتمع الكويتي (ص ص ٣٤٦-٣٧٩). القاهرة : دار الكتاب الحديث.
- سعود الضحيان ، وعزت عبد الحميد (٢٠٠٢). معالجة البيانات باستخدام برنامج SPSS 10 . سلسلة بحوث منهجية ، الكتاب الرابع ، الجزء الثاني. الرياض : مكتبة الملك فهد الوطنية .

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي

وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور

سعيد شعبان سعيد دياب (٢٠٢٣). مقياس المهارات الاجتماعية لطلاب الجامعة . مجلة كلية الآداب بقنا

، جامعة جنوب الوادي ، المجلد (٢٣) ، العدد (٥٩) ، ١٢٢٣-١٢٥٣.

سميرة محمد شند (٢٠٠٨). فاعلية برنامج إرشادي انتقائي تكاملي في تنمية مكونات الإيجابية لدى عينة

من المراهقين . مجلة القراءة والمعرفة ، (٢٢) ، ٢٦٨-٣١٢.

سيد عبد العظيم محمد ، محمد عبد التواب محمد (٢٠١٢). الإرشاد بالمعنى : النظرية ، الفنيات ، التطبيق

. القاهرة : دار الفكر العربي.

طريف شوقي فرج (١٩٨٨). أبعاد السلوك التوكيدي وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية.

رسالة دكتوراه ، كلية الآداب ، جامعة القاهرة.

عادل عبد الله (٢٠٠٠). الإرشاد المعرفي السلوكي ، أسس وتطبيقات . القاهرة : دار الرشاد.

عبد الستار إبراهيم (١٩٩٨). الإرشاد النفسي السلوكي المعرفي الحديث : أساليبه ومبادئ تطبيقه . القاهرة

: دار الفجر للنشر والتوزيع.

عبد الستار إبراهيم (٢٠٠٨). إنه من حقك ياخي : دليل في الإرشاد السلوكي المعرفي لتنمية التوكيدية

ومهارات الحياة الاجتماعية . القاهرة : دار الكاتب للطباعة والنشر والتوزيع.

عزت عبد الحميد (٢٠١٦). الإحصاء النفسي والتربوي تطبيقات باستخدام برنامج SPSS 18 . القاهرة :

دار الفكر العربي .

فؤاد أبو حطب ، سيد عثمان ، آمال صادق (١٩٩٣). التقويم النفسي . القاهرة : الأنجلو المصرية.

فيكتور فرانكل (١٩٩٨). إرادة المعنى أسس وتطبيقات الإرشاد بالمعنى . ترجمة إيمان فوزي . القاهرة :

دار زهراء الشرق.

لولوة بنت صالح رشيد، نشوة كرم عمار (٢٠١٥). فاعلية الإرشاد الانتقائي في علاج الرهاب الاجتماعي

لدى عينة من طالبات جامعة القصيم : دراسة تجريبية. مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ،

عدد (٣٩) ، مجلد ٤ ، ٢١٩-٢٥٢.

محمد أحمد إبراهيم سعفان ، دعاء محمد حسن خطاب (٢٠١٦). مقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي

الثقافي . القاهرة : دار الكتاب الحديث.

محمد السيد عبد الرحمن (٢٠١٥). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

فاعلية برنامج إرشادي انتقائي لخفض الإيجابية السامة والأسى النفسي
وتنمية السلوك التوكيدي لطلاب كلية التربية جامعة العريش أ.د السيد كامل الشربيني منصور

محمد محروس الشناوي (١٩٩٤). نظريات الإرشاد والإرشاد النفسي. القاهرة : دار غريب للطباعة.
منال محمد ابراهيم (٢٠٢١). أبعاد السلوك التوكيدي المنبئة بالكفاءة الاجتماعية لدى عينة من طلاب
المرحلة الثانوية بمحافظة قنا. مجلة كلية الآداب بقنا، العدد (٥٢)، ج٢، ٤١٣-٤٥٤.
ندى نصر الدين عبد الحميد (٢٠١٢). مقياس المهارات الاجتماعية للمراهقين. مجلة الإرشاد النفسي ،
العدد (٣٠)، ٢٩١-٣٠٩.
هالة خير سناري إسماعيل (٢٠١١). فعالية الإرشاد الانتقائي في خفض الضغوط الأكاديمية لدى طالبات
الجامعة . دراسات تربوية ونفسية مجلة كلية التربية بالزقازيق ٢٩ (٨٣)، ٢١١-٢٧٧.

- Ahmad , A.(2022). Is being always positive really positive? Toxic Positivity. *Journal of Humanities And Social Science*. 27(3), 55-58.
- Ahmed,A.,Sumi,S.,&Rahman, M(2023). Prevalence of Psychological Distress Involving Stress, Anxiety and Depression and Its Association with Life Satisfaction and Related Factors Among MBSTU Students. *Austin Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 10(1),1-7
- Akkaya, M., & Dost, M.(2021). An Examination of University Students' Level of Assertiveness According to Self Construal and Five-Factor Personality Traits. *Kastamonu Education Journal*, 29(2),, 480-489.
- American Psychiatric Association .(2013). *The diagnostic and statistical manual of mental (5th.edn)*.Washington DC. Author and disability. Austin, TX: PRO-ED.
- Amina ,M ., Michael,E., Ahmed ,A., Suad ,A.,Marah,A.,& Farah,W .(2022). State of Emotional Health Disorders of Undergraduate Students in the United Arab Emirates: A Cross-Sectional Survey. *Psychology Research and Behavior Management* ,15 1423–1433.
- Andersson ,S.,& Nilsson,E.(2023).*Can a positive mindset be exaggerated?- The relationship between young adults emotion regulation and well-being*. Master's Thesis, Psychology Department , Lunds University.
- Arvidsdotter, T., Marklund ,P., Kylen,S., Taft , C.,& Ekman.,I. (2016). Understanding persons with psychological distress in primary health care. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*. 30, 687–694.
- Atkinson, R., Atkinson, R., Smith, E., Bem, D., &Nolen-Hoeksema, S.(1996). *Introduction to Psychology*. USA: Harcourt Brace & Co
- Aziz, A., Hasbullah,N., &Shafie,A.(2024). Academic stress and psychological well-being among undergraduate students. *International Journal of Education , Psychology and Counseling* , 9(54), 212-222
- Azmoude, E., Firoozi, M., Sahebzan, E., & Asgharipour, N. (2016). Relationship between Gender Roles and Sexual Assertiveness in Married Women. *International Journal of Community Based Nursing and Midwifery*, 4(4), 363-373.
- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. I. (2014). Burnout and work engagement: The JD–R approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 1(1), 389-411.

- Baklola,M., Terra,M., Elzayat,M., Abdelhady,M.,& El-Gilany,A.(2023). Pattern, barriers, and predictors of mental health care utilization among Egyptian undergraduates: a cross-sectional multi-center study .*BMC Psychiatry*, 23,139-149.
- Bamoussa , T., Mourad , G.,& Ismail, S(2023).level of assertiveness, a self-esteem and communication skills among nursing students of helwan university .*Helwan International Journal for Nursing Research and Pratctice* ,2(2),44-55.
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. In R. Vasta (Ed.), *Six theories of child development* (pp. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press.
- Batty, G. , Mortensen, E. , & Osler, M. (2005). Childhood IQ in relation to later psychiatric disorder: Evidence from a Danish birth cohort study. *British Journal of Psychiatry*, 187, 180–181.
- Berlant, L. (2011). *Cruel optimism*. Durham. NC and London: Duke University Press.
- Bermejo,S.,Eisen,C. ,Quinto, K. , &Villarez, A., (2021). Toxic positivity and its role on college students' mental health during the COVID-19 pandemic [Bachelor's thesis, Rizal Technological University]. [https:// www.researchgate.net/publication/ 57157451](https://www.researchgate.net/publication/57157451).
- Burns,R.(1983). *Counseling and therapy :An Introductory Survey*. Boston , MTP Press Limited.
- Captari, L. E., Sandage, S. J., & Vandiver, R. A. (2022). Spiritually integrated psychotherapies in real-world clinical practice: Synthesizing the literature to identify best practices and future research directions. *Psychotherapy*, 59(3), 307–320.
- Capuzzi,D., &Stauffer,D.(2016). *Counseling and psychotherapy : theories and interventions* .New York: American Counseling Association.
- Carson, R., Butcher, J., & Mineka, S.(1996). *Abnormal Psychology and Modern Life* . New York: Harper Collins.
- Castro, F., Gatus , S., & Guerra , L.(2022). The Influence of Toxic Positivity to the Purpose in Life and Environmental Mastery of Laid-off Young Adult Workers During Pandemic. A Research Study Presented to the Faculty of Psychology Arellano University Legarda, Manila. In Partial Fulfillment of the Requirements of the Degree Bachelor of Science in Psychology.

- Chadijah, S., Nurhanifiyanti, R.,& Yunita,D.(2024).The relationships emotional intelligence and assessment behavior in the britzone committee English community. *European Journal of Psychological Research*, 11(1), 32-37.
- Changklang,P.,& Ranteh, O. (2023). The effects of cognitive behavioural therapy on depression, anxiety, stress, and self-esteem in public health students, Thailand. *Journal of Education and Health Promotion*, 12,2-8.
- Cherry, K. (2021). *Why Toxic Positivity Can Be So Harmful*. Verywell Mind.<https://www.verywellmind.com/what-is-toxic-positivity-5093958>
- Cherry,K.(2024). *Why Toxic Positivity Can Be Harmful It's not always helpful to look on the bright side*. [https:// www. verywellmind. com/what-is-toxic-positivity-5093958](https://www.verywellmind.com/what-is-toxic-positivity-5093958)
- Clark, D.,& Beck, A.(2011).*Cognitive Therapy of Anxiety Disorders Science and Practice*. New York: THE Guilford press.
- Corey,G.(2013).*Theory and Practice of Counseling and Psychotherapy*. Belmont: Brooks/Cole
- Daggumalli,L.,& Pattela,N.(2024). Prevalence of psychological distress and help-seeking behavior among undergraduate medical students in private medical college Andhra Pradesh. *Journal of Cardiovascular Disease Research*, 15(3), 893-903.
- Damrah,L.(2021). Self-Assertiveness and the relationship with Academic Self-Efficacy and Student Engagement of Jordanian Students: A Descriptive, Correlational Study. *International Journal of Pedagogical Innovations*, 9(1),1-7.
- Dawson, D., Grant, B., Stinson, F.,& Chou, P. (2005). Psychopathology associated with drinking and alcohol use disorders in the college and general adult populations. *Drug Alcohol Depend*, 77,139–150.
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy* (2nd ed.). New York: Springer Publishing Company.
- Ellis, R. (2007). *Relationship between parenting styles and children's motivational style: the development of learned helplessness*. Master's thesis, Wichita state University, faculty of education, Wichita state.
- Emmanuel, O.(2023). Psychological Precipitators of Suicidal Ideation amongst University of Ibadan Students. *International Journal of Academic and Applied Research (IJAAR)*,7(11), 56-62.

- Fernando ,V.,& Angela,L.(2012). Comparison of relaxation training with a cognitive-behavioural intervention for indicated prevention of depression in university students: A randomized controlled trial. *Journal of Psychiatric Research* ,46(11), 1456-1463.
- Fitri,Z.,& Widuri, E.(2023). *Effect between Big Five Personality and Gender on Assertive Behavior in Students*. <http://seminar.uad.ac.id/index.php/ICMPP> .
- Fitriawan,A.,Kurniawan, D., Nailufar, Y., Retnaningsih, N.,Fitriawan ,P.,& Setyaningsih , W.(2023). Association Between Self-Efficacy and Psychological Distress with Readiness for Online Learning Among Nursing Students. *Malaysian Journal of Medicine and Health Sciences* ,19(1),125-134.
- Gadalla, T.(2009). Determinants, correlates and mediators of psychological distress: A longitudinal study .*Social Science & Medicine* , 68(12), 2199-2205.
- Gewaifel ,G., Hussein ,M.,& Ibrahim,N.(2023). Anxiety and depression Screening in Egyptian University Students: Prevalence and predictors. *Journal of High Institute of Public Health*, 53(2),64-74.
- Ghodrati,F.,Tavakoli,P.,Heydari,M.,&Akbarzadeh,N.(2016). Investigating the relationship between self-esteem, assertiveness and academic achievement in female high school students. *Health Science Journal*, 10(4), 1-5.
- Ghosh,S., Sarker, B., Saha,S., Islam,S.,& Shakil, M(2021). Comparison of depression and anxiety levels among students: An observational study in Dhaka City. *Psychohealth: Scientific Journal of Psychology and Mental Health*,1,(1), 49-58.
- Gilbert, M., & Orlans, V. (2011). *Integrative therapy: 100 key points & techniques*. Routledge.
- Gilbert,C., Earleywine,M.,& Altman, B.(2023). Undergraduate student perceptions of cognitive behavioral therapy, aerobic exercise, and their combination for depression, *Journal of American College Health*, 2,1-9.
- Gladding,S.(2018). *Counseling A Comprehensive Profession*. New York : Pearson Education, Inc.
- Goodman, W. (2022). *Toxic positivity: Keeping it real in a world obsessed with being happy*. Tarcher Perigee, an imprint of Penguin Random House LLC.

- Gungor,A., Young,M.,& Sivo,S.(2021).Negative life events and psychological distress and life satisfaction in U.S. college students: The moderating effects of optimism, hope, and gratitude. *Journal of Pedagogical Research* ,5(4),62-75.
- Guthrie, S., Lichten, C. A., van Belle, J., Ball, S., Knack, A., & Hofman, J. (2017). Understanding mental health in the research environment: A rapid evidence assessment. RAND Corporation
- Haftgoli , N., Favrat, B., Verdon,F., Vaucher, P., Bischoff,T., Burnand ,B.,& Herzig (2010). Patients presenting with somatic complaints in general practice: depression, anxiety and somatoform disorders are frequent and associated with psychosocial stressors, *BMC Family Practice* 11(1),11-67.
- Hammett,L.(2024). *The Dark Side of Positivity: How Toxic Positivity Harms Our Mental Health*. <https://lisahammett.com/how-toxic-positivity-harms-our-mental-health/>
- Hensley, B. J. (2021). *An EMDR therapy primer: From practicum to practice*. Springer Publishing.
- Hindradjat,j.,& Livana, B.(2022).Effectiveness of Using a Mixed of CBT, CT-R, and Oral Treatment in Reducing Depression and Anxiety. *Journal of Medical Sciences*. 25, 10(B),837-847.
- Hromk,R.(2007). *Emotional Coaching.A Practical programme to support young people*. London: Paul Chapman Publishing.
- Huang, Z., Liu, Y.,& Luo, C. (2022). An investigation and study on college students' school adaptation in the new campus of private colleges and universities. *Advances in Education*, 12(8), 2842-2849.
- Husky, M., Kovess-Masfety, V., and Swendsen, J. (2020). Stress and anxiety among university students in France during Covid-19 mandatory confinement.*Compr. Psychiatry* ,102,152191.
- Immanuel, E. (2019). Initial development of assertive behavior inventory. *Practicum Psychologia*, 9(2), 322-338.
- Indahwat,R., Farid, M.,& Kurniasih, D.(2023). The Effect of Cognitive Dysfunction and Psychopathology on Academic Underachievement in Students with Mental Disorders. *Journal of Humanities and Applied Science Research*, 6(1),1-9.
- Ishii, T., Tachikawa, H., Shiratori, Y., Hori, T., Aiba, M., Kuga, K. (2018).What kinds of factors affect the academic outcomes of university students with

- mental disorders? A retrospective study based on medical records. *Asian J. Psychiatry* ,32, 67–72.
- Jain, A .,Tamarana, R., Santosh, U., & Singh, R.(2024).Relationship between Dominating Personalities and Toxic Positivity :Mediating Roles of Intrapersonal and Interpersonal Control. *Journal of the Indian Academy of Applied Psychology*, 50(1), 186-195.
- Jaisooriya, T. , Janardhan Reddy, Y. , Nair, B. , Rani, A., Menon, P., Revamma, M. (2017). Prevalence and correlates of obsessive compulsive disorder and sub threshold obsessive-compulsive disorder among college students in Kerala, India. *Indian J. Psychiatry* ,59, 56–62.
- Jamali, Y., Khan , J., Jamali, I., Shah, H., Jeetender , A., &Kumari, R.(2024).Depression, Anxiety and Stress among Undergraduate Students of Shah Abdul Latif University, Khairpur. *Pakistan Journal of Health Science* , 5, 99-104.
- Javier, N. (2021). *Decoding “positivity” and its dreaded cousin “toxic positivity”*.The Bridge Chronicle. <https://www.Thebridgechronicle.com/lifestyle/self-ptimisation/decoding-positivityand-its-deaded-cousin-toxic-positivity>
- Jindal, M., Gupta, A., Sharma, K., &Gill, E. (2022). Study of toxic positivity among teenagers and its relationship with personality. *International Journal of Multidisciplinary Educational Research*, 11(3), 35–41.
- Kabbash,I., Salama ,B., Mohammad, M., Yousef, H., &Elghazally, N.(2023). Perception and experiences of suicide among university students in Egypt. *Middle East Current Psychiatry* , 30,87-95.
- Kahhoul,Z.(2023). *The IDRLabs Toxic Positivity Test (IDR-TPT), Validation Study in Lebanon*. Master's Thesis of Art in Psychology – Emphasis: Clinical Psychology at Haigazian University.
- Kashif, M., Tabassum, R., & Bib,S.(2024). Effects of academic stress on mental health issues among university students. *Journal of Social Sciences Development*,3(2),170-182.
- Kendra M (2022). Role of Integrative Therapies for Management of Behavioral Problems. *Journal of Depression and Anxiety* ,11, 483.
- Kessler,R. , Andrews, G., Colpe, L. J., Hiripi, E., Mroczek, D. K., Normand, S.-L. T., &Walters, E. ,& Zaslavsky, A. M. (2002). *Kessler Psychological Distress Scale (K6, K10)* [Database record]. APA PsycTests.

- Khalid, A., Abdullah,M.,, Saad,S.,Faisal ,K., Eyad,K., &Turki ,M.(2024). Prevalence and patterns of mental health problems among students in a Saudi Public University: a cross-sectional study. *International Journal of Medicine in Developing Countries*, 8(2),679–688.
- Kitzrow , M.(2003).The mental health needs of today's college students : challenges and recommendations .*NASPA Journal* , 41 , 167-181.
- Kumar, H.(2016). Psychological distress and life satisfaction among university students. *J. Psychol. Clin. Psychiatry*. 5(3) ,1–8.
- Lai, A. , Lee, L., Wang, M. , Feng, Y., Lai, T. , Ho, M. (2020).Mental health impacts of the COVID-19 pandemic on international university students, related stressors, and coping strategies. *Front.Psychiatry* 11,584240.
- Lazarus,A.(1973).On assertive behavior: A brief note. *Behavior Therapy*, 4, 697-699.
- Lazarus,A.(2005). Multimodal Therapy. In J.Norcross& M. Goldfried (Eds.), *Handbook of Psychotherapy Integration* (PP,105-120).Oxford University Press.
- Lee ,S.,& Lee, E.(2020).Effects of Cognitive Behavioral Group Program for Mental Health Promotion of University Students. *Int. J. Environ. Res. Public Health* ,17,2-11.
- Lincoln , K., Taylor, R., Watkins,D.,& Chatters, L.(2011).Correlates of Psychological Distress and Major Depressive Disorder Among African American Men .*Research on Social Work Practice*, 21(3), 278-288.
- Ling,Y.,&Tini,J.(2022). A Correlational Study Examining the Relationship Between Psychological Distress and Academic Adjustment in a Technical College. *Journal of Education & Social Sciences*, 10(1), 66-79.
- Liyanage,J., Rajapakshe,W., Wijayarath, R., Jayakody, J., Gunaratne, A.,& Alagiyawanna ,A.(2024). Psychological distress and sleep quality among Sri Lankan medical students during an economic crisis. *PLOS ONE*,19(6),1-12.
- Lovibond, S.H. & Lovibond, P. (1995). *Manual for the Depression anxiety Stress Scales*. (2nd Ed) Sydney: Psychology Foundation.
- Lowe, B., Spitzer, R., Williams, J., Mussell, M., Schellberg, D., &Kroenke, K.(2008).Depression, anxiety and somatization in primary care: syndrome overlap and functional impairment. *Gen Hosp Psychiatry* ,30, 191–9.

- Lukács, A. (2021). Mental well-being of university students in social isolation. *Eur.J. Health Psychol*, 28, 22–29.
- Lukas, E. (1984). *Meaningful living*. Berkeley, CA: Institute of Logo therapy Press
- Lukin, K. (2019). *Toxic positivity: Don't always look on the bright side*. *Psychology Today* . [https://www. Psychology today .com/us/blog/the-man-cave/201908/toxic-](https://www.Psychologytoday.com/us/blog/the-man-cave/201908/toxic-).
- Madu ,O., Nwaneri ,A., Mbadugba, C., & Omotola, N.(2023). Self-Esteem and Assertiveness among Basic Nursing Students, Southeast Nigeria. *Afr. J. Biomed. Res.* 26, 209- 214.
- Makarevičs, F., & Iliško, D.(2023). *Aggressiveness and assertive behavior*. *Psychological Applications and Trends* . [https://doi.org/ 10.36315/ 2023inpact148](https://doi.org/10.36315/2023inpact148).
- Malakcioglu ,C.(2023). Multidimensional assessment of assertiveness: Assertiveness, passivity, and aggressive scale. *J Psy Nurs.* 14(4), 359-368.
- Maria, M., & Babu ,M.(2022). Assertiveness and Psychological Wellbeing Among Employed Mothers and Housewife Mothers. *The International Journal of Indian Psychology*, 10(3), 272-277.
- Martínez-líbano, J., Mercedes, M., & Cabrera, Y. (2021). Suicidal ideation and suicidal thoughts in university students during the COVID-19 pandemic: A systematic review. *Rev. Argent. Clin. Psicol.*, 390–405.
- Martucci , M., Balestrieri , M., & Bisoffi, G.(1999). Evaluating psychiatric morbidity in a general hospital : A two –phase epidemiological survey. *Psychol Med* , 129 , 823-832.
- Masse ,R. (2000). Qualitative and quantitative analyses of psychological distress: methodological complementarity and ontological income-ensurable ability. *Qual Health Res* ,10, 411–23.
- McCullough, J.(2005). Cognitive Behavioral Analysis System of Psychotherapy (CBASP) for Chronic Depression. In J. Norcross & M. Goldfried, (Eds), *Handbook of Psychotherapy Integration* (pp281-299) . Oxford University Press
- Meda, N., Pardini, S., Slongo, I., Bodini, L., Zordan, M. ,& Rigobello, P. (2021). Students' mental health problems before, during, and after COVID-19 lockdown in Italy. *J. Psychiatr. Res.* 134, 69–77.

- Michailidou, E.(2023). Toxic positivity: the pressure to always feel happy as a health care worker. *International Journal of Advances in Engineering and Management (IJAEM)* ,5(4),1782-1783.
- Miguel, C., Karyotaki, E., Cuijpers, P., & Cristea, I. A. (2021). Selective outcome reporting and the effectiveness of psychotherapies for depression. *World Psychiatry*, 20(3), 444-445.
- Moeller, R. , Seehuus, M., & Peisch, V. (2020) Emotional Intelligence, Belongingness, and Mental Health in College Students. *Front. Psychol.* 11,93.
- Moneva ,J.(2020). Assertiveness and Performance Tasks. *International Journal of Social Science Research*, 8(2),143-155.
- Mui,L., & Saili, J.(2024). Toxic Positivity and Its Role among Young Adult Workers. *Journal of Cognitive Sciences and Human Development*,10(1), 50-71.
- Myer,L., Stein, D., Grimsrud,A., Seedat, S.,& Williams , D. (2008). Social determinants of psychological distress in a nationally-representative sample of South African adults .*Soc Sci Med* , 66(8), 1828-1840.
- Norcross,G.(2005). Primer on psychotherapy integration. In G. Norcross, &M. Goldfried(Eds.),*Handbook of psychotherapy integration* (pp.3-24). Oxford University Press.
- Orth, U., Robins, R.,& Meier, L. (2009).Disentangling the effects of low self-esteem and stressful events on depression: Findings from three longitudinal studies. *J Personal Social Psychol* ,97 ,307-321.
- Ozdemir,P., Tanhan ,F.,&Ozdemir, .O.(2018).Rational choice theory in psychiatric . *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* , 10(4),494-505.
- Padrón, I., Fraga, I., Vieitez, L., Montes, C., &Romero, E.(2021). A Study on the Psychological Wound of COVID-19 in University Students. *Front. Psychol*, 12, 589927.
- Parray,W.,& Kumar,S.(2022).The Effect of Assertiveness Training on Behaviour,Self-esteem, Stress, Academic Achievement and Psychological Well-Being of Students:A Quasi-Experimental Study. *Research & Development* , 3(2), 83-90.
- Patel,N.,Pandita,V.,Patel,A.,Vyas,T.,&Chokshi, C.(2024). Prevalence of depression anxiety and stress among undergraduate students Mehsana

- District , Gujarat. *International Journal of Novel Research and Development* 9(5),a539-a550.
- Peneva,I.,&Mavrodiev, S. (2013). A historical approach to assertiveness. *Psychological Thought*, 6 (1), 3–26.
- Pfaffman , T.,(2017). Assertiveness, Encyclopedia of Personality and Individual Differences. Springer International Publishing.
- Pinto, .C., Luna, I., Silva,A., Pinheiro, P., Braga, V., &Souza,A. (2014) . Risk factors associated with mental health issues in adolescents: A integrative review. *Revista da Escola de Enfermagem da USP* ,48, 555-564.
- Podea ,D.,& Ratoi,F.(2011). Anxiety Disorders. In A. Szirmai(Ed.), *Anxiety and related disorders*. Croatia, Publishing : Davor Vidic.
- Princing, M. K. (2021). *What you need to know about toxic positivity*. Retrieved, from [https:// rightasrain. uwmedicine. org/ mind/ well-being/ toxic-positivity](https://rightasrain.uwmedicine.org/mind/well-being/toxic-positivity)
- Putra,R.,Ramadhanti1,A.,&Rizky,D.(2023). Gender Differences in level of toxic positivity in adolescents: Aquantitative study. *Jurnal Ilmiah Ilmu Terapan Universitas Jambi* ,7(2), 83-912.
- Qamar,T., Chethiyar, S.,& Equatora, M.(2021). Psychological stressors and life satisfaction among university students during the Second Wave of covid-19: Moderating role of resilience. *Journal of Advanced Guidance and Counseling* ,2(2), 136-154.
- Quintero, S., & Long, J. (2019). Toxic positivity: The dark side of positive vibes. *The Psychology Group*, 58(9), 965–991.
- Rabie,M.,Shorab,E.,El-Gabry,D.,Aziz,K.,Sabry,W.,Aufa,O.,El-Ghamry, R., Hassan,G.,& Nagy,N.(2019). Screening of social phobia symptoms in a sample of Egyptian university students. *Arch Clin Psychiatry*, 46(2),27-32.
- Radmila, M. (2019). Effects of an Assertive Behavior Program on the Reduction of Anxiety in Future Teachers and Preschool Teachers. *Psychology and Psychological Research International Journal* 4(2), 1-9.
- Ralte,M.,&Choudhury,S.(2024).Exploring the Interplay of Assertiveness, Social Anxiety, and Communication Competence Among College Students in Lunglei, Mizoram. *The International Journal of Indian Psychology*, 12(2),80-90.

- Rathus, S. A. (1973). A 30-item schedule for assessing assertive behavior. *Behavior Therapy*, 4, 398–406.
- Rehm, J., & Shield, K. (2019). Global burden of disease and the impact of mental and addictive disorders. *Current Psychiatry Reports*, 21(2), 10-21.
- Ridner, S.(2004). Psychological distress: concept analysis. *J Adv Nurs* 45: 536–45.
- Ritkumrop,K.,Surakarn,A.,&Ekpanyaskul, C.(2022). The effectiveness of an integrated counseling program on emotional regulation among undergraduate students with depression. *Journal of Health Research*, 36(2) 186-198.
- Sabra, M., & Hala ,H.(2018). Prevalence of Mental Distress and Its Correlates among Assiut University Students. *The Egyptian Journal of Community Medicine*, 36(3),61-72.
- Sadock , P.,& Sadock , V.(2003). *Kaplan& Sadock's synopsis of psychiatry , behavioral science /clinical psychiatry*. New York , Lippincott Williams& Wilkins.
- Salter, A. (2002). *Conditioned reflex therapy: The classic book on assertiveness that began behavior therapy*. Gretna, LA: Wellness Institute.
- Sangsefidi,N., Jamali,J., Rahimi,,J.,& Azemi,A.(2023). Examination of Behavioural Patterns of Psychological Distress and Evaluation of Related Factors A latent class regression. *SQU Medical Journal* ,23(3),pp. 311–319.
- Saracho , O.(2023).Theories of child development and their impact on early childhood education and care. *Early Childhood Education Journal*, 51 ,15–30.
- Saravanan, C., Mahmoud, I., Elshami, W., and Taha, M. H. (2020). Knowledge, anxiety, fear, and psychological distress about COVID-19 among university students in the United Arab Emirates. *Front. Psychiatry* 11,582189.
- Sawsan, K., Noura, N., Maha,A., & Raneem , A.(2020). The relationship between assertiveness skills and depression among undergraduate nursing. *37th International Conference on Psychiatry & Psychosomatic Medicine* London, UK -June 17-18, 202.
- Schwein,T., Hoying,J., Melny,B., Terry, A., & Hsieh,A.(2024).Effects of a Cognitive-Behavioral Therapy-Based Program on Stress, Anxiety and

- Depression in College Freshmen when Delivered Peer-to-Peer. *Building Healthy Academic Communities Journal* ,8(1),54-64.
- Shalaan,H., Mourad,G., & El- Fatah, M.(2024). The Relation between Anxiety and the Academic Quality of Life among University Students. *Helwan International Journal for Nursing Research and Pratctice*, 3(6),205-218.
- Sherehan, A. (2023).Life stressors and their relationship to assertiveness. *Egyptian Journal of Social Work (EJSW)*,15(1),159-174.
- Sochukwuma,E.,Philip,O.,Chukwunonye, E., Chibuike , O., Obumneme, O., Okorieh, A., & Grace , O.(2020). An Investigation on parenting styles and gender as factors influencing assertiveness among undergraduates. *International Journal of Innovative Research and Advanced Studies (IJIRAS)*, 7(6),46-51.
- Sokal, L., Eblie , L., & Babb, J.(2020). *It's okay to be okay too. why calling out teachers' "toxic positivity" may backfire.* It's okay to be okay too.
- Sommers-Flanagan,G.,& Sommers-Flanagan,R.(2015).*Counseling and Psychotherapy Theories in Context and Practice Skills, Strategies, and Techniques*. New York : John Wiley & Sons, Inc.
- Spokas, M., Luterek, J. , & Heimberg, R. (2009). Social anxiety and emotional suppression: The mediating role of beliefs. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 40(2), 283–291.
- Sreeramareddy, C., Shankar, P., Binu, V., Mukhopadhyay, C., Ray ,B.,& Menezes, R.(2007). Psychological morbidity, sources of stress and coping strategies among undergraduate medical students of Nepal. *BMC Med Educ*, 7(26),1-8.
- Srivastava, S., Tamir, M., McGonigal, K. , John, O. & Gross, J. (2009). The social costs of emotional suppression: A prospective study of the transition to college. *Journal of Personality and Social Psychology*, 96(4), 883–897.
- Thorne, F. (1989). Eclectic Psychotherapy. In: R. Corsini & D. Wedding (Eds.), *Current Psychotherapies*. Itasca, III, Peacock.
- Vaez,M.,DeLeon,A.,&Laflamme,L.(2006).Health-related determinants of perceived quality of life: a comparison between first-year university students and their working peers. *Work* ,26(2),167–177.
- Viertiö, S., Kiviruusu, O., Piirtola, M., Kaprio, J., Korhonen, T., Marttunen, M., & Suvisaari, J.(2021). Factors contributing to psychological distress in the

- working population, with a special reference to gender difference. *BMC Public Health* ,21, 2-17.
- Villines, Z. (2021). *Toxic positivity: Definition, risks, how to avoid, and more*. *Medical News Today*. [https:// www. medicalnewstoday. com/ articles/toxic-positivity](https://www.medicalnewstoday.com/articles/toxic-positivity)
- Wang, L., García, V., Ren, F., & Liu, T. (2022). The Influence of College Students' Academic Stressors on Mental Health during COVID-19: The Mediating Effect of Social Support ,Social Well-Being, and Self-Identity . *Frontiers in Public Health*, 1–13
- Wang, Y., Zhou, Z., Gong, S., Jia, D., & Lei, J. (2021). *The Effects of Emotional Design on Multimedia Learning and Appreciation of Chinese Poetry*. *Frontiers in Psychology*, 12(August), 1–14. [https:// doi.org/ 10.3389/ fpsyg.2021.621969](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.621969).
- Weiner ,B. (1993).On sin versus sickness: A theory of perceived responsibility and social motivation. *Am Psychol*. 48,957–965.
- Wheaton, B. (2007). The twain meets: distress, disorder and the continuing conundrum of categories. *Health* , 11,303-319.
- Wolf,B.(2005).Integrative Psychotherapy of the Anxiety Disorders. In J.Norcross &M. Goldfried (Eds.), *Handbook of Psychotherapy Integration*(pp263-279) .Oxford University Press.
- Wolpe, J. (1990). *The practice of behavior therapy*. New York: Pergamon.
- Yang, Y., & Yang, P. (2022). Effect of College Students' Academic Stress on Anxiety Under the Background of the Normalization of COVID-19 Pandemic: The Mediating and Moderating Effects of Psychological Capital .*Frontiers in Psychology* ,1-11.
- Yedemie,Y.(2021). Associations of Psychological Distress, Sleep Pattern, and Self-Esteem among University Adolescents: Implication for Psychological Intervention. *Primary Health Car*,11(3),371-375.
- Younes ,A.(2021). The Relationship between Social Support and Assertiveness among University Students, *The Egyptian Journal of Social Work(EJSW)*,11(1)35-56.
- Simarmata,E.,&Rahayu,A.(2017).Correlation between Assertiveness and Empathy with Adolescent's Social Adjustment in Social Home of South Jakarta. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, (139), 157-163.



البحث الثاني

تعليم الكبار ومهارات المستقبل: تحديات وتوجهات عالمية في ظل الثورة الصناعية الرابعة

إعداد

د/ محمود احمد عبدالحميد مبروك

مدرس أصول التربية

كلية التربية - جامعة مطروح

٢٠٢٥ - ١٤٤٧ هـ

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى تحليل واقع تعليم الكبار في ظل الثورة الصناعية الرابعة، واستكشاف المهارات المستقبلية المطلوبة للكبار لمواكبة التغيرات التكنولوجية والاقتصادية، وتحديد التحديات والتوجهات العالمية لتطوير هذا القطاع الحيوي، مع تقديم تصور مقترح لمواءمته مع متطلبات سوق العمل في الدول العربية. استخدم البحث المنهج الوصفي التحليلي لفحص الأدبيات العلمية، التقارير الدولية، والدراسات الحديثة المتعلقة بتعليم الكبار. وقد اشتمل البحث على إطار نظري شامل يوضح مفهوم تعليم الكبار، أهدافه، تطوره التاريخي، وتأثير الثورة الصناعية الرابعة على هذا القطاع. واستعراض أبرز التحديات التي تواجه تعليم الكبار في الدول العربية و أهم التوجهات العالمية في تطوير تعليم الكبار في الدول المتقدمة. وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: يتطلب تطوير تعليم الكبار التحول إلى نماذج تعليمية قائمة على الكفاءة، مع تبني التعلم مدى الحياة واستخدام المنصات الرقمية كأدوات أساسية. تشمل المهارات المستقبلية المطلوبة الذكاء العاطفي، حل المشكلات المعقدة، التفكير التحليلي، المرونة المعرفية، والكفاءة التكنولوجية، والتي يجب دمجها في برامج التعليم لتعزيز التنافسية في سوق العمل المتقدم تقنيًا. تواجه الدول العربية تحديات مثل الفجوة الرقمية، ضعف البنية التحتية، نقص التمويل، وقلة الوعي بأهمية التعلم المستمر، مما يعيق الوصول إلى تعليم عالي الجودة. تشمل التوجهات العالمية دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي في التعليم، مع التركيز على برامج مرنة والشراكات مع القطاع الخاص. يقترح البحث تصورًا لتطوير تعليم الكبار في السياق العربي يعتمد على سياسات وطنية مرنة، ربط البرامج باحتياجات سوق العمل، تعزيز التعلم الرقمي، إشراك القطاع الخاص، وتوسيع الوصول للفئات المستبعدة لضمان الشمولية و العدالة.

الكلمات المفتاحية: تعليم الكبار ، مهارات المستقبل ، التحديات ، التوجهات العالمية ، الثورة الصناعية الرابعة.

Adult Education and Future Skills: Global Challenges and Trends in the Context of the Fourth Industrial Revolution

Abstract:

The current research aimed to analyze the reality of adult education in light of the Fourth Industrial Revolution, explore the future skills required for adults to keep pace with technological and economic changes, and identify the global challenges and trends for developing this vital sector. It also offers a proposed vision for aligning it with the requirements of the labor market in Arab countries. The research used a descriptive-analytical approach to examine scientific literature, international reports, and recent studies related to adult education. The research included a comprehensive theoretical framework that clarifies the concept of adult education, its objectives, historical development, and the impact of the Fourth Industrial Revolution on this sector. It also reviewed the most prominent challenges facing adult education in Arab countries and the most important global trends in developing adult education in developed countries. The research reached a set of results, the most important of which are: Developing adult education requires a shift to competency-based educational models, embracing lifelong learning and using digital platforms as essential tools. Required future skills include emotional intelligence, complex problem-solving, analytical thinking, cognitive flexibility, and technological proficiency, which must be integrated into education programs to enhance competitiveness in a technologically advanced labor market. Arab countries face challenges such as the digital divide, weak infrastructure, lack of funding, and a lack of awareness of the importance of lifelong learning, all of which hinder access to high-quality education. Global trends include the integration of artificial intelligence and virtual reality technologies into education, with a focus on flexible programs and partnerships with the private sector. The research proposes a vision for developing adult education in the Arab context based on flexible national policies, linking programs to labor market needs, promoting digital learning, engaging the private sector, and expanding access to excluded groups to ensure inclusiveness.

Keywords: adult education, future skills, challenges, global trends, fourth industrial revolution

الإطار العام للبحث

مقدمة البحث:

شهد العالم في العقود الأخيرة تحولات سريعة وعميقة فرضتها الثورة الصناعية الرابعة، والتي جاءت امتدادًا للتطورات التقنية التي بدأت مع الثورة الرقمية في نهاية القرن العشرين وقد تميزت هذه المرحلة باندماج تقنيات متقدمة مثل الذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي، والطباعة ثلاثية الأبعاد، وإنترنت الأشياء، والروبوتات، والتقنيات الحيوية، مما أحدث تغييرًا جوهريًا في طبيعة العمل والإنتاج والتعليم والتعلم. (Schwab, 2016, 12) وقد فرض هذا الواقع الجديد تحديات غير مسبقة على الأفراد والمجتمعات والدول، خاصة في ما يتعلق بإعداد الموارد البشرية وتمكينها من المهارات اللازمة لمواكبة هذا التغيير السريع.

وفي ظل هذه التغيرات، أصبحت قضية "تعليم الكبار" أكثر إلحاحًا من أي وقت مضى، نظرًا للدور الحيوي الذي يلعبه هذا النوع من التعليم في تمكين الأفراد من التكيف مع سوق العمل المتغير باستمرار، ومواصلة التعلم مدى الحياة، وتحديث المهارات بما يتماشى مع متطلبات العصر، فلم يعد التعليم مقتصرًا على مراحل عمرية محددة، بل أصبح التعلم المستمر ضرورة اقتصادية واجتماعية ومهنية لضمان البقاء والمنافسة. (UNESCO, 2022, 24)

وتشير العديد من الدراسات إلى أن القوى العاملة الحالية ستحتاج إلى إعادة تأهيل مهني وتعلم مستمر بشكل دوري لمواكبة التحولات، حيث توقع تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي أن حوالي ٥٠% من الموظفين سيحتاجون إلى إعادة تدريب بحلول عام ٢٠٢٦، مع تزايد الطلب على مهارات التفكير التحليلي، والتعلم النشط، والمرونة، والذكاء العاطفي، والتكنولوجيا (World Economic Forum, 2020, 15). وفي هذا السياق، تظهر أهمية تعليم الكبار بوصفه إحدى الأدوات الاستراتيجية لبناء مجتمع متعلم يمتلك أدوات العصر.

ورغم إدراك المجتمعات لأهمية هذا النوع من التعليم، إلا أنه لا يزال يواجه العديد من التحديات، منها ضعف البنية المؤسسية، وغياب السياسات الشاملة، وانخفاض نسب المشاركة في برامج تعليم الكبار في الدول النامية، إضافة إلى التفاوت الكبير في جودة البرامج التعليمية والتدريبية المقدمة (العزاوي، ٢٠٢٠، ١٣٣). كما أن بعض النماذج التقليدية في تعليم الكبار لم تعد نقي بالغرض في ظل التطورات السريعة التي يشهدها العالم، مما يستدعي إعادة هيكلة هذا القطاع تربويًا وفنيًا وتقنيًا.

وقد دفعت هذه التحديات العديد من المنظمات الدولية، وعلى رأسها اليونسكو (UNESCO) ومنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD)، إلى الدعوة لتبني سياسات تعليمية أكثر مرونة

وشمولاً وتكيفاً مع متغيرات المستقبل، والتركيز على تطوير المهارات الحياتية والتقنية والرقمية، بالإضافة إلى المهارات الناعمة مثل القيادة، والعمل الجماعي، والتفكير النقدي (OECD, 2019, 33).

أما على الصعيد العربي، فلا تزال العديد من الدول تواجه صعوبات في توجيه تعليم الكبار نحو المهارات المستقبلية، بسبب ضعف التكامل بين القطاعين التعليمي والاقتصادي، وغياب استراتيجيات وطنية واضحة، وضعف التمويل، وعدم وجود أنظمة متابعة وتقييم دقيقة لبرامج تعليم الكبار (الزيد، ٢٠٢٢، ٧٩). ومع ذلك، بدأت بعض الدول العربية تتخذ خطوات إصلاحية، خصوصاً في ظل الرؤى الوطنية للتنمية مثل رؤية مصر ٢٠٣٠، ورؤية السعودية ٢٠٣٠ اللاتي أكدتا على أهمية تعزيز التعلم مدى الحياة.

ومن هنا تنبع أهمية هذا البحث، الذي يهدف إلى تحليل واقع تعليم الكبار في ظل الثورة الصناعية الرابعة، واستكشاف أبرز المهارات المستقبلية المطلوبة للكبار، وتحديد التحديات والتوجهات العالمية لتطوير هذا القطاع الحيوي. ويحاول البحث أن يساهم في تسليط الضوء على الجهود الدولية في هذا المجال، واستلهم التجارب الناجحة التي يمكن أن تقدم نماذج قابلة للتطبيق في السياقات العربية، مع تقديم توصيات تطويرية لصناع القرار التربوي والمهني.

مشكلة البحث:

تواجه نظم تعليم الكبار في الوقت الراهن ضغوطاً متزايدة نتيجة التحولات الجذرية التي أحدثتها الثورة الصناعية الرابعة في سوق العمل، حيث أصبحت المهارات التقليدية غير كافية للاندماج الفعال في عالم سريع التغير يعتمد على الذكاء الاصطناعي والتحليل الرقمي والتقنيات الذكية. في ظل هذه المعطيات، تبرز إشكالية البحث في ضعف المواءمة بين برامج تعليم الكبار والمهارات المستقبلية المطلوبة، وغياب الرؤية العربية الموحدة لتوجيه هذا القطاع بما يخدم التنمية البشرية والاقتصادية في المجتمعات المعاصرة.

وبناءً عليه، تتحدد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما المهارات المستقبلية لتعليم الكبار في ظل الثورة الصناعية الرابعة ، و سبل تطويره و مواءمته مع متطلبات الوظائف المستقبلية في الدول العربية ؟

وينبثق من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

١- ما مفهوم تعليم الكبار وأهدافه في السياق المعاصر؟

٢- ما أبرز المهارات المستقبلية المطلوبة في ظل الثورة الصناعية الرابعة؟

٣- ما التحديات التي تواجه نظم تعليم الكبار عالمياً؟

٤- ما التوجهات الحديثة المعتمدة دوليًا لتطوير تعليم الكبار؟

٥- ما سبل موازنة تعليم الكبار مع متطلبات الوظائف المستقبلية في الدول العربية؟

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى:

- ١- توضيح الإطار المفاهيمي لتعليم الكبار وعلاقته بالتعلم مدى الحياة.
- ٢- التعرف على المهارات المستقبلية اللازمة للعصر الرقمي.
- ٣- تحليل أبرز التحديات التي تعوق تطوير تعليم الكبار عالميًا.
- ٤- رصد التوجهات والسياسات الحديثة في تعليم الكبار في الدول المتقدمة.
- ٥- تقديم تصور مقترح لتطوير تعليم الكبار في السياق العربي بما يتواءم مع تحديات المستقبل.

أهمية البحث:

أولاً: الأهمية النظرية:

- يساهم البحث في إثراء المعرفة العلمية حول العلاقة بين تعليم الكبار والثورة الصناعية الرابعة.
- يقدم البحث إطاراً تحليلياً يساعد الباحثين في فهم المتغيرات المؤثرة في هذا القطاع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- يساعد البحث الجهات المعنية علي صياغة السياسات التربوية في تطوير برامج تعليم الكبار.
- يقدم البحث مقترحات يمكن الاستفادة منها في بناء استراتيجيات وطنية للتعليم مدى الحياة.
- يساهم في رفع جاهزية الأفراد لمتطلبات سوق العمل المستقبلي.

حدود البحث:

- الحدود الموضوعية: يركز البحث على تعليم الكبار وعلاقته بالمهارات المستقبلية في ظل الثورة الصناعية الرابعة.
- الحدود الزمانية: تمتد حدود الدراسة بين الأعوام (٢٠١٥ - ٢٠٢٥)، وهي المرحلة التي تبلورت فيها ملامح الثورة الصناعية الرابعة عالميًا.
- الحدود المكانية: تركز الدراسة على التوجهات العالمية، مع إمكانية إسقاط النتائج على الواقع العربي عند التحليل

مصطلحات البحث:

تعليم الكبار Adult Education : العمليات التعليمية المنظمة التي تستهدف الفئات العمرية البالغة خارج نطاق التعليم النظامي، بهدف تعزيز المهارات الحياتية والمهنية لديهم (UNESCO, 2016, 5).

الثورة الصناعية الرابعة Fourth Industrial Revolution: مرحلة من التطور التكنولوجي تتسم بدمج التقنيات الرقمية والبيولوجية والفيزيائية في شتى مجالات الحياة، بما في ذلك التعليم والعمل. (Schwab, 2016, 14)

المهارات المستقبلية Future skills: مجموعة من المهارات التي يتطلبها سوق العمل في المستقبل للمتعلمين الكبار، وتشمل المهارات الرقمية، والناعمة، والمعرفية، والتقنية المتقدمة (World Economic Forum, 2020, 10).

التوجهات العالمية : هي مجموعة الاتجاهات والتطورات الشاملة التي تشكل مسار التعليم وتطوير المهارات على المستوى الدولي. (UNESCO, 2015, 26)

منهج البحث:

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الأدبيات والدراسات الدولية والتقارير الحديثة ذات الصلة بتعليم الكبار والثورة الصناعية الرابعة، مع رصد وتحليل السياسات والتجارب الناجحة في هذا المجال.

الدراسات السابقة:

سيتم تناول الدراسات السابقة وفقًا لترتيبها الزمني، مع بيان عنوان كل دراسة، والمنهج المستخدم فيها، وأبرز نتائجها، يلي ذلك تعقيب يوضح مدى توافق واختلاف تلك الدراسات مع أهداف وموضوع البحث الحالي، مع التركيز على كيفية استفادة البحث من هذه الدراسات لتطوير تصور شامل وعملي لتعليم الكبار في السياق العربي في ظل الثورة الصناعية الرابعة.

دراسة العزاوي (٢٠٢٠) بعنوان "تعليم الكبار في ظل المتغيرات التكنولوجية"، حيث هدفت إلى استكشاف تأثير التغيرات التكنولوجية الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة على تعليم الكبار في الدول العربية، مع التركيز على الفجوة الرقمية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال تحليل الدراسات والتقارير المتعلقة بالتكنولوجيا وتعليم الكبار. وقد أظهرت الدراسة أن الفجوة الرقمية تعيق وصول الكبار إلى التعليم الحديث، واقترحت تعزيز البنية التحتية الرقمية وتطوير برامج تدريبية تركز على الكفاءات التقنية.

دراسة الدسوقي (٢٠٢٠) بعنوان "تطوير تعليم الكبار في ضوء التحول الرقمي"، حيث هدفت إلى اقتراح استراتيجيات لتطوير تعليم الكبار في المنطقة العربية من خلال الاستفادة من التحول الرقمي. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال استعراض التجارب العالمية والعربية. وقد أكدت الدراسة على أهمية المنصات الرقمية مثل "إدراك" في توسيع نطاق تعليم الكبار، مع الحاجة إلى تحسين البنية التحتية وتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا.

دراسة المنتدى الإقتصادي العالمي (٢٠٢٠) "World Economic Forum (2020)" بعنوان "مستقبل الوظائف تقرير عام ٢٠٢٠" "The Future of Jobs Report 2020"، حيث هدفت إلى تحديد المهارات المستقبلية المطلوبة في سوق العمل العالمي وتأثير الثورة الصناعية الرابعة على الوظائف. وقد استخدمت المنهج الكمي والنوعي، من خلال استطلاعات آراء أصحاب العمل وتحليل البيانات الاقتصادية. وقد أكدت الدراسة أن ٥٠% من القوى العاملة ستحتاج إلى إعادة تدريب بحلول ٢٠٢٦، مع تزايد الطلب على المهارات الرقمية والناعمة مثل التفكير التحليلي والذكاء العاطفي.

دراسة علي (٢٠٢١) بعنوان "تعليم الكبار وتحديات المستقبل في الوطن العربي"، حيث هدفت إلى تحليل التحديات التي تواجه تعليم الكبار في الدول العربية وتقديم توصيات لتحسينه. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي، من خلال الاعتماد على تحليل الوثائق والدراسات. وقد حددت الدراسة تحديات مثل ضعف البنية التحتية، نقص التمويل، وقلة الوعي بأهمية التعلم المستمر، واقترحت تعزيز التوعية وتطوير المناهج.

دراسة منظمة التعاون الإقتصادي و التنمية (٢٠٢١) OECD (2021) بعنوان "التعلم مدى الحياة ومهارات الكبار: الاستثمار في المستقبل" "Lifelong Learning and Adult Skills: Investing in the Future"، حيث هدفت إلى تحليل أهمية التعلم مدى الحياة وتعليم الكبار في تعزيز التنافسية الاقتصادية في السياق العالمي. وقد استخدمت المنهج التحليلي الكمي والنوعي، من خلال دراسة حالات من دول متقدمة مثل فنلندا وكندا. وقد أظهرت الدراسة أن الاستثمار في تعليم الكبار يزيد من النمو الاقتصادي ويقلل من الفجوات المهارية، مع أهمية دمج التكنولوجيا والشراكات مع القطاع الخاص.

دراسة سيد (٢٠٢٢) بعنوان "تصور مقترح لتطوير تعليم الكبار في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة" دراسة تحليلية، حيث هدفت إلى استكشاف كيفية تطوير تعليم الكبار في مصر لمواكبة متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الوثائق والدراسات ذات الصلة. وقد أكدت الدراسة على أهمية تعليم الكبار كعامل أساسي لتحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية. كما أشارت إلى تحديات مثل

الفجوة الرقمية، ضعف البنية التحتية، ونقص التمويل، واقتُرحت تصوراً مقترحاً يعتمد على تطوير سياسات تعليمية تدعم التعلم المستمر والتدريب التقني.

دراسة الزيد (٢٠٢٢) بعنوان "استشراف مستقبل تعليم الكبار في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠" حيث هدفت إلى تحليل كيفية تطوير تعليم الكبار في المملكة العربية السعودية لمواكبة متطلبات سوق العمل في ظل رؤية ٢٠٣٠، مع التركيز على المهارات الرقمية والتقنية. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، من خلال تحليل الوثائق الرسمية والتقارير الوطنية. وقد أكدت الدراسة على أهمية دمج المهارات الرقمية في برامج تعليم الكبار، مع ضرورة تعزيز الشراكات مع القطاع الخاص كما أشارت إلى تحديات مثل الفجوة الرقمية وضعف التمويل، واقتُرحت تطوير منصات تعليمية إقليمية باللغة العربية.

التعليق

انفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في إبراز أهمية تعليم الكبار ومهاراته المستقبلية في ظل الثورة الصناعية الرابعة، غير أن كل دراسة عالجت الموضوع من زاوية محدودة مقارنة بما يطرحه هذا البحث. فمثلاً، ركزت دراسة العزاوي (٢٠٢٠) على الفجوة الرقمية باعتبارها التحدي الأبرز، بينما وسّع البحث الحالي نطاق التحديات لتشمل أيضاً ضعف التمويل ومقاومة التغيير، مع تقديم حلول عملية من خلال تصور مقترح أكثر شمولية. وبالمثل، فإن دراسة الدسوقي (٢٠٢٠) أبرزت دور المنصات الرقمية في دعم تعليم الكبار، لكنها ظلت في إطار التحول الرقمي العام، في حين أن البحث الحالي تجاوز ذلك عبر دمج الشمولية والشراكات مع القطاع الخاص، وتقديم آليات تنفيذ محددة مثل إنشاء مراكز تدريب وحملات توعية.

أما دراسة المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠٢٠) "World Economic Forum (2020)" ، فقد انفتحت مع البحث الحالي في تحديد المهارات المستقبلية كالرقمية والتفكير النقدي، لكنها اكتفت بالسياق العالمي دون تفصيل للتحديات العربية، وهو ما تداركه البحث الحالي من خلال تقديم حلول موجهة للمنطقة العربية مع الاستفادة من التوجهات العالمية. وينطبق الأمر ذاته على دراسة علي (٢٠٢١) التي حددت تحديات مثل ضعف البنية التحتية ونقص التمويل، غير أنها اكتفت بعرض عام للتحديات، بينما قدّم البحث الحالي إطاراً متكاملًا مدعومًا بآليات تنفيذ مثل برامج التمويل ومراكز التدريب.

كما انفتحت دراسة منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠٢١) "OECD (2021)" مع البحث في التأكيد على التعلم مدى الحياة والشراكات مع القطاع الخاص، لكنها انحصرت في الاقتصادات المتقدمة، في حين ركز البحث الحالي على السياق العربي، مراعيًا تحديات محلية كالـفجوة الرقمية وضعف البنية التحتية. وكذلك الحال في دراسة سيد (٢٠٢٢) التي عالجت تعليم

الكبار في السياق المصري، بينما وسّع البحث الحالي نطاقه إلى منظور عربي أشمل مع إسقاطات عالمية، مدعوماً بنظريات تربوية مثل نولز وميزيرو. وأخيراً، جاءت دراسة الزيد (٢٠٢٢) مركزة على السياق السعودي ورؤية ٢٠٣٠، بينما يقدم البحث الحالي إطاراً عربياً أوسع وأعمق، جامعاً بين التجارب العالمية والتصورات المحلية، مع آليات تنفيذ واضحة.

وختاماً تشترك الدراسات السابقة مع البحث الحالي في التركيز على أهمية تعليم الكبار في ظل الثورة الصناعية الرابعة، مع التأكيد على المهارات المستقبلية مثل المهارات الرقمية والناعمة، وتحديات مثل الفجوة الرقمية وضعف التمويل. ومع ذلك، فإن البحث الحالي يتميز بعدة جوانب:

١. الشمولية: يتناول البحث الحالي تحديات وتوجهات عالمية وعربية معاً، مع تقديم تصور مقترح يتضمن آليات تنفيذ واضحة.

٢. التركيز على السياق العربي: يعالج البحث تحديات محلية مثل الفجوة الرقمية والعدالة التعليمية، مع اقتراح حلول عملية مثل مراكز التدريب الإقليمية وحملات التوعية.

٣. الأسس النظرية: يستند البحث إلى نظريات تربوية مثل نظرية نولز وميزيرو، مما يعزز أسسه العلمية.

٤. التوجه العملي: يقدم البحث آليات تنفيذ مفصلة، مثل إطلاق سياسات وطنية وبرامج تمويل، مما يجعله أداة عملية لصناع القرار.

مخطط البحث:

سار البحث وفق العناصر والمحاور الآتية:

- الإطار العام للبحث
- الإطار النظري التحليلي ويضم :
- المحور الأول : مفهوم تعليم الكبار وأهدافه في السياق المعاصر.
- المحور الثاني : المهارات المستقبلية للكبار في ظل الثورة الصناعية الرابعة.
- المحور الثالث : التحديات التي تواجه تعليم الكبار في المنطقة العربية في ظل الثورة الصناعية الرابعة.
- المحور الرابع : التوجهات العالمية لتطوير تعليم الكبار في ظل المهارات المستقبلية.
- المحور الخامس: تصور مقترح لتطوير تعليم الكبار في السياق العربي في ضوء مهارات المستقبل.
- نتائج البحث و توصياته.

الإطار النظري التحليلي

المحور الأول : مفهوم تعليم الكبار وأهدافه في السياق المعاصر

أولاً : مفهوم تعليم الكبار

يُعد تعليم الكبار أحد أبرز مكونات نظم التعليم المعاصر، وقد تطور مفهوميًا وتطبيقيًا ليشمل جميع العمليات التعليمية التي تستهدف الأفراد بعد انتهاء فترة التعليم النظامي، سواء لأغراض مهنية أو ثقافية أو اجتماعية. وتُعرفه اليونسكو بأنه:

"العملية المنظمة التي تهدف إلى تطوير معارف ومهارات واتجاهات الأفراد البالغين من خلال برامج تعليمية مرنة تتلاءم مع ظروفهم واحتياجاتهم." (UNESCO, 2015, 8)

ويرتبط تعليم الكبار بمفهوم التعلم مدى الحياة، الذي يؤكد أن عملية التعلم لا تتوقف عند سن معينة أو مرحلة تعليمية محددة، بل تمتد طوال حياة الإنسان، استجابة للتغيرات المجتمعية والتكنولوجية والاقتصادية. (Jarvis, 2009, 51)

ثانيًا: نشأة وتطور تعليم الكبار

تعود جذور تعليم الكبار إلى المجتمعات التقليدية قبل الثورة الصناعية الأولى، حيث اعتمد الأفراد على التعلم العَرَضي من خلال الخبرة المباشرة وممارسة الحرف والزراعة، إضافة إلى حلقات العلم في المساجد التي شكلت نموذجًا للتعلم المستمر في السياق الإسلامي (Jarvis, 2009, 51)؛ (الخطيب، ١٩٩٥، ٤٥)، ومع اندلاع الثورة الصناعية الأولى في القرن الثامن عشر، أصبح تعليم الكبار أداة استراتيجية لمواجهة الأمية وتلبية احتياجات سوق العمل عبر برامج ركزت على المهارات التقنية والمدارس الليلية والجمعيات التعليمية (Knowles, 1980, 43).

وفي القرن التاسع عشر، طورت دول مثل ألمانيا وبريطانيا برامج مهنية متقدمة، أبرزها التعليم المزدوج، بينما تأخر السياق العربي بسبب التحديات الاستعمارية، لتبدأ مبادرات محو الأمية في أوائل القرن العشرين في مصر والعراق (OECD, 2019, 28)؛ (الدسوقي، ٢٠٢٠، ٩٩)؛ (الخطيب، ١٩٩٥، ٥٠). وخلال القرن العشرين، توسع تعليم الكبار ليشمل التنمية الاجتماعية والثقافية، وأسهمت مؤتمرات اليونسكو في ترسيخ التعلم مدى الحياة، بينما ركزت الجهود العربية على محو الأمية رغم معوقات التمويل وضعف البنية التحتية (Merriam & Bierema, 2019, 22)؛ (UNESCO, 2022, 13).

ومع مطلع القرن الحادي والعشرين، أحدثت الثورة الصناعية الرابعة نقلة نوعية عبر دمج تقنيات الذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة، ما جعل تعليم الكبار مرتبطًا بالمهارات المستقبلية كالمهارات الرقمية والتفكير النقدي. وقد تبنت دول متقدمة مثل فنلندا وكندا برامج مرنة كالتعليم

الإلكتروني والشهادات المصغرة، (World Economic Forum, 2020, 12)؛ OECD، (49, 2021)، في السياق العربي، بدأت دول مثل مصر، السعودية والإمارات دمج تعليم الكبار ضمن رؤى التنمية الوطنية، مثل رؤية مصر ٢٠٣٠، والتي يهدف فيها التعليم مدى الحياة إلى "إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون التمييز، وفي إطار نظام مؤسسي، وكفاء وعادل، ومستدام، ومرن، وأن يكون مرتكزاً على المتعلم والمتدرب القادر على التفكير والمتمكن فنياً وتقنياً وتكنولوجياً". (رؤية مصر ٢٠٣٠، محور التعليم والتدريب) ومع ذلك، ما زالت المنطقة العربية تواجه تحديات أبرزها الفجوة الرقمية وضعف الشراكات مع القطاع الخاص (الدسوقي، ٢٠٢٠، ١٠٢). وقد سرّعت جائحة كوفيد-١٩ من اعتماد التعليم الإلكتروني، فاتحة المجال أمام المنصات الرقمية لتوسيع نطاق تعليم الكبار. (World Bank, 2021, 21)

ثالثاً: أهداف تعليم الكبار في العصر الرقمي

في ظل الثورة الصناعية الرابعة، التي تتميز بالتكامل بين التقنيات الرقمية، الفيزيائية، والبيولوجية، أصبح تعليم الكبار ركيزة أساسية لتمكين الأفراد من التكيف مع التغيرات السريعة في سوق العمل والمجتمع (الدسوقي، ٢٠٢٠، ١٠٨). وفي ضوء استقرار الأدبيات التي تناولت الأهداف الرئيسية لتعليم الكبار في العصر الرقمي، في السياقين العالمي والعربي يمكن تحديد الأهداف الرئيسية لتعليم الكبار في الآتي :

١ - تطوير المهارات المهنية والتقنية للكبار

من ضمن الأهداف الأساسية لتعليم الكبار في العصر الرقمي هو تزويد الأفراد بالمهارات المهنية والتقنية اللازمة لمواكبة متطلبات سوق العمل المتغير. ومع الاعتماد المتزايد على تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي، الحوسبة السحابية، وتحليلات البيانات الضخمة، أصبحت الكفاءات الرقمية شرطاً أساسياً لتعزيز القدرة التنافسية في بيئة العمل (Bughin et al., 2018, 15). وتشير إحدى الدراسات إلى أن ما يقرب من ٦٠% من العاملين عالمياً سيحتاجون إلى تدريب مهني جديد بحلول عام ٢٠٢٧ لمواكبة هذه التحولات التقنية (McKinsey Global Institute, 2021, 22). في السياق العربي، يسعى تعليم الكبار إلى تزويد الأفراد بمهارات متقدمة مثل البرمجة وإدارة الأنظمة الرقمية، مما يساهم في سد الفجوة الرقمية وتعزيز الفرص الاقتصادية (التقرير العربي للتنمية البشرية، ٢٠٢٢، ٤٥).

٢ - تعزيز التعلم الذاتي واستخدام الموارد الرقمية

يُعد تعزيز التعلم الذاتي هدفاً جوهرياً لتعليم الكبار، حيث يُمكن الأفراد من استخدام الموارد الرقمية بشكل مستقل لتطوير مهاراتهم في العصر الرقمي، حيث أصبحت المنصات الإلكترونية مثل Coursera و EdX أدوات حيوية لتقديم دورات تعليمية مرنة، مما يتيح للمتعلمين البالغين

التعلم في أوقات وأماكن تناسبهم (World Bank, 2021, 21). ويساعد هذا الهدف الأفراد على التكيف مع التغيرات التكنولوجية السريعة من خلال اكتساب مهارات جديدة دون الحاجة إلى هياكل تعليمية تقليدية (Merriam & Bierema, 2019, 78) وعلى المستوى العربي، تسعى الدول لرفع الكفاءة الرقمية لدى شريحة كبيرة من البالغين، مما يستدعي تصميم برامج تعليمية تركز على التعلم الذاتي باستخدام واجهات سهلة الاستخدام مدعومة بالذكاء الاصطناعي و الأمن السيبراني (مبروك، ٢٠٢٤، ٦). كما تسعى لتطوير منصات إقليمية تقدم محتوى باللغة العربية لتسهيل الوصول إلى التعليم الرقمي (الدسوقي، ٢٠٢٠، ١١٢).

٣- تنمية التفكير النقدي والمواطنة الرقمية

يسعى تعليم الكبار إلى تمكين الأفراد من التفكير النقدي والمشاركة الفعالة في المجتمع الرقمي و يتضمن ذلك تعزيز القدرة على تحليل المعلومات، التمييز بين المصادر الموثوقة وغير الموثوقة، واتخاذ قرارات واعية في بيئة رقمية معقدة (Field, 2013, 17). وتُعد المواطنة الرقمية، التي تشمل استخدام التكنولوجيا بمسؤولية أخلاقية، هدفًا حاسمًا لضمان اندماج الأفراد في المجتمعات الرقمية (UNESCO, 2022, 22).

وفي الدول العربية، يُركز تعليم الكبار على تعزيز التفكير النقدي لمواجهة تحديات مثل انتشار المعلومات المغلوطة عبر الإنترنت. (محمد، ٢٠٢٣، ٥٠).

٥. مواجهة الفجوة المعرفية

يُعتبر تقليص الفجوة المعرفية الناتجة عن التطور التكنولوجي السريع أحد الأهداف الرئيسية لتعليم الكبار، و تشير التقارير إلى أن أكثر من ٣٠% من البالغين في الدول النامية، بما في ذلك المنطقة العربية، يفتقرون إلى المهارات الرقمية الأساسية (UNESCO, 2022, 33). ولذا يهدف تعليم الكبار إلى تمكين الأفراد من سد هذه الفجوة من خلال برامج تدريبية تركز على الكفاءات التقنية والمعرفية (الزبد، ٢٠٢٢، ٨٥).

وعلى المستوى العربي، تُعد هذه الفجوة تحديًا كبيرًا بسبب تفاوت الوصول إلى التكنولوجيا، خاصة في المناطق الريفية، يمكن لبرامج تعليم الكبار، مثل تلك التي تقدمها مراكز التدريب المهني في مصر والإمارات، أن تساهم في تقليص هذه الفجوة من خلال توفير دورات قصيرة في المهارات الرقمية (علي، ٢٠٢١، ٣٠).

٥- تعزيز الشمولية والعدالة الاجتماعية

يهدف تعليم الكبار إلى تعزيز الشمولية والعدالة التعليمية من خلال استهداف كل فئات المجتمع، مثل النساء، سكان المناطق الريفية، اللاجئين، والعمالة غير الرسمية، و تُظهر مبادرات اليونسكو، مثل برنامج "المدن المتعلمة"، أهمية الشمولية الاجتماعية في تحقيق التنمية

المستدامة (UNESCO, 2022, 36). وعلى المستوى العربي، يمكن لبرامج تعليم الكبار أن تقدم دورات مخصصة للنساء في زيادة الأعمال الرقمية أو للاجئين في مهارات العمل الحر، مما يعزز اندماجهم الاجتماعي والاقتصادي (الدسوقي، ٢٠٢٠، ١١٥).

رابعاً: الثورة الصناعية الرابعة وتأثيرها على تعليم الكبار

تُعد الثورة الصناعية الرابعة إحدى أبرز التحولات التي شهدتها العالم في العصر الحديث، حيث تتميز بالتكامل غير المسبوق بين الأنظمة الفيزيائية، الرقمية، والبيولوجية، مما أدى إلى إعادة تشكيل طبيعة العمل، الإنتاج، والتفاعل الاجتماعي، و يصف كلاوس شواب هذه الثورة بأنها "لا تتغير فقط من حيث السرعة والنطاق، بل أيضاً في تأثيرها الجوهري على جميع أنظمة الإنتاج والإدارة". (Schwab, 2016, 14) "وقد أثرت هذه التحولات بشكل مباشر على تعليم الكبار، حيث أصبح من الضروري إعادة تصميم البرامج التعليمية لتتماشى مع متطلبات سوق العمل الجديدة. فقد أشار تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي إلى أن الطلب على المهارات الرقمية، مثل البرمجة، إنترنت الأشياء، والذكاء الاصطناعي، قد ارتفع بشكل كبير، مما يستلزم تطوير مناهج تعليمية مرنة ومحدثة لتزويد الكبار بالكفاءات اللازمة (World Economic Forum, 2020, 12).

وعلى المستوى العربي تواجه الأقطار العربية تحديات إضافية تعيق تطبيق هذه التحولات التعليمية، مثل الفجوة الرقمية، ضعف البنية التحتية التكنولوجية، ومحدودية الوصول إلى الموارد التعليمية المتقدمة. يؤكد العزاوي أن هذه التحديات تتطلب استراتيجيات مبتكرة لتطوير برامج تعليم الكبار، بما في ذلك تعزيز التعليم عن بُعد واستخدام المنصات الرقمية لتوفير محتوى تعليمي يتماشى مع متطلبات الثورة الصناعية الرابعة (العزاوي، ٢٠٢٠، ١٣٠). علاوة على ذلك، أظهرت دراسات أن تعليم الكبار يحتاج إلى التركيز على تنمية المهارات الذهنية، مثل التفكير النقدي وحل المشكلات، إلى جانب المهارات التقنية، لتمكين الأفراد من التكيف مع بيئات العمل المتغيرة بسرعة. (Brynjolfsson & McAfee, 2017, 89)

كما أن دمج تقنيات الثورة الصناعية الرابعة، مثل الواقع الافتراضي والتعلم الآلي، في تعليم الكبار يمكن أن يعزز من فعالية البرامج التعليمية من خلال توفير تجارب تعليمية أكثر جاذبية (Johnson, 2019, 45). ومع ذلك، يبقى التحدي الأكبر هو ضمان العدالة في الوصول إلى هذه التقنيات، خاصة في المناطق ذات الموارد المحدودة. وفي هذا السياق، توصي الدراسات بضرورة التعاون بين الحكومات، المؤسسات التعليمية، والقطاع الخاص لتطوير نماذج تعليمية مستدامة تلبي احتياجات الثورة الصناعية الرابعة (OECD, 2021, 67)

في ظل التحولات الاقتصادية العالمية الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة، التي تتميز بالتكامل بين التكنولوجيات الفيزيائية، الرقمية، والبيولوجية، أصبح تعليم الكبار ركيزة أساسية لضمان استدامة القوى العاملة، زيادة الإنتاجية، وتعزيز التنافسية في سوق العمل. تتطلب هذه التحولات، التي تشمل الأتمتة، الرقمنة، والذكاء الاصطناعي، تحديثاً مستمراً للمهارات لتتماشى مع متطلبات الوظائف الجديدة والبيئات الاقتصادية المتغيرة. وتشير الإحصائيات إلى أن حوالي ٤٠% من المهارات الأساسية للوظائف الحالية ستتغير خلال خمس سنوات، مما يؤكد الحاجة الملحة إلى برامج تعليمية مرنة ومستمرة للكبار. (World Economic Forum, 2020, 12)

في هذا السياق، يؤدي تعليم الكبار دوراً حاسماً في سد الفجوة بين المهارات الحالية واحتياجات سوق العمل، مما يسهم في تعزيز الإنتاجية، تقليل البطالة، وتحقيق التكامل الاجتماعي. يؤكد تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (OECD) لعام ٢٠٢١ أن الدول التي تستثمر في تعليم الكبار تحقق معدلات أعلى في النمو الاقتصادي والتكامل الاجتماعي، مشيراً إلى أن الاستثمار في المهارات يعد من أهم محفزات التنافسية العالمية. (OECD, 2021, 49)

ويرى الباحث أن العلاقة بين تعليم الكبار وسوق العمل في ظل الثورة الصناعية الرابعة علاقة متبادلة وأساسية لتحقيق النمو الاقتصادي والتكامل الاجتماعي. فمن خلال الاستثمار في تعليم الكبار، يمكن للدول تمكين القوى العاملة من التكيف مع التغيرات التكنولوجية، تحسين الإنتاجية، وتقليل الفوارق الاجتماعية ولتحقيق ذلك يجب التغلب على تحديات مثل الفجوة الرقمية وضعف البنية التحتية من خلال الاستثمار في التعليم الرقمي والشراكات بين القطاعات المختلفة حتى يصبح تعليم الكبار محركاً للتنمية المستدامة والتنافسية العالمية.

المحور الثاني : المهارات المستقبلية للكبار في ظل الثورة الصناعية الرابعة

تعد الثورة الصناعية الرابعة محركاً رئيسياً لتحولات عميقة في سوق العمل، حيث تجمع بين التكنولوجيات المتقدمة مثل الذكاء الاصطناعي، إنترنت الأشياء، والروبوتات، مما يؤدي إلى إعادة تشكيل طبيعة الوظائف والمهارات المطلوبة. ويشير تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠٢٣) إلى أن حوالي ٤٠% من المهارات الأساسية للوظائف الحالية ستتغير خلال خمس سنوات، مما يبرز الحاجة الملحة إلى تعليم الكبار المستمر لتلبية متطلبات سوق العمل المتطور. (World Economic Forum, 2020, 12).

مهارات رئيسية ضرورية للكبار تعتبر من أهم متطلبات الوظائف في ظل الثورة الصناعية الرابعة و لضمان التنافسية والتكيف مع متغيرات هذه الثورة : الذكاء العاطفي والمهارات البيئية، حل المشكلات المعقدة، التفكير التحليلي والإبداعي، المرونة المعرفية والتعلم النشط، والكفاءة

التكنولوجية. (World Economic Forum, 2023, 15) فيما يلي شرح مفصل لكل مهارة وأهميتها في ظل الثورة الصناعية الرابعة، مع التركيز على السياق العربي حيث تُعد هذه المهارات حاسمة لتقليص الفجوة بين العرض والطلب في سوق العمل .

١ - الذكاء العاطفي والمهارات البينية

يُعرف الذكاء العاطفي (Emotional Intelligence) بأنه قدرة الفرد على إدراك مشاعره الخاصة ومشاعر الآخرين، وإدارة هذه العواطف بطريقة فعّالة لتحقيق تواصل بناء وعلاقات إيجابية في بيئات العمل والحياة اليومية. ويشمل الذكاء العاطفي عناصر رئيسية مثل الوعي الذاتي (فهم مشاعر الفرد)، التنظيم الذاتي (السيطرة على ردود الفعل العاطفية)، التعاطف (فهم مشاعر الآخرين)، والمهارات الاجتماعية (إدارة العلاقات). فعلى سبيل المثال، قد يلاحظ مدير فريق أن أحد الموظفين يعاني من التوتر بسبب ضغط العمل، فيستخدم التعاطف لتقديم الدعم والتحفيز، مما يحافظ على إنتاجية الفريق. كما يركز الذكاء العاطفي بشكل أساسي على الفهم العميق للعواطف وإدارتها داخليًا وفي التفاعلات الشخصية. (Goleman, 2019, 42)

أما المهارات البينية (Interpersonal Skills) فتشير إلى القدرات العملية التي تُستخدم للتفاعل والتواصل مع الآخرين بفعالية، مثل التواصل الشفوي والكتابي، حل النزاعات، والعمل الجماعي. هذه المهارات تركز على السلوكيات الخارجية والتفاعلات المباشرة بين الأفراد، مثل التفاوض، قيادة المناقشات، أو بناء الثقة في فريق عمل. فقد يستخدم موظف مهاراته البينية لإقناع زملائه بتبني فكرة جديدة خلال اجتماع عبر الإنترنت، فبينما يركز الذكاء العاطفي على فهم العواطف الداخلية والخارجية، يستخدم المهارات البينية لتطبيق هذا الفهم في شكل سلوكيات ملموسة لتحقيق التعاون والتأثير الإيجابي. (De Dreu & Carnevale, 2003, 279)

وفي سياق العصر الرقمي، حيث تتزايد الأتمتة وتتحول بيئات العمل نحو النماذج الهجينة أو الافتراضية، أصبح الذكاء العاطفي والمهارات البينية ضروريين لتعزيز التعاون والقيادة. فالذكاء العاطفي يساعد الأفراد على فهم ديناميكيات الفرق المتنوعة، بينما تمكّن المهارات البينية من تطبيق هذا الفهم في إدارة التواصل عبر منصات مثل Zoom أو Microsoft Teams ، مما يقلل من سوء التفاهم ويعزز كفاءة العمل الجماعي. (Hülshager et al., 2013, 125)

ولتطوير الذكاء العاطفي والمهارات البينية يجب تبني نهجاً تعليمياً يعتمد على التفاعل العملي، مثل ورش العمل التفاعلية أو جلسات لعب الأدوار التي تحاكي مواقف مهنية واقعية. وتشير الدراسات إلى أن التدريب على الذكاء العاطفي، مثل تمارين تعزيز التعاطف، يحسن قدرة الأفراد على التعامل مع التحديات العاطفية، بينما تُعزز المهارات البينية من خلال التدريب على تقنيات التواصل وحل النزاعات. (Boyatzis & Saatcioglu, 2008, 98) ، فمثلاً يمكن لورشة

عمل تركز على التفاوض أن تساعد المتعلمين على تطوير مهارات بينية مثل إدارة الحوار، بينما تساعد جلسات التعاطف على تعزيز الذكاء العاطفي من خلال فهم مشاعر الآخرين. و مع انتشار تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والعمل عن بُعد، أصبح الجمع بين الذكاء العاطفي والمهارات البينية ضروريًا للنجاح في بيئات العمل المتغيرة.

وفي السياق العربي، حيث تتسم بيئات العمل بالتنوع الثقافي والاجتماعي، تُعد هذه المهارات ضرورية لتعزيز التعاون بين الفرق متعددة الجنسيات وتحسين الإنتاجية. فعلى سبيل المثال، يمكن لورش العمل التدريبية التي تركز على تطوير مهارات التواصل وحل النزاعات أن تساعد الكبار على التكيف مع بيئات العمل الحديثة التي يمكن أن تشمل علي خبرات وثقافات متنوعة (عبد الرحمن، ٢٠٢١، ١٠٢).

٢- حل المشكلات المعقدة

تشير مهارة حل المشكلات المعقدة (Complex Problem Solving) إلى القدرة على تحليل التحديات متعددة الأوجه، تحديد العوامل الأساسية المسببة لها، وتصميم حلول مبتكرة وفعالة في بيئات تقنية واقتصادية متغيرة باستمرار. تتطلب هذه المهارة استخدام التفكير النقدي، جمع البيانات، واتخاذ قرارات استراتيجية في ظل الغموض. فقد يواجه مدير في قطاع التصنيع مشكلة انخفاض الكفاءة بسبب خلل في الأتمتة، فيحتاج إلى تحليل الأسباب (مثل عطل تقني أو نقص التدريب) ووضع خطة لتحسين العمليات، فهذه المهارة تعتمد على القدرة على ربط المعلومات من مصادر متعددة وتطوير حلول تتناسب مع السياقات المعقدة (Autor et al., 2020, 127).

ومع تزايد التحديات تعقيدًا بسبب التقدم في تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والأتمتة، أصبحت مهارة حل المشكلات المعقدة ضرورية للتعامل مع المواقف غير المتوقعة. و تشير الدراسات إلى أن الشركات تعطي الأولوية للأفراد القادرين على اتخاذ قرارات مستنيرة في ظروف غامضة، مثل إعادة هيكلة سلاسل التوريد أو الاستجابة لتقلبات السوق الاقتصادية (Manyika et al., 2017, 45).

المبيعات الإلكترونية وتطوير استراتيجية جديدة تعتمد على تحليل البيانات لتحسين الأداء. وتتطلب هذه المهارة نهجًا تعليميًا يعتمد على التدريب العملي واستخدام الأدوات التحليلية، مثل تحليل SWOT (القوة، الضعف، الفرص، التهديدات) أو نماذج اتخاذ القرار مثل تحليل التكلفة والفائدة، كما أن التدريب من خلال دراسات الحالة أو المحاكاة يساعد المتعلمين على تطوير هذه المهارة بفعالية، حيث يتيح لهم تجربة حل المشكلات في بيئات محاكاة للواقع (Salas et al., 2018, 88).

وفي السياق العربي، تواجه الأسواق تحديات مثل التحول الرقمي (كدمج التكنولوجيا في القطاعات التقليدية) والتغيرات الاقتصادية (كالتحول نحو اقتصادات غير نفطية) فيمكن لمهارة حل المشكلات المعقدة أن تساعد في تطوير حلول مبتكرة لتحسين الأداء التنظيمي حيث يمكن تدريب الكبار على استخدام أدوات تحليلية مثل تحليل SWOT أو نماذج اتخاذ القرار لمواجهة هذه التحديات.

٣- التفكير التحليلي والإبداعي

يُعرف التفكير التحليلي Analytical Thinking بأنه القدرة على تقييم المعلومات والبيانات بشكل منهجي ومنطقي، من خلال تقسيم المشكلات إلى أجزاء أصغر لفهم العلاقات بينها واتخاذ قرارات مستنيرة. في المقابل، يُعرف التفكير الإبداعي Creative Thinking بأنه القدرة على توليد أفكار جديدة وغير تقليدية، وإيجاد حلول مبتكرة للتحديات. على سبيل المثال، قد يستخدم مدير تسويق التفكير التحليلي لتقييم أداء حملة إعلانية عبر تحليل البيانات، بينما يستخدم التفكير الإبداعي لتصميم حملة جديدة تجذب جمهوراً أوسع. وتعتمد هذه المهارات على الجمع بين المنطق والخيال لمواجهة التحديات المعقدة. (Runco & Acar, 2019, 23)

وفي ظل الثورة الصناعية الرابعة، التي تتميز بالتطورات السريعة في تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي وإنترنت الأشياء، أصبح التفكير التحليلي والإبداعي ضروريين لتطوير منتجات وخدمات تلبي احتياجات الأسواق المتغيرة. وتشير بعض الدراسات إلى أن الشركات تعتمد على الأفراد القادرين على تحليل البيانات بدقة لفهم اتجاهات السوق، مع ابتكار حلول جديدة لتعزيز التنافسية، مثل تصميم تطبيقات ذكية أو تحسين تجربة العملاء (Bughin et al., 2018, 18). ويوضح تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠٢٣) أن الشركات تعتمد بشكل متزايد على الأفراد القادرين على تحليل البيانات وتطوير استراتيجيات إبداعية لتعزيز التنافسية (World Economic Forum, 2023, 15). تحليل بيانات المستهلكين لتحديد احتياجاتهم، ثم ابتكار تصميم جديد لمنتج يتماشى مع هذه الاحتياجات.

ويمكن تطوير هذه المهارات من خلال برامج تدريبية تركز على التطبيق العملي، مثل دراسات الحالة، مشاريع الابتكار، أو ورش العمل التي تحاكي تحديات السوق. فالمشاريع التي تتطلب حل مشكلات واقعية تتطلب القدرة على التفكير التحليلي والإبداعي في آن واحد (DeGraff & Lawrence, 2020, 67). فمثلاً يمكن لدورة تدريبية أن تطلب من المتعلمين تصميم استراتيجية تسويقية جديدة بناءً على تحليل بيانات افتراضية، مما يساعدهم على تطوير مهاراتهم في تحليل المعلومات وابتكار حلول غير تقليدية.

وفي السياق العربي، تسعى العديد من الدول إلى تنويع اقتصاداتها بعيداً عن الاعتماد على النفط، مما يجعل التفكير التحليلي والإبداعي ضروريين لدعم الابتكار في قطاعات مثل التكنولوجيا، الطاقة المتجددة، والسياحة. و يمكن لشركة ناشئة في مجال الطاقة المتجددة استخدام التفكير التحليلي لتقييم جدوى مشروع طاقة شمسية، بينما تستخدم التفكير الإبداعي لتصميم نموذج أعمال مستدام. ومع ذلك، تواجه الدول العربية تحديات في دمج هذه المهارات في التعليم، مثل نقص البرامج التدريبية التي تركز على التفكير الإبداعي، ضعف البنية التحتية الرقمية في بعض المناطق، ومحدودية التمويل. كما تظهر تحديات ثقافية، مثل تفضيل الأساليب التعليمية التقليدية التي تعتمد على الحفظ بدلاً من التفكير النقدي، مما يعيق تطوير هذه المهارات (Almunthir, 2020, 35)، (الزبد، ٢٠٢٢، ٧٩).

٤- المرونة المعرفية والتعلم النشط

تشير المرونة المعرفية (Cognitive Flexibility) إلى قدرة الفرد على التكيف مع التغيرات البيئية أو المهنية السريعة، والانتقال بسلاسة بين مهام أو سياقات مختلفة، فقد يحتاج موظف في مجال التكنولوجيا إلى التحول من العمل على مشروع برمجي إلى تحليل بيانات أو إدارة فريق عمل في وقت قصير. هذه القدرة تعتمد على التفكير المرن، الذي يمكّن الأفراد من تعديل استراتيجياتهم المعرفية بناءً على متطلبات المهمة أو التغيرات في بيئة العمل. ففي سياق العصر الرقمي، تتغير التكنولوجيات بسرعة (مثل تطور الذكاء الاصطناعي أو أنظمة إنترنت الأشياء)، ولهذا تصبح المرونة المعرفية مهارة حيوية لضمان بقاء الأفراد قادرين على المنافسة في سوق العمل. (Al-Haddad & Kotnour, 2015, 334).

ويعتبر التعلم النشط (Active Learning) نهج تعليمي يركز على إشراك المتعلم بشكل مباشر في عملية اكتساب المعرفة من خلال التجربة العملية، التفاعل، وحل المشكلات، بدلاً من الاعتماد على التلقين أو التعلم السلبي. ويشمل التعلم النشط التدريب القائم على المحاكاة، المشاريع الجماعية، أو المناقشات التفاعلية. هذا النوع من التعلم يساعد الأفراد على استيعاب المعرفة بشكل أعمق وتطبيقها في مواقف عملية. (Siemens, 2014, 3-10)

ويبدو أن التغيرات التكنولوجية السريعة، مثل ظهور تقنيات الذكاء الاصطناعي، الحوسبة السحابية، وتحليل البيانات، جعلت المرونة المعرفية والتعلم النشط ضروريين للأفراد لمواكبة هذه التطورات. فبدون هذه المهارات، قد يواجه الأفراد صعوبة في التكيف مع التغيرات المستمرة في طبيعة العمل، مثل الأتمتة التي تحل محل بعض المهن التقليدية أو تتطلب مهارات جديدة، فقد يحتاج مثلاً موظف في قطاع التسويق إلى تعلم استخدام أدوات تحليل البيانات الرقمية لتحسين الحملات الإعلانية، وهذا يتطلب مرونة معرفية للتكيف مع الأدوات الجديدة والتعلم النشط لفهم

كيفية تطبيقها عملياً. ولذا يكون من المهم الجمع بين المهارات التقنية والذهنية. وهنا يأتي دور المنصات الرقمية، مثل Coursera و EdX، التي يمكن أن تلعب دوراً حيوياً في مواجهة هذه التحديات من خلال توفير برامج تعليمية مرنة، فهذه المنصات تقدم دورات تدريبية في مجالات متنوعة مثل البرمجة، تحليل البيانات، والذكاء الاصطناعي، وتتيح للمتعلمين الوصول إلى المحتوى في أي وقت ومن أي مكان، مما يعزز المرونة المعرفية. Khalil & (Ebner, 2017, 80-91).

وفي السياق العربي نجد أن الدول العربية تواجه تحديات في تحديث أنظمة التعليم لتتماشى مع متطلبات العصر الرقمي تحديات تشمل نقص البنية التحتية الرقمية، ضعف التمويل، ومحدودية التدريب على استخدام التكنولوجيا في التعليم خاصة في المناطق الريفية، مما يعيق تطبيق برامج تعليمية متقدمة. بالإضافة إلى ذلك، هناك تحديات ثقافية واجتماعية، مثل مقاومة التغيير أو انخفاض الوعي بأهمية التعلم المستمر بين البالغين، مما يجعل تحديث أنظمة التعليم أكثر تعقيداً. (Smith & Johnson, 2022, 55).

٥ - الكفاءة التكنولوجية

تشير الكفاءة التكنولوجية (Technological Competency) إلى قدرة الفرد على استخدام الأدوات والتقنيات الرقمية بفعالية وكفاءة لأداء المهام المهنية والشخصية. وتتضمن هذه المهارة فهم الأنظمة الرقمية، مثل البرمجيات، الأجهزة، والمنصات الإلكترونية، والقدرة على تطبيقها، مثل تحليل البيانات، إدارة المشاريع، أو التواصل عبر الإنترنت. فعلى سبيل المثال، قد يحتاج موظف في قطاع الأعمال إلى استخدام برامج مثل Microsoft Excel لتحليل البيانات المالية، أو منصات مثل Zoom لإدارة الاجتماعات عن بُعد. كما تعتمد الكفاءة التكنولوجية على القدرة على تعلم أدوات جديدة بسرعة والتكيف مع التطورات التكنولوجية المستمرة (Brynjolfsson & McAfee, 2017, 92).

وفي سياق العصر الرقمي، أصبحت الكفاءة التكنولوجية مهارة أساسية لمواكبة التغيرات السريعة في سوق العمل، حيث أدت التقنيات مثل الذكاء الاصطناعي، الحوسبة السحابية، وإنترنت الأشياء إلى إعادة تشكيل طبيعة الوظائف في مجالات مثل التسويق الرقمي وإدارة أدوات مثل Google Analytics أو منصات إدارة المحتوى، مما يجعل هذه الكفاءة ضرورية لتحقيق النجاح المهني. (Chui et al., 2016, 23).

وتتطلب الكفاءة التكنولوجية نهجاً تعليمياً يعتمد على التدريب العملي والتفاعل مع التكنولوجيا بشكل مباشر، مثل استخدام المحاكاة الرقمية أو التطبيقات العملية في بيئات تعليمية. وتشير الدراسات إلى أن التدريب العملي، مثل الدورات التفاعلية عبر الإنترنت، يعزز قدرة الأفراد

على استيعاب المهارات التقنية بسرعة وتطبيقها في مواقف حقيقية (Bonk & Graham, 2012, 45).

وفي السياق العربي، تواجه الدول العربية تحديات كبيرة في تعزيز الكفاءة التكنولوجية ضمن أنظمة التعليم، مثل نقص البنية التحتية الرقمية، محدودية التمويل، وضعف التدريب على استخدام التكنولوجيا، خاصة في المناطق الريفية. على سبيل المثال، قد تعاني بعض المناطق من ضعف الاتصال بالإنترنت أو نقص الأجهزة الحديثة، مما يحد من تطبيق برامج تدريبية متقدمة. كما توجد تحديات ثقافية واجتماعية، مثل مقاومة التغيير أو انخفاض الوعي بأهمية اكتساب المهارات التقنية بين البالغين، مما يزيد من تعقيد دمج التكنولوجيا في التعليم (El-Gamal, 2021, 32). علاوة على ذلك، تتطلب هذه التحديات تعاونًا بين الحكومات، المؤسسات التعليمية، والقطاع الخاص لتوفير برامج تدريبية شاملة. وتوصي منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية بضرورة الاستثمار في التعليم الرقمي والتدريب المهني لضمان العدالة في الوصول إلى هذه المهارات (OECD, 2021, 67).

المحور الثالث : التحديات التي تواجه تعليم الكبار في المنطقة العربية في ظل الثورة الصناعية الرابعة

تقرض الثورة الصناعية الرابعة، بتقنياتها المتقدمة مثل الذكاء الاصطناعي والأتمتة، تحديات كبيرة على تعليم الكبار في المنطقة العربية تتعلق هذه التحديات بالفجوة الرقمية، ضعف التمويل، مقاومة التغيير، نقص السياسات الداعمة، عدم التوافق مع سوق العمل، ضعف البنية التحتية، ونقص الكوادر المؤهلة. ويستعرض هذا المحور هذه أبرز تلك التحديات في الآتي.

١- الفجوة الرقمية وضعف الكفاءة التقنية

تعاني المنطقة العربية من تفاوت كبير في الوصول إلى التكنولوجيا ومهارات استخدامها. حيث يفتقر العديد من البالغين إلى المهارات الرقمية الأساسية، مثل استخدام الحواسيب أو الإنترنت، مما يحد من قدرتهم على المشاركة في برامج تعليمية حديثة أو الاندماج في سوق العمل الرقمي. (World Bank, 2021, 17) ووفقًا لتقرير اليونسكو (٢٠٢٢)، يفتقر أكثر من ٣٠% من البالغين في البلدان منخفضة ومتوسطة الدخل إلى هذه المهارات، مما يشكل عائقًا أمام التعليم الرقمي. (UNESCO, 2022, 22)

٢- ضعف التمويل والاستثمار

يواجه تعليم الكبار نقصًا في التمويل، حيث تركز معظم الحكومات العربية على التعليم النظامي (الابتدائي والثانوي والجامعي)، تاركة تعليم الكبار مهمشًا. ويشير تقرير GRALE 5 إلى أن ٦٠% من الدول لا تخصص ميزانية مستقلة لهذا القطاع، مما يؤدي إلى نقص البرامج

المتخصصة. (UNESCO, 2022, 33) كما أن قلة الشراكات مع القطاع الخاص تبطئ الابتكار وتقلل من مواءمة التعليم مع احتياجات سوق العمل.

٣- مقاومة التغيير وانخفاض الدافعية

يواجه بعض البالغين صعوبة في العودة إلى التعليم بسبب تجارب سلبية سابقة، الخوف من التكنولوجيا، أو ضغوط الحياة اليومية مثل العمل والمسؤوليات الأسرية. وتؤكد الدراسات أن دافعية التعلم لدى الكبار ترتبط بمدى ارتباط المحتوى التعليمي باحتياجاتهم المهنية والشخصية، وبشعورهم بالقدرة على التحكم في تجربة التعلم.

(Knowles, 1984, 56) (Merriam & Bierema, 2019, 78)

٤- قصور السياسات والتشريعات

تفتقر العديد من الدول العربية إلى سياسات وطنية شاملة لتنظيم تعليم الكبار وربطه باحتياجات سوق العمل. ويشير تقرير منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية (٢٠١٩) إلى أن غياب الأطر التشريعية يؤدي إلى عشوائية في تنفيذ البرامج، مع ضعف الرقابة والتقييم، مما يقلل من جودتها ومصداقيتها. (OECD, 2019, 41)

٥- ضعف التكامل مع سوق العمل

كثير من برامج تعليم الكبار في المنطقة العربية تظل نظرية وغير مواكبة لاحتياجات سوق العمل، مثل البرمجة، تحليل البيانات، أو التفكير التصميمي. ويؤكد تقرير المنتدى الاقتصادي العالمي (٢٠٢٠) أهمية "التعلم المرتبط بالعمل"، وهو نموذج لم يُفعل بما يكفي في الدول النامية، مما يحد من قدرة البرامج على تلبية متطلبات السوق (World Economic Forum, 2020, 18).

٦- ضعف البنية التحتية الرقمية

تعتمد الثورة الصناعية الرابعة على بنية تحتية رقمية قوية، لكن العديد من المؤسسات التعليمية في المنطقة العربية، خاصة في المناطق الريفية، تفتقر إلى الإنترنت السريع، الأجهزة الحديثة، أو أنظمة إدارة التعلم. ويشير تقرير اليونسكو (٢٠٢٢) إلى أن ٤٠% من مؤسسات تعليم الكبار في إفريقيا وآسيا تفتقر إلى الموارد التكنولوجية الأساسية، وهي مشكلة مماثلة في المنطقة العربية (UNESCO, 2022, 25).

٧- نقص الكوادر المؤهلة

يعاني تعليم الكبار من نقص في المدربين المؤهلين الذين يمتلكون مهارات تربوية متخصصة وكفاءة رقمية. يتطلب تعليم البالغين أساليب تدريس مختلفة تراعي خبراتهم ودافعيتهم،

لكن العديد من المعلمين يفتقرون إلى التدريب اللازم (Jarvis, 2009, 53). هذا النقص يؤثر على جودة التعليم وقدرته على تلبية متطلبات الثورة الصناعية الرابعة. ويتضح من العرض السابق أن تعليم الكبار يواجه حزمة من التحديات البنيوية والتنظيمية والتقنية والبشرية، التي تعوق قدرته على أداء دوره في تمكين الأفراد من المهارات المستقبلية. ومن ثم، فإن مواجهة هذه التحديات تتطلب جهودًا تكاملية بين السياسات التعليمية، والمؤسسات الاقتصادية، والمجتمع المدني، لبناء منظومة تعليمية مرنة وشاملة ومستجيبة لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

المحور الرابع: التوجهات العالمية لتطوير تعليم الكبار في ظل المهارات المستقبلية

تفرض الثورة الصناعية الرابعة، بتقنياتها المتعددة، ضرورة إعادة تصميم برامج تعليم الكبار لتلبية متطلبات سوق العمل المتطور والاحتياجات الفردية المتنوعة كما تسعى الدول والمنظمات الدولية إلى تبني استراتيجيات حديثة تركز على التعلم المستمر، المهارات المستقبلية، التكنولوجيا، والشراكات لضمان استدامة القوى العاملة وتعزيز التنافسية الاقتصادية. ويمكن إبراز أهم التوجهات الدولية لتطوير تعليم الكبار في ظل المهارات المستجدة في النقاط التالية.

١ - تبني نهج التعلم مدى الحياة

يعد التعلم مدى الحياة الإطار الرئيسي لتطوير تعليم الكبار في ظل الثورة الصناعية الرابعة، حيث أصبح تحديث المهارات (Upskilling) وإعادة التأهيل (Reskilling) ضرورة ملحة لمواكبة التغيرات التكنولوجية المتسارعة، مثل الذكاء الاصطناعي، إنترنت الأشياء، والأتمتة (World Economic Forum, 2020, 5). ويهدف هذا النهج إلى تمكين الأفراد من اكتساب المعارف والمهارات بشكل مستمر عبر مراحل حياتهم، مما يتيح لهم تلبية متطلبات سوق العمل المتطور، التي تشمل المهارات الرقمية (مثل البرمجة وتحليل البيانات)، والمهارات الناعمة (مثل التفكير الإبداعي وحل المشكلات)، والكفاءات متعددة التخصصات (OECD, 2021a, p. 32).

كما يعزز التعلم مدى الحياة المرونة المهنية، مما يساعد الأفراد على التكيف مع التحولات الاقتصادية والاجتماعية الناتجة عن التقنيات الحديثة، ويقلل من مخاطر البطالة الناتجة عن استبدال الوظائف التقليدية بالأتمتة (Field et al., 2017, 45) حيث بات أكثر من ٥٠% من القوى العاملة ستحتاج إلى إعادة تدريب بحلول عام ٢٠٢٥ لمواكبة المهارات المطلوبة (World Economic Forum, 2020, 30). كما يدعم هذا النهج تحقيق العدالة التعليمية من خلال

توفير فرص تعليمية مرنة وشاملة تلبي احتياجات فئات متنوعة، بما في ذلك الفئات المهمشة (UNESCO, 2015, 26). ومن خلال دمج منصات التعلم الرقمي، مثل الدورات المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs)، يمكن تعزيز الوصول إلى التعليم المستمر، مما يعزز القدرة على التكيف مع متطلبات العصر الرقمي (OECD, 2021b, 48).

٢ - تصميم برامج قائمة على المهارات المستقبلية

يشهد العالم تركيزًا متزايدًا على تصميم برامج تعليمية تستهدف المهارات المطلوبة في سوق العمل المستقبلي، وذلك لمواكبة التحولات السريعة الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة، بما في ذلك الأتمتة، الذكاء الاصطناعي، والتحول الرقمي. وتشمل هذه المهارات المستقبلية الذكاء العاطفي، والمهارات البيئية (مثل التواصل والعمل الجماعي)، وحل المشكلات المعقدة، والتفكير التحليلي والإبداعي، والمرونة المعرفية، والتعلم النشط، والكفاءة التكنولوجية (مثل البرمجة، تحليل البيانات، وإدارة الأنظمة الذكية) (World Economic Forum, 2020, 36). كما تسعى العديد من الدول إلى تطوير برامج تعليمية مرنة ومبتكرة تتماشى مع متطلبات سوق العمل المتطور، حيث تُعد هذه المهارات مفتاحًا لمواجهة التحديات الناتجة عن الأتمتة. ونتيجة لذلك أصبح ٤٧% من الوظائف في الاقتصادات المتقدمة معرضة للأتمتة، مما يتطلب برامج تدريبية تركز على المهارات الرقمية لتأهيل الأفراد للوظائف الناشئة (Frey & Osborne, 2017, 268). أكدت دراسات أخرى على أهمية دمج المهارات الناعمة، مثل التفكير النقدي والإبداع، لتعزيز قدرة الأفراد على التكيف مع التغيرات الاقتصادية والتكنولوجية (OECD, 2021, 54).

علاوة على ذلك، تساهم البرامج التعليمية القائمة على المهارات المستقبلية في تقليل الفجوات المهارية من خلال توفير تدريب مخصص يركز على احتياجات الأفراد والصناعات، مثل استخدام منصات التعلم الرقمي (مثل Coursera و EdX) لتقديم دورات في الذكاء الاصطناعي وتحليل البيانات (UNESCO, 2015, 38). كما تشير التقارير إلى أن الشراكات بين القطاعين العام والخاص تلعب دورًا حاسمًا في تصميم برامج تدريبية تتماشى مع احتياجات سوق العمل، مما يعزز التنافسية الاقتصادية ويقلل من مخاطر البطالة (OECD, 2021, 62). وبهذا، تُعد هذه البرامج أداة أساسية لتمكين الأفراد من التكيف مع متطلبات العصر الرقمي وضمان استدامة التنمية المهنية.

٣ - إدماج التكنولوجيا في تعليم الكبار

يُشكل التعلم الرقمي، بما يتضمنه من منصات إلكترونية، والواقع المعزز، والذكاء الاصطناعي، ركيزة حيوية لتطوير تعليم الكبار في السياق العالمي. إذ أن استخدام التكنولوجيا

في التعليم يوفر مرونة في الوقت والمكان، مما يلبي احتياجات الكبار ذوي الالتزامات المهنية والأسرية، ويعزز إمكانية الوصول إلى التعليم (Bates, 2019, 150). فقد طورت أستراليا منصات تعليمية رقمية مثل "TAFE Digital" التي تقدم دورات تفاعلية في مجالات مثل تحليل البيانات، مما يتيح للمتعلمين اكتساب مهارات متقدمة بسهولة (Selwyn, 2020, 78). بالإضافة إلى ذلك، يُظهر استخدام الواقع المعزز في ألمانيا - من خلال برامج تدريبية مهنية - قدرة التكنولوجيا على تحسين التجربة التعليمية من خلال محاكاة بيئات العمل الواقعية (Dede et al., 2020, 132). هذه التجارب العالمية تؤكد أن إدماج التكنولوجيا في تعليم الكبار يعزز الكفاءة والشمولية، مما يدعم الجاهزية لمتطلبات سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة.

٤ - دعم الشراكات بين القطاعين العام والخاص

تُعد الشراكات بين القطاعين العام والخاص ركيزة أساسية لمواءمة برامج تعليم الكبار مع متطلبات سوق العمل العالمي في ظل الثورة الصناعية الرابعة. حيث تهدف هذه الشراكات إلى تصميم برامج تدريبية مرنة ومبتكرة تلبي احتياجات الصناعات المتطورة، مع التركيز على المهارات الرقمية والتكنولوجية مثل الأمن السيبراني، الذكاء الاصطناعي، وتحليل البيانات. فقد أظهرت إحدى الدراسات أن التعاون مع شركات مثل Microsoft يعزز برامج التدريب في مجالات متقدمة مثل الأمن السيبراني، من خلال توفير دورات عملية تتماشى مع متطلبات الشركات. (Billett, 2020, 90)

وفي السياق العالمي، يُعتبر برنامج "Skills Future" في سنغافورة نموذجًا بارزًا للشراكات الناجحة، حيث تتعاون الحكومة مع شركات مثل Google لتقديم دورات متخصصة في الذكاء الاصطناعي، مما يمكن الأفراد من اكتساب مهارات حديثة تتوافق مع التطورات السريعة في سوق العمل (Wong, 2020, 65). كما تساهم هذه الشراكات في سد الفجوة بين التعليم وسوق العمل من خلال توفير منصات تعليمية رقمية، مثل الدورات المفتوحة عبر الإنترنت (MOOCs)، التي تتيح الوصول إلى تدريب عالي الجودة (OECD, 2021, 70). بالإضافة إلى ذلك، تشير التقارير إلى أن الشراكات بين القطاعين العام والخاص تعزز التنافسية الاقتصادية وتقلل من مخاطر البطالة من خلال توجيه الاستثمارات نحو برامج تدريبية تستهدف المهارات المستقبلية (World Economic Forum, 2020, 42). وبهذا، تُعد هذه الشراكات أداة حيوية لتطوير تعليم الكبار وضمان استدامة التنمية المهنية في العصر الرقمي.

٥ - التقييم المستمر وتخصيص مسارات التعلم

يعتمد تطوير تعليم الكبار في السياق العالمي على التقييم المستمر للمهارات الحالية للمتعلمين وتصميم مسارات تعليمية مخصصة تلبي احتياجاتهم الفردية ومتطلبات سوق العمل.

فأدوات الذكاء الاصطناعي تُستخدم لتحليل مهارات المتعلمين وتصميم برامج تدريبية مرنة تتناسب مع الفجوات المهارية، مما يعزز كفاءة التعليم ، ففي السويد، يتم تطبيق أنظمة تشخيص مهني متقدمة لتقييم قدرات الأفراد وتصميم دورات تدريبية في مجالات مثل البرمجة والتحليل البياني (Gustafsson & Mouwitz, 2022, 102). كذلك، في المملكة المتحدة، تُستخدم منصات رقمية مثل "Future Learn" لتقديم تقييمات مستمرة تساعد في تخصيص مسارات تعليمية تركز على مهارات الثورة الصناعية الرابعة، مثل إدارة البيانات (Selwyn, 2020, 85). هذا النهج يعزز من فعالية تعليم الكبار من خلال توفير تدريب دقيق يتماشى مع التطورات التكنولوجية واحتياجات الأفراد.

٦- تعزيز العدالة والوصول للفئات المهمشة

يعد تعزيز العدالة والوصول للفئات المهمشة ركيزة أساسية في التوجهات العالمية لتطوير تعليم الكبار، حيث يهدف إلى ضمان مشاركة الجميع، بما في ذلك النساء، ذوي الإعاقة، اللاجئين، وكبار السن، في فرص التعليم المستمر لتلبية متطلبات سوق العمل في عصر الثورة الصناعية الرابعة، و يركز هذا التوجه على إزالة الحواجز الاجتماعية والاقتصادية التي تحول دون وصول هذه الفئات إلى التعليم، مما يعزز التكامل الاجتماعي والاقتصادي. ففي كندا، أطلقت مبادرات مثل "Canada Learning Bond" لدعم الأفراد من ذوي الدخل المنخفض، بما في ذلك المهاجرين، للوصول إلى برامج تدريبية في مجالات مثل المهارات الرقمية (Merriam & Bierema, 2019, 95). وفي أستراليا، يدعم برنامج "Job Access" الأفراد من ذوي الإعاقة حيث يوفر لهم تدريب مهني مخصص يركز على المهارات التقنية (Selwyn, 2020, 90). أما في اليابان، فتركز مبادرات مثل "Silver Talent Centers" على تدريب كبار السن على مهارات رقمية، مما يعزز مشاركتهم في الاقتصاد الرقمي (Yamamoto & Tanaka, 2022, 75). فهذه التجارب العالمية تُبرز أهمية تصميم برامج تعليمية مرنة وشاملة تُزيل الحواجز أمام الفئات المهمشة، مما يعزز العدالة الاجتماعية ويدعم التنمية المستدامة من خلال تمكين جميع أفراد المجتمع من المساهمة في سوق العمل.

ويرى الباحث أن تلك التوجهات العالمية تعكس أهمية تعليم الكبار كركيزة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية في ظل الثورة الصناعية الرابعة. من خلال التعلم مدى الحياة، المهارات المستقبلية، إدماج التكنولوجيا، الشراكات، التقييم المستمر، والشمولية، يمكن تعزيز جاهزية الأفراد لسوق العمل. هذه التوجهات توفر نماذج قابلة للتطبيق في السياق العربي لتطوير تعليم الكبار والمساهمة في التنافسية العالمية.

المحور الخامس: تصور مقترح لتطوير تعليم الكبار في السياق العربي في ضوء مهارات المستقبل

في ظل التحولات السريعة التي تفرضها الثورة الصناعية الرابعة أصبح تعليم الكبار في المنطقة العربية ضرورة حتمية لمواكبة متطلبات سوق العمل وتحقيق التنمية المستدامة و تتطلب هذه التحولات مهارات مستقبلية تشمل الكفاءات الرقمية، التفكير النقدي، الذكاء العاطفي، والمرونة المعرفية (World Economic Forum, 2023, 15). ومع ذلك، تواجه المنطقة العربية تحديات مثل الفجوة الرقمية، ضعف التمويل، ومحدودية السياسات الداعمة (الزبد، ٢٠٢٢، ٧٩). ويهدف هذا التصور المقترح، إلى تقديم إطار عملي وعلمي لتطوير تعليم الكبار في السياق العربي، مع التركيز على مواءمة البرامج التعليمية مع المهارات المستقبلية ومعالجة التحديات المحلية ومتسقاً مع التوجهات العالمية ويتضمن التصور المقترح العناصر التالية:

أولاً: أسس التصور المقترح

يستند التصور إلى مبادئ تربوية تركز على التعلم المتمركز حول المتعلم، الشمولية، والتكامل بين التعليم وسوق العمل ، كما يعتمد على نظريات تعليم الكبار مثل نظرية التعلم الذاتي لنولز (Knowles, 1984) التي تؤكد على أهمية دافعية المتعلم وارتباط التعليم باحتياجاته العملية، ونظرية التعلم التحويلي لميزيرو (Mezirow, 2000) التي تركز على تغيير وجهات النظر من خلال التفكير النقدي. كما يستلهم التوجهات العالمية لتعليم الكبار، مثل التعلم مدى الحياة وإدماج التكنولوجيا (UNESCO, 2022, 14).

ثانياً : أهداف التصور : يهدف التصور المقترح إلى:

١. تطوير المهارات المستقبلية: من خلال تمكين الكبار من اكتساب مهارات مثل الذكاء العاطفي والمهارات البيئية، حل المشكلات المعقدة، التفكير التحليلي والإبداعي، المرونة المعرفية والتعلم النشط، والكفاءة التكنولوجية.
٢. سد الفجوة الرقمية: من خلال تحسين الوصول إلى التكنولوجيا وتعزيز الكفاءات الرقمية.
٣. تعزيز الشمولية والعدالة التعليمية: لضمان وصول الفئات المهمشة، مثل النساء وذوي الإعاقة، وغيرهم إلى التعليم.
٤. مواءمة التعليم مع سوق العمل: من خلال تصميم برامج تدريبية تستجيب لاحتياجات الاقتصاد الرقمي.
٥. تعزيز الاستدامة: من خلال بناء أنظمة تعليمية مرنة تدعم التعلم المستمر.

ثالثاً : مكونات التصور المقترح: يتطلب التصور المقترح مجموعة العناصر والمتطلبات التالية

١ - تصميم برامج تدريبية مرنة وقائمة على المهارات المستقبلية

- الوصف: تصميم مناهج تعليمية تركز على المهارات المطلوبة في سوق العمل، مثل المهارات الرقمية (البرمجة، الأمن السيبراني)، التفكير النقدي، وحل المشكلات المعقدة. ويتم استخدام وحدات تعليمية قصيرة (Microlearning) وشهادات مصغرة (Microcredentials) لتسهيل التعلم المرن.

- التطبيق: تطوير دورات قصيرة في مجالات مثل تحليل البيانات باستخدام منصات رقمية مثل "إدراك" أو Coursera، مع التركيز على التطبيق العملي من خلال دراسات حالة ومشاريع عملية.

- الأساس التربوي: يستند إلى نظرية التعلم الذاتي (Knowles, 1984) التي تؤكد على تصميم محتوى يرتبط باحتياجات المتعلم العملية والمهنية.

٢ - تعزيز البنية التحتية الرقمية

- الوصف: تحسين الوصول إلى الإنترنت السريع، الأجهزة الحديثة، وأنظمة إدارة التعلم في المؤسسات التعليمية، خاصة في المناطق الريفية.
- التطبيق: إنشاء مراكز تعليمية رقمية في المناطق النائية مزودة بحواسيب وإنترنت، بالإضافة إلى تطوير منصات تعليمية محلية تدعم اللغة العربية.
- الأساس التربوي: يتماشى مع مبدأ العدالة التعليمية الذي يهدف إلى توفير فرص متساوية للتعلم (UNESCO, 2022, 36).

٣ - بناء شراكات مع القطاع الخاص

- الوصف: التعاون بين المؤسسات التعليمية، الحكومات، والشركات التقنية لتصميم برامج تدريبية تلبي احتياجات سوق العمل.
- التطبيق: إشراك شركات مثل STC أو Huawei في المنطقة العربية لتقديم دورات في الحوسبة السحابية أو الذكاء الاصطناعي، مع توفير تدريب عملي في بيئات العمل.
- الأساس التربوي: يعتمد على مبدأ التكامل بين التعليم وسوق العمل، مما يضمن الملاءمة العملية (World Economic Forum, 2020, 23).

٤ - تعزيز الشمولية و العدالة التعليمية

- الوصف: تصميم برامج تعليمية تستهدف الفئات المهمشة، مثل النساء، ذوي الإعاقة، والمهمشين، لضمان العدالة التعليمية.

- **التطبيق:** إطلاق مبادرات مثل "المدن المتعلمة" في مدن عربية، مع توفير برامج تدريبية مخصصة للنساء في مجالات التكنولوجيا، ودورات مكيفة لذوي الإعاقة.
- **الأساس التربوي:** يستند إلى مبدأ الشمولية في التربية، الذي يهدف إلى تمكين جميع أفراد المجتمع (UNESCO, 2022, 36).

٥- تطوير الكوادر التعليمية

- **الوصف:** تدريب المعلمين والمدرسين على أساليب تعليم الكبار واستخدام التكنولوجيا الحديثة.
- **التطبيق:** تنظيم ورش عمل للمعلمين تركز على أساليب التعلم النشط والتعليم الرقمي، مع التركيز على المهارات التربوية المناسبة للكبار.
- **الأساس التربوي:** يتماشى مع نظرية تعليم الكبار لجارفيس (Jarvis, 2009) التي تؤكد على الحاجة إلى أساليب تدريس متخصصة (Jarvis, 2009, 53).

٦- استخدام التقييم المستمر وتخصيص مسارات التعلم

- **الوصف:** تطبيق أنظمة تشخيص مهني لتحديد المهارات الحالية والمطلوبة، مع تصميم مسارات تعليمية مخصصة.
- **التطبيق:** استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل احتياجات المتعلمين وتصميم برامج تدريبية تتناسب مع أهدافهم المهنية.
- **الأساس التربوي:** يعتمد على نظرية التعلم التحويلي (Mezirow, 2000) التي تركز على تخصيص التعليم لتلبية احتياجات الفرد.

رابعاً : آليات التنفيذ

يتطلب تطبيق التصور المقترح لتطوير تعليم الكبار في السياق العربي، في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة ومهارات المستقبل، تنفيذ مجموعة من الإجراءات المنظمةة التي تركز على بناء أنظمة تعليمية مرنة وشاملة. تشمل هذه الآليات إطلاق سياسات وطنية، إنشاء مراكز تدريب إقليمية، توفير برامج تمويل، التوعية، والتقييم والمتابعة. يهدف هذا الشرح إلى توضيح هذه الآليات بشكل مفصل ومبسط، مع التركيز على كيفية تطبيقها في السياق العربي وأهميتها في تحقيق أهداف التصور.

- ١- **إطلاق سياسات وطنية:** تتضمن هذه الآلية تطوير أطر تشريعية وسياسات وطنية تربط تعليم الكبار بأهداف التنمية الوطنية، مثل رؤية السعودية ٢٠٣٠ أو رؤية الإمارات ٢٠٢١، مع تخصيص ميزانيات مستقلة لدعم هذا القطاع. ويتطلب ذلك إنشاء إطار قانوني يحدد أولويات تعليم الكبار، مثل تطوير المهارات الرقمية والليونة، ويضمن

التنسيق بين الوزارات المعنية (مثل التعليم والعمل) والقطاع الخاص على سبيل المثال، يمكن للحكومات إصدار تشريعات تلزم الشركات بتخصيص نسبة من ميزانياتها لتدريب العاملين، كما هو الحال في ألمانيا. (World Economic Forum, 2020, 23) كما يجب أن تشمل السياسات برامج لدعم الفئات المهمشة، مثل النساء وذوي الإعاقة، لضمان الشمولية.

هذه الآلية توفر الإطار التنظيمي والمالي اللازم لضمان استدامة البرامج التعليمية ومواءمتها مع احتياجات سوق العمل، مما يعزز التنافسية الاقتصادية. و يمكن للدول العربية، مثل مصر أو الأردن، إنشاء لجان وطنية لتطوير سياسات تعليم الكبار، مع تخصيص ميزانيات سنوية مستقلة بناءً على تحليل احتياجات السوق. على سبيل المثال، تخصيص ٥% من ميزانية التعليم لبرامج الكبار (OECD, 2019, 41).

٢- إنشاء مراكز تدريب إقليمية: تتضمن هذه الآلية إقامة مراكز تدريبية مجهزة تكنولوجياً في المدن والمناطق الريفية لتوفير بيئة تعليمية حديثة. يجب أن تكون هذه المراكز مزودة بإنترنت سريع، حواسيب، ومنصات تعليم رقمية، مع التركيز على تقديم دورات في المهارات المستقبلية مثل البرمجة وتحليل البيانات. يمكن أن تستلهم هذه المراكز نموذج "المدن المتعلمة" الذي تدعمه اليونسكو، حيث تُدمج البرامج التعليمية مع احتياجات المجتمع المحلي. (UNESCO, 2022, 36) على سبيل المثال، يمكن إنشاء مركز في منطقة ريفية في المغرب يقدم دورات في الذكاء الاصطناعي مع دعم باللغة العربية. هذه المراكز تقلل الفجوة الرقمية وتوفر وصولاً عادلاً للتعليم في المناطق النائية، مما يدعم الشمولية ويعزز المهارات المطلوبة. يمكن للدول مثل تونس أو السودان إنشاء مراكز تدريبية بالتعاون مع شركات تكنولوجيا محلية، مع التركيز على توفير معدات حديثة وبرامج تدريبية قصيرة تستهدف العاطلين عن العمل.

٣- توفير برامج تمويل: تشمل هذه الآلية تقديم دعم مالي للأفراد لتغطية تكاليف التدريب، مستلهمة نموذج "حساب المهارات الفردية" في كندا، حيث يحصل الأفراد على منح مالية لتحديث مهاراتهم. ويمكن أن تشمل هذه البرامج قروضاً ميسرة، منحاً حكومية، أو دعماً من القطاع الخاص على سبيل المثال، يمكن للأفراد الراغبين في تعلم البرمجة الحصول على منحة تغطي تكلفة دورة تدريبية عبر منصة مثل "إدراك". هذا الدعم يشجع الكبار، خاصة من ذوي الدخل المحدود، على المشاركة في التعليم المستمر. فالدعم المالي يزيل العوائق

الاقتصادية، مما يزيد من مشاركة الكبار في البرامج التعليمية ويعزز فرصهم في سوق العمل.

ويمكن لدول مثل الإمارات أو قطر إطلاق برامج تمويل بالتعاون مع البنوك المحلية لدعم الكبار في تطوير مهارات مثل الحوسبة السحابية، مع تقديم حوافز ضريبية للشركات التي تدعم هذه البرامج.

٤- **التوعية:** تهدف هذه الآلية إلى زيادة دافعية الكبار نحو التعلم المستمر من خلال حملات توعية تعالج مقاومة التغيير وتزيد من إقبال الكبار على التعليم، ومما يعزز الاستفادة من البرامج التدريبية مع إبراز أهمية تحديث المهارات لتحسين فرص العمل والحياة الشخصية. ويمكن تنظيم هذه الحملات عبر وسائل الإعلام، ورش العمل، أو المنصات الرقمية، مع التركيز على إبراز قصص نجاح لأفراد استفادوا من التعليم المستمر. على سبيل المثال، يمكن إطلاق حملة إعلامية في الأردن تسلط الضوء على أفراد تحولوا إلى وظائف تقنية بعد التدريب (Merriam & Bierema, 2019, 78) كما يجب أن تراعي الحملات التنوع الثقافي والاجتماعي للكبار.

و مصر كدولة رائدة في مجال تعليم الكبار، يمكنها تبني حلول مبتكرة وشاملة لتعزيز التوعية، حيث يمكن استخدام منصات التواصل الاجتماعي مثل فيسبوك، يوتيوب، وتيك توك لنشر محتوى توعوي جذاب، مثل فيديوهات قصيرة تشرح فوائد تعلم مهارات مثل التفكير الإبداعي، البرمجة، أو إدارة الأعمال، موجهة لمختلف الفئات العمرية والاجتماعية. كما يمكن تنظيم مبادرات مجتمعية بالتعاون مع الجمعيات الأهلية والمراكز الثقافية في المحافظات، مثل ورش عمل في القرى والمناطق الحضرية لتوضيح كيف يمكن لتعليم الكبار أن يفتح أبوابًا لوظائف جديدة، مثل التصميم الرقمي أو التجارة الإلكترونية (Brookfield, 2018, p. 102). إضافة إلى ذلك، يمكن لمصر تطوير تطبيقات رقمية تفاعلية مخصصة لتعليم الكبار، توفر محتوى توعوي يتضمن قصص نجاح محلية، دروسًا قصيرة عن مهارات مثل تحليل البيانات، واختبارات تفاعلية لتحديد المهارات المطلوبة لكل فرد. على سبيل المثال، يمكن إطلاق تطبيق باسم "مهارتي" يقدم فيديوهات تعليمية قصيرة وشهادات معتمدة لتشجيع المتعلمين. كما يمكن الاستفادة من الشراكات مع القطاع الخاص، مثل التعاون مع شركات التكنولوجيا المصرية الناشئة لتقديم دورات مجانية أو مدعومة، مما يعزز الوصول إلى التدريب في المناطق النائية. هذه الحملات يجب أن تراعي التنوع الثقافي، مثل استخدام اللهجات المحلية في الفيديوهات التوعوية لجذب جمهور أوسع، والتركيز على

قضايا محلية مثل تحسين فرص العمل في قطاعات السياحة أو الزراعة الذكية-El) (Gamal, 2021, p. 39).

٥- **التقييم والمتابعة:** تتضمن هذه الآلية إنشاء نظام لقياس أثر برامج تعليم الكبار على الأداء المهني والاقتصادي، باستخدام مؤشرات مثل معدلات التوظيف، زيادة الإنتاجية، أو تحسين الدخل. كما يمكن استخدام أدوات الذكاء الاصطناعي لتحليل بيانات المتعلمين وتقييم فعالية البرامج، مع إجراء استبيانات دورية لقياس رضا المتعلمين. على سبيل المثال، يمكن تقييم برنامج تدريبي في السعودية من خلال تتبع عدد المتدربين الذين حصلوا على وظائف تقنية بعد التدريب (OECD, 2020, 38). هذا النظام يساعد في تحسين البرامج وضمان استدامتها و يضمن التقييم جودة البرامج ومواءمتها مع أهداف التنمية، مما يعزز كفاءة الاستثمار في التعليم.

ويمكن لدول مثل المغرب إنشاء قواعد بيانات لتتبع تقدم المتعلمين، مع التعاون مع مؤسسات دولية مثل اليونسكو لتطوير أنظمة تقييم موحدة.

خامساً: التحديات المتوقعة

- **محدودية الموارد:** دون تمويل كافٍ وبنية تحتية قوية، قد تظل برامج تعليم الكبار محدودة النطاق وغير قادرة على تلبية احتياجات سوق العمل، مما يزيد من الفجوة المهارية.
- **مقاومة التغيير:** مقاومة التغيير قد تؤدي إلى انخفاض معدلات المشاركة في برامج التعليم، مما يحد من الاستفادة من الفرص التدريبية ويعيق تطوير المهارات المطلوبة.
- **صعوبة التنسيق:** صعوبة التنسيق بين القطاعات الحكومية والخاصة يؤدي إلى هدر الموارد وعدم كفاءة البرامج التعليمية، مما يقلل من تأثيرها على تحسين المهارات ودعم الاقتصاد

النتائج والتوصيات

أولاً: النتائج

في ظل استقصاء لأبعاد العلاقة بين تعليم الكبار ومهارات المستقبل في ظل التغيرات العالمية التي فرضتها الثورة الصناعية الرابعة، والتي أعادت تشكيل معايير سوق العمل، وفرضت أنماطاً جديدة من المهارات التقنية والذهنية والاجتماعية. وقد كشفت الدراسة عن:

- وجود فجوة واضحة بين واقع تعليم الكبار في العديد من الدول - وخاصة العربية - وبين متطلبات العصر الرقمي، حيث لا تزال برامج تعليم الكبار تعاني من الطابع التقليدي، وضعف الارتباط بالتطورات التكنولوجية وسوق العمل المستقبلي.
- أظهرت التوجهات العالمية أن تطوير تعليم الكبار لم يعد خيارًا هامشيًا، بل ضرورة استراتيجية لرفع جاهزية الأفراد والمجتمعات في التعامل مع التحديات والفرص المستجدة.
- هناك ضرورة للانتقال من التعليم القائم على المحتوى إلى التعليم القائم على الكفاءة، وتبني نماذج مرنة للتعليم مدى الحياة، مع استخدام المنصات الرقمية كأدوات مركزية.
- تعليم الكبار يمثل أداة حاسمة لمساعدة الأفراد على التكيف مع التغيرات السريعة في سوق العمل الناتجة عن الثورة الصناعية الرابعة، من خلال التركيز على التعلم مدى الحياة وتطوير المهارات الرقمية والناعمة لضمان الاستدامة المهنية .
- المهارات المستقبلية الأساسية للكبار تشمل الذكاء العاطفي، حل المشكلات المعقدة، التفكير التحليلي، المرونة المعرفية، والكفاءة التكنولوجية، ويجب دمجها في برامج تعليم الكبار لتعزيز القدرة التنافسية للأفراد في عالم يعتمد على التقنيات المتقدمة .
- التحديات الرئيسية أمام تعليم الكبار تشمل الفجوة الرقمية، ضعف البنية التحتية، نقص التمويل، وانخفاض الوعي بأهمية التعلم المستمر، مما يحد من الوصول إلى برامج تعليمية عالية الجودة خاصة في الدول النامية والعربية .
- التوجهات العالمية الحديثة تتجه نحو دمج تقنيات مثل الذكاء الاصطناعي والواقع الافتراضي في تعليم الكبار، مع التركيز على البرامج المرنة والشراكات بين القطاعين العام والخاص لتحقيق فعالية أكبر .
- في السياق العربي، يحتاج تطوير تعليم الكبار إلى استراتيجيات وطنية تركز على الشمولية، تصميم مناهج باللغة العربية، وتعزيز الروابط مع الشركات لمواءمة المهارات مع احتياجات الوظائف المستقبلية .
- التجارب الدولية الناجحة، مثل تلك في فنلندا وسنغافورة، تثبت أن الاستثمار في تعليم الكبار يزيد من الإنتاجية الاقتصادية ويقلل من معدلات البطالة، خاصة من خلال أدوات مثل الشهادات المصغرة والتعليم الهجين .
- يساهم تعليم الكبار في تعزيز العدالة الاجتماعية بتمكين الفئات المهمشة، مثل النساء والسكان الريفيين، من اكتساب مهارات رقمية وحياتية تساعد في فتح فرص اقتصادية جديدة وتقليل التفاوتات .

- لمواءمة تعليم الكبار مع متطلبات الوظائف المستقبلية في الدول العربية، يلزم بناء أنظمة تقييم دورية للمهارات، تدريب المعلمين على أساليب التعليم الحديثة، وإطلاق حملات توعية لزيادة مشاركة الكبار في البرامج.
- قدم البحث تصورًا مقترحًا لتطوير تعليم الكبار في السياق العربي يركز على صياغة سياسات وطنية مرنة، وربط البرامج التعليمية باحتياجات سوق العمل، والاعتماد على التعلم الرقمي، وإشراك القطاع الخاص، وتوسيع نطاق الوصول للفئات المستبعدة.

ثانيًا: التوصيات

استنادًا إلى الإطار النظري والتصور المقترح، يوصى البحث بالآتي:

- ١- على مستوى السياسات التربوية:
 - ضرورة صياغة استراتيجية وطنية شاملة لتعليم الكبار، تدرج ضمن رؤية الدولة للتنمية المستدامة.
 - إدماج تعليم الكبار في التشريعات والأنظمة التعليمية بوصفه مسارًا موازًا للتعليم النظامي.
 - إنشاء مجالس وطنية لتعليم الكبار تضم ممثلين عن الجهات التعليمية والاقتصادية والمجتمعية.
- ٢- على مستوى المناهج والمحتوى:
 - تحديث مناهج تعليم الكبار لتشمل المهارات الرقمية، والذكاء الاصطناعي، والتفكير النقدي، وحل المشكلات.
 - اعتماد نماذج تعليمية مرنة، قائمة على الوحدات والمهارات القابلة للتراكم.
 - تطوير مناهج تراعي التفاوتات الثقافية والتعليمية واللغوية لدى الكبار.
- ٣- على مستوى البيئة التعليمية:
 - توظيف تكنولوجيا التعليم والمنصات الرقمية في تقديم برامج تعليم الكبار.
 - تدريب المدربين والمعلمين على استخدام استراتيجيات التعلم للكبار وفق خصائصهم النفسية والمعرفية.
 - توفير بيئات تعلم آمنة ومرنة تشجع على الاستمرارية والمشاركة.
- ٤- على مستوى التمويل والتشجيع:
 - تخصيص موازنات مستقلة لتعليم الكبار ضمن ميزانيات وزارات التعليم.
 - تقديم حوافز للمؤسسات والأفراد للمشاركة في برامج تعليم الكبار (كإعفاءات ضريبية أو شهادات مهنية).
 - إشراك القطاع الخاص في دعم وتطوير البرامج، بما يضمن توافقها مع احتياجات سوق العمل.

٥- على مستوى التقييم والرقابة:

- تطوير أدوات وطنية لقياس مهارات البالغين وتحديد الفجوات المهارية.
- إنشاء قواعد بيانات دقيقة عن الفئات المستهدفة والبرامج المنفذة.
- تقييم أثر برامج تعليم الكبار دوريًا وفق معايير الجودة والمردود الاقتصادي والاجتماعي.

ثالثًا: مقترحات لدراسات مستقبلية.

- أثر التعليم الرقمي على تحفيز الكبار على الالتحاق ببرامج التعلم المستمر.
- دور الذكاء الاصطناعي في تصميم المناهج المرنة لتعليم الكبار.
- تأثير الشراكات بين القطاعين العام والخاص على تعزيز تعليم الكبار
- دراسة تأثير الفجوة الرقمية على مشاركة الكبار في التعليم.
- دور التعليم المصغر (Microcredentials) في تعزيز المهارات المستقبلية

المراجع العربية

١. التقرير العربي للتنمية البشرية. (٢٠٢٢). التوسع في آفاق التنمية البشرية في المنطقة العربية: التحول الرقمي. برنامج الأمم المتحدة الإنمائي- <https://arab-hdr.org/report/arab-human-development-report-2022/> متاح بتاريخ ٣٠ /٦/ ٢٠٢٥م
٢. الدسوقي، محمد. (٢٠٢٠). تطوير تعليم الكبار في ضوء التحول الرقمي. المجلة العربية لبحوث التعليم المستمر، المجلد ٥، العدد (١)، ٩٩-١١٨.
٣. الزيد، منى بنت عبد الله. (٢٠٢٢). استشراف مستقبل تعليم الكبار في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠. مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، المجلد ١٩٤، العدد (١)، ٧٠-٩٢.
٤. العزاوي، حيدر سلمان. (٢٠٢٠). تعليم الكبار في ظل المتغيرات التكنولوجية. مجلة التربية المعاصرة، رابطة التربية الحديثة، القاهرة، المجلد ٣٧ العدد (٣)، ١٢٧-١٤٠.
٥. علي، سامي. (٢٠٢١). تعليم الكبار وتحديات المستقبل في الوطن العربي. مجلة التربية والتنمية، القاهرة، المجلد ١٩ العدد (٢)، ٢٥-٤٦.
٦. عبد الرحمن، أحمد. (٢٠٠٠). تعليم الكبار في الوطن العربي: التحديات والآفاق. دار الفكر العربي، القاهرة، مصر.
٧. عبد الرحمن، محمد. (٢٠٢١). التعليم الرقمي وتحديات الثورة الصناعية الرابعة. مجلة الدراسات التربوية، مركز البحوث والدراسات التربوية ووزارة التربية، العراق، المجلد ١٥ العدد (٤)، ٩٥-١١٠.
٨. الخطيب، محمد. (١٩٩٥). تعليم الكبار: الأسس والتطبيقات. دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.
٩. سيد، إيمان عبد الوهاب هاشم. (٢٠٢٢). تصور مقترح لتطوير تعليم الكبار في ضوء متطلبات الثورة الصناعية الرابعة: دراسة تحليلية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج، العدد ٩٨، الجزء (٢)، ٦٣٤-٧١٨.
١٠. مبروك، محمود أحمد عبد الحميد. (٢٠٢٤). الأدوار التعليمية المستحدثة لمنصات تعليم الكبار المعززة بالذكاء الاصطناعي والأمن السيبراني. مجلة كلية التربية ببناها، العدد ١٤٠، الجزء (٣)، ١-٤٢.
١١. محمد، أحمد. (٢٠٢٣). دور تعليم الكبار في تعزيز المهارات الرقمية في الدول العربية. مجلة الدراسات التربوية، مركز البحوث والدراسات التربوية ووزارة التربية، العراق، المجلد ٢٥ العدد (٤)، ٤٥-٦٢.
١٢. رؤية مصر ٢٠٣٠، محور التعليم والتدريب. القاهرة، مصر.

المراجع الأجنبية

13. Al-Haddad, S., & Kotnour, T. (2015). Integrating the organizational change literature: A model for successful change. *Journal of Organizational Change Management*, 28(2), 234–262.
14. Almunthir, S. (2020). Soft skills development in Arab education systems: Challenges and opportunities. *Arab Journal of Educational Studies*, 15(2), 25–40.
15. Autor, D. H., Levy, F., & Murnane, R. J. (2020). The skill content of recent technological change: An empirical exploration. *Quarterly Journal of Economics*, 118(4), 1279–1333.
16. Bates, A. W. (2019). *Teaching in a digital age: Guidelines for designing teaching and learning* (2nd ed.). Tony Bates Associates Ltd. <https://pressbooks.bccampus.ca/teachinginadigitalagev2/> available on 15/6/2025
17. Billett, S. (2020). *Learning in the workplace: Strategies for effective practice*. Routledge.
18. Bloomberg, J. (2021). *Digital transformation and the future of work*. Forbes Press.
19. Bonk, C. J., & Graham, C. R. (Eds.). (2012). *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs*. Pfeiffer.
20. Boyatzis, R. E., & Saatchioglu, A. (2008). A 20-year view of trying to develop emotional, social and cognitive intelligence competencies in graduate management education. *Journal of Management Development*, 27(1), 92–108.
21. Brynjolfsson, E., & McAfee, A. (2017). *The second machine age: Work, progress, and prosperity in a time of brilliant technologies*. W. W. Norton & Company.
22. Bughin, J., Hazan, E., Lund, S., Dahlström, P., Wiesinger, A., & Subramaniam, A. (2018). *Skill shift: Automation and the future of the workforce*. McKinsey Global Institute. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/skill-shift-automation-and-the-future-of-the-workforce> available on 11/6/2025
23. Carnevale, J. B., & Hatak, I. (2020). Employee adjustment and well-being in the era of remote work. *Journal of Business Research*, 116, 108–120.
24. Cherniss, C., & Goleman, D. (Eds.). (2001). *The emotionally intelligent workplace*. Jossey-Bass.
25. Chui, M., Manyika, J., & Miremadi, M. (2016). Where machines could replace humans—and where they can't (yet). *McKinsey Quarterly*, 3, 20–29.

<https://www.mckinsey.com/business-functions/mckinsey-digital/ourinsights/where-machines-could-replace-humans-and-where-they-cant-yet> available on 12/5/2025

26. Dede, C., Richards, J., & Saxberg, B. (2020). *Learning engineering for online education*. Routledge.
27. De Dreu, C. K. W., & Carnevale, P. J. (2003). Motivational bases of information processing and strategy in conflict and negotiation. *Advances in Experimental Social Psychology*, 35, 235–291.
28. DeGraff, J., & Lawrence, K. A. (2020). *Making innovation work: How to manage it, measure it, and profit from it* (Updated ed.). Pearson Education.
29. El-Gamal, M. A. (2021). Digital transformation in Arab higher education: Challenges and opportunities. *Arab Bureau of Education for the Gulf States*. https://www.abegs.org/sites/default/files/Digital_Transformation_Report_2021.pdf available on 15/6/2025
30. Field, J. (2013). *Working men's bodies: Work camps in Britain, 1880–1940*. Manchester University Press.
31. Field, J., Burke, R. J., & Cooper, C. L. (Eds.). (2017). *The SAGE handbook of aging, work and society*. SAGE Publications.
32. Fosnot, C. T. (2005). *Constructivism: Theory, perspectives, and practice* (2nd ed.). Teachers College Press.
33. Frey, C. B., & Osborne, M. A. (2017). The future of employment. *Technological Forecasting and Social Change*, 114, 254–280.
34. Goleman, D. (2019). *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ* (25th anniversary ed.). Bloomsbury Publishing.
35. Gustafsson, J., & Mouwitz, L. (2022). *Vocational education in the digital era*. Springer.
36. Hülsheger, U. R., Alberts, H. J. E. M., Feinholdt, A., & Lang, J. W. B. (2013). Benefits of mindfulness at work: The role of mindfulness in emotion regulation, emotional exhaustion, and job satisfaction. *Journal of Applied Psychology*, 98(2), 310–325.
37. Jarvis, P. (2009). Learning to be a person in society. In K. Illeris (Ed.), *The Routledge international handbook of lifelong learning* (pp. 51–60). Routledge.
38. Johnson, L. (2019). Immersive learning: The impact of virtual reality on adult education. *Journal of Educational Technology*, 35(2), 40–50.
39. Khalil, M., & Ebner, M. (2017). Driving student engagement in MOOCs. *International*

Journal of Emerging Technologies in Learning, 12(7), 80–91.

40. Knowles, M. S. (1980). *The modern practice of adult education: Andragogy versus pedagogy*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
41. Knowles, M. S. (1984). *The adult learner: A neglected species* (3rd ed.). Gulf Publishing.
42. Manyika, J., Lund, S., Chui, M., Bughin, J., Woetzel, J., Batra, P., Ko, R., & Sanghvi, S. (2017). *Jobs lost, jobs gained*. McKinsey Global Institute.
<https://www.mckinsey.com/business-functions/strategy-and-corporate-finance/our-insights/jobs-lost-jobs-gained-what-the-future-of-work-will-mean-for-jobs-skills-and-wages> available on 15/7/2025
43. McKinsey Global Institute. (2021). *The future of work after COVID-19*. McKinsey & Company. <https://www.mckinsey.com/featured-insights/future-of-work/the-future-of-work-after-covid-19> available on 8/5/2025
44. Merriam, S. B., & Bierema, L. L. (2019). *Adult learning: Linking theory and practice* (2nd ed.). Jossey-Bass.
45. Mezirow, J. (2000). *Learning as transformation: Critical perspectives on a theory in progress*. Jossey-Bass.
46. OECD. (2019). *OECD skills outlook 2019*. OECD Publishing.
47. OECD. (2020). *Skills for a digital world*. OECD Publishing.
48. OECD. (2021). *Lifelong learning and adult skills: Investing in the future*. OECD Publishing.
49. Runco, M. A., & Acar, S. (2019). Divergent thinking. In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity* (2nd ed., pp. 224–254). Cambridge University Press.
50. Reich, J., Sahami, M., Weinstein, J. M., & Cohen, J. (2017). Teaching at scale. *International Journal of Learning Technology*, 12(1), 42–58.
51. Salas, E., Reyes, D. L., & McDaniel, S. H. (2018). The science of teamwork. *American Psychologist*, 73(4), 593–600.
52. Schwab, K. (2016). *The fourth industrial revolution*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-fourth-industrial-revolution> available on 13/6/2025

-
53. Selwyn, N. (2020). *Digital technology and the contemporary university*. Routledge.
 54. Sherman, R. (2020). Soft skills for the digital age. *Business Education Review*, 12(1), 20–28.
 55. Siemens, G. (2014). Connectivism: A learning theory for the digital age. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 11(10), 3–10.
 56. Smith, J., & Johnson, L. (2022). Emerging technologies and workforce development. *Journal of Vocational Education*, 48(3), 50–60.
 57. UNESCO. (2015). *Recommendation on adult learning and education*. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245179> available on 10/7/2025
 58. UNESCO. (2022). *Fifth global report on adult learning and education*. UNESCO Institute for Lifelong Learning. <https://uil.unesco.org/document/grale-5-fifth-global-report-adult-learning-and-education> available on 10/7/2025
 59. Wong, P. (2020). SkillsFuture: A model for lifelong learning in Singapore. *Journal of Adult and Continuing Education*, 26(1), 60–78
 60. World Bank. (2021). *Digital skills in the workforce*. World Bank Group. <https://www.worldbank.org/en/topic/education/publication/digital-skills-in-the-workforce> available on 10/7/2025
 61. World Economic Forum. (2020). *The future of jobs report 2020*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> available on 15/7/2025
 62. World Economic Forum. (2023). *Future of jobs report 2023*. World Economic Forum. <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2023> available on 12/7/2025

البحث الثالث

استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

أ. د/ الشيماء السيد محمد عبد الجواد
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية
كلية التربية - جامعة الإسكندرية

أ. د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم
أستاذ المناهج وطرائق تدريس الجغرافيا والقائم بعمل
وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث
كلية التربية - جامعة مطروح

أ/ أميرة لطفي إبراهيم السقا
باحثة ماجستير
كلية التربية - جامعة مطروح

د/ محمد أحمد محمد أبو بكر
مدرس النحو والصرف
كلية التربية - جامعة مطروح

استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

المستخلص:

هدف البحث إلى تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ وفق نموذج التعلم التوليدي، واستُخدم - في بحث المشكلة - المنهجان: الوصفي التحليلي، والتجريبي بتصميمه شبه التجريبي ذي المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، وتمثلت أداة البحث في اختبار مهارات الكتابة الهجائية؛ وهي (التمييز بين همزة القطع وألف الوصل في الكلمة، التمييز بين أنواع الهمزات في نهاية الكلمات، التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة، التمييز بين اللام الشمسية واللام القمرية، تمييز الكلمات التي بها تاء، التمييز بين المدود، وتمييز الألف اللينة في نهاية الكلمات)، واختيرت مجموعة بحثية مكونة من (70) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي، بإدارة مطروح التعليمية، وقُسمت إلى مجموعتين متكافئتين؛ إحداهما: تجريبية بلغت (35) تلميذاً وتلميذة، والأخرى: ضابطة بلغت (35) تلميذاً وتلميذة، وطُبّق البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 2024م - 2025م، وقد استغرق التطبيق ستة أسابيع، وبلغ عدد الحصص التي جرى فيها التطبيق (15) حصة، وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطات درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية؛ لصالح المجموعة التجريبية، ووجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية؛ لصالح التطبيق البعدي؛ مما يؤكد أثر نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية.

وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج؛ أوصى بضرورة تبني نموذج التعلم التوليدي في تدريس اللغة العربية لتلاميذ المرحلة الابتدائية؛ حيث إن البحث التربوي يحتاج مزيداً من الدراسات والبحوث من هذا النمط؛ وبخاصة تلك التي تعالج مشكلات واقعية.

الكلمات المفتاحية:

نموذج التعلم التوليدي - مهارات الكتابة الهجائية.

Using the generative learning model to develop spelling skills among primary school students

Abstract:

The research aimed to develop the spelling writing skills of primary school students, according to the generative learning model. In researching the problem, the descriptive analytical and experimental approaches were used, with a quasi-experimental design with two groups: control and experimental. The research tool was represented in testing the spelling writing skills, which are (distinguishing between the hamzat al-qata' and the alif al-wasl in the word, distinguishing between the types of hamzas at the end of words, distinguishing between different phonetic phenomena, distinguishing between the solar lam and the lunar lam, distinguishing between words that contain a ta', distinguishing between the long vowels, and distinguishing the soft alif at the end of words). A research group consisting of (70) students from the third grade of primary school was selected, in the Matrouh Education Administration, and divided into two equal groups; One was an experimental group, with (35) male and female students enrolled, and the other was a control group, with (35) male and female students enrolled. The research was conducted during the second semester of the academic year 2024-2025. The study lasted six weeks, with (15) classes. The results demonstrated a statistically significant difference at the (0.05) level between the mean scores of the two groups: the experimental group and the control group, in the post-test of the spelling skills test, in favor of the experimental group. Furthermore, a statistically significant difference at the (0.05) level between the mean scores of the experimental group in the pre-test and post-test of the spelling skills test, in favor of the post-test. This confirms the impact of the generative learning model on developing spelling skills. In light of the results reached by the study, it was recommended that the generative learning model be adopted in teaching Arabic to primary school students, as educational research requires more studies and research of this type, especially those that address real-life problems.

Keywords: Generative Learning Model – Orthographic Writing Skills.

مقدمة:

تعد اللغة العربية أساس التواصل بين أفراد المجتمع، ووسيلة بناء فكرهم وشعورهم، وهي دعامة التراث العربي وحافظته، وناقلته؛ متجاوزة حدود الزمان والمكان. ويهدف تعليمها في المرحلة الابتدائية إلى تمكين التلاميذ من أدوات المعرفة؛ حتى يتزودوا بالمهارات اللغوية الممثلة في الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة.

ويعد الوضع الرهن في تعليم مهارات الكتابة - بشكل عام كما أشار حسني عصر (2005م، ص. 251) - مشكلة من مشكلات تعليم اللغة العربية؛ والذي يظهر جلياً في مكتوبات التلاميذ التي لا يوجد لها هيكل، ولا قوام، ولا تستوفي الأسس اللازم توافرها في المكتوب؛ بل بالعكس هناك تجاوزات في الأسلوب، كما يسود هذه المكتوبات الأخطاء النحوية والإملائية.

فالكتابة مهارة معقدة تجمع بين المكونات الحركية واللغوية، وتكتسب على مدار فترة زمنية طويلة، وتشير النماذج العصبية والنفسية إلى أن المكون اللغوي للكتابة اليدوية يتمثل في تطابق الكلمات مع تمثيلها الجرافيكي، أما المكون غير اللغوي (الحركي) فيتمثل في ترجمة التمثيل الإملائي إلى جمل مكتوبة. (Roeltgen, 2000; Houghton & Zorzi, 2003, p. 120).

وتصنف الكتابة - في ضوء ما ذكره Joseph (2011, p. 34) - إلى تعبير تحريري، وإملاء (كتابة هجائية)، وخط. وتتمثل أهمية الكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية في أنها تمكّنهم من رسم الحروف والكلمات بشكل واضح مقروء، كما تُكوّن لديهم عادات سليمة؛ كالنظام وقوة الملاحظة، وتدريبهم على استخدام علامات الترقيم في المواقف المختلفة، وتعودهم حسن الاستماع والإنصات، واختزان المعلومات واستدعاءها عند الحاجة، فضلاً عن إجادة الخط وتحسينه.

وتتمثل أهمية الكتابة الهجائية - أيضاً كما أشارت هيام مرعي (2019م، ص. 627) - في كونها عنصراً فاعلاً من عناصر الثقافة، وضرورة اجتماعية؛ للتعبير عن الفكر، وتعرّف فكر الآخرين؛ ومن ثم لا بد من أن يكون المتعلم قادراً على رسم الحروف رسماً صحيحاً خالياً من الأخطاء الإملائية؛ وإلا اضطربت الكلمات، واستحالت قراءتها، واختل معناها.

وتعد المرحلة الابتدائية - كما أوضح محمد فضل الله (1997م، ص. 9) - من أنسب المراحل الدراسية لتنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى التلاميذ؛ لأنها المرحلة التي تشكل فترة اكتساب المهارات الأساسية في اللغة العربية، كما أن التلميذ - في هذه المرحلة - يكون أكثر ثقة في قدرته على استيعاب الخبرات الجديدة؛ لأنه لم يتعرض لإخفاق ولا رسوب، فضلاً عن أن نجاحه في اكتساب تلك المهارات يتبعه - غالباً - تخلف في المواد الدراسية جميعها.

ونظراً لأهمية الكتابة الهجائية؛ فقد أولتها وزارة التربية والتعليم بمصر عنايةً؛ حيث حددت مجموعة من المهارات التي يجب على التلاميذ إتقانها؛ ومنها: التمييز بين الحركات القصيرة والطويلة، ورسم الكلمات رسماً إملائياً صحيحاً، وتوظيف بعض علامات الترقيم في الكتابة، وكتابة واو الجماعة، وواو كلمة (عمرو) (وزارة التربية والتعليم، 2015م، ص. 93).

ويعد التعلم التوليدي أحد نماذج التدريس المنبثقة من النظرية البنائية التي تُعنى بالعمليات الذهنية التي يجريها المتعلم؛ حيث يُكوّن معارفه الخاصة؛ من خلال ربط معرفته الحاضرة بخبراته السابقة؛ عندما يتعرض للمواقف التعليمية الجديدة؛ وبذلك يصير المعلم مرشداً، وموجهاً في العملية التعليمية، ويصير المتعلم محور العملية التعليمية.

ويتضمن نموذج التعلم التوليدي عمليات يجريها المتعلم؛ لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة. وتعود أهمية نموذج التعلم التوليدي - كما ذكرت سماح صالح (2012م، ص. 4) - إلى أنه يُمكن المتعلم من الوصول إلى مرحلة ما وراء المعرفة؛ أي: التأمل فيها، والتعمق في فهمها وتفسيرها؛ من خلال البحث، والاستقصاء؛ فهو يهدف إلى تنشيط جانبي الدماغ؛ بإيجاد علاقات منطقية، ومتشعبة لبناء المعرفة في بنية الدماغ على أسس حقيقية، تُزيد من قدرة المتعلم على الفهم والاستيعاب، وتوليد فكر جديدة تحل المتناقضات في المفاهيمات، وإحلال المفهومات الصواب محل الخطأ.

ونذكر حيدر سرهيد (2017م، ص. 752) أن استخدام التعلم التوليدي في التدريس يحقق عدداً من الأهداف التربوية؛ من أهمها:

1- التحول من العملية التعليمية بمفهومها التقليدي إلى العملية التعليمية بمفهومها الحديث.

2- تشجيع الاستقصاء والتحدي لدى التلميذ؛ من خلال إثارة التساؤلات الذاتية التي تتحدى مهارات التفكير لديهم.

3- تزويد التلاميذ بمواقف تعليمية تمكنهم من تكوين خبرات جديدة، وتوليد أسئلة بشأن موضوع النص، وتكوين علاقات بين أجزاء النص.

4- توليد فكر جديدة تساعد التلاميذ في تعديل فكرهم الخطأ، وإحلال الصواب مكانها.

5- زيادة قدرة التلاميذ على التفكير، والفهم، والاستدلال، وتطبيق المعرفة؛ من خلال تطبيق ما تعلموه في مواقف تعليمية جديدة، والقدرة على حل المشكلات التي تواجههم.

6- وقد أكد عديد من الدراسات فاعلية استخدام التعلم التوليدي في تنمية مهارات الطلاب في اللغة العربية بشكل عام؛ ومنها دراسات كل من: صلاح محمد (2012م)، وبسيوني الشيخ (2013م)، ومنال الخولي (2013م)، ومحمد صلاح (2019م).

الشعور بالمشكلة:

نبع الشعور بمشكلة البحث من عدة مصادر؛ هي:

1) نتائج الدراسات السابقة:

أشارت نتائج عديد من الدراسات إلى ضعف تلاميذ المرحلة الابتدائية في مهارات الكتابة الهجائية، وضرورة تنمية هذه المهارات، أو علاج الأخطاء الإملائية لدى هؤلاء التلاميذ؛ ومن هذه الدراسات دراسات كل من:

- ماهر عبد الباري (2017م) التي انطلقت من تدني مستوى الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ ومن ثم هدفت إلى التحقق من فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية، واكتشاف العلاقة بينهما. وأسفرت النتائج عن فاعلية تلك الاستراتيجية في تنمية مهارات كل من: الكتابة الهجائية والوعي الصوتي. وفي ضوء ذلك أوصت الدراسة بضرورة تدريب معلمي اللغة العربية على إجراءات تلك الاستراتيجية، وضرورة معالجة اللغة في إطارها التكاملي.

- أحمد سيف (2020م) التي هدفت إلى تعرّف فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي في تنمية مهارات القراءة الجهرية، والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة،

والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية؛ لصالح المجموعة التجريبية؛ مما يؤكد فاعلية البرنامج القائم على مدخل التحليل الهجائي.

- إبراهيم العوفي (2020م) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج، وتحسن مستوى المجموعة التجريبية في الكتابة الهجائية؛ باستخدام التعلم المنظم ذاتياً، كما أوصت بتنظيم مهارات الكتابة الهجائية؛ وفقاً لاستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأبعاده.

(2) الدراسة الاستكشافية:

أعدت الباحثة اختباراً؛ لتحديد مستويات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات الكتابة الهجائية، وتضمن الاختبار (50) سؤالاً، وقد طُبِّق على (36) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرسة عادل الصفتي الابتدائية المشتركة بمحافظة مرسى مطروح.

وقد تبين من نتائج الدراسة الاستكشافية وجود ضعف واضح في مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي (عينة الدراسة الاستكشافية)؛ حيث لم يتعد مستواهم نسبة (45%) في مهارات الكتابة الهجائية؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (1) الآتي:

جدول رقم (1): النسب المئوية لمستويات تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات الكتابة الهجائية:

م	المهارات	النسبة المئوية
1	التمييز بين أنواع الهمزات في الكلمات.	10.8%
2	التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة (أنواع التنوين).	5.4%
3	تمييز الكلمات التي بها حروف تكتب، ولا تنطق.	13.5%
4	تمييز الكلمات التي بها حروف تنطق، ولا تكتب.	2.7%
5	تمييز المد بالحركات الطويلة.	2.7%
6	تمييز المد بالحركات القصيرة.	43.2%
7	التمييز بين همزة القطع، وألف الوصل.	2.7%
8	التمييز بين اللام الشمسية، واللام القمرية.	2.7%

م	المهارات	النسبة المئوية
9	التمييز بين التاء المفتوحة، والمربوطة.	10.8%
10	تمييز الألف اللينة في نهاية الكلمات.	5.4%

مما سبق يتضح أن مستويات التلاميذ في مهارات الكتابة الهجائية لمَّا تُحَقَّق فيها درجة التمكن التي حدَّتها الباحثة بـ (80 %)، وأن هناك حاجة لاستخدام نماذج، واستراتيجيات حديثة؛ لتحسين مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ وهو ما سعى هذا البحث إلى تحقيقه.

(3) الخبرة الشخصية:

لاحظت الباحثة - من خلال عملها معلمًا للفصل، وتدريسها اللغة العربية - ضعف التلاميذ في مهارات الكتابة الهجائية؛ والذي ظهر جليًا من خلال الكتابات، والإملاء، فضلًا عن تدني مستواهم في الاختبارات المعدة لتقييمهم؛ وبخاصة الجانب التطبيقي للإملاء.

مشكلة البحث:

في ضوء ما سبق ذكره؛ فقد تمثلت مشكلة البحث الحاضر في ضعف تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات الكتابة الهجائية؛ ومن ثمَّ حاول البحث التصدي لهذه المشكلة؛ من خلال استخدام نموذج التعلم التوليدي؛ لتنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث؛ من خلال الأسئلة التالية:

- 1- ما مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟
- 2- ما خطوات نموذج التعلم التوليدي؛ لتنمية مهارات الكتابة الهجائية؟
- 3- ما أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟

حدود البحث:

الحدود الموضوعية: بعض مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في ضوء ما ورد في الكتابات التربوية، والدراسات السابقة في مجال تعليم الكتابة؛ وتمثلت هذه المهارات في:

التمييز بين همزة القطع، وألف الوصل في الكلمة، التمييز بين المدود، التمييز بين أنواع الهمزات في نهاية الكلمات، التمييز بين اللام الشمسية، واللام القمرية، التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة، تمييز الألف اللينة في نهاية الكلمات، تمييز الكلمات التي بها تاء.

الحدود الزمنية: طبقت الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024م/ 2025م.

الحدود المكانية: طبقت الدراسة بمدرستي عادل الصفتي (1)، وعادل الصفتي (2)، التابعين لإدارة مطروح التعليمية.

الحدود البشرية: عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في محافظة مرسى مطروح، نظراً لما تمثله هذه المرحلة من أهمية تربوية وتعليمية، حيث يُتوقع من التلاميذ في هذا الصف أن يكونوا قد تجاوزوا المراحل الأولية في تعلم القراءة والكتابة، وبدأوا في توظيف المهارات اللغوية بشكل أكثر استقلالاً وتعبيراً. كما تُعد هذه المرحلة مرحلة انتقالية تؤسس لمهارات الكتابة الصحيحة، وخاصة المهارات الهجائية، التي تُعد من الركائز الأساسية للتعلم اللاحق. ومن ثم، فإن الكشف عن مستوى الأداء الهجائي في هذه المرحلة يساهم في التعرف على الصعوبات التي قد تواجه التلاميذ، مما يسمح بتقديم برامج علاجية مبكرة وفعالة

أهداف البحث:

استهدف البحث تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ وفق نموذج التعلم التوليدي.

أهمية البحث:

من المتوقع أن يفيد هذا البحث كلاً من:

أ- معلمي اللغة العربية:

من خلال تزويدهم بدليل قائم على نموذج التعلم التوليدي، وأهم استراتيجياته؛ لتنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ومواكبة الاتجاهات الحديثة، والتغلب على القصور في الطرائق التقليدية السائدة.

ب- تلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

من خلال تنمية مهارات الكتابة الهجائية لديهم؛ بما يسهم في تمكّنهم من هذه المهارات، وتوظيفها في أثناء الكتابة.

ج- مخططي مناهج المرحلة الابتدائية، ومطوّريها:

من خلال تزويدهم بخطوات نموذج التعلم التوليدي التي يمكن تنظيم محتوى مناهج اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في ضوءها؛ وبخاصة قواعد الكتابة الهجائية.

د- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية:

فتح المجال لهم؛ لإجراء دراسات أخرى، تستهدف تنمية مهارات الكتابة الهجائية؛ وفق نماذج، واستراتيجيات أخرى حديثة.

التعريفات الإجرائية لمصطلحات البحث:

نموذج التعلم التوليدي:

نموذج لتوليد الإجابات، وبناء المعرفة؛ من خلال ألوان نشاط تفاعلية؛ للوصول إلى معلومات جديدة، وربط خبرة المتعلم السابقة بخبرته الجديدة؛ من خلال مجموعة من المراحل الممثلة في: التمهيد، والتركيز، والتحدي، والتطبيق، والتقويم.

الكتابة الهجائية:

قدرة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي على إتقان الكتابة الصحيحة حسب قواعد الكتابة الهجائية رسمًا وإملاءً، والتمييز بين أنواع الهمزات، وأنواع التنوين، والحروف التي (تكتب ولا تنطق- وتنطق ولا تكتب)، والمدود، وهمزة القطع وألف الوصل، واللام الشمسية والقمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة،

وكتابة الألف اللينة في نهاية الكلمات. ويقاس التمكن من هذه المهارات؛ من خلال اختبار الكتابة الهجائية المعدّ لذلك من قبل الباحثة.

الإطار النظري للبحث:

تضمّن الإطار النظري إلى محورين رئيسين؛ المحور الأول: مهارات الكتابة الهجائية، والمحور الآخر: نموذج التعلم التوليدي.

وفيما يلي تفصيل للمحورين السابقين:

المحور الأول: الكتابة الهجائية:

أ- مفهومها:

عرّف محمود الناقة (2017م، ص. 19) الكتابة الهجائية بأنها: الكتابة التي تحوّل - من خلالها - الأصوات المسموعة أو المنطوقة إلى رموز مكتوبة، ورسم الكلمات رسماً مدقّقاً سليماً؛ وفقاً للقواعد المتعارف عليها.

وعرّفها وليد صديق (2020م، ص. 356) بأنها: قدرة التلاميذ في المراحل الأولى على تحليل الأصوات المسموعة، وربطها بالمدلول الرسمي أو الرموز، ورسم تلك الكلمات أو المقاطع الصوتية المنطوقة؛ وفق تحليلها الصوتي رسماً صحيحاً ومدقّقاً، وموافقاً قواعد الكتابة الهجائية، من دون جهد ولا عناء.

وعرّفها أحمد سيف (2020م، ص. 298) بأنها: قدرة التلاميذ على تحويل الأصوات المنطوقة إلى رموز مكتوبة، ورسم الكلمات رسماً سليماً؛ وفقاً للقواعد المتعارف عليها، وكتابتهم الكلمات التي يجب فصلها، والتي يجب وصلها، والحروف التي تحذف، والهمزة بأنواعها؛ سواء أكانت في أول الكلمة أم وسطها، أم آخرها، فضلاً عن هاء التأنيث، وتائه، وعلامات الترقيم، والتتوين بأنواعه، والمد بأنواعه، واللام الشمسية، واللام القمرية.

من التعريفات السابقة يمكن استنتاج أن الكتابة الهجائية:

- وسيلة للصحة اللغوية للكتابة؛ من حيث الصورة الخطية التي تعارف عليها أهل اللغة.

- علم يعنى بالقواعد الاصطلاحية التي يجب أن يتقنها كل كاتب، كما أنه نظام لغوي يعنى بصحة رسم الحروف، والكلمات بشكل صحيح.

ب- مهارات الكتابة الهجائية:

حدد محمد عيسى (2015م، ص. 129) مهارات الكتابة الهجائية للتلاميذ؛ وهي: كتابة حروف المد، ورسم الشدة مع الحركات المختلفة، وكتابة التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء، ورسم اللام الشمسية واللام القمرية، والتنوين، وكتابة الأسماء الموصولة، واستخدام حروف العطف.

أما مهارات الكتابة الهجائية التي حددتها فاطمة الزهراء إمام (2016م، ص. 256) فهي: كتابة الكلمة كتابة صحيحة، ورسم الهمزة المتطرفة رسماً صحيحاً، والتمييز بين: (الألف اللينة في الأسماء، والأفعال، والحروف، وهمزتي القطع والوصل، والأصوات التي تنطق ولا تُكتب، والحركات القصيرة والحركات الطويلة، وأنواع التنوين، والهاء والتاء)، وتحديد الحروف الزائدة، وتوظيف علامات الترقيم بشكل صحيح.

وحدد ماهر عبد الباري (2017م، ص. 86-87) مهارات الكتابة الهجائية في: كتابة التلميذ الكلمات والجمل كتابة صحيحة، والكتابة الصحيحة لكل من: (الهمزة في أول الكلمة، والهمزة المتوسطة، والهمزة المتطرفة، والألف اللينة)، والتمييز بين كل من: (همزتي القطع والوصل، والتاء والهاء، وأنواع التنوين، والحركات القصيرة والحركات الطويلة، والأصوات التي تُنطق ولا تُكتب)، وتحديد الحروف الزائدة، وتوظيف علامات الترقيم بشكل صحيح.

المحور الثاني: نموذج التعلم التوليدي:

أ- مفهومه:

تعددت الآراء، ووجهات النظر المتعلقة بمفهوم بنموذج التعلم التوليدي؛ منها:

تعريف مصطفى عبد السلام (2008م، ص. 161)؛ حيث عرّف نموذج التعلم التوليدي بأنه: نموذج لتدريس الفهم، وتعلم أنواع العلاقات التي يجب على التلاميذ أن يبنوها بين المعرفة المخزونة، وتذكر الخبرة والمعلومات الجديدة؛ لكي يحدث الفهم، واستخدام الذهن؛ لبناء تفسيرات خاصة بهم؛ من خلال التفاعلات الاجتماعية بينهم وبين المعلم.

وعرّفه محمد العثماني (2015م، ص. 20) بأنه: نموذج تعليمي، يهدف إلى تنمية التفكير لدى التلاميذ؛ من خلال توليد علاقة بين خبرتي المتعلم: السابقة، والجديدة، وتكوين علاقة ذات اتجاهين، يتفاعل معها المتعلم في خبراته اليومية؛ من خلال أربع مراحل متسلسلة؛ هي: (التمهيد، والتركيز، والتعارض، والتطبيق).

وعرّفه كل من: Mayer & Fiorella (2016, p. 717) بأنه: نشاط بنائي توليدي يتضمن البناء النشط للمعنى من المعارف، والمعلومات التي يجب تعلمها واكتسابها من قبل التلميذ؛ من خلال إعادة تنظيمها ذهنياً، ودمجها مع المعرفة والخبرات السابقة، وتوليد روابط بينها.

وعرّفته أنوار جعفر، وأخريان (2016م، ص. 312) بأنه: استراتيجية تتيح للمتعم فرصة بناء المعنى، وتوليده؛ من خلال الاستخدام النشط للمعلومات في صورة منظمة؛ بما يؤكد نشاط المتعلم، والحوار والمناقشة بين التلاميذ وبعضهم، وبينهم وبين المعلم؛ لتوليد العلاقات بين المعلومات السابقة، والمعلومات الجديدة المقدمة في المحتوى العلمي؛ حتى يتحقق بناء معرفي جديد ذو معنى قائم على الفهم.

وعرّفه إسلام محمد (2022م، ص. 53) بأنه: مجموعة من ممارسات التدريس، وإجراءاته المنظمة التي يخطط لها المعلم؛ لتنفيذ المهمات التعليمية التي تؤدي في صورة مراحل متسلسلة تمهد كل منها للأخرى، وتتمثل في: التمهيد، والتركيز، والتحدي، والتطبيق.

من خلال عرض التعريفات السابقة لمفهوم التعلم التوليدي؛ يمكن استنتاج ما يلي:

- يعتمد الطالب في بناء معرفته على خبراته السابقة، واستخدامها بشكل نشط.
- تكوين المتعلم روابط بين المعرفة السابقة، والمعلومات الجديدة.
- قوام التعلم التوليدي أن المتعلم عنصر نشط في العملية التعليمية.
- بناء المعرفة، والمفاهيم في ضوء التعلم التوليدي لا يرتبط بالنمو العمري للتلميذ؛ وإنما بمقدار تفاعله مع بيئته، ومجتمعه.
- تسلسل مراحل نموذج التعلم التوليدي؛ بدءاً بالتمهيد (استدعاء المعرفة السابقة)، وانتهاءً بالتطبيق (للمعرفة المكتسبة).

ب - أسس التعلم التوليدي:

يستند التعلم التوليدي إلى مجموعة من الأسس حددها كل من: حسن زيتون، كمال زيتون (2003م، ص. 32)، وزاهر فنونة (2012م، ص. 13)؛ أهمها:

- الفكر الموجودة في بنية التلاميذ المعرفية تؤثر في المعلومات التي يحصلون عليها بحواسهم.
- التعلم ذو المعنى يحدث؛ من خلال مشاركة التلاميذ بعضهم بعضاً، ومشاركتهم المعلم؛ نتيجة نشاطهم، وفهمهم ما يتعلمونه.
- يربط التلاميذ بين معارفهم الجديدة، ومعارفهم السابقة؛ حتى يكون للتعلم الجديد هدف، ومعنى.
- التعلم عملية نشطة تحتاج من التلميذ جهداً ذهنياً؛ لاستكشاف المعرفة بنفسه.
- كلما ازدادت الروابط بين المعرفة الجديدة، والخبرات السابقة، ازدادت عملية التخزين في بنية التلميذ المعرفية.
- يحدث التعلم على أفضل وجه عندما يواجه التلميذ مشكلة، أو موقفاً، أو مهمة حقيقية.
- المدخل المحس الذي يختاره المعلم لتلاميذه ليس من الضروري أن يكون له المعنى نفسه لديهم.

ج - مراحل التعلم التوليدي:

تجرى عملية التدريس داخل الصف في ضوء نموذج التعلم التوليدي؛ وفقاً للمراحل التي أوردها كل من: ناهد محمد (2003م، ص. 56-57)، ومحمد عبيد (2013م، ص. 5)، ومحمد العطار (2020م، ص. 307)؛ وهي:

➤ **التمهيد:** في هذه المرحلة يتعرف المعلم فكر التلاميذ الموجودة في بنيتهم المعرفية، ويقسمها ويعرف الشواهد التي تعرض هذه الفكر؛ من خلال إثارة مجموعة من الأسئلة بشأن المفهوم محل الدراسة، ثم يسمح للتلاميذ بالإجابة عن هذه الأسئلة، ومن خلال هذه الإجابات تتضح التصورات الموجودة في بنية التلاميذ المعرفية بشأن المفهوم، ثم يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات؛ حسب وجهات نظرهم.

➤ **التركيز:** في هذه المرحلة يوفر المعلم سياقاً، يستطيع فيه التلاميذ التعبير عن تصوراتهم؛ من خلال تقديم المعلم الخبرات المناسبة، وإثارته مجموعة من الأسئلة ذات النهايات المفتوحة، أما التلاميذ

- فيحددون المواد التي يستخدمونها في الكشف والتفكير فيما يحدث، ويترجون تساؤلات بشأن المفهوم، ويضعون فكرهم الخاصة للمناقشة؛ من خلال التفاوض، والحوار بين أفراد كل مجموعة.
- **التحدي:** في هذه المرحلة يتيح المعلم الفرص للتلاميذ لتغيير وجهات نظرهم؛ من خلال مناقشة الصف كله، مع إتاحة الفرص لهم للإسهام بملحوظاتهم وفهمهم، وإثارة التحدي بين ما كان يعرفه التلميذ في مرحلة التمهيد، وما عرفه في أثناء التعلم.
- **التطبيق:** يمد المعلم - في هذه المرحلة - التلاميذ ببعض المشكلات التي تتطلب تطبيق المفهوم في حلها؛ أي: استخدام المفاهيم بشكل وظيفي؛ لحل المشكلات.
- **التقويم:** تعد أهم عناصر العملية التعليمية؛ ويجري ذلك من خلال سؤال اختباري يساعد في الحكم على عملية توليد الفكر، وتوظيف المفاهيم لدى التلاميذ، فضلاً عن رصد المعلم جوانب الضعف وعلاجها، وجوانب القوة وتدعيمها.

وبعد عرض الإطار النظري فإن أهمية نموذج التعلم التوليدي بالنسبة لمهارات الكتابة الهجائية تتضح في أنه:

- يهدف إلى معالجة المعلومات، والمفاهيم داخل ذهن التلميذ في إطار خبراته السابقة، وتوليد علاقات بين المفاهيم والقواعد والمهارات؛ مما ينتج عنه تولد فكر جديد.
- يمنح التلاميذ الفرص لتوليد العلاقات والارتباطات ذات المعنى الجديد، وبعضها من المعلومات الجديدة والمخزونة في الذاكرة؛ لبناء المعنى الجديد بنجاح، وإعادة بناء نظام المفاهيم.
- يساعد التلميذ في بناء معرفته؛ من خلال عمليات توليد، يستخدمها في تعديل تصورات البديلة، والخطأ في ضوء المعرفة.
- ينمي مهارات الملاحظة، والتواصل الشفهي، والبحث عن المعلومات، والتنظيم لدى التلاميذ.
- يحسن لغة التلاميذ؛ من خلال الحوار والمناقشة التي تجري بين التلاميذ وبعضهم، وبينهم والمعلم.
- يعمق فهم التلاميذ الكتابة الهجائية من موقف التعلم؛ من خلال ربطها بخبراتهم السابقة.
- يصوّب ما يعتري الخبرات الإملائية السابقة من أخطاء لدى التلاميذ.
- يُكسب التلاميذ المفاهيم الجديدة؛ من خلال عملية بناء المعرفة.
- يبني المعرفة لدى التلاميذ، ويجعلهم يصلون إلى ما وراء التعرف، والتعلم ذي المعنى.

- يزيد الدافعية لدى التلاميذ، مع إتاحة الفرص للتفكير بطريقة سليمة.
 - يمارس التلاميذ - من خلاله - عديدًا من مهارات الذهن؛ مثل: التصنيف، والربط، والتنظيم المعرفي للمعلومات، والاستنتاج، والتنبؤ؛ والتي تنعكس بدورها على سلوكهم المعرفي؛ وبخاصة التحصيلي.
 - يراعي ميول التلاميذ، وحاجاتهم، وخصائصهم.
 - يشجع ممارسة ألوان النشاط التي تنمي التفكير، والنواحي الوجدانية.
 - يجعل التعلم عملية نشطة، وفعالة.
 - يجعل التلميذ مسؤولاً عن تعلمه.
- واستفادت الباحثة من الإطار النظري للبحث - أيضًا - في إعداد قائمة مهارات الكتابة الهجائية، وتحديد أسس نموذج التعلم التوليدي، وخطواته. وفيما يلي عرض إجراءات البحث الممثلة في إعداد أداتي البحث، وضبطهما، وكذلك المواد التعليمية اللازمة؛ تمهيدًا لتطبيقها.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اتبعت الباحثة - في بحثها - المنهجين:

- أ. الوصفي التحليلي: في وصف الواقع الحاضر لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مهارات الكتابة الهجائية، ومطالعة الكتابات التربوية، والدراسات السابقة في مجال تنمية مهارات الكتابة الهجائية، وتحليلها، وتوظيفها في إعداد أداتي البحث، ومواده التعليمية.
- ب. التجريبي بتصميمه شبه التجريبي: للتأكد من أثر نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ثانيًا: مجتمع البحث، وعينه:

انحصر مجتمع البحث في تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بإدارة مطروح التعليمية التابعة لمحافظة مطروح، وقد اختيرت ثلاث مدارس لإجراء التجربة الاستطلاعية، وتطبيق تجربة البحث، وذلك كما يلي:

• عينة التجربة الاستطلاعية:

لضبط الاختبار؛ اختيرت عينة عددها (60) تلميذاً من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمدرستي: السلام الجديدة للتعليم الأساسي، وتحفيظ القرآن (2) للتعليم الأساسي.

• عينة التطبيق:

اختيرت عينة، بلغ عددها (35) تلميذاً وتلميذة، بمدرسة عادل الصفتي (1) للتعليم الأساسي؛ لتمثل المجموعة الضابطة، كما اختيرت عينة بلغ عددها (35) تلميذاً وتلميذة بمدرسة عادل الصفتي (2) الأساسي؛ لتمثل المجموعة التجريبية.

ثالثاً: إعداد مواد البحث:

1- تحديد أسس نموذج التعلم التوليدي، وخطوات التدريس وفقاً له:

تضمن ذلك تحديد كلٍ من:

- أسس بناء النموذج.
 - نواتج التعلم المستهدفة منه.
 - مصادر اشتقاق محتواه.
 - ألوان النشاط المستخدمة فيه.
 - مصادر التعلم المستخدمة فيه.
 - أساليب التقويم.
 - مراحل تطبيق النموذج؛ كما يلي:
- التقويم القبلي: يستهدف تحديد قدرات التلاميذ، وميولهم، وخصائصهم الشخصية، ومعارفهم السابقة.
 - تحليل محتويات الدروس المقررة على التلاميذ.
 - تحديد نواتج التعلم المستهدفة.
 - تحديد المهمات، وألوان النشاط التي سيؤديها التلاميذ؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
 - تحديد مصادر التعلم.
 - تنظيم بيئة الصف بطريقة، تستجيب لجميع التلاميذ.
 - إجراء عملية التقويم بعد التنفيذ؛ لقياس نواتج التعلم المستهدفة.

2- إعداد كتاب التلميذ:

• هدفه:

أعد كتاب التلميذ؛ لمساعدة تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في تطبيق مهارات الكتابة الهجائية؛ وفقاً لنموذج التعلم التوليدي.

• محتواه:

تضمن الكتاب الهدف منه، وعرض عام للعناصر الأساسية التي يتضمنها كل درس من دروسه، ثم مجموعة من التعليمات التي يجب على التلميذ اتباعها عند دراسة كل درس، ثم عرض كل درس من الدروس المحددة، متبوعاً بألوان النشاط المصممة؛ وفقاً لنموذج التعلم التوليدي.

3- إعداد دليل المعلم:

• الهدف من الدليل:

أعد دليل للمعلم؛ لمساعدته في تدريس مهارات الكتابة الهجائية، وتنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ وفق خطوات نموذج التعلم التوليدي.

• محتوى دليل المعلم:

تضمن الدليل:

- مقدمة تتضمن نبذة عن مهارات الكتابة الهجائية.
- مراحل نموذج التعلم التوليدي.
- ألوان النشاط التي سوف يؤديها التلاميذ داخل الصف، وخارجه؛ لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- أساليب التقويم التي سوف يستعان بها في أثناء التدريس، وبعده.
- الخطة الزمنية لتدريس موضوعات الكتابة الهجائية المقررة على تلاميذ الصف الثالث الابتدائي.
- شكلاً مقترحاً لإعداد الدروس في ضوء خطوات نموذج التعلم التوليدي.

رابعاً: إعداد أدوات البحث:

1. إعداد استبانة بقائمة مهارات الكتابة الهجائية:

أ- هدف الاستبانة:

تحديد مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ والتي صُمِّم - في ضوءها - اختبار البحث.

ب- مصادر إعدادها:

أُعدت القائمة؛ اعتمادًا على المصادر التالية:

- مراجعة البحوث، والدراسات السابقة التي تناولت مهارات الكتابة الهجائية.
- آراء الخبراء، والمتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها.
- طبيعة نمو التلاميذ في هذه المرحلة، وخصائص تلك المرحلة، وسماتها، ومتطلباتها.

ج- ضبط القائمة:

عُرِضت القائمة - في صورتها المبدئية - على بعض المحكمين في مجال المناهج، وطرائق تدريس اللغة العربية؛ لاستبانة آرائهم فيما يأتي:

➤ مدى مناسبة مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

➤ دقة صوغ المهارات.

➤ ما يروونه من حذف، أو إضافة، أو تعديل.

وقد اتفق المحكمون على مناسبة تلك المهارات لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي (عينة البحث)، وقد أشار بعض المحكمين إلى إجراء بعض التعديلات في صوغ بعض المهارات، وقد التزمتها الباحثة؛ ومن ثم تكونت القائمة - في صورتها النهائية - من (سبع) مهارات، ويعرض الجدول رقم (2) الآتي محتوى قائمة مهارات الكتابة الهجائية:

جدول رقم (2): مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي:

م	المهارة	م	المهارة
1	التمييز بين همزة القطع، وألف الوصل في الكلمة.	5	التمييز بين المدود: أ. تمييز المد بالحركات الطويلة. ب. تمييز المد بالحركات القصيرة.
2	التمييز بين أنواع الهمزات في نهاية الكلمات: أ. الهمزة المتطرفة بعد مد الألف ب. الهمزة المتطرفة بعد مد الياء.	6	التمييز بين اللام الشمسية، واللام القمرية.

م	المهارة	م	المهارة
	ج. الهمزة المتطرفة بعد مد الواو.		
3	التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة: أ. التتوين بالفتح. ب. التتوين بالضم. ج. التتوين بالكسر.	7	تمييز الألف اللينة في نهاية الكلمات.
4	تمييز الكلمات التي بها تاء: أ. التاء المربوطة. ب. التاء المفتوحة. ج. الهاء.		

2. إعداد اختبار الكتابة الهجائية، وضبطه:

استلزمت طببعة البحث إعداد اختبار في مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي، وقد تم بناء الاختبار، وضبطه؛ باتباع الخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

تحدد الهدف من الاختبار في قياس مدى تمكن تلاميذ الصف الثالث الابتدائي من مهارات الكتابة الهجائية التي تم توضيحها من قبل؛ وذلك قبل تطبيق نموذج التعلم التوليدي، وبعده؛ لتعرف أثر النموذج في تنمية تلك المهارات.

ب- تحديد مجال الاختبار:

شمل مجال الاختبار مهارات الكتابة الهجائية التي أسفرت عنها قائمة مهارات الكتابة الهجائية لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي.

ج- مصادر إعداد الاختبار:

- مطالعة المقاييس، والاختبارات التي استهدفت مهارات الكتابة الهجائية.
- قائمة مهارات الكتابة الهجائية التي توصل إليها البحث الحاضر.

د- ضبط الاختبار (الخصائص السيكمترية لاختبار مهارات الكتابة الهجائية):

- التحقق من صدق الاختبار:

جرى التحقق من صدق اختبار مهارات الكتابة الهجائية؛ من خلال الصدق الظاهري؛ حيث عُرض على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وطلب منهم إبداء الرأي في الاختبار؛ من حيث مدى ملاءمته عينة البحث، ومدى ملاءمة صوغ الأسئلة، ومناسبة كل سؤال لقياس المهارات التي صيغت من أجلها.

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد إجراء التعديلات اللازمة التي أبداه المحكمون؛ طبق الاختبار على عينة التجربة الاستطلاعية؛ بهدف:

- تحديد الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار.
- تحديد معاملات السهولة، والصعوبة، والتمييز لأسئلة الاختبار.
- حساب معامل ثبات الاختبار.

• الصورة النهائية للاختبار:

بعد الانتهاء من خطوات إعداد الاختبار، والثقة في مدى صدقه، وثبات درجاته؛ صار الاختبار - في شكله النهائي - مكوناً من (75) سؤالاً؛ ومن ثم صار صالحاً للتطبيق على عينة البحث الأساسية.

خامساً: الإطار الميداني للبحث:

1- تطبيق تجربة البحث: أجريت التجربة على عينة التطبيق خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2024م - 2025م.

2- التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية: طُبّق الاختبار على تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة؛ لتحديد مستويات تمكنهم من مهارات الكتابة الهجائية؛ وبيان تكافؤ المجموعتين.

وبعد تطبيق الاختبار على المجموعتين، عولجت البيانات إحصائياً؛ باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين Independent Samples Test؛ لتحديد البداية التي تنطلق منها كل مجموعة؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (3) الآتي:

جدول رقم (3): قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار الكتابة الهجائية (ن=35):

عينة الدراسة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T)	نوع الدلالة عند مستوى (0.05)
التجريبية	35	41.59	10.60	68	0.358	غير دال
الضابطة	35	40.64	11.50			

باستقراء نتائج الجدول (3) السابق؛ يتضح أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية؛ عند مستوى دلالة (0.05)؛ مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار.

3- تنفيذ التجربة:

أُجريت تجربة البحث في الفصل الدراسي الثاني من العام 2024م - 2025م، وقد استغرق التطبيق (سنة) أسابيع، وبلغ عدد الحصص التي تم فيها التطبيق (خمس عشرة) حصة.

4- التطبيق البعدي للاختبار:

بعد انتهاء التدريس - وفق نموذج التعلم التوليدي - في المدة المحددة سابقاً؛ طُبّق اختبار الكتابة الهجائية على تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة، وقد اتبعت الباحثة الإجراءات ذاتها؛ من حيث رصد الدرجات، ومعالجتها إحصائياً؛ تمهيداً لاستخلاص نتائج البحث.

نتائج البحث:

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول:

والذي نصّه: "ما مهارات الكتابة الهجائية المناسبة لتلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟"؛ أطلّعت الباحثة على الكتابات التربوية، والدراسات السابقة ذات الصلة بالكتابة الهجائية، ومهاراتها، ثم عرضتها على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية. وفي ضوء آرائهم حُدّدت الصورة

النهائية للقائمة التي تضمنت (سبع) مهارات رئيسة، اعتمد عليها في إعداد اختبار مهارات الكتابة الهجائية.

• النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني:

والذي نصّه: "ما خطوات نموذج التعلم التوليدي؛ لتنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟"، وقد أجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد مواد الدراسة، وبخاصة مراحل نموذج التعلم التوليدي.

1. النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:

والذي نصّه: "ما أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؟"؛ كان لا بد من التحقق من صحة الفرضين الآتيين:

• لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الهجائية؛ بالنسبة للاختبار ككل، ولكل مهارة على حدة.

• لا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الكتابة الهجائية؛ بالنسبة للاختبار ككل، ولكل مهارة على حدة.

وللتحقق من صحة الفرض الأول؛ طبق اختبار مهارات الكتابة الهجائية بعددًا على تلاميذ المجموعتين: الضابطة، والتجريبية، ولتعرف دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين في اختبار الكتابة الهجائية ككل، وفي كل مهارة على حدة؛ طبق اختبار (ت) Independent Samples Test لمقارنة عينتين مستقلتين، كما حُسب حجم الأثر؛ باستخدام معادلة إيتا $\pi^2 = \frac{\tau^2}{\tau^2 + df}$ ، ويوضح الجدول رقم (4) الآتي دلالة هذه الفروق:

جدول رقم (4): قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الهجائية؛ بالنسبة للاختبار ككل، ولكل مهارة على حدة (ن=35):

مهارات الكتابة الهجائية	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T)	نوع الدلالة عند مستوى (0.05)	حجم التأثير
التمييز بين همزة القطع، وألف الوصل في الكلمة.	التجريبية	6.71	.579	68	7.67	دال	0464
	الضابطة	4.17	1.844				
التمييز بين أنواع الهمزات في نهاية الكلمات.	التجريبية	10.53	.896	68	9.39	دال	0.565
	الضابطة	5.83	2.613				
التمييز بين الظواهر الصوتية المختلفة.	التجريبية	8.59	1.480	68	5.40	دال	0.300
	الضابطة	5.47	3.038				
تمييز الكلمات التي بها تاء.	التجريبية	17.56	1.673	68	11.83	دال	0.673
	الضابطة	9.94	3.380				
التمييز بين المدود.	التجريبية	9.97	1.642	68	7.63	دال	0.461
	الضابطة	5.97	2.602				
التمييز بين اللام الشمسية، واللام القمرية.	التجريبية	12.56	1.021	68	5.30	دال	0.292
	الضابطة	8.50	4.346				
تمييز الألف اللينة في نهاية الكلمات.	التجريبية	3.71	.524	68	7.59	دال	0.459
	الضابطة	1.97	1.230				
الدرجة الكلية للاختبار.	التجريبية	69.76	3.947	68	13.11	دال	0.717
	الضابطة	41.86	11.799				

ويتضح من الجدول رقم (4) السابق أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات المجموعة الضابطة؛ في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية، وأن قيم (ت) المحسوبة التي بلغت على الترتيب: (7.67)، (9.39)، (5.40)، (11.83)، (7.63)، (5.30)، (7.59)، (13.11)؛ أعلى من قيمتها الجدولية؛ ومن ثم تعد الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيًا عند مستوى (0.05).

وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الأول، وقُبِلَ الفرض البديل؛ وهو: "توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات المجموعتين: الضابطة، والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الكتابة الهجائية؛ بالنسبة للاختبار ككل، ولكل مهارة على حدة؛ لصالح المجموعة التجريبية".

كما يتضح من الجدول (4) السابق أن حجم التأثير كبير في أداء المجموعة التجريبية في الاختبار ككل، وفي كل مهارة من مهارات الكتابة الهجائية على حدة؛ وهذا معناه أن نموذج التعلم التوليدي قد أسهم في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني؛ طُبِقَ اختبار مهارات الكتابة الهجائية قبلًا، ثم بعدًا على تلاميذ المجموعة التجريبية بعد انتهاء التدريس وفقًا لنموذج التعلم التوليدي، ولتعرُّف دلالة الفروق بين متوسطات درجات التطبيقين: القبلي، والبعدي في اختبار الكتابة الهجائية ككل، وفي كل مهارة على حدة؛ طُبِقَ اختبار (ت) Paired Samples Test لمقارنة مجموعتين مرتبطتين، كما حُسِبَ حجم الأثر؛ باستخدام معادلة إيتا، ويوضح الجدول رقم (5) الآتي دلالة هذه الفروق:

جدول رقم (5): قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الكتابة الهجائية؛ بالنسبة للاختبار ككل، ولكل مهارة على حدة (ن=35):

مهارات الكتابة الهجائية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T)	نوع الدلالة عند مستوى (0.05)	حجم التأثير
التمييز بين همزة القطع، وألف الوصل في الكلمة.	القبلي	4.15	1.794	34	7.44	دال	0.627
	البعدي	6.71	.579				
التمييز بين أنواع الهمزات في نهاية الكلمات.	القبلي	5.79	2.614	34	9.98	دال	0.751
	البعدي	10.53	.896				
التمييز بين الظواهر	القبلي	5.50	2.987	34	6.00	دال	0.522

مهارات الكتابة الهجائية	التطبيق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (T)	نوع الدلالة عند مستوى (0.05)	حجم التأثير
الصوتية المختلفة.	البعدي	8.59	1.480				
تمييز الكلمات التي بها تاء .	القبلي	9.62	2.913	34	14.96	دال	0.872
	البعدي	17.56	1.673				
التمييز بين المدود.	القبلي	6.15	2.512	34	7.64	دال	0.639
	البعدي	9.97	1.642				
التمييز بين اللام الشمسية، واللام القمرية.	القبلي	8.44	4.150	34	5.51	دال	0.479
	البعدي	12.56	1.021				
تمييز الألف اللينة في نهاية الكلمات.	القبلي	1.94	1.179	34	7.75	دال	0.645
	البعدي	3.71	.524				
الدرجة الكلية للاختبار.	القبلي	41.59	10.603	34	15.02	دال	0.873
	البعدي	69.76	3.947				

يتضح من الجدول رقم (5) السابق أن متوسطات درجات التطبيق البعدي لدى المجموعة التجريبية أعلى من متوسطات درجات التطبيق القبلي لاختبار مهارات الكتابة الهجائية، وأن قيم (ت) المحسوبة التي بلغت على الترتيب: (7.44)، (9.98)، (6.00)، (14.96)، (7.64)، (5.51)، (7.75)؛ أعلى من قيمتها الجدولية؛ ومن ثم تعد الفروق بين المتوسطات دالة إحصائياً عند مستوى (0.05).

وبذلك رُفِضَ الفرض الصفري الثاني، وقُبِلَ الفرض البديل؛ وهو: "توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين: القبلي، والبعدي لاختبار الكتابة الهجائية؛ بالنسبة للاختبار ككل، ولكل مهارة على حدة؛ لصالح التطبيق البعدي".

ويتضح - كذلك - من الجدول رقم (5) السابق أن حجم التأثير كبير في أداء المجموعة التجريبية في الاختبار ككل، وفي كل مهارة من مهارات الكتابة الهجائية على حدة؛ وهذا معناه أن نموذج التعلم التوليدي قد أسهم في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

و تُعزى النتائج السابقة إلى ما يأتي:

- مراعاة التعلم التوليدي التفاعلات الاجتماعية التي تحدث بين التلميذ ومعلمه، وبينه وبين أقرانه؛ مما أسهم في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي؛ من خلال المشاركة التعاونية بينهم.
 - إسهام توجيه التلاميذ إلى بعض مصادر التعلم المرتبطة بمهارات الكتابة الهجائية، في تنمية هذه المهارات؛ من خلال الممارسة، والتدريب، ومعايشة المواقف اللغوية المختلفة.
 - إسهام مراحل التعلم التوليدي، وألوان النشاط المقدّمة - من خلالها - في زيادة دافعية التلاميذ نحو التعلم الذاتي، والممارسة المستمرة للكتابة الصحيحة.
 - إتاحة نموذج التعلم التوليدي فرصًا متنوعة للتلاميذ لاستخدام مفرداتهم في بناء جمل جديدة؛ مما دعم نموهم اللغوي، والمكتوب.
 - حرص الباحثة في كتاب التلميذ على التدرج في عرض مهارات الكتابة الهجائية، وتنميتها لدى التلاميذ؛ حيث كان الانتقال من المهارات الأكثر سهولة، ثم المهارات التي تليها، فالأكثر صعوبة.
 - حرص الباحثة على تنويع ألوان النشاط، وتقديمها؛ وفق مراحل نموذج التعلم التوليدي، وإثارة دافعية التلاميذ نحو التعلم؛ مما أسهم في تعزيز وعيهم الصوتي، والبصري للعلاقات بين الحروف والأصوات؛ مما حسّن من قدرة التلاميذ في الكتابة الهجائية
- وتتفق نتائج البحث الحاضر؛ مع ما توصلت إليه دراسات كل من: شفاء جبر (2019م، ص. 622)، وياسر علام (2021م، ص. 149)؛ وريم المحياوي (2024م، ص. 541)؛ إسلام محمد (2022م، ص. 115)؛ من فاعلية استخدام التعلم التوليدي في تنمية فنون اللغة العربية، وفروعها في مراحل التعليم كافة.

كما تتفق النتائج - أيضًا - مع نتائج بعض الدراسات التي استهدفت الكشف عن أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية فنون اللغة العربية كافة في المراحل التعليمية المختلفة؛ ومنها دراسات كل من: ناصر القحطاني (2018م) التي توصلت إلى فاعلية استخدام التعلم التوليدي في تحسين مهارات فهم المقروء، وأن استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي قد أسهمت - بشكل كبير - في رفع مستوى القراءة لدى التلاميذ، وعبدالله الحارثي (2019م) التي أثبتت فاعلية استراتيجيات التعلم التوليدي في تحسين مهارات القراءة لدى الطلاب الذين استخدموا استراتيجيات التوليد اللغوي،

وإعادة صوغ الفِكر، و(Brown, et al., (2020 التي أثبتت أن نموذج التعلم التوليدي حقق نتائج أفضل في اختبارات فهم المقروء عند استخدامه مع الطلاب؛ مقارنة بالطرائق التقليدية، وعلى السهمي (2020م) التي أظهرت فاعلية التعلم التوليدي في تعزيز مهارات القراءة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية؛ عن طريق استخدام استراتيجيات الكتابة التوليدية والتلخيص، وأخيرًا فهد الزهراني (2020م) التي أظهرت أن استخدام التعلم التوليدي أسهم في تعزيز مهارات القراءة، والكتابة لدى التلاميذ.

وقد أكدت نتائج البحث الحاضر أهمية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات الكتابة الهجائية؛ حيث إنه:

- ◀ يحتوي على استراتيجيات تحول العملية التعليمية التقليدية إلى العملية التعليمية بمفهومها الحديث.
- ◀ يزود التلاميذ بمواقف تعليمية جديدة، مما يعمل على تنشيط جانبي الدماغ؛ من خلال إيجاد علاقات منطقية لبناء المعرفة على أسس حقيقية، تزيد من قدرة التلميذ على الفهم، والاستيعاب.
- ◀ يساعد التلاميذ في استخدام مفهومات جديدة، يمكن استخدامها في تفسير المواقف التعليمية المختلفة.
- ◀ يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ؛ مما يزيد من دافعيتهم للتعلُّن.
- ◀ يتيح الفرص للتلاميذ للحوار والمناقشة؛ مما يزيد من ثقتهم بأنفسهم؛ ومن ثم يدفعهم إلى إتقان المهارات المراد تلمينها.

توصيات البحث:

- في ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- ◀ تدريب معلمي الصفوف الأولى على استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي؛ من خلال ورش عمل تطبيقية.
 - ◀ إعداد أدلة للمعلمين، توضح خطوات تطبيق نموذج التعلم التوليدي في مهارات الكتابة.
 - ◀ تضمين نموذج التعلم التوليدي في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية.
 - ◀ إشراك أولياء الأمور في دعم مهارات الكتابة؛ من خلال ألوان نشاط منزلية موجهة.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث، وتوصياته؛ يقترح إجراء الدراسات الآتية:

- فاعلية التعلم التوليدي في تنمية مهارات التواصل لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- فاعلية التعلم التوليدي في تنمية مهارات الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- إجراء دراسات مشابهة على مراحل دراسية مختلفة؛ مثل: الصف الرابع أو الخامس؛ لقياس فاعلية النموذج في تنمية مهارات لغوية، واجتماعية أخرى.
- بحث أثر التعلم التوليدي في مجالات أخرى؛ مثل: مهارات التفكير الناقد، أو مهارات القراءة التحليلية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- مقارنة فاعلية نموذج التعلم التوليدي مع نماذج تدريس أخرى؛ مثل: التعلم القائم على المشكلات؛ في تنمية مهارات اللغة، والتواصل اللغوي.
- وحدات تعليمية متكاملة قائمة على التعلم التوليدي، وأثرها في تحصيل الطلاب في مواد دراسية متعددة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إبراهيم عوض الله العوفي. (2020م). فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الكتابة الهجائية لدى طلاب المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية. *مجلة العلوم التربوية*، 25، 97-146.
- أحمد محمد سيف. (2020م). فاعلية برنامج قائم على مدخل التحليل الهجائي لتنمية مهارات القراءة الجهرية والكتابة الهجائية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، 14(1)، 287-318.
- إسلام فايز محمد. (2022م). فاعلية التعلم التوليدي في تنمية مهارات الضبط النحوي والفهم القرائي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بنين، جامعة الأزهر.
- أنوار حسن جعفر، وأمانى محمد الموجي، وأميمة محمد أحمد. (2016م). فاعلية استراتيجيتي الخرائط الذهنية والتعلم التوليدي في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات حل المشكلات لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالعراق. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 70، 305-338.
- بسيوني إسماعيل الشيخ. (2013م). فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية مهارات فهم النصوص الأدبية لدى المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*، 2(44)، 191-236.
- حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون. (2003م). *التعليم والتدريس من منظور البنائية*. القاهرة: عالم الكتب للنشر.
- حسني عبد الباري عصر. (2005م). *الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية*. الإسكندرية: المكتب العربي الحديث.
- حيدر محسن سرهيد. (2017م). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في التحصيل النوعي في مادة الفيزياء وخفض القلق الناتج عن المادة لدى طلاب الصف الرابع العلمي. *مجلة كلية التربية الأساسية للعلوم التربوية والإنسانية*، 32، 747-772.

ريم عطية المحياوي. (2024م). فاعلية برنامج قائم على مبادئ التعلم التوليدي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 35(139)، 504-554.

https://jfeb.journals.ekb.eg/article_388709_6269dd9fbcedd268501cc2abf044a578.pdf.

زاهر نمر فنونة. (2012م). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي والعصف الذهني في تنمية المفاهيم والاتجاه نحو الأحياء لدى طلاب الصف الحادي عشر بمحافظة غزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية.

<https://search.mandumah.com/Record/693274>

سماح محمد صالح. (2012م). أثر استخدام نموذج التعلم التوليدي في تنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل والتحصيل في مادة الكيمياء لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.

<https://search.mandumah.com/Record/736917>.

شفاء زعبيل جبر. (2019م). أثر استراتيجية التعلم التوليدي في تحصيل مادة قواعد اللغة العربية عند طالبات الصف الخامس الأدبي. مجلة العلوم التربوية والنفسية، الجمعية العراقية للعلوم التربوية والنفسية، 5(45)، 622-660.

صلاح عبد السميع محمد. (2012م). فاعلية النموذج التوليدي في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط بالملكة العربية السعودية. مجلة القراءة والمعرفة، 1(31)، 97-158.

عبد الله سعيد الحارثي. (2019م). فاعلية التعلم التوليدي في تحسين مهارات القراءة لدى طلاب المدارس الثانوية. مجلة التربية، 42(3)، 210-234.

علي محمد السهيمي. (2020م). دور التعلم التوليدي في تطوير مهارات القراءة لدى الطلاب في المرحلة الابتدائية. مجلة الدراسات التربوية، 34(1)، 88-105.

فاطمة الزهراء سعيد إمام. (2016م). فاعلية التحليل الهجائي في التغلب على صعوبات الإملاء لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. مجلة كلية التربية، 4(40)، 231-269.

- فهد محمد الزهراني. (2020م). أثر التعلم التوليدي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المرحلة المتوسطة. *مجلة دراسات اللغة العربية وآدابها*، 25(4)، 98-112.
- ماهر شعبان عبد الباري. (2017م). فاعلية استراتيجية المسرد الإملائي في تنمية مهارات الوعي الصوتي والكتابة الهجائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة القراءة والمعرفة*، 188، 39-100.
- محمد أحمد العطار. (2020م). فاعلية نموذج التعلم التوليدي وخرائط التفكير في تنمية مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة تربويات الرياضيات*، 23(8)، 283-350.
- محمد رجب فضل الله. (1997م). *تنمية المهارات الإملائية لتلاميذ المرحلة الابتدائية: دروس للمتعلم ولبيل المعلم*. القاهرة: عالم الكتب.
- محمد عبد العزيز صلاح. (2019). فاعلية نموذج التعلم التوليدي في تنمية المفاهيم البلاغية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الدول العربية، معهد البحوث والدراسات العربية. <https://search.mandumah.com/Record/1012381>
- محمد عبد الله عبيد. (2013م). فاعلية استخدام نموذج التعلم التوليدي في تدريس حساب الإنشاءات على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعي وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 29(1)، 1-57.
- محمد علي عيسى. (2015م). فعالية برنامج باستخدام الحاسوب في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. *مجلة القراءة والمعرفة*، 165، 81-164.
- محمد عوض الله العثماني. (2015م). أثر استخدام استراتيجية التعلم التوليدي على تنمية بعض مهارات التفكير الرياضي لدى طلاب الصف السادس بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- <https://search.mandumah.com/Record/696132>.
- محمود كامل الناقة. (2017م). *تعليم اللغة العربية لأبنائنا؛ المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة*. القاهرة: دار الفكر العربي.
- مصطفى عيد السلام عبد السلام. (2008م). *تدريس العلوم ومتطلبات العصر*، ط4. القاهرة: دار الفكر العربي.

منال علي الخولي. (2013م). أثر التدريب على استراتيجيتين للتعلم التوليدي في تنمية مهارات ما وراء الفهم ومفهوم الذات الأكاديمي لدى طلاب الصف الثاني متوسط ذوات صعوبات الفهم القرائي بالمملكة العربية السعودية. *المجلة التربوية، جامعة سوهاج*، 34، 65-106.

ناصر عبد الله القحطاني. (2018م). أثر استخدام استراتيجيات التعلم التوليدي في تحسين مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة العلوم التربوية*، 30(1)، 123-145.

ناهد عبد الراضي محمد. (2003م). فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. *الجمعية المصرية للتربية العلمية*، 6(3)، 45-104.

هيام عبد العال مرعي. (2019م). برنامج مقترح قائم على التدريس المتميز لتنمية مهارات الكتابة الإملائية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، 3(119)، 624-666.

وزارة التربية والتعليم. (2015م). *التوجيهات الفنية للحلقة الأولى من التعليم الأساسي: المرحلة الابتدائية*. القاهرة: قطاع الكتب.

وليد محمود صديق. (2020م). فعالية برنامج مقترح قائم على ظاهرة الصوت اللغوي في تعليم الكتابة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي صعوبات التعلم. *مجلة جامعة المدينة العالمية للعلوم التربوية والنفسية*، 1، 341-386.

ياسر عبد الله علام. (2021م). استخدام نموذج التعلم التوليدي لتنمية المفاهيم النحوية والصرفية وبعض مهارات التفكير التحليلي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية. رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، قسم المناهج وطرق التدريس.

https://search.shamaa.org/PDF/Dissertation/EgASU/asugase_2021_3078

[24_allamy_authsub.pdf](#).

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Brown, H., A.; Johnson, S., M.; Smith, T., L. (2020). Effect of generative learning on the reading comprehension of English language learners. *Journal of Educational Psychology*, 112(2), 392-404.
- Houghton, G.; Zorzi, M. (2003). Normal and impaired spelling in a connectionist dual-route architecture. *Cognitive Neuropsychology*, 20, 115-162.
- Joseph, A. (2011): Learning to Read and write: A longitudinal study of 54 Children from first through fourth Grades, *Journal of Educational psychology*, 80, 437-447.
- Mayer, R.; Fiorella, L. (2016). Eight Ways to Promote Generative Learning. *Educ Psychol Rev*, 28, 717-741.
- Roeltgen, D. P. (2000). *Agraphia*. In Farah MJ and Feinberg TE (Eds), *Patient Based Approach to Cognitive Neuroscience*. Cambridge, MA: MIT Press.



البحث الرابع

القيمة التنبؤية لليقظة الذهنية في الإجهاد الرقمي والهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة

إعداد

أ.د/ شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية ومدير مركز الإرشاد
النفسي ومركز خدمات ذوي الإعاقة ووكيل
كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب - جامعة
مطروح

أ.د/ محمد غازي الدسوقي
أستاذ علم النفس التربوي وعميد شعبة
السياسات التربوية بالمركز القومي للبحوث
التربوية والتنمية بالقاهرة

م. م/ محمد جمال طلعت
مدرس مساعد بقسم الصحة النفسية
كلية التربية _ جامعة مطروح

2025م – 1447هـ

القيمة التنبؤية لليقظة الذهنية في الإجهاد الرقمي والهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن القيمة التنبؤية لليقظة الذهنية في الإجهاد الرقمي والهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة، واعتمد الباحث على المنهج الوصفي التحليلي لملائمته لموضوع البحث وأهدافه، وتكونت مجموعة المشاركين في البحث من (300) طالب وطالبة من طلاب كلية التربية جامعة مطروح، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (19 - 24) عامًا، بمتوسط عمري قدره (21,14) سنة، وانحراف معياري (1,17)، وتم استخدام مقياس الهناء الرقمي (إعداد: الباحث) ومقياس الإجهاد الرقمي (إعداد: الباحث) ومقياس اليقظة الذهنية (إعداد (Bear et al., 2006) تعريب وتقنين: (عبد الرقيب البحيري وآخرون، 2014) ، ومن خلال استخدام معامل ارتباط بيرسون وأسلوب تحليل الانحدار المتعدد أسفر البحث عن النتائج التالية: أنه يمكن التنبؤ بالإجهاد الرقمي تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة، كما يمكن التنبؤ بالهناء الرقمي تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية: طلاب الجامعة، الهناء الرقمي، الإجهاد الرقمي، اليقظة الذهنية

The Predictive Value of Mindfulness for Digital Stress and Digital Well-being Among University Students.

Abstract

This research aimed to reveal the predictive value of mindfulness in relation to digital stress and digital well-being among university students. The researcher adopted a descriptive analytical methodology due to its suitability for the research topic and objectives. The study participants consisted of 300 male and female students from the Faculty of Education, Matrouh University, with ages ranging from 19 to 24 years ($M=21.14$, $SD=1.17$). The Digital Well-being Scale (prepared by the researcher), the Digital Stress Scale (prepared by the researcher), and the Mindfulness Scale (prepared by Bear et al., 2006; Arabic adaptation and standardization by Abdel-Rakeeb El-Beheiry et al., 2014) were used for data collection. Using Pearson's correlation coefficient and multiple regression analysis, the research yielded the following results: Digital stress can be statistically significantly predicted by mindfulness among university students, and digital well-being can also be statistically significantly predicted by mindfulness among university students.

Keywords: University Students, Digital Well-being, Digital Stress, Mindfulness.

مقدمة البحث

أسهمت جائحة Covid-19 -مع بداية عام 2020- في زيادة الإقبال على استخدام التقنيات الرقمية الجديدة وتطويرها بشكل كبير، وأثر ذلك في العديد من مناحي الحياة المجتمعية، بما في ذلك النظام التعليمي، والذي لم يكن محصناً ضد هذه التغيرات، بل يعد من أكثر المناحي الحياتية تأثراً بالرقمنة. ومع التقدم التقني السريع، اعتمد الطلاب بشكل كبير على التكنولوجيا مثل وسائل التواصل الاجتماعي والتقنيات الرقمية. وأدت التطورات المتلاحقة في التكنولوجيا الرقمية وانتشارها إلى تسريع توظيفها في مؤسسات التعليم العالي، حيث ارتفع معدل استخدام التعلم المعزز بالتكنولوجيا (technology-enhanced learning) بشكل كبير في الأوساط الأكاديمية، وتم استخدام التكنولوجيا على نطاق واسع لإتمام العمليات الأكاديمية وتيسير عمليتي التعليم والتعلم (Dunn & Kennedy, 2019) (*). وأدى إدخال أدوات التعلم الجديدة المدعومة بالتكنولوجيا مثل الأجهزة المحمولة والسطوح الذكية والأجهزة اللوحية وأجهزة الكمبيوتر المحمولة إلى تغيير نمط التعليم في الجامعات (Melhuish & Falloon, 2010).

فبينما كانت الجامعات في جميع أنحاء العالم تتقدم بحماس في أجهزتها المتعلقة بـ التعلم المعزز بالتكنولوجيا من خلال تجريب أشكال جديدة من التعليم (مثل: الفصول الدراسية المقلوبة والتعلم المدمج) ورقمنة موارد التعلم والتعليم لبرامج الشهادات المرنة (مثل: المساقات المفتوحة واسعة النطاق [MOOC]) (Flavin, 2018; Nami & Vaezi, 2016)، وإدخال أساليب دراسية مبتكرة من خلال استخدام أنظمة التدريس الذكية (intelligent tutoring systems)، وبيئات التعلم الافتراضية (virtual learning environments)، والتطبيقات المدعومة بالذكاء الاصطناعي (AI-assisted applications)، فقد أدى ذلك إلى إحداث ثورة في تحول الدراسة من النظام التقليدي إلى بيئة تعلم قائمة على التكنولوجيا، الأمر الذي شجع الطلاب على الانخراط بشكل أكبر في أنشطة التعلم النشط وأتاح لهم فرصة استخدام التكنولوجيا بشكل أكثر مرونة، والوصول إلى مصادر متعددة للتعلم (Wang et al., 2021)، وتخصيص التعلم بتكلفة أقل (Asad et al., 2023)، وأنشاء بيئات تعلم غامرة من خلال الواقع الافتراضي أو الممتد أو المعزز (Cuomo et al., 2021). إلا أن هذا الاعتماد الكلي على هذه التقنيات لم يؤدي إلى الراحة فحسب، بل أدخل أيضاً صراعات ومشكلات كثيرة ومخاطر محتملة (Vorderer et al., 2016)، حيث وجد أن الاستخدام الرقمي يشنت انتباه المستخدمين عن العمل والدراسة (Duke & Montag, 2017)، ويسبب مشاكل في النوم والصحة (Lanaj et al., 2014)، ويتداخل مع الأنشطة الاجتماعية (McDaniel & Drouin, 2019)، ويؤدي إلى التسويف الأكاديمي (Schnauber-Stockmann et al., 2018)، والمشاعر السلبية (Büchi et al., 2019)، وزيادة الإدمان الرقمي بشكل خاص (Christakis, 2019)، كما يمكن أن يؤدي الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي إلى القلق والاكتئاب وانخفاض الرضا عن الحياة (Orben & Przybylski, 2019; Dienlin & Johannes, 2020). ولمواجهة هذه الصراعات والمشكلات الناتجة عن هذه التقنيات ومع تراكم العديد من الأدلة التي تسلط الضوء على الآثار السلبية المحتملة للاستهلاك الرقمي على الأنشطة اليومية ظهر مفهوم جديد يُعرف بـ "الهناء الرقمي (Digital Well-being)"، والذي يحظى باهتمام كبير بين الباحثين والممارسين في مجال علم النفس الإيجابي وعلم النفس الرقمي في عصر الرقمنة. حيث يقدم Burr et al. (2020) منظوراً واسعاً، معرفاً الهناء الرقمي بأنه تأثير التقنيات الرقمية على ما يعنيه أن يعيش الطالب حياة جيدة في مجتمع

(*) اتبع الباحث في توثيق المراجع الأجنبية قواعد الإصدار السابع (2019) لجمعية علم النفس الأمريكية (APA) على النحو التالي: (لقب المؤلف، السنة)، أما في توثيق المراجع العربية فتم التوثيق على هذا النحو: (اسم المؤلف ولقبه، السنة) وذلك مراعاة للثقافة العربية.

المعلومات ". واستكمالاً لذلك، ينظر (Gui et al., 2017) إلى الهناء الرقمي على أنه " حالة يتم فيها الحفاظ على الهناء الذاتي والنفسي للطلاب في بيئة تتميز بكثرة الاتصالات والتقنيات الرقمية". يحظى مصطلح الهناء الرقمي كمفهوم ناشئ في مجال العلوم الاجتماعية والإنسانية باهتمام العلماء من تخصصات متنوعة، بما في ذلك الدراسات الثقافية (Beattie & Daubs, 2020)، والتفاعل بين الإنسان والحاسوب (Monge Roffarello & De Russis, 2021)، وعلم الاجتماع (Gui et al., 2017)، وعلم النفس (Dadischek, 2021)، حيث نما استخدامه العلمي بشكل كبير خلال السنوات الخمس الماضية بسبب الاتصال الدائم بالإنترنت -"التشغيل الدائم" - كعبء يؤثر سلباً في الهناء الرقمي للطلاب (Nguyen, 2021). وفي عصرنا الرقمي الحالي، أصبحت الهواتف الذكية والتقنيات الرقمية جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية، فقد تحولت من مجرد أدوات اتصال بسيطة إلى أدوات متعددة الوظائف ضرورية لإنجاز مهام يومية متنوعة. فجاناب وظائفها الأساسية في الاتصال وإرسال الرسائل النصية، تطورت هذه الأجهزة لتصبح أجهزة كمبيوتر بحجم الجيب تتيح للمستخدمين تصفح الإنترنت، والتحقق من وسائل التواصل الاجتماعي، والعمل، ومراقبة المؤشرات الصحية، وحتى إدارة المنازل الذكية (Islambouli et al., 2025).

ومع تزايد حجم استخدام الهواتف الذكية والتقنيات بشكل خاص بين الطلاب، كشفت العديد من الإحصائيات أن هذه الفئة العمرية تقضي بمعدل خمس ساعات يومياً على هواتفها، وتفحص أجهزتها حوالي 150 مرة يومياً (Pew Internet, 2018) علاوة على ذلك، فإن استخدام الهواتف الذكية يكاد يكون عالمياً بين طلاب الجامعات، وهو استمرار للاتجاه طويل الأمد المتمثل في براعة التعامل مع التكنولوجيا والتبني المبكر لها بين الأجيال الشابة. من الجدير بالذكر أن طلاب الجامعات المعاصرين قد نشأوا في عالم مشبع بالتكنولوجيا، من أجهزة الكمبيوتر المكتبية والمحمولة إلى الهواتف الذكية والأجهزة اللوحية. وليس من الغريب أن تكون ملكية الهواتف الذكية هي الأعلى للفئة العمرية 18-29 عاماً، وهي شريحة ديموغرافية يمثلها الطلاب بكثافة؛ (Pew Internet, 2018)؛ لذا أصبحت الوسائط الرقمية كالهواتف المحمولة وتطبيقاتها والأجهزة الإلكترونية أكثر ارتباطاً بالأنشطة اليومية، ونزايدي تأثيرها غير المحتمل، وصاحب ذلك مخاوف وقلق مفرط بشأن بما سوف تسهم به تلك الوسائط من تدمير لقيم وثقافة الجيل الحالي من الطلاب، وما قد يصاحب ذلك من مشكلات تؤدي إلى **الإجهاد الرقمي (Digital Stress)** (Bell et al., 2015; Twenge, 2017). وبالتالي؛ فإن التقدم التكنولوجي السريع -وهو السمة المميزة للعصر الحالي- يصاحبه أعراض للإجهاد الرقمي (Çini et al., 2023; Çoklar et al., 2019; Wang et al., 2023).

أشار Conrad et al (2022) أن الإجهاد الرقمي ينبئ بوجود صعوبات تعلم لدى الطلاب وعدم رضاهم عن بيئات التعلم، حيث كشفت نتائج دراسة (Zia et al (2023) أن الطلاب غير راضين عن تجارب التعلم عبر الإنترنت / الفصول الافتراضية فيما يتعلق بالمهارات التطبيقية والعملية، وأن الطلاب الذين يعانون من الإجهاد الرقمي لديهم انخفاض في القدرة على معالجة المعلومات وتخزينها والاحتفاظ بها، مما يؤثر سلباً في أدائهم الأكاديمي بشكل عام (Tarafdar et al., 2015). علاوة على ذلك، قد يؤدي الإجهاد الرقمي إلى زيادة مستويات القلق والإجهاد والكرب بين طلاب الجامعات؛ مما يؤثر في انخفاض التحصيل الأكاديمي وتدني جودة عملية التعلم (Torales et al., 2022; Saleem et al., 2024).

في مجال علم النفس الرقمي، استحوذت مجموعة متنوعة من المتغيرات النفسية الحديثة نسبياً على اهتمام الباحثين، خاصة المتغيرات النفسية التي تستخدم مع الآثار المترتبة على التكنولوجيا مثل اليقظة الذهنية.

أوضحت نتائج دراسة كل من Ioannou (2023); Ioannou et al (2024) أن الإجهاد الرقمي واستخدام التكنولوجيا بشكل سلبي ينخفض مع ارتفاع مستويات اليقظة الذهنية Mindfulness، والتي تعرف بأنها: وعى الفرد بخبراته الحالية مع تقبلها، فالوعي ينشأ من خلال الانتباه عن قصد ودون إصدار أحكام عن اللحظة الحالية التي يمر بها، اما التقبل فيشير إلى عدم الحكم على الخبرة هنا والآن (Pollak et al., 2014).

حيث تساعد اليقظة الذهنية الطلاب على إدارة التوتر، وإزالة السموم الرقمية، وإنشاء عادات رقمية إيجابية، ونظرًا للأضرار المحتملة للاستخدام المفرط للإنترنت على الصحة العقلية والهناء الرقمي، فإنه تؤكد على أهمية معالجة هذه الجوانب في سياق العصر الرقمي (Meegasdeniya & Dulnath, 2023).

أشارت دراسة Prabowo et al (2025) أن اليقظة الذهنية تعمل على تعزيز الهناء الرقمي للطلاب من خلال الحفاظ على وعيهم لحظة بلحظة وبأفكارهم، وعواطفهم، وإحساساتهم الجسدية، والبيئة المحيطة بهم بانفتاح وفضول.

لذا يسعى البحث الحالي إلى فحص طبيعة العلاقة بين اليقظة الذهنية وكل من الإجهاد الرقمي والهناء الرقمي، وكذلك الكشف عن القيمة التنبؤية ومدى اسهام متغير اليقظة الذهنية وابعاده الخمسة في الإجهاد الرقمي والهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة.

مشكلة البحث

من واقع قيام الباحث بالمعونة في تدريس بعض التطبيقات المرتبطة بالمقررات الجامعية، لاحظ إقبال الشباب الجامعي على الاستخدام المفرط للوسائط الرقمية والهواتف الذكية والاشعارات والرسائل التي لا حصر وتطبيقات مواقع التواصل الاجتماعي، وما ترتب عليه من مشكلات أثرت في أدائهم الأكاديمي والاجتماعي، والصحة النفسية والإرهاق والتوتر والإجهاد الرقمي وانخفاض مستوى الهناء الرقمي لديهم. ومن خلال مناقشات الطلاب والزملاء، تبين له أن الاستخدام المفرط للتقنيات الرقمية في تزايد مستمر، وخاصة بين طلاب الجامعة.

قوبل الاستخدام المتزايد للهواتف الذكية بشكل عام ووسائل التواصل الاجتماعي على وجه التحديد بمخاوف بشأن الآثار الضارة المحتملة لوسائل التواصل الاجتماعي على الصحة النفسية والهناء بشكل عام والهناء الرقمي بشكل خاص بالنسبة للطلاب (Mihailidis, 2014; Reinecke, 2017) حيث أفاد Hall (2018); Verduyn et al (2015) أن الاستخدام السلبي ل Facebook (على سبيل المثال، التصفح) يرتبط بانخفاض الهناء. أيضا، كشفت بعض الدراسات الكلينية أن التعرض المفرط لتكنولوجيا المعلومات يمكن أن يؤدي إلى الإجهاد الرقمي لدى الطلاب، مما يؤدي إلى عواقب سلبية مثل القلق والاضطرابات النفسية والإرهاق (Fischer et al., 2021; Smith et al., 2021). وهناك أدلة متزايدة على أن الإجهاد الرقمي هو عامل مهم في فهم العلاقة بين استخدام الوسائط الرقمية والنتائج النفسية والاجتماعية والتي تساعد في فهم كيفية تأثير الوسائط الرقمية على الطلاب (Hall, 2017; LaRose et al., 2014; Reinecke et al., 2017; Thomee et al., 2010).

كما أشار Tomlinson et al. (2018) أن اليقظة الذهنية جذبت اهتماما متزايدا لدى الباحثين باعتبارها أحد العوامل التي توفر الوقاية تجاه تطور عديد من المشكلات النفسية، ورأى Good et al. (2016) أن

الابحاث تقدم أدلة على التأثيرات الإيجابية لليقظة الذهنية على كل من الانتباه، والنواحي المعرفية والوجدانية للفرد، وأشار (Calvete et al. (2017 إلى أن دراسات قليلة فحصت دور اليقظة الذهنية في مشكلات ضعف تحكم الفرد في سلوكه.

واليقظة الذهنية لها فائدة وقائية وعلاجية بالنسبة لاستخدام الإنترنت المشكل (Gamez- Guadix & Calvete, 2016)، كما أنها تمثل عاملاً وقائياً لاستخدام الإنترنت المشكل (Calvete et al., 2017)، وأشار (Arslan (2017 إلى وجود علاقة بين اليقظة الذهنية المنخفضة واستخدام الإنترنت بشكل دائم، وأوضح (Du et al. (2021 أن استخدام وسائل التواصل الاجتماعي يمثل مشكلة شائعة بين الأشخاص ذوي اليقظة الذهنية المنخفضة، وأشار (Kim et al. (2024 أن اليقظة الذهنية المرتفعة ترتبط بالميل الأقل إلى استخدام الهواتف الذكية الإشكالية وبالتالي الإجهاد الرقمي الذي يعتبر احد العوامل الناتجة عن استخدام الإنترنت والهواتف بشكل مشكل.

وبالرغم من توافر بعض الدراسات في البيئة العربية عن اليقظة الذهنية إلا أن الباحث في حدود اطلاعه لم يعثر على دراسة تناولت اليقظة الذهنية مع متغيرات البحث الحالي الإجهاد الرقمي والهناء الرقمي، كذلك أيضاً لم يجد الباحث في حدود اطلاعه دراسة أجنبية جمعت ما بين متغيرات الباحث عدا بعض الدراسات التي حاولت دراسة متغير اليقظة الذهنية مع كل متغير على حدا؛ مما دفع الباحث إلى القيام بدراسة القيمة التنبؤية لمتغير اليقظة الذهنية في الإجهاد الرقمي والهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة، وبذلك يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الاسئلة الآتية:

- ما إمكانية التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة؟
- ما إمكانية التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة؟

أهداف البحث

يسعي البحث الحالي إلى تحقيق الأهداف التالية:

- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.
- الكشف عن إمكانية التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.

أهمية البحث

- إلقاء الضوء على متغيري الإجهاد الرقمي والهناء الرقمي باعتبارهما بعض المفاهيم الحديثة نسبياً في البيئة العربية وفي علم النفس الرقمي أو السيبراني.
- أهمية المتغير الذي تتناوله الدراسة الحالية وهو الهناء الرقمي والذي يعد من المفاهيم الحديثة في مجال علم النفس الإيجابي والذي يؤدي إلى العديد من الآثار الإيجابية، منها التخفيف من السموم الرقمية وأثارها السلبية.
- الفئة العمرية التي تتناولها الدراسة الحالية، وهم طلاب الجامعة والتي تعد من أكثر الفئات العمرية استهلاكاً للتقنيات والأجهزة الرقمية وما يخلفه ذلك من آثار سلبية تسبب الإجهاد الرقمي وتؤثر على مستوى الصحة النفسية والجسمية والعقلية والهناء الرقمي لديهم.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

- توجيه أنظار التربويين والقائمين على العملية التعليمية للأثار السلبية الناجمة عن الاستخدام الزائد لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والأجهزة الذكية المحمولة المتصلة بالإنترنت.
- إثارة اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالمؤسسات الجامعية للمخاطر المحتملة جراء الاعتماد المتزايد على التكنولوجيا الرقمية، والتي ينبغي عليهم مراعاتها عند إعداد الخطط والمقررات الدراسية وأثناء عملية التدريس من خلال الدمج بين التدريس المباشر وغير المباشر عبر التكنولوجيا الرقمية.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تصميم برامج أخرى؛ لخفض الإجهاد الرقمي وتحسين الهناء الرقمي لدى نفس العينة أو عينات أخرى وبيئات ثقافية مختلفة.

المفاهيم الإجرائية للدراسة

(أ) اليقظة الذهنية: Mindfulness

يتبنى الباحث مفهوم اليقظة الذهنية ل (Baer et al. (2006, p. 29 والتي تعرف اليقظة الذهنية بأنها: "مراقبة الفرد المستمرة للخبرات، والتركيز على الخبرات الراهنة بدلاً من الانشغال بالخبرات الماضية أو المستقبلية، ومواجهة الأحداث كما هي في الواقع وقبول الخبرات دون إصدار أحكام" وتتكون اليقظة الذهنية من خمسة أبعاد هي:

- **الملاحظة Observation:** ويشير إلى المراقبة والانتباه للخبرات الداخلية والخارجية الحالية (مثل: الإحساسات، المعارف، الأصوات، الأشكال، الروائح).
 - **الوصف Description:** ويعني التعبير بشكل لفظي عن الخبرات الداخلية.
 - **التصرف بوعي Act with Awareness:** ويشير إلى التعامل بوعي مركز مع الحاضر أو الموقف الراهن.
 - **إرجاء الحكم على الخبرات الداخلية Non Judgment of Inner Experience:** ويعني عدم إصدار أحكام تقييمية على الأفكار والمشاعر الداخلية أو الخبرات الخارجية.
 - **ترك التفاعل مع الخبرات الداخلية Non-reactive of Inner Experience:** ويشير إلى متابعة الأفكار والتصورات والمشاعر التي تأتي وتعود دون تفاعل معها أو الابتعاد عنها.
- ويقاس ويقدر بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس اليقظة الذهنية المستخدم في البحث الحالي، إعداد (Baer et al., 2006)، ترجمة (البحيري وآخرون، 2014).

(ب) الإجهاد الرقمي: Digital Stress

ويعرف الإجهاد الرقمي إجرائياً: "حالة من التوتر والإرهاق يعاني منه الطالب نتيجة اعتماده المفرط على الوسائل الرقمية، والتي تفرض عليه متطلبات مثل البقاء متصلاً ومتجاوباً بشكل دائم، والانخراط في أنشطة اجتماعية رقمية، والخوف من فقدان معلومات أو أحداث مهمة، بالإضافة إلى العبء المعرفي الزائد والرغبة المستمرة في التحقق من المستجدات الرقمية، وتشكل تلك العوامل بيئة ضاغطة تسلب الطالب التركيز

والارتياح النفسي، وتؤثر سلباً في قدرته على إحداث توازن بين حياته الرقمية وحياته الواقعية". ويقاس ويقدر إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب الجامعي في أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي (إعداد/ الباحث) وتتمثل الأبعاد في (إجهاد الوفرة، قلق الاستحسان الاجتماعي، الخوف من الفقد أو التغييب، العبء المعلوماتي، اليقظة الرقمية).

ج) الهناء الرقمي: Digital Well-being

ويعرف الباحث الهناء الرقمي إجرائياً بأنه: مجموعة من المؤشرات السلوكية الإيجابية الناتجة عن تحقيق التوازن الأمثل بين الاستفادة القصوى من التكنولوجيا وبين تأثيرها السلبي على صحة الطالب النفسية والجسدية، وذلك من خلال امتلاكه المهارات التكنولوجية اللازمة لاستخدامها بفعالية وكفاءة، وقدرته على حماية بياناته واستخدام التكنولوجيا بشكل آمن ومسؤول، وينعكس ذلك في الاستمتاع باستخدام التكنولوجيا الرقمية ورضاه عنها. ويقاس ويقدر إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أبعاد مقياس الهناء الرقمي (إعداد/ الباحث) وتتمثل الأبعاد في (الكفاءة الرقمية، الأمن والسلامة الرقمية، الاستمتاع الرقمي).

الإطار النظري

أولاً: الهناء الرقمي

مفهوم الهناء الرقمي

ينظر إلى الهناء على أنه مزيج من عوامل رقمية (مثل المعرفة والمهارات) وعوامل مادية (مثل البنية التحتية) تؤدي إلى تحسين كل من الفرد والمجتمع، ويُعد بمثابة نقطة انطلاق نحو هدف أسمى مثل تحسين رأس المال البشري، والوحدة، والازدهار الرقمي (Burr et al., 2020; Svoen et al., 2021)

تعكس مفاهيم الهناء الرقمي فهمنا لطبيعة الظاهرة المستهدفة، ولكن كانت هناك جدالات حول طبيعة هذه الظاهرة. على سبيل المثال، عرّف (Gui et al., 2017) الهناء الرقمي بأنه "حالة" يتم فيها الحفاظ على الرفاه والهناء الذاتي في بيئة رقمية فائضة، وهي بحد ذاتها توازن بين آثارها السلبية وفوائدها. في المقابل، عرّفه (Royal et al., 2017) بشكل أكثر إيجابية، قائلاً إن الهناء الرقمي هو "أسلوب حياة" تعمل فيه التكنولوجيا الرقمية على تعزيز الصحة والرفاه الأمثل. يتضمن "أسلوب الحياة" هذا دمج جسد الفرد وعقله وروحه لتمكينه من العيش بشكل أكمل داخل المجتمعات البشرية والطبيعية والرقمية. لذلك، يشير إلى الحالة المثالية من الصحة والرفاه التي يستطيع كل مواطن رقمي تحقيقها. لاحقاً، عرّفت (Google, 2022) رسمياً طبيعة الهناء الرقمي بأنه "حالة من الرضا" عندما تدعم التكنولوجيا الرقمية رغبات الطلاب. وبالتالي، يجب تصميم التكنولوجيا للحفاظ على علاقة صحية مع التكنولوجيا"، ويجب أن يكون التركيز على كيفية خدمة التكنولوجيا لنا ودفعنا نحو أهدافنا بدلاً من تشتيتنا ومقاطعتنا. ومن ثم، أطلقت Google تطبيقاً يحمل اسم "digital well-being"، يمكن المستخدمين من تتبع وقت استخدامهم لمختلف التطبيقات وموازنة أنشطتهم الرقمية وغير الرقمية. يمكن العثور على نفس الوظيفة في أجهزة iPhones و iPads في تطبيق "Screen Time" منذ ذلك الحين، تم مناقشة الهناء الرقمي بشكل متكرر من قبل مصممي التكنولوجيا، والمعلمين، وصناع السياسات، وغيرهم.

خلاصة القول، تميل الأدبيات الحالية إلى تعريف طبيعة الهناء الرقمي بأنه "حالة من التوازن"، "أسلوب حياة"، و"حالة من الرضا"

النماذج والتصورات النظرية المفسرة للهناء الرقمي:

نظرية تقرير المصير (Self Determination Theory (SDT)

تقدم هذه النظرية إطارًا لالتقاط العوامل التي تعزز التحفيز البشري. وتحدد الموارد الذاتية والخارجية للتحفيز ودورها في تعزيز التنمية المعرفية والاجتماعية. ويمكن القول إن الدافع لاستخدام تطبيقات الهناء الرقمي يرتبط بعوامل المعاملة الخاصة والتفضيلية مثل: الحاجة إلى الشعور بالتحكم في وسائل التواصل الاجتماعي، واستخدام الإشعارات والاستقلال عن ضغط الأقران، ودون فقدان القدرة على التواصل مع الآخرين والتواصل معهم عبر الإنترنت (Almourad et al., 2021).

تفترض النظرية أن هناء الطلاب الرقمي يرتبط ارتباطًا وثيقًا بتلبية ثلاثة احتياجات نفسية أساسية: الاستقلالية والكفاءة والعلاقة، حيث أن الطلاب القادرين على الحفاظ على الشعور بالاستقلالية والتحكم في ممارساتهم الرقمية، وتطوير الكفاءة في التنقل في المشهد الرقمي، وتعزيز الروابط الاجتماعية الهادفة من خلال التفاعلات الرقمية هم أكثر عرضة لتجربة رفاهية متزايدة، على العكس من ذلك، عندما لا يتم تلبية هذه الاحتياجات النفسية، قد يكون الأفراد أكثر عرضة للآثار السلبية لاستخدام التكنولوجيا، مثل القلق والوحدة والعزلة وتناقص التنظيم الذاتي (Dewitz, 2022; Osborne et al., 2023).

نظرية التدفق Flow Theory

تفترض نظرية التدفق أن الطلاب يظهرون حالة من الاندماج المتزايد والتركيز والمتعة عندما تكون مهاراتهم متوافقة تمامًا مع التحديات التي يطرحها نشاط معين، وفي سياق الهناء الرقمي، تشير هذه النظرية إلى أن الأفراد القادرين على تحقيق حالة من "التدفق" في تفاعلاتهم الرقمية، والتي تتميز بالتوازن بين المهارة والتحدي، هم أكثر عرضة للحصول على نتائج إيجابية، مثل زيادة الانتباه والإبداع والهناء العام (Dewitz, 2022).

نموذج الهناء الرقمي Digital Wellbeing Model

أحد الأساليب النظرية البارزة هو "نموذج الهناء الرقمي" الذي اقترحه الباحثون في مجال التفاعل بين الإنسان والحاسوب (Vanden Abeele, 2021; Cao & Li, 2023)، ويفترض هذا النموذج أن الهناء الرقمي هو حالة ديناميكية تعتمد على السياق تنشأ من التفاعل المعقد بين الممارسات الرقمية للفرد، والأضرار والفوائد المتصورة لتلك الممارسات، والظروف الاجتماعية والتقنية الأوسع التي تشكل المشهد الرقمي (Büchi, 2020).

ثانيًا: الإجهاد الرقمي

مفهوم الإجهاد الرقمي

عرف الإجهاد الرقمي بأنه: حالة تنتج عن عدم قدرة الشخص على التعامل مع تعقيد التطور التكنولوجي (Brod, 1982; Ragu-Nathan et al., 2008).

في حين عرفه (Steele et al. (2020); Huang et al. (2022) الإجهاد الرقمي بأنه: التوتر والإجهاد والقلق الذي يعاني منه الطلاب والناجح عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا والإشعارات الواردة من وسائل التواصل الاجتماعي، واستخدام التكنولوجيا الرقمية وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات مثل الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر والإنترنت.

كما عرفه (Macawili et al, 2022) بأنه "الضغط الناتج عن التفاعل مع التطبيقات والأدوات الرقمية مثل رسائل البريد الإلكتروني، مواقع التواصل الاجتماعي، وغرف الدردشة وغيرها من الأدوات والتطبيقات التي تترك أثر سلبي على الطلاب. وعرفه (Nick et al, 2022) بأنه مفهوم يشير إلى شعور الطالب بالإعياء والشفقة من الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي، والضغوط الاجتماعية المرتبطة بالتواصل الافتراضي، كما يصاحبه عادة تدهور في الصحة النفسية للطلاب.

كما يعرفه (Gao et al, 2024) بأنه: هو شكل من أشكال الإجهاد النفسي المرتبط بالتكنولوجيا والناشئ عن أنشطة الوسائط الرقمية.

ويمكن القول بأنه لا يمكن التنبؤ بالإجهاد الرقمي من خلال مقدار الوقت الذي يقضيه الطالب في استهلاك وسائل التواصل الاجتماعي في حد ذاتها، ولكن يتم تحديده من خلال العوامل السياقية المتعلقة بقدرة الشخص على التعامل مع هذه الضغوطات الناتجة عن الاستخدام المفرط لهذه الوسائل والتقنيات التكنولوجية.

ويستخلص الباحث من التعريفات السابقة أن الإجهاد الرقمي هو حالة من التوتر والإرهاق النفسي والعاطفي والانفعالي الناتج عن الاستخدام المفرط أو المكثف للتكنولوجيا الرقمية وتطبيقاتها المختلفة، مثل الهواتف الذكية، وأجهزة الحاسوب، والإنترنت، ووسائل التواصل الاجتماعي، وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بشكل عام، ويتجلى هذا الإجهاد في الشعور بالإرهاق، والقلق، والضغط، وعدم القدرة على التعامل مع تعقيدات التطور التكنولوجي، مما يؤثر بشكل سلبي على العملية التعليمية.

مظاهر الإجهاد الرقمي

يشير الإجهاد الرقمي إلى التأثيرات النفسية والجسدية السلبية الناتجة عن الاستخدام المفرط للتكنولوجيا (Steele et al., 2020). يمكن أن يظهر الإجهاد الرقمي بطرق متنوعة، بما في ذلك زيادة مشاعر القلق، والانفعال، وصعوبة التركيز (Hall et al., 2021). إحدى مظاهر الإجهاد الرقمي هي زيادة أعراض القلق والاكتئاب (Steele et al., 2020). وفقاً لدراسة أجراها مركز بيو للأبحاث، فإن ما يقرب من نصف الشباب الذين يستخدمون الإنترنت قد تعرضوا لنوع من التحرش عبر الإنترنت، مما يمكن أن يساهم في مشاعر القلق والضيق (Vogels, 2022). بالإضافة إلى ذلك، فإن الإشعارات المستمرة والمتطلبات للاستجابات الفورية التي أصبحت شائعة في العصر الرقمي يمكن أن تؤدي إلى مشاعر الإرهاق وفقدان السيطرة (Steele et al., 2020).

مظهر آخر للإجهاد الرقمي هو **مشاكل الصحة الجسدية**، حيث يرتبط الوقت الطويل أمام الشاشات بمشكلات صحية جسدية متنوعة، بما في ذلك إجهاد العين، وآلام الرقبة والظهر، واضطرابات النوم (Turel et al., 2019; Wang et al., 2022). يمكن أن يؤدي الاستخدام المفرط للتكنولوجيا أيضاً إلى تعطيل النمط الطبيعي للنوم في الجسم، مما يؤدي إلى التعب وانخفاض الإنتاجية (Dresp-Langley & Hutt, 2022; Pirdehghan et al., 2021).

يمكن أن يؤثر الإجهاد الرقمي أيضاً على **العلاقات الاجتماعية**، حيث يمكن أن يؤدي الاتصال المستمر بوسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الأخرى عبر الإنترنت إلى الخوف من الفقد أو التغيب (FOMO) والرغبة في أن تكون "متصلاً" باستمرار، مما قد يؤدي إلى علاقات متوترة مع الأصدقاء والأحباء (Gupta &

(Sharma, 2021)، بالإضافة إلى ذلك، يمكن أن يساهم أيضاً في انتشار التنمر الإلكتروني والمضايقات عبر الإنترنت وكذلك مشاعر العزلة ونقص الدعم الاجتماعي (Brewer & Kerslake, 2015).

ثالثاً: اليقظة الذهنية

أصبح مفهوم اليقظة الذهنية منتشرًا على نطاق واسع في علم النفس والصحة النفسية وبعض المجالات الأخرى في العقود الثلاثة الماضية، وقد تعددت التعريفات وجاء معظمها يشير إلى ضرورة تركيز الطالب ووعيه بال اللحظة الحالية (هنا والآن) دون تقييم نقدي إصدار أحكام.

وتعتبر اليقظة الذهنية إحدى الوسائل التي يمكن أن تخفف من العواقب السلبية للتكنولوجيا - وهو مفهوم تم تقديمه في البداية في علم النفس والقطاع الصحي كمحاولة لاكتشاف ممارسات بديلة للتخفيف من مشاكل الصحة الطبية والنفسية (Chiesa & Serretti, 2009)، وتشير نتائج الأبحاث إلى أن ممارسات اليقظة تقدم عددًا لا يحصى من الفوائد للأفراد مثل: خفض مستويات التوتر والقلق وتعزيز الهناء (Chiesa & Serretti, 2010)، وتحسين الذاكرة العاملة وزيادة الذكاء الانفعالي (Brown et al., 2007). وتوصف اليقظة بأنها حالة من الوعي يكون فيها الفرد على دراية ضمنية بسياق ومحتوى المعلومات في اللحظة الحاضرة (Langer, 1992). وتتضمن اليقظة الذهنية فكرة التواجد في الوقت الحاضر بدلاً من التركيز على التجارب السابقة والخطط المستقبلية، وينظر على أنها عملية أو حالة مؤقتة، أو سمة، أو عملية معرفية، أو نوع من الممارسات التأملية، أو تدخل علاجي (Choi & Leroy, 2015; Vago & Silbersweig, 2012).

أما (Geiger et al (2018) فيعرف اليقظة الذهنية بأنها: الوعي بالخبرة الراهنة لحظة بلحظة مصحوبًا بالاتجاه نحو القبول والانفتاح والحيادية، وعدم التحديد، وتتضمن زيادة الوعي بالمؤثرات الخارجية والداخلية والأحاسيس مع القدرة على التصرف بوعي دون تشتت، والسماح للأفكار والمشاعر والانفعالات أن تنشأ دون تقييم أو إصدار رد فعل تجاهها.

خصائص اليقظة الذهنية

أشار (Masuda and O'Donohue (2007); Brown et al (2007) أن لليقظة الذهنية عدة خصائص تتمثل فيما يلي:

1. **وضوح الوعي والانتباه المجرد:** وتتمثل في الوعي بكل العوامل الداخلية والخارجية المحيطة بالطلاب، والوعي بأفكاره ومشاعره وانفعالاته وسلوكه.
2. **المرونة في الانتباه:** وتشمل القدرة على تغيير الحالة الذهنية للطلاب، وعد التصلب والتقييد بالاستجابات المألوفة، وبالتالي تنويع الاستجابات وعدم التقييد باستجابات من نوع واحد أو فئة واحدة.
3. **الإدراك المتعلق بال اللحظة الحالية:** ويتضمن عدم الانخراط والانجراف في أحداث الماضي أو التفكير في المستقبل مع التقليل من ردود الفعل العقلية الخاصة بإصدار الأحكام لما يحدث.
4. **الوعي بال لحظة الحاضرة أو الانية:** عادة ما يميل العقل إلى جلب الأفكار المتعلقة بذكرات الماضي وأحداثه وخبراته، أو تلك المتعلقة بالمستقبل والتخطيط له متغافلاً عن الوجود والعيش في الحاضر، في حين تمتاز اليقظة الذهنية بالعيش والاندماج في اللحظة الحالية وإدراكها وتوجيه الوعي نحوها.
5. **الوعي غير التمييزي وغير المفاهيمي:** ويتضمن به الطبيعة غير التمييزية لليقظة الذهنية، أي الاتصال بالعالم الواقعي والعيش فيه كما هو وبشكل مباشر، إذ تمتاز اليقظة العقلية بالبعد عن التصنيف أو التقييم

أو اجترار الخبرات والأحداث الماضية، بل على العكس من ذلك، فهي تعمل على عدم تدخل الخبرات الشخصية للطالب من خلال السماح لمداخلات الحاضر بالدخول إلى حيز الوعي، عن طريقة الملاحظة والتأمل البسيط لما يحدث في الحاضر.

6. الاستمرار في الوعي والانتباه: تعد قدرة الأفراد على الوعي والانتباه متفاوتة علاوة على قدرتهم على الاستمرار فيهما، فهي نادرة وعابرة عند البعض ومتكررة ومستمرة عند البعض الآخر، وتمتاز اليقظة الذهنية بالقدرة العالية على جعل الطلاب في حالة الوعي والانتباه.

فروض البحث

يسعي البحث الحالي لاختبار الفروض التالية:

- يمكن التنبؤ بالإجهاد الرقمي تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.
- يمكن التنبؤ بالهناء الرقمي تنبؤًا دالًا إحصائيًا بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.

إجراءات البحث

المنهج

استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة البحث، حيث يمكن من خلاله التنبؤ بالإجهاد الرقمي والهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة.

المشاركون في البحث

أ- المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث

تكونت عينة المشاركون في التحقق من الخصائص السيكومترية لأدوات البحث من مجموعة قوامها (267) مشاركًا بواقع (72) طالبًا، و(195) طالبة من الفرقة الثالثة والرابعة بكلية التربية ومن التخصصات العلمية والنظرية، بواقع (103) مشاركًا من بعض التخصصات العلمية، و(164) مشاركًا من بعض التخصصات الأدبية بكلية التربية جامعة مطروح، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (20-24) عامًا، بمتوسط عُمر قدره (21.46) سنة، وانحراف معياري (0.87)، ويوضح جدول (1) توزيع المشاركين في البحث.

جدول (1) توزيع مجموعة المشاركون في البحث

الفرقة	النوع		التخصص		المجموع	النسبة المئوية
	ذكور	إناث	علمي	نظري		
الثالثة	40	100	50	90	140	52,43%
الرابعة	32	95	53	74	127	47,57%
المجموع	72	195	103	164	267	100%
النسبة المئوية	26,97%	73,03%	38,58%	61,42%	100%	

ب- المشاركون في البحث الأساسي

تكونت عينة المشاركون في البحث الأساسي من مجموعة قوامها (300) مشاركًا بواقع (84) طالبًا، و(216) طالبة من الفرقة الثانية والثالثة والرابعة بكلية التربية ومن التخصصات العلمية والنظرية، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (19-24) عامًا، بمتوسط عُمر قدره (21.14) سنة، وانحراف معياري (1.17)، ويوضح جدول (2) توزيع المشاركين في البحث الأساسي.

جدول (2) توزيع مجموعة المشاركون في البحث الأساسي

الفرقة	النوع	المجموع		النسبة المئوية
		ذكور	إناث	
الثانية		40	66	35,33%
الثالثة		30	50	26,67%
الرابعة		14	100	38%
المجموع		84	216	100%
النسبة المئوية		28%	72%	100%

أدوات البحث

1- مقياس الهناء الرقمي (إعداد الباحثون)

وفيما يلي عرضاً مفصلاً لخطوات إعداد المقياس:

أ. مبررات إعداد المقياس:

بعد اطلاع الباحث على بعض الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الهناء الرقمي للفئات والمراحل العمرية المختلفة؛ اتضح له قلة المقاييس التي اهتمت بقياس مستوى الهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة بالمجتمع العربي والمصري، كذلك عدم ملائمة المقاييس التي استطاع الباحث الاطلاع عليها لأهداف البحث الحالي ولطبيعة المشاركين في الدراسة، ومع تبني الباحث النموذج النظري الأولي للهناء الرقمي، الذي أعده (Arslankara et al. 2022)، والذي تكون من ثلاثة أبعاد، هي: الرضا الرقمي والأمن والمسؤولية الرقمية، والعافية الرقمية. والنموذج النظري الثاني الذي وضعته فاطمة خشبة (2023) وتكون من ثلاثة أبعاد، هي: الرضا الرقمي والكفاءة الرقمية والأمن والمسؤولية الرقمية. وفي ضوء ذلك أعد الباحث الحالي مقياساً لتحديد مستوى الهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة.

ب. الخطوات التي مر بها إعداد المقياس:

من أجل صياغة المفردات التي تقيس مستوى الهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة؛ قام الباحث بالآتي:

(1) الاطلاع على بعض البحوث والأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الهناء الرقمي، وعلى بعض النظريات والنماذج التي اهتمت بتفسير الهناء الرقمي؛ مثل: (Zaky 2023) Alhalafawy et al. (2021); Dewitz (2022); Dennis (2021); Thianthai and Tamdee (2024)

(2) الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي اهتمت بقياس الإجهاد الرقمي لدى الفئات المختلفة، ومن هذه المقاييس على سبيل المثال: مقياس الهناء الرقمي إعداد (Arslankara et al. 2022)، ومقياس الهناء الرقمي إعداد (Martzoukou et al 2022)، ومقياس الهناء الرقمي إعداد (Mathew et al. 2023) ومقياس الهناء الرقمي إعداد (Rosič et al. 2024)، ومقياس الهناء الرقمي إعداد (Mayiwar et al. 2024)، ومقياس الهناء الرقمي إعداد (Vanden Abeele and Nguyen 2024)، ومقياس الهناء الرقمي إعداد فاطمة خشبة (2024)؛ مقياس الهناء الرقمي إعداد (Chen et al. 2025)

ب. في ضوء الدراسات التي تناولت متغير الهناء الرقمي والمقاييس التي أعدت من أجل قياسه والتي اطلع عليها الباحث؛ قام الباحث بتحديدده في ثلاثة أبعاد، هي: (الكفاءة الرقمية، والأمن والسلامة الرقمية،

- والاستمتاع الرقمي)، وتم صياغة مجموعة من المفردات التي تمثل كل بعد من الأبعاد الثلاثة؛ ليصل إجمالي عدد مفردات مقياس الهناء الرقمي إلى (42) مفردة، ويمكن توضيح أبعاد المقياس كالتالي:
- **الكفاءة الرقمية Digital Competence**: مجموعة المهارات التي يمتلكها الطالب ويستخدمها في توظيف التكنولوجيا والتقنيات الرقمية بشكل فعال في حياته اليومية، وتتبع في قدرته على التفاعل مع الأدوات الرقمية، وإدارتها بفعالية، وحل المشكلات الرقمية.
 - **الأمن والسلامة الرقمية Digital security and safety**: قدرة الطالب على حماية بياناته الشخصية واستخدام التكنولوجيا بطريقة آمنة ومسؤولة، مع الالتزام بمبادئ الأمن الرقمي والخصوصية.
 - **الاستمتاع الرقمي Digital enjoyment**: شعور عام بالرضا **satisfaction** والارتياح والنشوة النفسية **psychological euphoria** والإشباع الذي يحصل عليه الطالب نتيجة استخدامه للتقنيات الرقمية دون مشكلات أو عقبات تقنية بشكل يلي توقعاته واحتياجاته النفسية في مجالات الحياة المختلفة لتحقيق الأهداف الشخصية والتعليمية، والاستمتاع بالتواصل الاجتماعي.
 - ج. وصف المقياس في صورته المبدئية**: في ضوء ما سبق، وبالرجوع للخصائص الانفعالية والسلوكية لطلاب الجامعة، وخصائص مرحلة المراهقة المتأخرة؛ قام الباحث بصياغة مفردات المقياس في (42) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة؛ بواقع (13) مفردة لبعء الكفاءة الرقمية، و(14) مفردة لبعء الأمن والسلامة الرقمية، و(15) مفردة لبعء الاستمتاع الرقمي.
 - د. الإجابة عن مفردات المقياس**:

يُجاب عن مفردات المقياس وفقاً لبدائل تدرج ليكرت الرباعي كالتالي: (موافق بشدة- موافق- غير موافق- غير موافق بشدة)، وتأخذ القيم (4- 3- 2- 1).

ه. عرض مقياس الهناء الرقمي على المحكمين: تم عرض مقياس الهناء الرقمي بصورته المبدئية على مجموعة قوامها (21) أستاذاً من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والتعليمي والقياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي؛ وتم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف حول كل مفردة من مفردات المقياس، وعلى ضوء مقترحاتهم تم إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات وحذف البعض الآخر، حيث تم حذف (9) مفردات التي لم يتفق عليها 85% من السادة المحكمين، وتعديل صياغة البعض الآخر، ليصل إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (33) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة.

الخصائص السيكمترية لمقياس الهناء الرقمي

(1) صدق المقياس

لتقدير صدق المقياس؛ قام الباحث بحساب ما يلي:

أ. صدق المفردات:

تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعء الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للمفردة الذي تنتمي إليه؛ باعتبار أن باقي العبارات محكاً أو ميزاناً داخلياً لهذه المفردة، ويبين جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعء الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد

جدول (3) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد لمقياس الهناء الرقمي (ن=267)

م	الكفاءة الرقمية	م	الأمن والسلامة الرقمية	م	الاستمتاع الرقمي
1	**0,819	12	**0,731	23	**0,716
2	**0,650	13	**0,721	24	**0,815
3	**0,564	14	**0,710	25	**0,748
4	**0,643	15	**0,673	26	**0,716
5	**0,656	16	**0,761	27	**0,739
6	**0,738	17	**0,752	28	**0,717
7	**0,721	18	**0,300	29	**0,711
8	**0,654	19	0,088	30	**0,801
9	**0,777	20	**0,704	31	**0,749
10	**0,295	21	**0,820	32	**0,731
11	**0,800	22	**0,707	33	**0,725

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من (3) تمتع مقياس الهناء الرقمي بصدق مفرداته، حيث كان معامل ارتباط معظم المفردات بالأسلوب الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (0.01)، باستثناء المفردة (19) من البعد الثاني (الأمن والسلامة الرقمية)، حيث كانت معاملات ارتباطهم غير دالة إحصائياً، وبحذف المفردات ذات معامل الارتباط الأقل من أو يساوي (0.3) وفق محك جيلفورد بالرغم من دلالتها عند مستوى (0.01)، وهي المفردة (10) من البعد الأول، والمفردة (18) من البعد الثاني؛ وبالتالي يصبح إجمالي عدد مفردات المقياس الصادقة (30) مفردة.

(2) الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي لمقياس الهناء الرقمي من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الهناء الرقمي، وبين جدولي (4)، (5) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الهناء الرقمي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الهناء الرقمي والدرجة الكلية للمقياس: جدول (4) معاملات الارتباط بين درجات المشاركين على كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الهناء الرقمي (ن=267)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الكفاءة الرقمية	1	**0,857	**0,627	6	**0,796	**0,619
	2	**0,722	**0,558	7	**0,780	**0,599
	3	**0,734	**0,558	8	**0,727	**0,567
	4	**0,717	**0,541	9	**0,826	**0,612
	5	**0,726	**0,550	10	**0,817	**0,682
الأمن والسلامة الرقمية	11	**0,789	**0,562	16	**0,808	**0,580
	12	**0,790	**0,581	17	**0,769	**0,577
	13	**0,772	**0,576	18	**0,823	**0,629
	14	**0,742	**0,494	19	**0,769	**0,550
	15	**0,814	**0,579	-	----	----
الاستمتاع الرقمي	20	**0,769	**0,616	26	**0,764	**0,645
	21	**0,814	**0,662	27	**0,827	**0,634
	22	**0,797	**0,666	28	**0,799	**0,648

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	23	**0,771	**0,622	29	**0,784	**0,640
	24	**0,787	**0,611	30	**0,778	**0,606
	25	**0,772	**0,594	-	----	----

(**) دالة عند مستوى (0.01)

جدول (5) معامل ارتباط أبعاد مقياس الهناء الرقمي والدرجة الكلية للمقياس (ن=267)

أبعاد مقياس الهناء الرقمي	الكفاءة الرقمية	الأمن والسلامة الرقمية	الاستمتاع الرقمي	الدرجة الكلية لمقياس الهناء الرقمي
الكفاءة الرقمية	----	**0,539	**0,519	**0,776
الأمن والسلامة الرقمية		----	**0,514	**0,773
الاستمتاع الرقمي			----	**0,803

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدولي (4)، (5) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0,01)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0,01)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (0,722- 0,857)، وتراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0,494- 0,682)، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الهناء الرقمي كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الهناء الرقمي؛ مما يدل على تمتع مقياس الهناء الرقمي باتساق داخلي جيد ومرضي.

(3) الثبات:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (6):

الأبعاد	عدد المفردات	Cronbach's alpha
الكفاءة الرقمية	10	0,920
الأمن والسلامة الرقمية	9	0,926
الاستمتاع الرقمي	11	0,938
المقياس ككل	30	0,939

يتضح من الجدول (6) أن قيمة معامل Cronbach's alpha لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت ما بين (0,920) إلى (0,938) بطريقة Cronbach's alpha وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الهناء الرقمي وكافة أبعاده.

2- مقياس الإجهاد الرقمي (إعداد/ الباحثون الحاليون)

وفيما يلي عرضاً مفصلاً لخطوات إعداد المقياس:

أ. مبررات إعداد المقياس:

بعد اطلاع الباحث على بعض الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الإجهاد الرقمي للفئات والمراحل العمرية المختلفة؛ اتضح له قلة المقاييس التي اهتمت بقياس مستوى الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة بالمجتمع العربي والمصري، كذلك عدم ملائمة المقاييس التي استطاع الباحث الاطلاع عليها لأهداف الدراسة الحالية ولطبيعة المشاركين في الدراسة، ومع تبني الباحث النموذج النظري الأولي للإجهاد الرقمي، الذي أعده (Steele et al (2020) من خلال اطلاعه على الأدبيات ذات الصلة، والذي تكون من أربعة مكونات، بما في ذلك إجهاد التوافر، وقلق الاستحسان، والخوف من الفقد أو التغييب، والعبء الزائد للاتصال. والنموذج النظري الثاني الذي وضعه وتحقق منه (Hall et al (2021) من صحة بنائه العام لقياس الإجهاد الرقمي من خلال التحليل العاملي الاستكشافي والتحليل العاملي التوكيدي لتطوير مقياس الإجهاد الرقمي وتكون من خمسة أبعاد: العبء الزائد للاتصال، وقلق الاستحسان، ويقظة الانترنت، وإجهاد التوافر، والخوف من الفقد أو الضياع. وفي ضوء هاتين النموذجين أعد الباحث مقياس لتحديد مستوى الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة.

ب. الخطوات التي مر بها إعداد المقياس:

من أجل صياغة المفردات التي تقيس مستوى الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة قام الباحث بالتالي:

- 1) الاطلاع على بعض البحوث والأطر والأدبيات النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت الإجهاد الرقمي، وعلى بعض النظريات والنماذج التي اهتمت بتفسير الإجهاد الرقمي؛ مثل: Steele et al. (2020); Fishcher et al. (2021); Hall et al (2021); Zayed (2024)
- 2) الاطلاع على بعض المقاييس والاختبارات التي اهتمت بقياس الإجهاد الرقمي لدى الفئات المختلفة، ومن هذه المقاييس على سبيل المثال: مقياس الإجهاد الرقمي إعداد (Steele et al. (2020؛ مقياس الإجهاد الرقمي (Hall et al (2021؛ مقياس الإجهاد الرقمي إعداد أمل الزغبى (2021؛ مقياس الإجهاد الرقمي إعداد إبراهيم مسرحي (2023؛ مقياس الإجهاد الرقمي إعداد إحسان هندأوي (2023؛ مقياس الإجهاد الرقمي إعداد غادة سويقي ولمياء محمود (2023).
- 3) في ضوء الدراسات التي تناولت متغير الإجهاد الرقمي والمقاييس التي أعدت للتعرف على مستوى الإجهاد الرقمي لدى الفئات المختلفة والتي اطلع عليها الباحث تم صياغة عدد (56) مفردة موجهة إلى طلاب الجامعة، بهدف التعرف على مستوى الإجهاد الرقمي لديهم.

ج. أبعاد المقياس:

في ضوء الأدبيات والطر النظرية والدراسات السابقة التي اهتمت بمتغير الإجهاد الرقمي قام الباحث بتحديد أبعادها في خمسة أبعاد وفقاً لنموذجي (Steele et al., 2020; Hall et al., 2021) للإجهاد الرقمي والتي تم الاعتماد عليها وتبنيها في العديد من الدراسات، نظراً لتمتعهم بخصائص سيكومترية جيدة وهم (إجهاد التوافر- قلق الاستحسان- الخوف من الفقد أو التغييب- الحمل أو العبء الزائد للمعلومات- يقظة الانترنت)، وتم صياغة المفردات التي تمثل كل بعد من الأبعاد الخمسة؛ ليصل إجمالي عدد مفردات مقياس الإجهاد الرقمي إلى (56) مفردة، ويمكن توضيح أبعاد المقياس كالتالي:

- 1- **إجهاد الوفرة Availability Stress**: شعور الطالب المستمر بالإجهاد والضغط بسبب عدم القدرة على الانفصال عن الواقع والمنصات الرقمية، ونتيجة الرغبة في البقاء متاحًا ومتصلًا بالإنترنت طوال الوقت، سواء لأغراض اجتماعية أو تعليمية.
 - 2- قلق الاستحسان الاجتماعي **Social Approval Anxiety**: القلق الناتج عن حاجة الطالب المستمرة للقبول الاجتماعي الرقمي والحصول على استحسان الآخرين وتقديرهم عبر المنصات الرقمية من خلال التفاعل بالإعجاب أو التعليق وغير ذلك.
 - 3- الخوف من الفقد أو التغيب **For of Missing out (FOMO)**: شعور الطالب المستمر بالقلق من فقدان أحداث أو معلومات مهمة يتم تداولها على الإنترنت، مما يجعله في حالة ترقب دائم وتفقد مستمر لوسائل التواصل الاجتماعي والمنصات الإلكترونية.
 - 4- العبء المعلوماتي **Information Overload**: شعور الطالب بالإرهاق والتشتت والضغط الناتج عن التعرض المفرط والمتكرر لكم هائل من المعلومات الرقمية في الفضاء الإلكتروني، وعدم القدرة على استيعاب هذا الكم، بما يؤدي إلى صعوبة معالجة المعلومات واستخلاص المفيد منها، والتأثير السلبي في القدرة على اتخاذ القرارات.
 - 5- اليقظة الرقمية **Digital Vigilance**: حالة من التوتر الذهني الدائم والحرص على مراقبة الأنشطة الرقمية بشكل مفرط والمتابعة المستمرة لحالة الإنترنت والبقاء يقظًا لأي تحديثات أو إشعارات رقمية جديدة.
- د. وصف المقياس في صورته المبدئية:

في ضوء ما سبق، وبالرجوع للخصائص الانفعالية والسلوكية لطلاب الجامعة، وخصائص مرحلة المراهقة المتأخرة؛ قام الباحث بصياغة مفردات المقياس في (56) مفردة موزعة على الأبعاد الخمسة؛ بواقع (11) مفردات لبعد إجهاد الوفرة، و(12) مفردات لبعد قلق الاستحسان الاجتماعي، و(11) لبعد الخوف من الفقد أو التغيب، و(11) مفردات لبعد العبء المعلوماتي، و(11) مفردات لبعد اليقظة الرقمية.

ز. عرض مقياس الإجهاد الرقمي على المحكمين:

تم عرض مقياس الإجهاد الرقمي بصورته المبدئية على مجموعة قوامها (21) أستاذًا من السادة المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية وعلم النفس التربوي والتعليمي والقياس والتقويم والإحصاء النفسي والتربوي؛ وتم حساب نسبة الاتفاق والاختلاف حول كل مفردة من مفردات المقياس، وعلى ضوء مقترحاتهم تم إعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات وحذف البعض الآخر، حيث تم حذف (5) مفردات التي لم يتفق عليها 85% من السادة المحكمين، وتعديل صياغة البعض الآخر، ليصل إجمالي عدد مفردات المقياس في صورته الأولية (50) مفردة موزعة على الأبعاد الخمسة.

الخصائص السيكومترية لمقياس الإجهاد الرقمي

أولاً: صدق المقياس:

1- صدق المفردات:

تم حساب قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه؛ باعتبار أن باقي العبارات محكًا أو ميزانًا داخليًا لهذه المفردة، ويبين جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد.

جدول (7) معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد لمقياس الإجهاد الرقمي (ن=267)

م	إجهاد الوفرة	م	قلق الاستحسان الاجتماعي	م	الخوف من الفقد	م	العبء المعلوماتي	م	اليقظة الرقمية
1	**0,726	11	**0,622	21	**0,720	31	**0,683	41	**0,801
2	**0,733	12	**0,682	22	0,022	32	**0,673	42	**0,734
3	0,015	13	**0,675	23	**0,754	33	**0,521	43	**0,697
4	**0,697	14	**0,259	24	**0,750	34	**0,686	44	**0,681
5	**0,678	15	*0,122	25	**0,709	35	0,076	45	*0,112
6	**0,687	16	**0,703	26	**0,745	36	**0,673	46	**0,708
7	*0,152	17	**0,755	27	**0,762	37	0,038	47	**0,744
8	**0,698	18	**0,691	28	**0,675	38	**0,705	48	**0,701
9	**0,712	19	0,021	29	**0,689	39	**0,688	49	**0,754
10	**0,703	20	**0,677	30	**0,722	40	**0,267	50	**0,682

(**) دالة عند مستوى (0.01) (*) دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من (7) تمتع مقياس الإجهاد الرقمي بصدق مفرداته، حيث كان معامل ارتباط معظم المفردات بالأسلوب الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (0.01)، باستثناء المفردة (3) من البعد الأول (إجهاد الوفرة)، والمفردتين (15، 19) من البعد الثاني (قلق الاستحسان الاجتماعي)، والمفردة (22) من البعد الثالث (الخوف من الفقد)، والمفردتين (35، 37) من البعد الرابع (العبء المعلوماتي)، والمفردة (45) من البعد الخامس (اليقظة الرقمية) حيث كانت معاملات ارتباطهم دالة عند مستوى (0,05) أو غير دال إحصائياً، وبحدف المفردات ذات معامل الارتباط الأقل من أو يساوي (0.3) وفق محك جيلفورد بالرغم من دلالتها عند مستوى (0,01)، وهي المفردة (14) من البعد الثاني، والمفردة (40) من البعد الرابع؛ وبالتالي يصبح إجمالي عدد مفردات المقياس الصادقة (40) مفردة.

ثانياً: حساب الاتساق الداخلي للمقياس Internal Consistency:

وذلك من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الرقمي، ويبين جدول (8)، (9) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الرقمي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (8) معاملات الارتباط بين درجات المشاركين على كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الرقمي (ن=267)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
إجهاد الوفرة	1	**0,800	**0,633	5	**0,767	**0,557
	2	**0,803	**0,626	6	**0,773	**0,585
	3	**0,775	**0,539	7	**0,786	**0,563
	4	**0,759	**0,602	8	**0,782	**0,545
قلق الاستحسان الاجتماعي	9	**0,729	**0,499	13	**0,828	**0,565
	10	**0,774	**0,508	14	**0,781	**0,490
	11	**0,767	**0,563	15	**0,771	**0,534
	12	**0,791	**0,553	-	-----	-----
الخوف من الفقد	16	**0,785	**0,589	21	**0,805	**0,573

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
العبء المعلوماتي	17	**0,813	**0,540	22	**0,750	**0,536
	18	**0,809	**0,569	23	**0,759	**0,605
	19	**0,775	**0,515	24	**0,784	**0,546
	20	**0,804	**0,554	-	-----	----
	25	**0,775	**0,532	29	**0,766	**0,480
	26	**0,770	**0,480	30	**0,792	**0,506
	27	**0,670	**0,512	31	**0,780	**0,488
	28	**0,775	**0,534	-	----	-----
	32	**0,825	**0,613	37	**0,803	**0,626
	33	**0,795	**0,598	38	**0,769	**0,574
اليقظة الرقمية	34	**0,768	**0,623	39	**0,811	**0,655
	35	**0,754	**0,565	40	**0,755	**0,576
	36	**0,774	**0,617	-	----	-----

(**) دالة عند مستوى (0.01)

جدول (9) معامل ارتباط أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي والدرجة الكلية للمقياس (ن=267)

أبعاد مقياس الإجهاد الرقمي	إجهاد الوفرة	قلق الاستحسان الاجتماعي	الخوف من الفقد	العبء المعلوماتي	اليقظة الرقمية	الدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الرقمي
إجهاد الوفرة	----	**0,460	**0,410	**0,389	**0,454	**0,745
قلق الاستحسان الاجتماعي	----	----	**0,397	**0,354	**0,473	**0,682
الخوف من الفقد	----	----	----	**0,319	**0,402	**0,709
العبء المعلوماتي	----	----	----	----	**0,355	**0,651
اليقظة الرقمية	----	----	----	----	----	**0,772

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (8)، (9) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0,01)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0,01)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ حيث تراوحت معاملات ارتباط المفردة بالبعد الذي تنتمي إليه بين (0,670-0,825)، وتراوحت معاملات ارتباطها مع الدرجة الكلية للمقياس بين (0,480-0,655)، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد وبعضها البعض والدرجة الكلية لمقياس الإجهاد الرقمي كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها البعض ودرجة الكلية للمقياس الإجهاد الرقمي؛ مما يدل على تمتع مقياس الإجهاد الرقمي باتساق داخلي جيد ومرضي.

ثالثاً: حساب ثبات المقياس:

تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (10):

الأبعاد	عدد المفردات	Cronbach's alpha
إجهاد الوفرة	8	0,908
قلق الاستحسان الاجتماعي	7	0,891
الضبط الانفعالي	9	0,923
الخوف من فقد	7	0,889
العبء المعلوماتي	9	0,921
المقياس ككل	40	0,944

يتضح من الجدول (10) أن قيمة معامل Cronbach's alpha لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (0,889) إلى (0,923) بطريقة Cronbach's alpha وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الإجهاد الرقمي وكافة أبعاده.

3. مقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية إعداد Bear et al. (2006) تعريب وتقنين عبد الرقيب البحيري وآخرون (2014)

أعدت Baer et al. (2016) النسخة الأصلية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية، وقان بتعريبه وتقنينه عبد الرقيب البحيري وآخرون (2014)، وكان الهدف من ذلك قياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية، ويتكون المقياس من خمسة أبعاد هي:

الملاحظة: وتشتمل على ثماني مفردات موجبة الصياغة تحمل أرقام (1، 6، 11، 15، 20، 26، 31، 36).
والوصف: ويشمل خمس مفردات موجبة وهي (2، 7، 27، 32، 37)، وثلاث مفردات سالبية وهي (12، 16، 22).
والتصرف بوعي: وتشتمل ثماني مفردات سالبة الصياغة وهي (5، 8، 13، 18، 23، 28، 34، 38).
وإرجاء الحكم على الخبرات الداخلية: ويشتمل على ثماني مفردات موجبة وهي (3، 10، 14، 17، 25، 30، 35، 39).
وترك التفاعل مع الخبرات الداخلية: ويشتمل على سبع مفردات موجبة وهي (4، 9، 19، 21، 24، 29، 33). وبالتالي يتكون المقياس من (39) مفردة.

الخصائص السيكومترية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة الذهنية

أولاً الصدق:

تحقق معد المقياس من صدقه عن طريق التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي، وأسفرت النتائج عن نموذج مكون من خمسة عوامل لليقظة الذهنية ومؤشرات حسن مطابقة جيده، كما تحقق مقنن المقياس من

صدقه أيضاً عن طريق استخدام التحليل العاملي التوكيدي وأسفرت النتائج عن تمتع المقياس بمؤشرات حسن المطابقة جيدة.

وقام الباحث الحالي بالتحقق من صدق المقياس عن طريق حساب صدق المفردات للمقياس بتطبيقه على مجموعة حساب الخصائص السيكومترية البالغ عددهم (267) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة مطروح وذلك عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال أو البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد لمقياس اليقظة الذهنية، ويبين جدول (11) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد لمقياس اليقظة الذهنية.

جدول (11) معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد لمقياس اليقظة الذهنية (ن=267)

م	الملاحظة	م	الوصف	م	التصرف	م	إرجاء الحكم	م	ترك التفاعل
1	**0,420	2	**0,423	5	**0,382	3	**0,383	4	**0,463
6	**0,575	7	**0,367	8	**0,503	10	**0,457	9	**0,333
11	**0,552	12	**0,508	13	**0,442	14	**0,313	19	**0,533
15	**0,478	16	**0,525	18	**0,429	17	**0,504	21	**0,587
20	**0,584	22	**0,485	23	**0,362	25	**0,390	24	**0,458
26	**0,553	27	**0,553	28	**0,482	30	**0,531	29	**0,524
31	**0,419	32	**0,580	34	**0,634	35	**0,542	33	**0,445
36	**0,600	37	**0,526	38	**0,642	39	**0,553	-	-----

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (11) تمتع مقياس اليقظة الذهنية بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البعد دالة عند مستوى (0,01)، مما يدل على صدق المقياس.

ثانياً: الاتساق الداخلي Internal Consistency:

تحقق معد المقياس من الاتساق الداخلي حيث وجد أنه يتمتع بمؤشرات صدق مقبولة، كما تحقق مقنن المقياس من الاتساق الداخلي له أيضاً حيث وجد أن معاملات اتساق العبارات مع أبعادها تراوحت بين (0,313)، (0,740) كما أن جميعها دالة عند مستوى (0,01).

وقام الباحث الحالي بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على مجموعة حساب الخصائص السيكومترية البالغ عددهم (267) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة مطروح وذلك لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (12) قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (12) معاملات الارتباط بين درجات المشاركين على مفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية (ن=267)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الملاحظة	1	**0,561	**0,300	20	**0,693	**0,497
	6	**0,689	**0,482	26	**0,678	**0,476
	11	**0,680	**0,503	31	**0,598	**0,526

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الوصف	15	**0,630	**0,478	36	**0,705	**0,566
	2	**0,572	**0,385	22	**0,627	**0,464
	7	**0,537	**0,346	27	**0,675	**0,535
	12	**0,632	**0,503	32	**0,704	**0,569
	16	**0,674	**0,486	37	**0,671	**0,507
التصرف بوعي	5	**0,536	**0,372	23	**0,547	**0,486
	8	**0,633	**0,489	28	**0,625	**0,497
	13	**0,584	**0,465	34	**0,756	**0,626
	18	**0,579	**0,476	38	**0,762	**0,628
	3	**0,543	**0,398	25	**0,552	**0,455
إرجاء الحكم	10	**0,581	**0,496	30	**0,669	**0,637
	14	**0,476	**0,412	35	**0,707	**0,526
	17	**0,630	**0,580	39	**0,713	**0,549
ترك التفاعل	4	**0,616	**0,452	24	**0,624	**0,471
	9	**0,548	**0,382	29	**0,672	**0,504
	19	**0,682	**0,519	33	**0,629	**0,518
	21	**0,715	**0,534	-	---	---

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

جدول (13) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس اليقظة الذهنية

قيم معاملات الارتباط	الملاحظة	الوصف	التصرف بوعي	إرجاء الحكم	ترك التفاعل
الدرجة الكلية لمقياس	**0,736	**0,745	**0,806	**0,825	**0,754

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

ويتضح من جدول (12)، (13) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، أي أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، كما أن معاملات ارتباط مكونات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوي دلالة (0,01)، مما يشير إلى تمتع مقياس اليقظة الذهنية بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفرداته.

ثالثاً: الثبات

تحقق معد المقياس من ثباته باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث تراوحت قيمة معامل الثبات للمقياس وأبعاده ما بين (0,75، 0,91)، كما تحقق مقنن المقياس من ثباته أيضاً باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ حيث تراوحت قيم معامل الثبات للمقياس وأبعاده ما بين (0,53، 0,84)، كما تحقق منه باستخدام طريقة التجزئة النصفية، حيث تراوحت قيم معامل الثبات للمقياس وأبعاده ما بين (0,41، 0,78)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

وقام الباحث الحالي بحساب ثبات مقياس اليقظة الذهنية في البحث الحالي وفقاً لطريقة معامل ألفا كرونباخ ووجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (14):

جدول (14) معاملات الثبات لمقياس اليقظة الذهنية بطريقة Cronbach's alpha (ن=267)

الأبعاد	عدد المفردات	Cronbach's alpha
الملاحظة	8	0,805
الوصف	8	0,790
التصرف بوعي	8	0,784
إرجاء الحكم	8	0,760
ترك التفاعل	7	0,755
المقياس ككل	39	0,916

يتضح من الجدول (14) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (0,747) إلى (0,801) بطريقة Omega McDonald، وتراوح ما بين (0,755) إلى (0,805) بطريقة Cronbach's alpha وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس اليقظة الذهنية وكافة أبعاده.

نتائج البحث

اختبار الفرض الأول: " يمكن التنبؤ بالإجهاد الرقمي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة "

أولاً: التحقق من إمكانية التنبؤ بالإجهاد الرقمي من الدرجة الكلية لمتغير اليقظة الذهنية

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام اليقظة الذهنية في التنبؤ بالإجهاد الرقمي، وجدول (15) يوضح دلالة التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة:

جدول (15) دلالة التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الإجهاد الرقمي	الانحدار	140225,397	1	140225,397	358,204**	0,01 دالة
	البواقي	116657,483	298	391,468		
	المجموع	256882,880	299			

يتضح من جدول (15) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0,01) للدرجة الكلية لليقظة الذهنية على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للإجهاد الرقمي) لدى طلاب جامعة مطروح، حيث بلغ مجموع مربعات التباين المنسوب إلى الانحدار (140225,397) وهي القيمة التي تعزي إلى اليقظة الذهنية كمنبئ بالإجهاد الرقمي، في حين بلغ مجموع مربعات التباين المنسوب إلى بواقي الانحدار (116657,483) وهي القيمة التي تعزي إلى الخطأ أو متغيرات أخرى غير معلومة، بالإضافة إلى أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية بلغت (358,204) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يشير

إلى فاعلية اليقظة الذهنية في التنبؤ بالإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة. ويوضح الجدول (16) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة قيم التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية:

جدول (16) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر ² "	"ر ² " النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالاتها
الإجهاد الرقمي	اليقظة الذهنية	0,739	0,546	0,544	151,316	-0,559	-0,739	**18,926

يتضح من جدول (16) أن متغير اليقظة الذهنية يتنبأ سلباً بالإجهاد الرقمي. وذلك يعني أن اليقظة الذهنية المرتفعة تنبأ بانخفاض الإجهاد الرقمي، وقد بلغت قيمة "ف" لدلالة التنبؤ (358,204) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، كما بلغت قيمة معامل التحديد النموذج (ر²=0,546) مما يوضح أن اليقظة الذهنية تسهم بنسبة (55%) في انخفاض الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة وهذا يعني أيضاً أن متغير (اليقظة الذهنية) يفسر (55%) من (التباين) التغيرات التي تحدث في متغير (الإجهاد الرقمي)، أو أن (55%) من التغيرات التي تحدث في (الإجهاد الرقمي) تعزي إلى (اليقظة الذهنية) والباقي يرجع إلى عوامل أخرى ربما تتعلق بالخصائص الشخصية بالطلاب وقدرتهم العقلية وبعض جوانبهم الانفعالية والاجتماعية فضلاً عن العوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط. وتدل تلك النتيجة على أن اليقظة الذهنية تشكل أحد المتغيرات التي تسهم في التنبؤ سلباً بالإجهاد الرقمي نظراً لارتباطهما السلبي معاً. وبذلك النتيجة يتم قبول ذلك الفرض أي أنه يمكن التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة. وفي ضوء ذلك أمكن صياغة معادلة الانحدار والتي تعبر عن العلاقة الخطية بين الدرجة الكلية الإجهاد الرقمي كمتغير تابع والدرجة الكلية اليقظة الذهنية كمتغير مستقل على النحو التالي: -

$$\text{الإجهاد الرقمي} = 151,316 - 0,559 (\text{اليقظة الذهنية})$$

ثانياً: التحقق من إمكانية التنبؤ بالإجهاد الرقمي من الدرجة الكلية أبعاد متغير اليقظة الذهنية

أجرى الباحث تحليل الانحدار بطريقة Stepwise-Regression للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، حيث أعتبر أبعاد اليقظة الذهنية هي المتغيرات المنبئة (المستقلة)، ودرجة الإجهاد الرقمي هي المتغير المتنبأ به (التابع)، وذلك للوقوف على قدرة نماذج أبعاد اليقظة الذهنية في التنبؤ بالإجهاد الرقمي تنبؤاً دالاً، وجدول (17) يوضح دلالة التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية أبعاد اليقظة الذهنية

جدول (17) دلالة التنبؤ بالإجهاد الرقمي بمعلومية أبعاد اليقظة الذهنية

المتغير	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R ²
الإجهاد الرقمي	الأول	الانحدار	140322,805	1	140322,805	**358,752	0,01 دالة	0,55
		البواقي	116560,075	298	391,141			
	الثاني	المجموع	256882,880	299				
		الانحدار	146451,069	2	73225,534	**196,936	0,01 دالة	0,57
		البواقي	110431,811	297	371,824			
		المجموع	256882,880	299				

يتضح من جدول (17) أن نب التباين المفسر الذي يرجع لتأثير أبعاد اليقظة الذهنية في الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة بلغ (55%، 57%) على الترتيب، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين لهذين العاملين والبالغ قيمتها (358,752، 196,936) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)؛ مما يوضح أهمية هذه العوامل في تحقيق الإجهاد الرقمي، وربما يرجع باقي التباين غير المفسر (45%، 43%) إلى تأثير عوامل أخرى ربما ترتبط بالبيئة الدراسية التي ينتمي إليها الطلاب، أو طبيعة أسرهم وطرق معيشتهم ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي وأساليب التنشئة الأسرية، وربما تتعلق ببعض الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلاب، بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي والثقافي والحضاري للطلاب.

ولمعرفة العوامل المؤثرة وتحديد الآثار النسبية لأبعاد متغير اليقظة الذهنية في قدرتها على التنبؤ بالمتغير التابع (الإجهاد الرقمي)؛ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الانحدار المتعدد التدريجي وحساب قيمة (بيتا Beta) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، ويوضح جدول (18) نتائج ذلك:

جدول (18) نتائج تحليل الانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أبعاد متغير اليقظة الذهنية والدرجة الكلية للإجهاد الرقمي (ن=300)

النموذج	المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة "ت" ودلالاتها
الدرجة الكلية للإجهاد الرقمي					
الأول	الثابت	150.423	3.315		**45.379
	الوصف	-2.689	0.142	-0.739	**18.941
الثاني	الثابت	149.849	3.235		**46.320
	الوصف	-1.520	0.319	-0.418	**5.760
	الملاحظة	-1.146	0.282	-0.356	**4.060

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (18) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أو التدريجي أسفرت عن وجود بعدين يسهمان إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالإجهاد الرقمي وهما (الوصف، الملاحظة)، كما يتضح أن هاتين البعدين يسهمان بنسبة (57%) في تباين الإجهاد الرقمي وأن أكثر الأبعاد إسهامًا هو بعد الوصف يليه بعد الملاحظة وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الإجهاد الرقمي} = 149,849 - 1,520 (\text{الوصف}) - 1,146 (\text{الملاحظة})$$

مناقشة نتائج الفرض الأول:

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسات: (Zhang et al. (2020); Li and Hao (2019) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين اليقظة الذهنية والإجهاد الرقمي، حيث أشاروا إلى أنه كلما ارتفعت مستويات اليقظة الذهنية انخفضت معها أعراض الإجهاد الرقمي وأصبح الطالب أكثر وعيًا بأهداف الحياة، وازدادت معها تفاعلاته الاجتماعية مع أفراد مجتمعه.

كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Ioannou et al. (2024 حيث أوضحت أن اليقظة الذهنية تلعب دورًا هامًا في التعامل مع الإجهاد الرقمي، حيث تمكن الأفراد من التعامل مع التحديات التكنولوجية

بوعي أكبر وتقلل من آثارها السلبية على صحتهم النفسية. كما إنها تمثل درعاً وقائياً يعزز من القدرة على التكيف مع متطلبات العصر الرقمي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة أن اليقظة الذهنية أصبحت ضرورية للتعامل بفعالية مع الإجهاد الرقمي المتزايد الذي يواجهه الطلاب. ففي العصر الرقمي الحالي والإشعارات المستمرة، تعمل اليقظة على منح الطلاب القدرة على التمييز الواعي بين المحتوى المفيد والمشتتات الضارة بدلاً من الاستجابة التلقائية لكل تنبيه، كما تمكنهم اليقظة من التحكم في انتباههم وتوجيهه نحو المهام الدراسية، مما يعزز التركيز العميق ويقلل من الإرهاق المعرفي. كما أنها تساعد الطلاب على إدراك تأثير التكنولوجيا على حالتهم النفسية، سواء كان ذلك شعوراً بالقلق من والخوف من التغيب أو ضغط المقارنة الاجتماعية. ومن خلال هذا الوعي الذاتي، يمكن للطلاب اتخاذ قرارات مستنيرة حول كيفية استخدامهم للتكنولوجيا، ليس كعبء يثقل كاهلهم، بل كأداة قوية يمكن تسخيرها لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية بفعالية أكبر.

اختبار الفرض الثاني: " يمكن التنبؤ بالهناء الرقمي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة "

أولاً: التحقق من إمكانية التنبؤ بالهناء الرقمي من الدرجة الكلية لمتغير اليقظة الذهنية

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار البسيط Simple Regression Analysis لمعرفة إسهام اليقظة الذهنية في التنبؤ بالهناء الرقمي، وجدول (19) يوضح دلالة التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة:

جدول (19) دلالة التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الهناء الرقمي	الانحدار	160741,305	1	160741,305	579,764**	0,01 دالة
	البواقي	82621,362	298	277,253		
	المجموع	243362,667	299			

يتضح من جدول (19) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0,01) للدرجة الكلية لليقظة الذهنية على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للهناء الرقمي) لدى طلاب جامعة مطروح، حيث بلغ مجموع مربعات التباين المنسوب إلى الانحدار (160741,305) وهي القيمة التي تعزي إلى اليقظة الذهنية كمنبئ للهناء الرقمي، في حين بلغ مجموع مربعات التباين المنسوب إلى بواقي الانحدار (82621,362) وهي القيمة التي تعزي إلى الخطأ أو متغيرات أخرى غير معلومة، بالإضافة إلى أن قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية بلغت (579,764) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، مما يشير إلى فاعلية اليقظة الذهنية في التنبؤ بالهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة. ويوضح الجدول (20) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة قيم التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية:

جدول (20) نتائج تحليل الانحدار البسيط للتنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر ² "	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالاتها

الهناء الرقمي	اليقظة الذهنية	0,813	0,661	0,659	24,403	0,599	0,813	24,078**

يتضح من جدول (20) أن متغير اليقظة الذهنية يتنبأ إيجاباً بالهناء الرقمي. وذلك يعني أن اليقظة الذهنية المرتفعة تتنبأ بارتفاع الهناء الرقمي، وقد بلغت قيمة "ف" لدلالة التنبؤ (579,764) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، كما بلغت قيمة معامل التحديد النموذج (ر²=0,661) مما يوضح أن اليقظة الذهنية تسهم بنسبة (66%) في الهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة وهذا يعني أيضاً أن متغير (اليقظة الذهنية) يفسر (66%) من (التباين) التغيرات التي تحدث في متغير (الهناء الرقمي)، أو أن (66%) من التغيرات التي تحدث في (الهناء الرقمي) تعزي إلى (اليقظة الذهنية) والباقي يرجع إلى عوامل أخرى ربما تتعلق بالخصائص الشخصية بالطلاب وقدرتهم العقلية وبعض جوانبهم الانفعالية والاجتماعية فضلاً عن العوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط. وتدل تلك النتيجة على أن اليقظة الذهنية تشكل أحد المتغيرات التي تسهم في التنبؤ إيجاباً بالهناء الرقمي نظراً لارتباطهما الإيجابي معاً. وبذلك النتيجة يتم قبول ذلك الفرض أي أنه يمكن التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية اليقظة الذهنية لدى طلاب الجامعة. وفي ضوء ذلك أمكن صياغة معادلة الانحدار والتي تعبر عن العلاقة الخطية بين الدرجة الكلية للهناء الرقمي كمتغير تابع والدرجة الكلية لليقظة الذهنية كمتغير مستقل على النحو التالي: -

$$\text{الهناء الرقمي} = 24,403 + 0,559 (\text{اليقظة الذهنية})$$

ثانياً: التحقق من إمكانية التنبؤ بالهناء الرقمي من الدرجة الكلية أبعاد متغير اليقظة الذهنية

أجرى الباحث تحليل الانحدار بطريقة Stepwise-Regression للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، حيث أعتبر أبعاد اليقظة الذهنية هي المتغيرات المنبئة (المستقلة)، ودرجة الهناء الرقمي هي المتغير المتنبئ به (التابع)، وذلك للوقوف على قدرة نماذج أبعاد اليقظة الذهنية في التنبؤ بالهناء الرقمي تنبؤاً دالاً، و جدول (21) يوضح دلالة التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية أبعاد اليقظة الذهنية

جدول (21) دلالة التنبؤ بالهناء الرقمي بمعلومية أبعاد اليقظة الذهنية

المتغير	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R ²
الهناء الرقمي	الأول	الانحدار	156905,877	1	156905,877	**540,825	0,01 دالة	0,65
		البواقي	86456,790	298	290,123			
		المجموع	243362,667	299				
الهناء الرقمي	الثاني	الانحدار	163098,649	2	81549,324	**301,756	0,01 دالة	0,67
		البواقي	80264,018	297	270,249			
		المجموع	243362,667	299				

الانحدار	164293,027	3	54764,342	0,01	0,68
البواقي	79069,640	296	267,127	دالة	
المجموع	243362,667	299			

يتضح من جدول (21) أن نسب التباين المفسر الذي يرجع لتأثير أبعاد اليقظة الذهنية في الهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة بلغ (65%، 67%، 68%) على الترتيب، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين لهذين العاملين والبالغ قيمتها (540,825، 301,756، 205,012) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)؛ مما يوضح أهمية هذه العوامل في تحقيق الهناء الرقمي، وربما يرجع باقي التباين غير المفسر (35%، 33%، 32%) إلى تأثير عوامل أخرى ربما ترتبط بالبيئة الدراسية التي ينتمي إليها الطلاب، أو طبيعة أسره وطرق معيشتهم ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي وأساليب التنشئة الأسرية، وربما تتعلق ببعض الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلاب، بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي والثقافي والحضاري للطلاب.

ولمعرفة العوامل المؤثرة وتحديد الآثار النسبية لأبعاد متغير اليقظة الذهنية في قدرتها على التنبؤ بالمتغير التابع (الهناء الرقمي)؛ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الانحدار المتعدد التدريجي وحساب قيمة (بيتا Beta) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، ويوضح جدول (22) نتائج ذلك:

جدول (22) نتائج تحليل الانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أبعاد متغير اليقظة الذهنية والدرجة الكلية الهناء الرقمي (ن=300)

النموذج	المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة "ت" ودلالاتها
الدرجة الكلية الهناء الرقمي					
الأول	الثابت	33.553	2.558		**13.117
	الملاحظة	2.512	0.108	0.803	**23.256
الثاني	الثابت	27.667	2.758		**10.031
	الملاحظة	1.474	0.241	0.471	**6.127
الثالث	الوصف	1.304	0.272	0.368	**4.787
	الثابت	26.234	2.824		**9.288
	الملاحظة	1.310	0.252	0.419	**5.208
	الوصف	1.083	0.290	0.306	**3.733
	إرجاء الحكم	0.446	0.211	0.132	*2.115

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (22) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أو التدريجي أسفرت عن وجود ثلاثة أبعاد يسهموا إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بالهناء الرقمي وهما (الملاحظة، الوصف، إرجاء الحكم)، كما يتضح أن هذه الأبعاد تسهم بنسبة (68%) في تباين الهناء الرقمي وأن أكثر الأبعاد إسهاماً هو بعد الملاحظة يليه بعد الوصف يليه بعد إرجاء الحكم وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الهناء الرقمي} = 26,234 + 1,310 (\text{الملاحظة}) + 1,083 (\text{الوصف}) + 0,446 (\text{إرجاء الحكم})$$

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة Yosep et al. (2024) التي أشارت إلى إن ممارسات اليقظة الذهنية يمكن أن تكون وسيلة فعالة ومريحة لتحسين الصحة النفسية والعقلية والهناء للطلاب، وأن هذه الممارسات يمكن أن تقلل من مستويات التوتر والقلق والاكتئاب وتزيد من الاستمتاع والرضا عن الحياة. ويتفق أيضاً مع ما أشارت إليه دراسة Prabowo et al (2025) أن اليقظة الذهنية تعمل على تعزيز الهناء الرقمي للطلاب من خلال الحفاظ على وعيهم لحظة بلحظة وبأفكارهم، وعواطفهم، وإحساساتهم الجسدية، والبيئة المحيطة بهم بانفتاح وفضول.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقة ذات الصلة أنه في عصرنا الرقمي المتسارع، يواجه طلاب الجامعة تحديات فريدة تؤثر على هئائهم الرقمي، وهنا تبرز أهمية **اليقظة الذهنية** كأداة أساسية لتحقيق التوازن. فاليقظة الذهنية، ببساطة، هي القدرة على الانتباه المتعمد للحظة الراهنة والحاضرة دون إصدار أحكام، حيث تساعد هذه الممارسة الطلاب على التنقل بوعي أكبر في عالمهم الرقمي المزدهم بالتقنيات الرقمية والأجهزة الحديثة، وتقليل الاعتماد على هذه الأجهزة، وتعزيز سلامتهم النفسية، ويمكن فهم دور اليقظة الذهنية بشكل أفضل من خلال أبعادها الثلاثة الرئيسية: **الملاحظة، والوصف، وإرجاء الحكم**.

البعد الأول، الملاحظة، يعني إدراك الأفكار والمشاعر والأحاسيس الجسدية التي تنشأ أثناء التفاعل مع التكنولوجيا، مثل الشعور بالتوتر عند تصفح وسائل التواصل الاجتماعي أو الانغماس في الألعاب الإلكترونية. أما **البعد الثاني، الوصف،** فيتعلق بالقدرة على تسمية هذه التفاعلات الداخلية والخارجية بدقة وموضوعية، دون إضفاء طابع عاطفي عليها. أخيراً، يأتي **البعد الثالث والأهم، إرجاء الحكم،** والذي يعني الامتناع عن إصدار أحكام سلبية أو إيجابية على ما يتم ملاحظته ووصفه، والتعامل معه بفضول وتقبل. هذا البعد يسمح للطلاب بالاستجابة الواعية للتحديات الرقمية بدلاً من التفاعل التلقائي، مما يعزز قدرتهم على التحكم في سلوكياتهم الرقمية وتحقيق هناء رقمي مستدام.

التوصيات والبحوث المقترحة

(أ) توصيات البحث

في ضوء الأدبيات والبحوث السابقة ذات الصلة وما أظهره البحث الحالي من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية التي ينبغي على المعنيين بطلاب الجامعة الاهتمام بها واخذها في الاعتبار ومن أهمها:

- إقامة فعاليات وأنشطة دراسية تهدف إلى خفض مستوى الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة.
- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بالإجهاد الرقمي وأنواعه وكيفية التعامل معه.
- عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس لتعريفهم بالهناء الرقمي وكيفية توظيفه داخل المقررات لتحسينه لدى الطلاب.
- ضرورة تبني طرق وأساليب تدريس وأنشطة منهجية ولا منهجية من شأنها تعزيز الهناء الرقمي لدى الطلاب ومن أهمها تضمين أنشطة وممارسات اليقظة الذهنية.

(ب) البحوث المقترحة

بناء على نتائج البحث الحالي وما تم عرضه من مفاهيم نظرية ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة؛ يمكن أن تثار بعض المشكلات البحثية المهمة التي تتطلب الاهتمام من قبل الباحثين، وذلك بإجراء مزيد من البحوث والدراسات، ومنها على سبيل المثال:

- إجراء دراسات مماثلة تمس مختلف فئات المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة وخاصة مرحلة الثانوية العامة.
- دراسة أثر بعض المتغيرات النفسية على الإجهاد الرقمي بأشكاله المختلفة.
- دراسة أثر بعض المتغيرات النفسية على الهناء الرقمي بأنواعه المختلفة.
- تصميم برامج إرشادية وعلاجية قائمة على اليقظة الذهنية لخفض الإجهاد الرقمي لدى طلاب الجامعة.
- تصميم برامج إرشادية وعلاجية قائمة على اليقظة الذهنية لتحسين الهناء الرقمي لدى طلاب الجامعة.

المراجع

- عبد الرقيب البحيري وفتحي عبد الرحمن الضبع وأحمد على طالب وعائدة العواملة (2014). الصورة العربية لمقياس العوامل الخمسة لليقظة العقلية: دراسة ميدانية على عينة من طلاب الجامعة في ضوء أثر متغيري الثقافة والنوع. *مجلة الإرشاد النفسي - جامعة عين شمس*، (39)، 119-166.
- فاطمة السيد حسن خشبة (2024). الخصائص السيكمومترية لمقياس الرفاهية الرقمية لدى طلبة جامعة الأزهر في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. *مجلة التربية-كلية التربية-جامعة الأزهر*، (201)، الجزء (3)، 228-289.
- Almourad, M. B., Alrobai, A., Skinner, T., Hussain, M., & Ali, R. (2021). Digital wellbeing tools through user's lens. *Technology in Society*, 67, 101778.
- Arslan, G. (2017). Psychological maltreatment, forgiveness, mindfulness, and internet addiction among young adults: A study of mediation effect. *Computers in Human Behavior*, 72, 57–66.
- Asad, M. M., Erum, D., Churi, P., & Guerrero, A. J. M. (2023). Effect of technostress on Psychological well-being of post-graduate students: A perspective and correlational study of Higher Education Management. *International Journal of Information Management Data Insights*, 3(1), 100149.
- Bell, V., Bishop, D. V., & Przybylski, A. K. (2015). The debate over digital technology and young people. *BMJ (Clinical research ed.)*, 351, 3064- 3081.
- Brewer, G., & Kerslake, J. (2015). Cyberbullying, self-esteem, empathy and loneliness. *Computers in Human Behavior*, 48, 255–260.
- Brod, C. (1984). *Technostress: The Human Cost of The Computer Revolution*. Boston, MA: Addison Wesley Publishing Company.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18(4), 211-237.
- Büchi, M., Festic, N., & Latzer, M. (2019). Digital overuse and subjective well-being in a digitized society. *Social media+ society*, 5(4), 1- 12.
- Burr, C., Taddeo, M., & Floridi, L. (2020). The ethics of digital well-being: A thematic review. *Science and engineering ethics*, 26(4), 2313-2343.
- Calvete, E., Gámez-Guadix, M., & Cortazar, N. (2017). Mindfulness facets and problematic Internet use: A six-month longitudinal study. *Addictive Behaviors*, 72, 57-63.
- Cao, S., & Li, H. (2023). A scoping review of digital well-being in early childhood: Definitions, measurements, contributors, and interventions. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 3510.
- Chiesa, A., & Serretti, A. (2009). Mindfulness-based stress reduction for stress management in healthy people: a review and meta-analysis. *The Journal of Alternative and Complementary Medicine*, 15(5), 593–600.

- Chiesa, A., & Serretti, A. (2010). A systematic review of neurobiological and clinical features of mindfulness meditations. *Psychological Medicine*, 40(8), 1239–1252.
- Choi, E., & Leroy, H. (2015). Methods of mindfulness: How mindfulness is studied in the workplace. In J. Reb & P. W. B. Atkins (Eds.), *Mindfulness in organizations: Foundations, Research and applications* (pp. 67–99). Cambridge University Press.
- Christakis, D. A. (2019). The challenges of defining and studying “digital addiction” in children. *Jama*, 321(23), 2277–2278.
- Çini, M. A., Erdirençelebi, M., & Akman, A. Z. (2023). The effect of organization employees’ perspective on digital transformation on their technostress levels and performance: A public institution example. *Central European Business Review*, 12(4), 33–57.
- Conrad, C., Deng, Q., Caron, I., Shkurska, O., Skerrett, P., & Sundararajan, B. (2022). How student perceptions about online learning difficulty influenced their satisfaction during Canada's Covid-19 response. *British Journal of Educational Technology*, 53(3), 534–557.
- Cuomo, S., Roffi, A., Luzzi, D., & Ranieri, M. (2021, October). Immersive environments in higher education: The digital well-being perspective. In *ATEE Spring Conference* (pp. 30–41). Cham: Springer International Publishing.
- Dadischek M. (2021). Conceptualizing digital well-being and technology addiction in I-O psychology. *Industrial and Organizational Psychology*, 14(3), 401–403.
- Dewitz, L. (2022). Positioning digital well-being in health information behavior. *The University of Borås, Sweden*, 27, 1–9.
- Dienlin, T., & Johannes, N. (2020). The impact of digital technology use on adolescent well-being. *Dialogues in clinical neuroscience*, 22(2), 135–142.
- Dresp-Langley, B., & Hutt, A. (2022). Digital addiction and sleep. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(11), 6910–7110.
- Duke, É., & Montag, C. (2017). Smartphone addiction, daily interruptions and self-reported productivity. *Addictive behaviors reports*, 6, 90–95.
- Dunn, T. J., & Kennedy, M. (2019). Technology Enhanced Learning in higher education; motivations, engagement and academic achievement. *Computers & education*, 137, 104–113.
- Fischer, T., Reuter, M., & Riedl, R. (2021). The digital stressors scale: development and validation of a new survey instrument to measure digital stress perceptions in the workplace context. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–18.
- Flavin, M. (2016). Technology-enhanced learning and higher education. *Oxford Review of Economic Policy*, 32(4), 632–645.
- Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2016). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic Internet use among adolescents. *Mindfulness*, 7, 1281–1288.

- Geiger, S. M., Otto, S., & Schrader, U. (2018). Mindfully green and healthy: An indirect path from mindfulness to ecological behavior. *Frontiers in psychology*, 8, 1-11.
- Good, D. J., Lyddy, C. J., Glomb, T. M., Bono, J. E., Brown, K. W., Duffy, M. K., Baer, R. A., Brewer, J. A., Lazar, S. W. (2016). Contemplating mindfulness at work: An integrative review. *Journal of Management*, 42, 114–142.
- Google (2022). *Digital Well-being through Technology*. Available online: <https://well-being.google>
- Gui, M., Fasoli, M., & Carradore, R. (2017). Digital well-being. Developing a new theoretical tool for media literacy research. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 155-173.
- Gupta, M., & Sharma, A. (2021). Fear of missing out: A brief overview of origin, theoretical underpinnings and relationship with mental health. *World Journal of Clinical Cases*, 9(19), 4881–4889.
- Hall J. A., Steele R. G., Christofferson J. L., Mihailova T. (2021). Development and initial evaluation of a multidimensional digital stress scale. *Psychological Assessment*, 33(3), 230–242.
- Hall, J. A. (2017). The experience of mobile entrapment in daily life. *Journal of Media Psychology*, 29((Special Issue)), 148–158.
- Hall, J. A. (2018). When is social media use social interaction? Defining mediated social interaction. *New Media & Society*, 20(1), 162–179.
- Ioannou, A. (2023). Mindfulness and technostress in the workplace: a qualitative approach. *Frontiers in Psychology*, 14, 125-238.
- Ioannou, A., Lycett, M., & Marshan, A. (2024). The role of mindfulness in mitigating the negative consequences of technostress. *Information Systems Frontiers*, 26(2), 523-549.
- Islambouli, R., Ingram, S., Farah, J. C., Charlesworth, Z., Aouad, R., Delabays, A., ... & Gillet, D. (2025). Exploring the Negative Impact of Smartphone Usage on Students' Digital Wellbeing: A Systematic Review of Empirical Studies. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-23.
- Kim, M., Seong, G., Jeon, M. J., Jung, Y. C., & Lee, D. (2024). The mediating effect of attentional impulsivity between mindfulness and problematic smartphone use. *BMC psychiatry*, 24(1), 294.
- Lanaj, K., Johnson, R. E., & Barnes, C. M. (2014). Beginning the workday yet already depleted? Consequences of late-night smartphone use and sleep. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 124(1), 11-23.
- Langer, E. J. (1992). Matters of mind: Mindfulness/mindlessness in perspective. *Consciousness and Cognition*, 1(3), 289–305.

- LaRose, R., Connolly, R., Lee, H., Li, K., & Hales, K. D. (2014). Connection overload? A cross-cultural study of the consequences of social media connection. *Information Systems Management*, 31(1), 59–73.
- Lepp, A., Barkley, J. E., & Karpinski, A. C. (2014). The relationship between cell phone use, academic performance, anxiety, and satisfaction with life in college students. *Computers in Human Behavior*, 31, 343-350.
- Masuda, A., & O'Donohue, W. T. (Eds.). (2017). *Handbook of Zen, mindfulness, and behavioral health*. Springer International Publishing.
- McDaniel, B. T., & Drouin, M. (2019). Daily technology interruptions and emotional and relational well-being. *Computers in Human Behavior*, 99, 1-8.
- Meegasdeniya, S., & Dulnath, V. (2023). Mindfulness Techniques For Digital Wellbeing. *This was a research paper our team did as research assignment we have submitted to lecturer and medium only*.
- Melhuish, K. & Falloon, G. (2010). Looking to the future: M-learning with the iPad. *Computers in New Zealand Schools: Learning, Leading, Technology*, 22(3), 1- 16.
- Mihailidis, P. (2014). A tethered generation: Exploring the role of mobile phones in the daily life of young people. *Mobile Media & Communication*, 2, 58–72.
- Monge Roffarello A., De Russis L. (2021). Coping with digital wellbeing in a multi-device world. In *Proceedings of the 2021 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems* (pp. 1–14). Association for Computing Machinery.
- Nami, F., & Vaezi, S. (2018). How ready are our students for technology-enhanced learning? Students at a university of technology respond. *Journal of Computing in Higher Education*, 30(3), 510-529.
- Nguyen M. H. (2021). Managing social media use in an “always-on” society: Exploring digital wellbeing strategies that people Use to disconnect. *Mass Communication and Society*, 24(6), 795–817.
- Orben, A., & Przybylski, A. K. (2019). The association between adolescent well-being and digital technology use. *Nature human behaviour*, 3(2), 173-182.
- Osborne, E. L., Ainsworth, B., Hooper, N., & Atkinson, M. J. (2023). Experiences of using digital mindfulness-based interventions: Rapid scoping review and thematic synthesis. *Journal of Medical Internet Research*, 25, e44220.
- Pew Research Center. (2018). *Mobile fact sheet*. Accessed November 1, 2018, from <http://www.pewinternet.org/fact-sheet/mobile/>.
- Pirdehghan, A., Khezmeh, E., & Panahi, S. (2021). Social media use and sleep disturbance among adolescents: A cross-sectional study. *Iranian Journal of Psychiatry*, 16(2), 137.

- Prabowo, T. T., Sitthiworachart, J., & Sriwisathiyakun, K. (2025). Fostering student digital wellbeing through digital storytelling integrated with peer assessment. *Education and Information Technologies*, 30(3), 3411-3442.
- Reinecke, L., Aufenanger, S., Beutel, M. E., Dreier, M., Quiring, O., Stark, B., et al. (2017). Digital stress over the life span: The effects of communication load and Internet multitasking on perceived stress and psychological health impairments in a German probability sample. *Media Psychology*, 20, 90–115.
- Royal, C., Wasik, S., Horne, R., Dames, L. S., & Newsome, G. (2017). Digital wellness: Integrating wellness in everyday life with digital content and learning technologies. In *Handbook of research on transformative digital content and learning technologies* (pp. 103-117). IGI Global Scientific Publishing.
- Saleem, F., Chikhaoui, E., & Malik, M. I. (2024). Technostress in students and quality of online learning: role of instructor and university support. *Frontiers in Education*, 10, 1- 12.
- Schnauber-Stockmann, A., Meier, A., & Reinecke, L. (2018). Procrastination out of habit? The role of impulsive versus reflective media selection in procrastinatory media use. *Media Psychology*, 21(4), 640-668.
- Smith, A. C., Fowler, L. A., Graham, A. K., Jaworski, B. K., Firebaugh, M. L., Monterubio, G. E., ... & Fitzsimmons-Craft, E. E. (2021). Digital overload among college students: Implications for mental health app use. *Social Sciences*, 10(8), 279.
- Steele, R. G., Hall, J. A., & Christofferson, J. L. (2020). Conceptualizing digital stress in adolescents and young adults: Toward the development of an empirically based model. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 23(1), 15–26.
- Svoen, B., Dobson, S., & Bjørge, L. T. (2021). Let's talk and share! Refugees and migrants building social inclusion and wellbeing through digital stories and online learning resources. *International Journal of Inclusive Education*, 25(1), 94–107.
- Tarafdar, M., Pullins, E. B., & Ragu-Nathan, T. S. (2015). Technostress: negative effect on performance and possible mitigations. *Information Systems Journal*, 25(2), 103-132.
- Thomee, S., Dellve, L., Harenstam, A., & Hagberg, M. (2010). Perceived connections between information and communication technology use and mental symptoms among young adults—A qualitative study. *BMC Public Health*, 10, 66- 81.
- Tomlinson, E. R., Yousaf, O., Vittersø, A. D., & Jones, L. (2018). Dispositional mindfulness and psychological health: A systematic review. *Mindfulness*, 9(1), 23–43.
- Torales, J., Torres-Romero, A. D., Di Giuseppe, M. F., Rolón-Méndez, E. R., Martínez-López, P. L., Heinichen-Mansfeld, K. V., ... & Ventriglio, A. (2022). Technostress, anxiety, and depression among university students: A report from Paraguay. *International Journal of Social Psychiatry*, 68(5), 1063-1070.

- Turel, O., Matt, C., Trenz, M., Cheung, C. M., D'Arcy, J., Qahri-Saremi, H., & Tarafdar, M. (2019). Panel report: The dark side of the digitization of the individual. *Internet Research*, 29(2), 274–288.
- Twenge, J. M. (2017). IGen: Why today's super-connected kids are growing up less rebellious, more tolerant, less happy—and completely unprepared for adulthood—and what that means for the rest of us. Simon and Schuster.
- Vago, Ds, & Silbersweig, D. (2012). Self —awareness, Self regulation, and self-transcendence (S-ART): a framework for understanding the neurobiological mechanisms of mindfulness. *Frontiers in Human Neuroscience*, 6, 1-30.
- Vanden Abeele, M. M. (2021). Digital wellbeing as a dynamic construct. *Communication Theory*, 31(4), 932-955.
- Verduyn, P., Lee, D. S., Park, J., Shablack, H., Orvell, A., Bayer, J., ... & Kross, E. (2015). Passive Facebook usage undermines affective well-being: Experimental and longitudinal evidence. *Journal of Experimental Psychology: General*, 144(2), 480–488.
- Vogels, E. A. (2022, December 15). Teens and cyberbullying 2022. Pew Research Center: Internet, Science & Tech. <https://www.pewresearch.org/internet/2022/12/15/teens-and-cyberbullying-2022/>
- Vorderer, P., Krömer, N., & Schneider, F. M. (2016). Permanently online—Permanently connected: Explorations into university students' use of social media and mobile smart devices. *Computers in Human Behavior*, 63, 694-703.
- Wang, H., Ding, H., & Kong, X. (2023). Understanding technostress and employee well-being in digital work: The roles of work exhaustion and workplace knowledge diversity. *International Journal of Manpower*, 44(2), 334–353.
- Wang, Q., Zhong, Y., Zhao, G., Song, R., & Zeng, C. (2022). Relationship among content type of smartphone use, technostress, and sleep difficulty: A study of university students in China. *Education and Information Technologies*, 28(2), 1–18.
- Wang, X., Li, Z., Ouyang, Z., & Xu, Y. (2021). The Achilles heel of technology: how does technostress affect university students' wellbeing and technology-enhanced learning. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(23), 12322.
- Zia, S. H., Rizwan, G., Ehsan, A., Rizwan, Z., Masood, R., & Umer, N. (2023). Impact of E-Learning, Perception and Attitude among Students and Faculty following the COVID-19 Pandemic. *Journal of Rawalpindi Medical College*, 27(1), 52- 57.

البحث الخامس

برنامج تخاطب لتصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق
معاً (دراسة حالة).

**A Speech Program to Correct Speech Disorders of Children
With Both Cleft Lip and Palate (Case Study)**

إعداد

د/عزيزة رزق عبد الجليل محمد عبدالنبي

دكتوراه الفلسفة في التربية الخاصة

أستاذ مساعد بكلية العلوم التربوية الجامعة الإسلامية بولاية ميسوتا الأمريكية

(المركز الرئيسي)

1447 هـ - 2025 م

عنوان البحث: برنامج تخاطب لتصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً (دراسة حالة).

المستخلص:

هدف البحث إلى: تصحيح اضطرابات النطق من خلال جلسات برنامج التخاطب المستخدم في البحث للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق، والكشف عن مدي استمرارية فعالية برنامج التخاطب في تصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق، وتكونت عينة البحث من (6) أطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق بمرحلة رياض الأطفال، ممن تراوحت أعمارهم من (5-6) سنوات، بمتوسط عمري (6.5) سنوات، ما يعادل (66.5) شهراً، وانحراف معياري مقداره (1.17523)، ومعامل ذكائهم ما بين (90-110) بمتوسط حسابي (98.5) وانحراف معياري (0.76)، واستخدم المنهج النوعي (دراسة حالة، ومنهج تجريبي)، واستخدمت الأدوات التالية: اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء (إعداد / "جوادنف- هاريس"، 2004) تعريب: محمد فراج وعبدالحليم السيد وصفية مجدي، واستمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام (إعداد/ الشخص، 1997)، ومقياس كفاءة النطق المصور (إعداد / الببلاوي، 2006)، وبرنامج تخاطب لتصحيح اضطرابات النطق (إعداد / الباحثة). وأسفرت النتائج عن: فعالية برنامج التخاطب في تصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق لدى أفراد المجموعة التجريبية، وذلك في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، واستمرار فعالية البرنامج لدى أفراد المجموعة التجريبية خلال فترة المتابعة.

الكلمات المفتاحية: شق الشفة وسقف الحلق - اضطرابات النطق — برنامج تخاطب.

Research title: A speech Program to Correct Speech Disorders in Children With Cleft Lip and Palate (Case Study).

Abstract:

The research aimed to: Correct Speech Disorders through sessions of The Speech Program used in The Research for Children with Cleft Lip and Palate, and to reveal The extent of The Continued effectiveness of the speech program in correcting speech disorders for children with cleft lip and palate. The research sample consisted of (6) children with cleft lip and palate in kindergarten, whose ages ranged from (5-6) years, with an average age of (6.5) years, equivalent to (66.5) months, and a standard deviation of (17523.1), and their intelligence quotient (IQ) between (90-110), with an arithmetic mean of (98.5) and a standard deviation of (0.76). The qualitative approach was used (case study and experimental approach), and the following tools were used: the Man Drawing Test to measure intelligence (prepared by / "Jawadnif-Harris", 2004), translated by: Muhammad Farag, Abdel Halim Al-Sayed, and Safia Magdy, and a questionnaire for studying cases of speech and language disorders (prepared by / Al-Shakhs ,1997), the Pictorial Speech Efficiency Scale (prepared by / Al-Beblawy, 2006), and a speech program to correct speech disorders (prepared by / the researcher). **The results showed:** the effectiveness of the speech program in correcting speech disorders for children with cleft lip and palate among members of the experimental group, in the pre- and post-measurements in favor of the post-measurement, and the continued effectiveness of the program among members of the experimental group during the follow-up period.

Keywords: Cleft lip and palate - Speech disorders - Speech program

مقدمة:

إن ولادة طفل مصاب بشق الشفة وسقف الحلق في أسرة ما، لها آثار نفسية سيئة على الأطفال المصابين بها وذويهم مما تسببه من تشوهات في الوجه، واضطراب في النطق والكلام، مما يستدعي استخدام العديد من أساليب العلاج منها العلاج الجراحي والطبي، والتأهيل التخاطبي، فهو جزء هام من العلاج؛ وذلك لتصحيح مشكلات النطق والكلام لدى هؤلاء الأطفال، مما يساهم في تخفيف الآثار النفسية لديهم.

يحدث شق الشفة وسقف الحلق بسبب عدم اكتمال نمو أنسجة الوجه مثل الشفاه والفم بشكل صحيح أثناء نمو الوجه في المراحل الأولى من الحمل، فهي نوع من العيوب الخلقية، وتحتوي شق الشفة على فتحة في الشفة العليا قد تمتد إلى الأنف، وقد يكون الشق على جانب واحد، أو كلا الجانبين، أو في المنتصف، ويحدث شق سقف الحلق عندما يحتوي سقف الفم على فتحة في الأنف (Nikhila&Prasad, 2017).

وتنتشر اضطرابات النطق بين الصغار والكبار، وهي تحدث في الغالب لدى الصغار نتيجة أخطاء في إخراج أصوات حروف الكلام من مخرجها، وعدم تشكيلها بصورة صحيحة وتختلف درجات اضطرابات النطق من مجرد اللثغة البسيطة إلى الاضطراب الحاد، حيث يخرج الكلام غير مفهوم نتيجة الحذف، والإبدال، والتشوية؛ وقد تحدث بعض اضطرابات النطق لدى الأفراد نتيجة خلل في أعضاء جهاز النطق مثل شق الحلق، وقد تحدث لدى بعض الكبار نتيجة إصابة الجهاز العصبي المركزي GNS؛ مما يحتم علي اختصاصي علاج اضطرابات النطق والكلام، التركيز جيداً على طبيعة؛ وأسباب الاضطراب أثناء عملية تقييم حالة الفرد؛ وغالباً يشمل تأهيل اضطرابات النطق أساليب تعديل السلوك اللغوي وحدها، أوبالإضافة إلى العلاج الطبي (مصطفي، 2017، ص 88).

تؤدي شقوق الشفة وسقف الحلق إلى تشوهات في الجزء الخارجي من الوجه والرأس، وتؤثر هذه التشوهات الخارجية بشكل رئيسي على الناحية الجمالية. وغالباً ما ترتبط التشوهات الخارجية بتشوهات داخلية التي تؤثر على الوظائف، وتشمل المجالات الوظيفية التي تتأثر عادةً بتشوهات الوجه والجمجمة: النطق، والرنين، والصوت، والسمع، واللغة، والإدراك، والتغذية، والبلع. ولأن جميع هذه المجالات الوظيفية تُعالج من قبل أخصائيي أمراض النطق واللغة (kummer, 2021, p361).

وإن تأهيل اضطرابات النطق يتم من خلال جلسات التخاطب سواء جماعية أو فردية ولكل منها فنياتها المستخدمة بالإضافة لتقديم الدعم النفسي (Machmud, 2023)، وإن الشخص المؤهل علمياً لمساعدة الأفراد الذين يعانون من اضطرابات النطق والكلام هو (أخصائي التخاطب)، فهو الخبير في مجال علم الإتصال الإنساني من حيث تطوره، وأنواع اضطراباته؛ فهو مؤهل علمياً لتقييم، وتأهيل جميع الاضطرابات

الاتصالية؛ فبإمكان أخصائي التخاطب تقديم العديد من الخدمات التأهيلية المتخصصة (متولي، 2015، ص184).

لذلك تسعى الباحثة لعمل برنامج تخاطب لتصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً (دراسة حالة).

مشكلة البحث:

نبعت مشكلة البحث الحالي من الدراسة العلمية للباحثة في مجال التربية الخاصة، فكانت رسالة الدكتوراه الخاصة بها (برنامج تخاطبي لخفض اضطرابات اللغة)، وكذلك العمل كأخصائية تخاطب في أحد مراكز التخاطب؛ وتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة، ثم الخبرة الشخصية بوجود حالة شق الشفة و سقف الحلق في البيئة الاجتماعية للباحثة، وكذلك وجود حالات في رياض الأطفال التابعة للمدارس الحكومية أثناء فرز عينة رسالة الدكتوراه، والتعامل المباشر معهم، وملاحظاتهم المباشرة، وسؤال المحيطين بهم، فقد تبين وجود مشكلات تتمثل في نطق بعض الأصوات اللغوية، وزيادة الأصوات الأنفية عن الطبيعي، بالإضافة لبعض المشكلات النفسية كضعف الثقة بالنفس، والإنطواء، وتجنب الحديث مع الآخرين.

وبالاطلاع على الإطار النظري، والدراسات السابقة عن فئة ذوي شق الشفة وسقف الحلق، واضطرابات النطق لديهم وأشكالها المتعددة.

وأضح البكور وآخران (2016) أن جهاز النطق والكلام يتمثل في: الجهاز السمعي، والحنجرة، واللسان، والشفاه، وسقف الحلق، والأسنان، فأى خلل في هذه الأجزاء قد يؤدي إلي اضطرابات كلامية (ص19).

وبين Pamplona et al. (2018) أن الأطفال المصابون بالحنك المشقوق معرضون لخطر الإصابة باضطرابات الكلام، والتي تتطلب تدخلاً طويلاً؛ وأن اضطرابات النطق من أبرز المشكلات التي واجهها الأطباء الذين يعالجون هؤلاء الأطفال، فقد ركز التدخل على إنتاج الكلام، واستخدام الاستراتيجيات لتعزيز تطوير اللغة في هذه الفئة من الأطفال، حيث يعانون من أداء لغوي أقل من المتوقع وفقاً لمعايير العمر، ويجب ألا يعالج التدخل في الكلام عملية النطق فحسب، بل يجب أن يعالج أيضاً جوانب محددة من إتقان اللغة.

وفي هذا السياق أشارت نتائج العديد من الدراسات منها؛ ودراسة (Eeden& Britton 2020)، ودراسة (William et al. 2021) إلى أن الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق لديهم اضطرابات في نطق بعض أصوات حروف اللغة، ويجب التدخل من قبل اختصاصي النطق والكلام للتأهيل. وبينت دراسة

(2025). van Eeden et al. أن الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق يعانون من اضطرابات نطق أصوات الحروف في سن 5-6 سنوات، لذلك فهم معرضون لخطر اضطرابات اللغة وصعوبات التحصيل الدراسي في سن المدرسة.

كما أشارت دراسة Bettens et al. (2025) إلى أن اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق تؤثر سلباً على وضوح الكلام وقبوله من أقران هؤلاء الأطفال مما يؤثر على مختلف مواقف الأقران العاطفيه والسلوكية تجاههم .

وبالبحث حول الأساليب وطرق أو مداخل التأهيل لاضطراب النطق لدى ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً، فكانت متعددة، وأثبتت جميعها فاعليتها في التأهيل؛ ومنها دراسة Derakhshandeh et al. (2016)؛ ودراسة Pamplona et al. (2017)؛ ودراسة Aguilera et al. (2021) وجميعها برامج لتصحيح اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.

أما بالنسبة للدراسات العربية لتصحيح اضطرابات النطق؛ فكثيرة منها دراسة فراج (2014)، ودراسة ناجي (2015)؛ ودراسة الجبالي (2018)؛ ودراسة الحارثي (2020)؛ ودراسة سعد (2020)؛ فبالرغم من أن تلك الدراسات أثبتت فاعليتها في تصحيح أو تخفيف اضطرابات النطق؛ إلا أنها لدى فئات مختلفة عن عينة البحث الحالي.

وبالبحث حول الطرق والأساليب المناسبة التي يمكن استخدامها لتصحيح اضطرابات النطق للأطفال بصفة عامة ومنهما لذوي شق الشفة وسقف الحلق؛ وجد أن التأهيل التخاطبي فعال وله نتائج إيجابية في مواجهة تلك المشكلة، وهذا ما أظهرته نتائج العديد من الدراسات، منها، ودراسة سلام؛ ودخيخ (2012) ودراسة Brunnega et al. (2020)، التي أظهرت نتائجها أن التخاطب هو وسيلة صحيحة، وفعالة؛ لتأهيل حالات اضطرابات النطق للمصابين به وخاصة الأطفال ذوي شق الشفة والحلق، كما أسفرت نتائج دراسة Chanachai and Prathanee (2025) عن نتائج ايجابية للتدخل لتصحيح اضطرابات النطق لذوي شق الشفة وسقف الحلق سواء عن بُعد أو مباشر.

ونظراً لندرة الدراسات التي تناولت برامج تأهيلية للتدخل التخاطبي والسلوكي لاضطرابات النطق لدى ذوي شق الشفة وسقف الحلق خاصة في البيئة العربية، لذلك قامت الباحثة بإعداد برنامج تخاطب لتصحيح النطق لدى هذه الفئة (دراسة حالة) نظراً لقلّة الحالات اللازمة لفرز عينة دراسة تجريبية.

وبناءً على ما سبق يمكن بلورة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما فعالية برنامج تخاطب لتصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السؤالين التاليين:

1- ما الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي على مقياس النطق؟

2- ما الفرق بين متوسطي رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: البعدي والتتبعي على مقياس النطق؟

فروض البحث: ينص البحث على الفرضين التاليين:

- 1- توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس كفاءة النطق في القياسين: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- 2- لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس كفاءة النطق في القياسين: البعدي والتتبعي.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

- 1- تصحيح اضطرابات النطق من خلال جلسات برنامج التخاطب المستخدم في البحث للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.
- 2- الكشف عن مدي استمرارية فعالية البرنامج التخاطب لتصحيح النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.

خامساً: أهمية البحث:

تكمن أهمية البحث في تناولها اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً (دراسة حالة)؛ ويتضح ذلك من خلال:

أ-الأهمية النظرية للبحث:

- تشخيص اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً.
- يعتبر من برامج التدخل المبكر خاصة أن سن العينة من 5-6 سنوات.
- ندرة الدراسات العربية والأجنبية _ في حدود إطلاع وقدرة الباحثة - التي تناولت برامج في هذا الموضوع.
- أهمية موضوع اضطرابات النطق مما له تأثير سلبي على الطفل عامة وذو شق الشفة وسقف الحلق خاصة نفسياً واجتماعياً.

ب-الأهمية التطبيقية:

- تزويد الأطفال ببرنامج لخفض وتصحيح اضطرابات النطق مما يُحسن من معاناتهم النفسية ومشكلات التفاعل الاجتماعي لديهم وما يتعرضون له من تنمر.

- يسهم البحث الحالي مع غيره من الدراسات والأبحاث الأخرى في هذا المجال في زيادة وعي الأسر بمعلومات عن شق الشفة وسقف الحلق وبعض المشكلات التي يعانون منها كاضطرابات النطق التي تسبب التتمر ضد أبنائهم، كما يسهم البحث في تزويدهم ببعض الأنشطة التي تنمي الوعي الصوتي لدى أبنائهم، مما يكون له أثر في مواجهه التتمر ضدهم، وتعريفهم كيفية التعامل الجيد مع المجتمع، مما ينعكس بالراحة النفسية للأسرة.

- تزويد مجال التربية والتربية الخاصة والتخاطب والعاملين بهم ببرنامج تخاطب لتصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق، ممكن أن يساعد برنامج الدراسة الحالية مخططي ومعيدي برامج التربية الخاصة واختصاصيين التخاطب ببعض الأفكار التي تساعد في عملهم وترفع كفاءتهم المهنية.

مصطلحات البحث:

شق الشفة وسقف الحلق: Cleft Lip and Palate

أشار Zreayat et al (2017) إلى أنها إصابة الفرد بالتشوه الفموي الوجهي، وأن المصابون بها يعانون من عدم تناسق مذهب في الأنسجة الرخوة بالإضافة إلى هياكل الأنف والفكين والوجه السفلي. يتأثر المظهر الجانبي للوجه بشكل كبير بشذوذ الشق، والمظهر الجانبي مقعر بشكل عام بسبب رجوع الفك العلوي (100 - 99pp).

وتعرف الباحثة شق الشفة وسقف الحلق إجرائياً: عدم إكمال نمو الشفة وسقف الحلق الصلب والرخو قبل ولادة الطفل، فيظهر في شكل شق طولي في الشفة العليا (أحادي الشق) ممتداً لفتحتي الأنف، وسقف الحلق داخل تجويف الفم من الصلب ممتداً للرخو بعد ولادة الطفل.

اضطرابات النطق: Speech Disorder

ويُعرفها البيلاي (2006)، بأنها: "عجز الطفل عن نطق بعض الأصوات اللغوية، والذي يبدو في واحد أو أكثر من الاضطرابات التالية: حذف صوت أو أكثر من الكلمة، أو تحريف الصوت بصورة تقربه من الصوت الأصلي غير أنه لا يماثلته تماماً، أو إبدال نطق صوت بدلاً من صوت آخر، أو إضافة صوت زائد إلى الكلمة" (ص10، ص11).

وتعرف الباحثة اضطرابات النطق إجرائياً بأنها: عجز الطفل على نطق بعض أصوات اللغة من مخرجها الصحيح، حيث ينطق الطفل صوت حرف بدل صوت حرف آخر سواء الصوت مفرد أو في كلمة يسهل عليه نطقه، أو تشويه نطق صوت معين بتحريف صوت الحرف عن الأصلي مع تشابهه معه لصعوبة نطق الصوت الأصلي.

برنامج تخاطب: A Speech Program

وتعرفه الباحثة إجرائياً: بأنه أداة لنقل وتطبيق المبادئ والأفكار النظرية المستندة على بعض (نظريات علم النفس وفنيتها المتنوعة؛ ومداخل تأهيل النطق)، وإلى مجموعة من الأنشطة العملية، التي توظف الحواس المتعددة لتيسير عملية نطق أصوات الكلام، عن طريق مجموعة من الألعاب اللغوية؛ بهدف علاج نواحي الضعف وتعزيز نواحي القوة، وإزالة المشكلات التي تواجه الطفل أثناء عملية نطق أصوات الكلام.

- الحدود الإجرائية للبحث:

أ- الحدود الزمنية: تم تطبيق البحث الحالي في عام 2024 حيث تمت اختيار العينة أولاً ثم بداية البرنامج في الفترة ما بين 2024 /3/5 إلى 2024 /6 /15، بواقع (3) جلسات أسبوعياً، وفترة متابعة شهرين، ما بين 21/ 6 /2024 إلى 20 /8 /2024 وبمجموع (40) جلسة، واستغرق زمن كل جلسة ما بين (45 - 60) دقيقة.

ب- الحدود المكانية: يتم تنفيذ البرنامج في حجرة التخاطب بمركز أزهار الربيع لتنمية المهارات بمطروح.

ج- الحدود البشرية: عينة من الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق واضطرابات النطق في المرحلة العمرية من (5-6) سنوات، أي مرحلة الروضة أو رياض الأطفال.

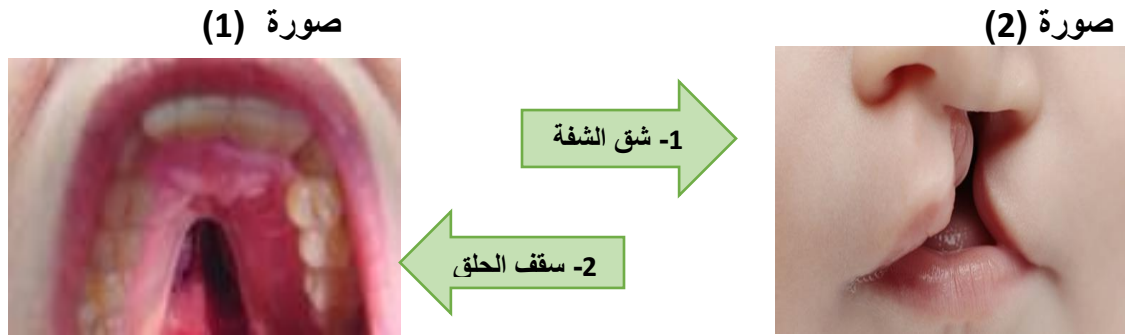
الإطار النظري والدراسات السابقة:

المحور الأول: شق الشفة وسقف الحلق:

1- مفهوم شق الشفة وسقف الحلق:

يُعرف Khan et al. (2017) شق سقف الحلق بأنه: بالخلل النمائي للعظم في سقف الحلق للفك العلوي والذي يحدث في 75٪ من مرضى الشفة المشقوقة والحنك المشقوق مع أنواع مختلفة من الأعراض المرضية، وقد تكون شق واحد أو اثنان وقد يكون شق كاملة أو غير كاملة (p169).

وذكر النوبي (2018) شق الحلق بأنه حالة عدم التحام سقف الحلق أسفل الجمجمة التي تشكل الحلق الصلب (سقف الفم)، أم عدم التحام الجزء اللين من سقف الحلق كذلك، وقد تكون كاملة (الحلق الصلب واللين)؛ وقد يتلازم مع وجود فجوة في الفك أو اللثة، أو ناقصة (فقط ثقب في سقف الحلق)، وعادة ما يوجد الحلق اللين)، وتحدث هذه الحالة عند تشكل الحلق أثناء فترة الحمل؛ أما شق الشفة فهو: فتحة أو فجوة في الشفة نتيجة عدم إكمال (خلل) في البنية الطبيعية للجسم التي تتشكل قبل الولادة نتيجة النمو غير الطبيعي في وجه الطفل أثناء الحمل (pp44,48).

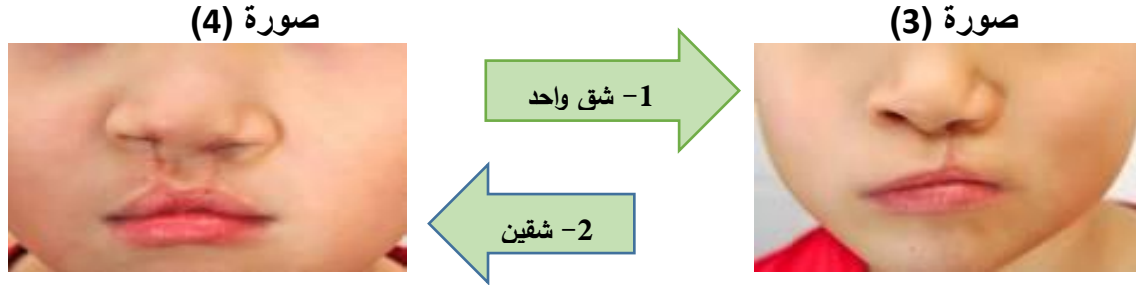


3- أسباب شق الشفة وسقف الحلق:

وذكر الصبي وآخران (1440) أن السبب الرئيسي لحدوث شق الشفة وسقف الحنك غير معروف حتي الآن، ولكن للعوامل الوراثية، والبيئية دور في حدوث الحالة، فالاستعداد الوراثي والتأثيرات البيئية مرتبطان مع بعضهما البعض، وقد لا يكون تأثير أحدهما واضح بمعزل عن الآخر، حيث هناك احتمال تكرار حدوث ولادة طفل مصاب بشق الشفة وسقف الحلق أو أحدهما لدي نفس العائلة التي بها فرد مصاب بتلك الحالة بنسبة (3-5) %؛ وإذا كان أحد الوالدين مصاب بالحالة فإن احتمالية حدوثها في الأبناء تصل إلى 10%، أما بالنسبة للعوامل البيئية كتعرض الأم الحامل لبعض المؤثرات أثناء فترة الحمل أو تناولها لبعض الأدوية ومنها: التعرض للأشعة، نقص حمض الفوليك Folic Acid أثناء الحمل، تناول الحامل لبعض الأدوية دون استشارة الطبيب، التدخين، تناول الكحول والمخدرات، زيادة نسبة فيتامين A في جسم الحامل (ص 10-11).

3-أنواع شق الشفة وسقف الحلق:

يوجد أنواع مختلفة من الشق وتؤثر على الكلام وهي: الشفة المشقوقة من جانب واحد والحنك المشقوق (UCLP) (شق واحد)؛ الشفة المشقوقة والحنك الثنائي (BCLP) (شقين)؛ الحنك المشقوق فقط بدون شق في الشفة (CP)، بالإضافة إلى ذلك، يحدث شق الحنك تحت المخاطي (SMCP) عندما لا تلتصق العضلات الموجودة في سقف الحلق ببعضها البعض بشكل صحيح ولكن غشاء سقف الفم، المعروف باسم الغشاء المخاطي، لذلك فهي ليست واضحة للعين المجردة. ويمكن أن يحدث اضطراب الكلام البلعومي في حالة عدم وجود شق إذا كانت هناك مشاكل في عضلات الحنك أو وجود مساحة كبيرة بين الحنك الرخو والجزء الخلفي من الحلق (البلعوم). ويمكن أن يحدث هذا في بعض الأحيان بعد استئصال اللحمية (Eeden & Britton, 2020).



المحور الثاني: اضطرابات النطق Speech Disorder:

تُعرف اضطرابات النطق بأنها: "خلل في طريقة نطق بعض أصوات حروف اللغة لعدم القدرة على إخراجها من مخرجها الصحيحة ، ويبدو ذلك في إبدال صوت حرف مكان حرف آخر، أو حذف صوت الحرف تماماً، أو نطق صوت الحرف بطريقة مشوهة وغير مفهومة، أو إضافة أصوات حروف غير موجودة في الكلام المنطوق (البكور وآخرون، 2016، ص15).

بينما (World Health Organization (ICD-11,2018) المراجعة الحادية عشر للأمراض العقلية والنفسية) أطلقت على اضطرابات النطق اسم اضطراب صوت الكلام النمائي وعرفت بأنها: صعوبات في اكتساب الكلام وإنتاجه وإدراكه مما أدى إلى حدوث أخطاء في النطق، سواء في عدد أو أنواع أخطاء الكلام التي تم إجراؤها أو الجودة الشاملة لإنتاج الكلام، والتي تكون خارج حدود التباين الطبيعي المتوقع بالنسبة للعمر، ومستوي الأداء الفكري، ويؤدي إلى انخفاض الوضوح ويؤثر بشكل كبير على التواصل، وتتسبب الأخطاء في النطق خلال فترة النمو المبكرة، ولا يمكن تفسيرها بالتغيرات الاجتماعية والثقافية والبيئية الأخرى (مثل اللهجات الإقليمية) ولا يتم تفسير الكلام بشكل كامل من خلال ضعف السمع أو وجود سبب عضوي أو عصبي ويشمل على: اضطراب النطق الوظيفي، ولا يرجع إلى: الصمم غير المحدد، وأمراض الجهاز العصبي، أو عسر التلفظ (p4).

أسباب اضطرابات النطق:

وأشارت بعض الأدبيات التربوية أن لاضطرابات النطق أسباب عضوية منها ما ذكره متولي (2015) أنها تتمثل في شق سقف الحلق، وشق الشفاه، ومشكلات اللسان منها رابط اللسان واختلاف حجم اللسان واندفاع اللسان وأورام اللسان، وأيضاً عدم تناسق الأسنان، وعدم تناسق الفكين، وخلل الجهاز العصبي مما يسبب صعوبة في نطق أصوات الكلام بطريقة صحيحة (ص100-111).

ويهما في هذا البحث من هذه الأسباب العضوية سببين هما: شق الشفاه، وشق سقف الحلق، وفيما يلي توضيح تلك الأسباب:

1- شق الشفاه Lip Palate:

إن الشفتان عضوان مهمان في عملية التأثير على صفة الصوت ونوعه، وذلك لما يتمتعان به من مرونة تمكنهما من اتخاذ أوضاع وأشكال مختلفة الانفراج والإغلاق لفتحة الفم والاستدارة والانقباض، وفي الغالب فإن الإصابة بشق الشفة يكون ثانوياً، يصاحبه إصابات رئيسية مثل: إصابة القلب أو تشوهات الوجه، والأطراف، وتعتبر الوراثة عاملاً رئيسياً للإصابة بهذه الحالة، وتحدث حينما لا يتم نمو أجزاء الوجه بشكل سليم في الأشهر الأولى من حياة الجنين، وقد تحدث الإصابة لشفة واحدة أو كليهما وقد تكون الشفة في هذه الحالة مزدوجة بشق الشفة والحنك معاً، وتؤدي هذه الحالة إلى عدم احتباس الهواء عند نطق الحروف الاحتباسية كصوت (ب)، كما يصعب على الفرد نطق الأصوات التي تشترك فيها الشفتان مثل (و، م، ف) (متولي، 2015، ص ص 103-104).

2- شق الحلق Cleft Palate:

إن اضطرابات النطق التي تظهر لدى الأطفال ذوي شق الحلق يرجع إلى خلل أو عيوب تكوينية بسبب عدم التئام عظام أو أنسجة الحنك، ولأن شق الحلق يترك فتحة داخل الفم فإن الهواء يندفع عبر الهواء؛ مما يخلق نغمة أنفية في الكلام، وعيوب نطق فريدة إلى حد ما (البكور وآخرون، 2016، ص 230).

وحيث إن الحلق هو سقف التجويف الفمي وأرضية التجويف الأنفي، الذي يمتد من أصول الثنايا العليا إلى اللهاة، فيقع مع نهاية التجويف الفمي والأنفي، ويبدأ التجويف الحلقي، وينقسم الحلق إلى قسمين: الحلق الصلب، والحلق الرخو، وتبدو أخطاء النطق لدى ذوي شق الحلق في: إنتاج ضعيف للأصوات الساكنة المضغوطة، والأصوات الاحتكاكية البلعومية، والوقفات الحنجرية، نطق صوت (ل) البلعومية. (متولي، 2015، ص ص 101-102).

وأوضح الببلاوي (2012) الأسباب الوظيفية لاضطرابات النطق منها: عمر الوالدين، وأساليب المعاملة الوالدية غير السوية، (كالإهمال، والنبد، والتفرقة، والرفض، والحماية الزائدة، والتدليل، والقسوة.... وغيرها) والجو الذي يسود الأسرة مثل: سوء العلاقة بين الوالدين، وحالات الانفصال سواء بالطلاق أو الهجر، وكذلك وفاة أحد الوالدين أو كليهما، أو سفر أحد هما أو كليهما، أو قد يكون نتيجة التقليد والمحاكاة الخطأ لنطق أصوات الكلام سواء داخل الأسرة أو خارجها، هذا إلى جانب دور المدرسة وما تتضمنه من أنماط مختلفة للتعامل مع الطفل مما يكون له أثر في أخطاء النطق لدى الطفل (ص ص 148-150).

طرق التأهيل التخاطبي مع اضطرابات النطق:

وينقسم التأهيل التخاطبي لاضطرابات النطق لجزئين هما: تدريبات أعضاء النطق، وخطوات خطة تأهيل اضطرابات النطق وفيما يلي توضيح لذلك.

وأوضح البكور وآخرون (2016) أن تدريبات أعضاء النطق تتمثل في تدريبات تنفس، وتدريب الأوتار (الأحبال) الصوتية، وتدريب شفاه، تدريبات لسان، وتدريب سقف الحلق، وتدريب اللهاة، وتدريب الاستثارة السمعية لأصوات الحروف. وهناك العديد من المداخل التأهيلية لاضطرابات النطق نذكر منها:

- 1- مدخل المثير.
- 2- مدخل السمات المميزة للصوت
- 3- المدخل الحس حركي.
- 4 - مدخل المادة التي لا معنى لها.
- 5- مدخل التغذية الراجعة.
- 6-مدخل اللعب.
- 7- مدخل المفهوم السمعي.
- 8- مدخل تعديل السلوك.
- 9- مدخل استخدام الوسائل (الببلاوي، 2012، أ، ص ص 219-313؛ سالم، 2014، ص ص 188-189)

ويتم استخدام المعلومات الحسية لمساعدة الطفل على النطق الصحيح، وذلك من خلال بعض الأدوات منها: المرأة: يقف الإختصاصي والطفل أمامها أثناء التدريب على نطق الصوت المضطرب، ووضع سائل النعناع (زيت النعناع) عند منابت الأسنان عند نطق بعض الأصوات مثل (ت، د،.....)، كما يمكن استخدام خافض اللسان، واستخدام اليد لتحسس مكان صوت الحرف (خطاب، 2014، ص 299).

بالإضافة لاستخدام الأدوات التالية: شمع، وبالونات، ومصاصات أو حلوي أو شيكولاته، وقفازات يد، وكرات بلاستيك أوفلين، وقصاصات ورق أو مناديل ورقية، وشفافات عصير وماء به صابون سائل....

- ملحوظة هامة:

1- إذا كان الطفل لديه أكثر من صوت حرف مضطرب، فنبدأ بأسهل صوت على الطفل يمكنه نطقه، وذلك نعرفة من الاستثارة الصوتية لأصوات الحروف المضطرب لديه بعد تطبيق اختبار النطق أو مقياس كفاءة النطق، مع زيادة حصيلة المفردات اللغوية لديه.

2- ولكن يفضل دمج أكثر من مدخل لضمان نتيجة أفضل).

علاقة اضطرابات النطق بشق الشفة وسقف الحلق:

أشارت Kummer (2021) إلى أن شق الشفة وسقف الحلق يمكن أن تؤثر تأثير سلبي على مهارات التواصل لدى الطفل تتمثل في قدرة الطفل على تطوير الكلام وحتى مهارات اللغة؛ وقد تتأثر

الجوانب التالية من الاتصال اللفظي: **النطق وهو:** إنتاج الأصوات لتكوين كلمات منطوقة، **واللغة:** سواء كانت لغة استقبالية والتي تشمل القدرة على فهم كلام الآخرين، أو كانت لغة تعبيرية وتتضمن القدرة على التعبير عن الأفكار من خلال الكلمات و الجمل، **والصوت:** ويقصد به الصوت الناتج عن اهتزاز الأحبال الصوتية، و **الرنين:** اهتزاز الصوت المسموع في تجويف الفم وتجويف الأنف.

وهناك بعض الأسباب الرئيسية لاضطرابات التواصل لدى الأطفال الذين لديهم تاريخ من شق الشفة **والحنك وهي كالتالي:**

تشوهات الأسنان: إذا امتد الشق إلى حافة اللثة، فقد يتأثر نمو الأسنان، مما يتسبب في حدوث المشكلات التالية: الأسنان المفقودة أو الزائدة في منطقة الشق، أسوء الإطباق (إغلاق ضعيف للفكين العلوي والسفلي) أو قد تسبب تشوهات الأسنان نوعاً من التشوه اللثغي في أصوات "الأسنان" (س، ز، ش، ي) وما يقابلها باللغة الإنجليزية (s، z، sh، ch). قد تسبب أيضاً صعوبة في إصدار أصوات الشفاه (ب، م، و) باللغة العربية و (p، b، m) باللغة الإنجليزية؛ وأصوات الأسنان مع الشفاه (ف) باللغة العربية وما يقابلها باللغة الإنجليزية (f، v) وأصوات طرف اللسان (ت، د، ن) باللغة العربية وما يقابلها باللغة الإنجليزية (t، d، n، ا)، **فقدان السمع:** حيث إن فقدان السمع أضعف السمع يمكن أن يؤثر على قدرة الطفل على تطوير اللغة وحتى مهارات الكلام. **قصور البلعوم الحنجري (VPI)** أثناء إنتاج الكلام الشفهي، قد يُسبب فرطاً في الرنين، وهو اضطراب رنيني ناتج عن تسرب غير مناسب للصوت إلى تجويف الأنف أثناء إنتاج الكلام الشفهي، ويؤثر فرط الرنين على جميع حروف العلة والحروف الساكنة المجهورة. في كثير من الحالات، وتبدو الحروف الساكنة الشفهية ضعيفة، **ووكذلك صعوبة في إغلاق الشفتين** أثناء الراحة وأثناء إصدار الأصوات الشفوية (ص، ب، م) بسبب قصر الشفة العليا، وأيضاً **سوء إطباق الفكين** بسبب الشق الكامل لسقف الحلق (pp. 361-375).

وأشار Nikhila (2017) إلى أنه يوجد العديد من الأخطاء في نطق بعض الأصوات التي يتم إنتاجها بشكل غير صحيح قبل الإصلاح الجراحي لشق الشفة وسقف الحلق تعرف بأنها أخطاء إلزامية، وتُعرف أيضاً باسم "الأخطاء السلبية" وقد تستمر حتي بعد إجراء الجراحة وإصلاح الشق، وتشمل الأخطاء زيادة الرنين الأنفي أثناء الكلام، وضعف إنتاج الحروف الساكنة، وقصر طول الكلام، وأحرف العلة (أ، و، ي)، والأصوات المنزلة، مما يؤثر بشكل شائع على الأصوات مثل: s و z و sh و ch و d / ق.

وفي هذا السياق أشارت دراسة: Hammarstrim et al.(2020) ودراسة Smarius et al. (2021) ودراسة Leclerc, et al. (2021) إلى أن الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق لديهم

مشكلات في نطق بعض أصوات حروف اللغة أثناء الكلام، وخروج الكلام مصحوب بالهواء و زيادة رنين من الأنف.

منهجية البحث:

1- منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج المزدج الذي يجمع بين المنهج النوعي (تحليل البيانات عن طريق دراسة الحالة والملاحظة المباشرة ، والمنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة (تطبيق قبلي – بعدي) والذي يهدف لبحث أثر المتغير المستقل (برنامج تخاطب) على المتغير التابع (اضطرابات النطق)، للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً (دراسة حالة)، مع التحكم في المتغيرات الدخيلة.

2- عينة البحث :

1-مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة جميع الأطفال الموجودين في قسم التخاطب، في حضانة الهلال الأحمر، وحضانة الغفران، ومركز التخاطب وتنمية المهارات والتكامل الحسي (قادرون باختلاف)، ومركز أزهار الربيع لتنمية المهارات والتربية الخاصة بمدينة مرسى مطروح بمحافظة مطروح والبالغ عددهم الإجمالي (250) طفلاً وطفلة، وتم عمل فرز لهم لاختيار عينة استطلاعية وعينة أساسية للبحث.

2-عينة استطلاعية: تكونت من (50)، من الأطفال الذين يعانون شق الشفة وسقف الحلق، تم تطبيق مقياس كفاءة النطق عليهم للتحقق من الكفاءة السيكمترية يتراوح عمرهم من سن (5- 6) سنوات بمتوسط حسابي (5.8) وانحراف معياري (2.1) ودرجة ذكاء تتراوح بين (90) الي (115) بمتوسط حسابي (100.1) وانحراف معياري (1.56)

3-عينة البحث الأساسية: تكونت عينة البحث من (6) أطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً بمرحلة رياض الأطفال، ممن تراوحت أعمارهم من (5-6) سنوات، بمتوسط عمري (6, 5) سنة ما يعادل (66.5) شهراً، وانحراف معياري مقداره (1,17523)، وتراوحت نسبة ذكائهم من (90-110) بمتوسط حسابي (98.5) وانحراف معياري (0.76)، ممن يعانون من اضطرابات نطق أصوات الكلام بعد إجراء الجراحات الأزمنة لهم، تم العمل معهم كمجموعة واحدة بجلسات فردية وجماعية وذلك خلال العام 2024، وبلغ عدد جلسات البرنامج بواقع (3) جلسات أسبوعياً، وتراوحت زمن الجلسة من (45-60) دقيقة، واستغرق زمن تطبيق البرنامج ثلاثة أشهر وعشرة أيام، وفترة متابعة شهرين.

- خطوات اختيار العينة:

1) اعتمدت الباحثة على تقييم معلمات رياض الأطفال وأخصائيات التخاطب بآماكن اختيار العينة للوقوف على الأطفال مضطربي النطق حيث طلبت من المعلمات تحديد الأطفال الذين لديهم مشاكل في نطق أصوات

الحروف من خلال قوائم أسماء الأطفال لدي المعلمة أو الأخصائية، وذلك من العينة الكلية (ن = 250) طفلاً وطفلة.

(2) تم اختيار كل الأطفال الذين لديهم مشاكل في نطق أصوات الحروف في المرحلة العمرية (5- 6) سنة فكان العدد (ن = 100)

(3) تم استبعاد الأطفال كل من لديه ضعف الحواس (سمعي - بصري) أو حركي أو حرمان بيئي أو ثقافي اجتماعي أو اضطرابات نفسية أو انفعالية كحالات ضعف السمع وزارعي القوقعة والانطواء والتوحد المدمجين في الفصول العادية أو حالات وفاة أحد الوالد أو كلاهما وطلاق الوالدين، فوصل العدد (ن = 70) طفلاً وطفلة.

(4) اختيار الأطفال الذين لديهم شق الشفة وسقف الحلق (ن = 50) طفلاً وطفلة عن طريق التقارير الطبية أو ملف الطفل بدار الحضانة، والملاحظة المباشرة من الباحثة.

(5) قامت الباحثة بتطبيق كفاءة النطق المصور لمعرفة مدي كفاءة النطق ونوعية ومكان الأخطاء في الكلمة لدي الطفل / إعداد / الببلاوي (2006) بطريقة مباشرة مع الأطفال، حيث تم اختيار الأطفال الذين درجاتهم أعلي من (40) درجة حيث تم استبعاد (20) طفلاً وطفلة فوصل العدد (ن = 30) طفلاً وطفلة.

(6) قامت الباحثة بتطبيق اختبار رسم الرجل (إعداد / " جوادنف - هاريس"، 2004) تعريب: محمد فراج وعبدالحليم السيد وصفية مجدي لقياس الذكاء ويستبعد الحاصلين على نسبة ذكاء أقل من 90 درجة فتم استبعاد (10) طفلاً وطفلة فوصل العدد (ن = 20) طفلاً وطفلة وكذلك أستبعاد (10) طفلاً وطفلة لرسمهم غير المطلوب أو عدم الرسم فوصل العدد (10) .

(7) كما تم استبعاد (2) من الأطفال لتلقيهم جلسات تخاطب في مكان آخر، و(2) من الأطفال رفض أولياء أمورهم المشاركة في البرنامج فوصل العدد (6) أطفال.

وبذلك تكون عينة الدراسة من (6) أطفال ممن لديهم شق الشفة وسقف الحلق واضطرابات نطق

2- أدوات الدراسة:

أولاً: اختبار رسم الرجل لجوادنف - هاريس (2004) لقياس الذكاء تعريب: محمد فراج وعبدالحليم السيد وصفية مجدي.

صدق المحك التلازمي في البحث الحالي:

تم تطبيق مقياس رسم الرجل على عينة استطلاعية تضم (50) من الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق، وتم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجاتهم على هذا المقياس ودرجاتهم على اختبار المصفوفات المتتابعة الملون إعداد/ علي(2016) كمحك خارجي. وقد أظهرت النتائج قيمة معامل

الارتباط (0.724)، وهي دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01)، مما يشير إلى صدق التلازم بين مقياس رسم الرجل والمقياس المحك، وبالتالي يؤكد صدق مقياس رسم الرجل للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.

ثبات المقياس في البحث الحالي:

الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا:

تم حساب معامل الثبات لمقياس رسم الرجل حيث (ن = 50)، باستخدام معامل ألفا كرونباخ فكان معامل الثبات يبلغ (0.830)، الذي يقيس مدى ارتباط مجموعة من العناصر ببعضها البعض كمجموعة متسقة، ومعامل أوميغا فكان معامل الثبات يبلغ (0.831)، وهذه قيم عالية تدل على وجود اتساق داخلي جيد، ثبات المقياس.

ثانياً: استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام إعداد/ الشخص (1997) : تم عرض ملخص دراسات الحالة لأفراد العينة في تفسير النتائج.

ثالثاً: مقياس كفاءة النطق المصور: إعداد / الببلاوي (2006) : يُعد أداة تشخيصية تهدف إلى تقييم اضطرابات النطق لدى الأطفال. يتألف المقياس من (84) كلمة، كل منها مصحوبة بصورة تعبر عنها، لتسهيل تحديد قدرة الطفل على النطق الصحيح للأصوات اللغوية في مواضع الكلمة الثلاثة: البداية، الوسط، والنهاية. يُستخدم المقياس لتسجيل نوع الاضطراب النطقي الذي يعاني منه الطفل، سواء كان إبدالاً، حذفاً، تشويهاً، إضافةً، أو ضغطاً، ويُحدد موقع الاضطراب في الكلمة.

الخصائص السيكمترية للمقياس في الدراسة الأصلية:

فيما يتعلق بالخصائص السيكمترية للمقياس في الدراسة الأصلية، فقد تم تحديد صدق المقياس من خلال حساب معامل الارتباط بين التقديرين على مفردات المقياس، والذي بلغ (0.946)، دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001)، مما يشير إلى درجة صدق مرتفعة للمقياس. أما ثبات المقياس، فقد تم تأكيده من خلال إعادة تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية بعد خمسة عشر يوماً من التطبيق الأول، مع الحرص على توفير نفس الظروف، وقد أظهر معامل الارتباط بين التطبيقين قيمة (0.968)، دالاً إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.001)، مما يدل على درجة ثبات مرتفعة للمقياس.

الخصائص السيكمترية للمقياس في الدراسة الحالية:

1- صدق المحك التلازمي:

تم تطبيق مقياس كفاءة النطق المصور، الذي أعده (الببلاوي، 2006) الخاص بالدراسة الحالية، على عينة استطلاعية من الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق، وقد بلغ عددهم (50) طفلاً وطفلة في المرحلة

العمرية (5-6). لتقييم صدق المقياس، تم حساب معامل الارتباط بطريقة بيرسون بين درجات الأطفال على هذا المقياس ودرجاتهم على اختبار النطق المصور لذوي الإعاقة العقلية، الذي أعده (حسن، ٢٠١٤)، كمحك خارجي. وأظهرت النتائج معامل ارتباط قدره (٠.781)، وهو دال إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠.٠١)، مما يدل على صدق التلازم بين المقياسين ويؤكد صدق مقياس كفاءة النطق المصور للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.

ثبات مقياس كفاءة النطق في البحث الحالي:

الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ومعامل أوميغا:

تم حساب معامل الثبات لمقياس كفاءة النطق حيث (ن = 50)، باستخدام معامل ألفا كرونباخ حيث بلغت (0.821)، ومعامل أوميغا حيث بلغت قيمته (0.837)، وهذه قيم تُعتبر عالية وتدل على مما يعني أن مقياس كفاءة النطق يتمتع بدقة وثبات في قياس الخصائص التي يهدف إلى تقييمها لدى الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.

برنامج التخاطب لتصحيح اضطرابات النطق:

قامت الباحثة بإعداد برنامج التخاطب لتصحيح اضطرابات النطق المرحلة العمرية من (5-6) سنوات، لدى الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً. وفيما يلي إيضاحه:

1- محتوى البرنامج ومصادره:

اعتمدت الباحثة في إعداد البرنامج التخاطبي، ومحتواه وفنيات السلوكية على العديد من المصادر هي:

أ- الإطار النظري للدراسة.

ب- الدراسات والبحوث السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.

ج- الخبرة العملية للباحثة من خلال عملها؛ كإخصائية تخاطب؛ ومدير فني ببعض مراكز التخاطب وتنمية المهارات، وكمسؤول قسم التخاطب بعدد من الجمعيات الأهلية والحضانات الخاصة المهتمة بتأهيل ذوي الاحتياجات الخاصة.

3- نظريات علم النفس المفسرة للنطق واللغة ومنها:

أ- النظرية السلوكية. ب- النظرية اللغوية.

ج - النظرية المعرفية. د - نظرية التعلم الاجتماعي.

إن التكامل بين نظريات علم النفس، التي فسرت صعوبات التعلم، واللغة ضروري، لتعم الفائدة، وسهولة الاعتماد على فنياتها المتنوعة في برنامج الدراسة الحالية.

4- أهداف البرنامج:

أ- الهدف العام للبرنامج:

يهدف البرنامج إلي بناء برنامج تخاطب لتصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً.

ب- الفنيات والأساليب المستخدمة:

استخدمت الباحثة مجموعة من الفنيات والتي تستخدم في تعديل السلوك التي تساعد في تحقيق الأهداف وتتمثل في: (الحوار والمناقشة، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز التعميم، الواجب المنزلي)، والتي تقوم على أساس نظريات علم النفس.

ج- الأنشطة المستخدمة في البرنامج:

- التلوين: لتنمية التآزر البصري الحركي وزيادة الانتباه والتركيز لدى الطفل.
- التشكيل بالصلصال: لتشكيل بعض الحروف؛ من أجل التمييز بين الحروف المتقاربة الشكل والنطق.
- القصص والأناشيد: لتشجيع الطفل على النطق السليم لأصوات اللغة أو الكلام.
- الحل والتركيب: يساعد هذا النشاط على تركيب الحروف في الشكل المناسب لها، فيساعد على تركيز الحرف داخل الذاكرة البصرية وسهولة استدعائه عند ذكر صوته أمامه.
- المطابقة: أي مطابقة شكل أو صورة بمجسم أو مجسم بصورة بصيرة، بحيث يطابق صورة بصورة شاهدها من قبل عند سماع اسمها والتي بها صوت حرف معين، لتقوية الذاكرة البصرية السمعية لديه.

- مسرحية وتمثيلية؛ بهدف لعب الدور والمشاركة في الأنشطة الجماعية.

- ترتيب وسرد قصة مصورة لأصوات حروف الكلام.

- أنشطة لغوية متنوعة؛ للتمييز السمعي بين أصوات الحروف.

- الكتابة علي الرمل.

- التصنيف إلي فئات مختلفة لعائلات أصوات الحروف والكلمات الدالة عليها.

د- تقييم البرنامج: ويتم على مرحلتين:

تقييم بنائي مبدئي: ويتم في نهاية كل جلسة بمدى إنجاز التلميذ للنشاط، والواجب المنزلي

تقييم نهائي: بعمل الاختبارات البعدية على مقياس النطق، ومقارنتها بنتائج الاختبارات القبالية.

هـ- متابعة البرنامج: تتم بعد شهرين من إجراء الاختبار البعدي بتطبيق اختبار تتبعي.

و- خطة الجلسات التنفيذية للعلاج:

تقدم الباحثة بشكل موجز الجلسات المتضمنة في برنامج التخاطبي القائم على أنشطة "منتسوري"، متضمناً المراحل، التي يمر بها البرنامج، والأهداف الخاصة بكل جلسة، وعناوين الجلسات، والأدوات المستخدمة، والأنشطة المصاحبة، والفنيات المستخدمة، وذلك فيما يلي:

مسلسل الجلسات	الأهداف	الأدوات المستخدمة والنشاط المصاحب	الفنيات والمداخل التأهيلية المستخدمة
المرحلة الأولى الجلسات (1-2) (تمهيدية) الجلسة الأولى عنوان الجلسة: التمهيد والتعارف	أن يتحقق التعارف والألفة بين الباحثة وأفراد العينة بالمودة والمرح. أن يقدم الطفل نفسه لأقرانه وللباحثة. أن يتعرف الطفل على الآخرين بسهولة. أن يستنتج الطفل أهمية المشاركة في اللعب الجماعي مع زملائه. أن يستخدم الطفل التفاعل اللفظي مع الآخرين بصورة مناسبة.	عرائس الجوانتي - لوحة حروف اللغة العربية البازل - أوراق بيضاء - قلم ماركر. نشاط (1): قطار التعارف نشاط (2): لعبة التعارف عروستي نشاط (3): لعبة اسمي واسمك.	- الحوار والمناقشة - النمذجة - التعزيز.
الجلسة: الثانية عنوان الجلسة: مدخل إلي البرنامج	أن يمارس الطفل أنشطة البرنامج بحماس. أن يقبل الطفل على المشاركة في النشاط دون تردد. أن يختار الطفل دور يقوم بتمثيله. أن يمثل الطفل الدور المطلوب منه. أن يستنتج الطفل أهمية البرنامج من خلال القصة. أن يردد الطفل النشيد مع زملائه.	بالونات - شمع - طبق - مفرش - مرآة - بطاقات مصورة - نشاط (1): قصة مرايتي نشاط (2): نشيد اعمل زي.	الحوار والمناقشة - النمذجة - لعب الدور - الواجب المنزلي - مدخل تعديل السلوك
المرحلة الثانية: تدريبات التنفس وأعضاء النطق والكلام الجلسة: (الثالثة) عنوان الجلسة: حروفي	أن يذكر الطفل أسماء أجزاء الجسم المطلوبة منه. أن يُسمي الطفل الأشياء المعروضة عليه بسرعة. أن يقلد الطفل بعض تدريبات النفخ بدقة. أن يمارس الطفل بعض تدريبات التنفس (شهيق - زفير) بصورة صحيحة أن يمارس الطفل بعض تدريبات التنفس بالأصوات المتحركة مقلداً.	مرآة - شفاط عصير - برطمان به صابون سائل في ماء - طبق به (لعبة عروسة - كروت وصور) نشاط (1): اعرف شكلي نشاط (2): لعب معايا	الحوار والمناقشة - التعزيز - التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي (مدخل اللعب)
الجلسة: الرابعة عنوان الجلسات: قلدي	أن يقلد الطفل بعض تدريبات الشفاه بصورة صحيحة. أن يقلد الطفل بعض تدريبات اللسان كلما أمكن. أن يقلد الطفل بعض تدريبات الحلق واللهاة بصورة صحيحة.	طبق كبير به مجموعتين من الصور - عضاضة - عسل - خافض لسان - جوانتي - صينية - سجادة - مرآة - قصاصات ورق	الحوار والمناقشة - التغذية الراجعة - النمذجة - التعميم - الواجب المنزلي مدخل اللعب

مسلسل الجلسات	الأهداف	الأدوات المستخدمة والنشاط المصاحب	الفنيات والمداخل التأهيلية المستخدمة
	أن يقلد الطفل بعض تدريبات بعض تدريبات الفكين أن يمارس الطفل بعض تدريبات التنفس بكفاءة. أن يُطابق الصور المعروضة عليه ببعضها. أن يقلد الطفل بعض أصوات الحروف (الساكنة والمتحركة) جيداً. أن يقلد الطفل بعض أصوات البيئة المختلفة بعد سماعها	نشاط (1): مطابقة الصورة. نشاط (2): قلد الفعل.	
المرحلة الثالثة: الجلسات التدريبية للبرنامج وتشمل الجلسات: من (الخامسة حتي التاسعة والثلاثون): -الإعداد السمعى الجلسات: الخامسة- السابعة عنوان الجلسات: اسمع صوتي	أن ينطق الطفل صوت الحرف الخطأ مفرد وبالحركات الطويلة والقصيرة. أن ينطق الطفل الصوت الخطأ في مقاطع متنوعة. أن ينطق الطفل أسماء الصور التي بها الصوت الخطأ. أن يضرب الطفل الجرس عند سماع الصوت خطأ في كلمات أن يحدد الكلمة التي بها صوت خطأ في جمل وفقرات. أن يستمع الطفل للصوت المستهدف مرات كثيرة بنطق صحيح. أن يميز الطفل سمعياً النطق الصحيح للصوت المستهدف أن يلاحظ الطفل الفرق بين الصوت الصحيح والصوت الخطأ.	صور أو كروت - مكعبات حروف عربي - مجسمات - مرآة - مصاصة - شفاط عصير - كرة اسفنجية - تسجيل صوتي- جرس. نشاط (1): ركز واسمع صح. نشاط (2): أنا فين؟. نشاط (3): ميز صوتي؟	الحوار والمناقشة - النمذجة -التعزيز - لعب الدور -الواجب المنزلي مدخل متعدد الحواس - المفهوم السمعي مدخل استخدام الوسائل المساعدة.
-التدريب على نطق الأصوات المطلوبة. الجلسات: الثامنة - التاسعة - العاشرة. عنوان الجلسات: نطقتي صح التدريب على أصوات (س-ش)،	أن يتعرف الطفل على النطق الصحيح للصوت المستهدف سمعياً. أن يقلد الطفل نطق الصوت المستهدف خام(مفرد) من مخرجه الصحيح. أن يتعرف الطفل علي الخصائص المميزة لصوت الحرف. أن يلمس الطفل مخرج صوت الحرف والهواء المحمل به بيديه.	بالونات - زيت نعناع - خافض لسان - جواناتي - مرآة - جهاز الكمبيوتر - داتا شو - صينية صغيرة بها رمل - طبق به بطاقات حروف لغة العربية - طبق به صورة لمخرج الصوت - ورق	الحوار والمناقشة - النمذجة - التعزيز - التشكيل -التعميم - الواجب المنزلي مدخل تعدد الحواس مدخل المثير مدخل المفهوم السمعي مدخل تعديل السلوك

مسلسل الجلسات	الأهداف	الأدوات المستخدمة والنشاط المصاحب	الفنيات والمداخل التأهيلية المستخدمة
(ت- د)، (ف- و)، (ب- م) يتم إتباع نفس الخطوات مع كل صوت وكل طفل حسب الصوت المضطرب لديه.	أن يلاحظ الطفل على مكان خروج الصوت أثناء نطق الأخصائي. أن يربط الطفل بين طريقة النطق وصورة لها. أن يربط الطفل بين صوت الحرف وشكله. أن يستمع الطفل لنطقه الصوت المستهدف عبر تسجيل. أن ينطق الطفل الصوت المستهدف بالحركات القصيرة والطويلة.	مطبوع به الحرف مرسوم للتلوين - ألوان مرآة - جهاز تسجيل - سداة أسنان. نشاط (1): حرف وصوته. نشاط (2): اعرف شكلي. نشاط (3): صوتي مختلف.	مدخل استخدام الوسائل المساعدة
الجلسة: الحادية عشر - الثانية عشر عنوان الجلسات: دمج الصوت مع آخر	أن يتعرف الطفل على النطق الصحيح للصوت المستهدف سمعياً. أن يُشكل الطفل شكل الحروف المستهدف صوته بالصلصال. أن يطابق الطفل الحرف المشكل بالصلصال مع البطاقة المطبوعة لنفس الحرف. أن ينطق الطفل صوت الحرف المستهدف مع صوت آخر كقطع لا معني له. أن ينطق الطفل صوت الحرف المستهدف مكرر في مقاطع لا معني لها	شفاط عصير برطمان به صابون سائل في ماء - مرآة - زيت نعناع - خافض لسان - جواناتي - سداة أسنان - صلصال - بطاقات حروف. نشاط (1) كون شكلي بالصلصال. نشاط (2): طابق شكلي برسمي. نشاط (3): انطقني مع صديقي.	الحوار والمناقشة - التعزيز - النمذجة - التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي مدخل تعدد الحواس مدخل المثير مدخل المادة التي لا معنى لها
الجلسة: الثالثة عشر - والرابعة عشر عنوان الجلسات: صوتي الأول	أن ينطق الطفل الصوت المستهدف بالحركات القصيرة والطويلة. أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في كلمات (أول الكلمة). أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً أول الكلمة. أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في كلمات (أول الكلمة).	مرآة - قصاصات مناديل - صينية - بطاقات المجموعة الضمنية - بطاقات مكتوبة وقلم ماركر. نشاط (1): صوتي أول الكلمة. نشاط (2): ميز رسمي. نشاط (3): انطق اسمي.	الحوار والمناقشة - التعزيز - التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي مدخل اللعب - مدخل المثير مدخل تعديل السلوك - ومدخل الوسائل المساعدة

مسلسل الجلسات	الأهداف	الأدوات المستخدمة والنشاط المصاحب	الفنيات والمداخل التأهيلية المستخدمة
الجلسة: الخامسة عشر - السادسة عشر عنوان الجلسات: اسمعي وسط الكلمة	أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في كلمات (وسط الكلمة). أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً وسط الكلمة. أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في كلمات (وسط الكلمة). أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في كلمات أخرى أن يفرز الطفل البطاقات التي بها الصوت المستهدف.	مرآة - طبق به مجموعة صور - صينية - - خافض لسان - جوانتي - سجادة. نشاط (1): ثبت نطقي. نشاط (2): انطقني بالحركات. نشاط (3): ميزني وسط الكلمة.	الحوار والمناقشة - النمذجة التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي. مدخل اللعب - مدخل المثير - مدخل تعديل السلوك - ومدخل الوسائل المساعدة.
الجلسات: السابعة عشر - والثامنة عشر عنوان الجلسات: اعرفني آخر الكلمة	أن ينطق الصوت بالصورة الصحيحة خام وبالحركات. أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في كلمات (آخر الكلمة). أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في كلمات أخرى أن يفرز الطفل البطاقات التي بها الصوت المستهدف.	مرآة - شفاط عصير - كرة اسفنجية - عسل - خافض لسان - جوانتي - طبق به مجموعة صور - مجسمات - بازل خشب - صينية. نشاط (1): انطقني آخر الكلمة نشاط (2): العب بصوتي.	الحوار والمناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي مدخل اللعب - مدخل المثير - مدخل تعديل السلوك - ومدخل الوسائل المساعدة.
الجلسات: التاسعة عشر - والعشرون عنوان الجلسات: مواقع الصوت المختلفة في الكلمات	أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في مقاطع لامعني لها. أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في كلمات (أول ووسط وآخر الكلمة). أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً (أول ووسط وآخر الكلمة). أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في كلمات (أول ووسط آخر الكلمة). أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في كلمات أخرى	مرآة - مصاصة - بالونات - كروت المجموعة الضمنية - سلة فارغة - مجسمات - بازل خشب نشاط (1): صوتي مميز. نشاط (2): شكلي في الكلمة. نشاط (3): لعبة السوبر ماركت	الحوار والمناقشة - التعزيز - التغذية الراجعة - لعب الدور - الواجب المنزلي. مدخل المثير - مدخل المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك ومدخل الوسائل المساعدة
الجلسات: الحادية والعشرون - الثانية والعشرون عنوان الجلسات:	أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في كلمات (مكرري الكلمة). أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً مكرر في الكلمة.	مرآة - جوانتيات - لبنان - كروت المجموعة الضمنية - عرائس الجوانتي - مجسمات متنوعة. صينة - سجادة	الحوار والمناقشة - التعزيز - التغذية الراجعة - التعميم -

مسلسل الجلسات	الأهداف	الأدوات المستخدمة والنشاط المصاحب	الفنيات والمداخل التأهيلية المستخدمة
تكرار الصوت في الكلمة الواحدة	أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في كلمات (مكرر في الكلمة). أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في كلمات أخرى أن يفرز الطفل البطاقات التي بها الصوت المستهدف. أن يضرب الطفل الجرس عند سماع كلمة بها الصوت المستهدف. أن يصحح الطفل النطق الصحيح للصوت بنفسه.	نشاط (1): انطقني مكرر في الكلمة . نشاط (2): صورة وصوت نشاط (3): صح وخطأ.	لعب الدور - الواجب المنزلي. مدخل المثير - مدخل المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك ومدخل الوسائل المساعدة
الجلسات: الثالثة والعشرون-الرابعة والعشرون عنوان الجلسات: صوت في جملة	أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في جمل قصيرة أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً في جمل قصيرة. أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في جمل قصيرة. أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في جمل أخرى.	مرآة - جوانتيات - لبنان - كروت المجموعة الضمنية- مجسمات - عرائس الجوانتي- مجسمات متنوعة. صينة - سجادة نشاط (1): اسمعني وسط إخواتي نشاط (2): أنا فين ؟	الحوار والمناقشة- النمذجة -التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي مدخل المثير - مدخل المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك ومدخل الوسائل المساعدة - مدخل اللعب
الجلسات : والخامسة والعشرون -والسادسة والعشرون عنوان الجلسات: جملي طويلة ومفهومة	أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في جمل طويلة. أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً في جمل طويلة أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في جمل طويلة. أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في جمل أخرى. أن يفرز الطفل البطاقات التي بها الصوت المستهدف.	مرآة - شمعة - كرتونة بيض - طبق به مجموعة صور - صينية - سجادة نشاط (1): جملي مفهومة . نشاط (2): كون جملة بصوتي.	الحوار والمناقشة- النمذجة- التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي مدخل المثير - مدخل المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك ومدخل الوسائل المساعدة
الجلسات: السابعة والعشرون - والثامن والعشرون والتاسعة والعشرون عنوان الجلسات:	أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في فقرة. أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً في فقرة. أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في فقرة.	طبق به مجموعة صور وبطاقات حروف - مجسمات متنوعة - صينية - سجادة. نشاط (1): اسمع وشوف حكايتي.	الحوار والمناقشة- النمذجة -التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي . مدخل المثير - مدخل

مسلسل الجلسات	الأهداف	الأدوات المستخدمة والنشاط المصاحب	الفنيات والمداخل التأهيلية المستخدمة
الصوت في فقرة	أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في فقرات أخرى. أن يفرز الطفل البطاقات التي بها الصوت المستهدف.	نشاط (2): أنا فين ؟.	المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك ومدخل الوسائل المساعدة
الجلسات: الثلاثون والحادية والثلاثون الثانية والثلاثون عنوان الجلسات: الصوت في قصة	أن يشارك الطفل أقرانه في النشاط المطلوب. أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في قصة أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً في قصة. أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في كلمات في قصة أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في قصص أخرى أن يفرز الطفل البطاقات التي بها الصوت المستهدف.	طبق به مجموعة صور - قصة مصورة - صينية - سجادة. نشاط (1): احكي لي قصة . نشاط (2): ميز صوتي في القصة.	الحوار والمناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي - مدخل المثير - مدخل المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك ومدخل الوسائل المساعدة
الجلسات: الثالثة والثلاثون - الرابعة والثلاثون - والخامسة والثلاثون عنوان الجلسات: حوار مفتوح	أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في حوار مفتوح. أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً في بطاقات أن ينطق الطفل الصوت المستهدف في كلمات في حوار مفتوح أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في كلامه العادي. أن يفرز الطفل البطاقات التي بها الصوت المستهدف.	طبق به مجموعة بطاقات وصور - صينية - سجادة. نشاط (1): خمن أنا مين . نشاط (2): العب معي.	الحوار والمناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي مدخل المثير - مدخل المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك ومدخل الوسائل المساعدة
الجلسات: السادسة والثلاثون - والسابعة والثلاثون عنوان الجلسات: صوتين متشابهين	أن يميز الطفل الصوت المتشابهين سمعياً في كلمات. أن يميز الطفل شكل الحرفين المتشابهين بصرياً في كلمات أن يميز الطفل الصوتين المتشابهين لمسبياً. أن ينطق الطفل الصوتين المتشابهين في كلمات أن ينطق الطفل الصوتين المتشابهين في جمل وفقرات معاً.	طبق به مجموعة بطاقات مكتوبة، بطاقات صنفرة للحروف وصور - صينية - سجادة. نشاط (1): ميز صوتي وشكلي نشاط (2): قول كلمات بصوتي.	الحوار والمناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي . مدخل المثير - مدخل المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك ومدخل الوسائل المساعدة

مسلسل الجلسات	الأهداف	الأدوات المستخدمة والنشاط المصاحب	الفنيات والمداخل التأهيلية المستخدمة
	أن ينطق الطفل الصوتين المتشابهين في قصة معاً. أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في الكلام العادي. أن يفرز الطفل البطاقات التي بها الصوت المستهدف.		
الجلسات: الثامنة والثلاثون - والتاسعة والثلاثون عنوان الجلسات: أناشيد وأغاني	أن يميز الطفل الصوت المستهدف سمعياً في أناشيد. أن يميز الطفل شكل الحرف المستهدف صوته بصرياً في أناشيد. أن يردد الطفل أناشيد بها الصوت المستهدف بنطق صحيح. أن يُعمم الطفل النطق الصحيح للصوت في أناشيد أخرى.	طبق به مجموعة صور - صينية - سجادة نشاط (1): غني معايا. نشاط (2): نشيد حروفي الجميلة نشاط (3): نشيد أن فرحان.	الحوار والمناقشة - النمذجة - التغذية الراجعة - التعميم - الواجب المنزلي مدخل المثير - مدخل المفهوم السمعي - ومدخل تعديل السلوك و الوسائل المساعدة
المرحلة الرابعة: ختام البرنامج الجلسة: الأربعون عنوان الجلسة: نهاية البرنامج	إجراء القياس البعدي علي أدوات الدراسة. تعلن الباحثة نهاية البرنامج. تقدم الباحثة الشكر والتحية لجميع المشاركين في البرنامج يتم عرض أعمال التلاميذ أمام أعمال هيئة التدريس وإدارة الحضانة. إقامة حفل الختام في جو من المرح. يتم توزيع الجوائز التحفيزية للأطفال المشاركين في البرنامج تحديد ميعاد القياس التتبعي بعد شهرين من انتهاء البرنامج	جميع أدوات وأنشطة البرنامج في الجلسات السابقة - عمل معرض لأعمال الأطفال - توزيع الجوائز - حفل ختام البرنامج	التعزيز.

خامساً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:

سعيًا للوصول إلى النتائج التي تحقق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات، استُخدمت مجموعة من الأساليب الإحصائية المتنوعة، وذلك عن طريق استخدام الحزم الإحصائية للعلوم الإنسانية والاجتماعية Statistical Package for Social Sciences (SPSS)، وذلك بعد أن تم ترميز البيانات وإدخالها إلى الحاسوب، والأساليب الإحصائية التي استخدمت في هذه الدراسة هي:

- 1- لحساب الخصائص السيكومترية استُخدم معامل الارتباط (بيرسون) Pearson correlation coefficient، وألفا كرونباخ Cronbach's alpha equation ، ومعامل اوميغا.
- 2 - الإحصاء اللا بارامتري والمتمثل في: اختبار ولكوكسون wilcoxon، ومعامل الارتباط الثنائي للرتب وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.
- 3- الإحصاء الوصفي المتمثل في:
 - أ- المتوسطات.
 - ب- الانحرافات المعيارية.

عرض نتائج الدراسة ومناقشتها:

الفرض الأول ونتائجه:

- ينص الفرض الأول للبحث على أنه: " توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس كفاءة النطق في القياسين: القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي".

ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس كفاءة النطق لدى الأطفال الذين يعانون شق الشفة وسقف الحلق وأبعاده في القياسين القبلي والبعدي، ولحساب حجم تأثير البرنامج فقد اعتمدت الباحثة في حسابه باستخدام معامل الارتباط الثنائي (r_{prd}) في حالة اختبار ولكوكسون للعينتين مرتبطتين

جدول (3) قيمة " Z " دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات في القياسين القبلي والبعدي وحجم الأثر لمستوى كفاءة النطق لدى الأطفال الذين يعانون شق الشفة وسقف الحلق

قياس (ق) مقياس ال نطق	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع رتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة	r_{prd}
القبلي	6	25.666 7	3.66 960	الرتب السالية	0	0.00	0.00	2.226	0.026 دالة عند (0.05)	1.0 كبير جدا
				الرتب الموجبة	6	3.50	21.00			
البعدي	6	30.666 7	3.93 277	التساوي	0					
				الكلي	6					

يتضح* من جدول (3) أن قيمة Z المحسوبة = (2.226) أكبر من القيمة الحدية (1.96)، مما يشير إلى وجود فروق دال إحصائية بين متوسطات الرتب للدراجات في كفاءة النطق لدى الأطفال الذين

يعانون شق الشفة وسقف الحلق في القياسين القبلي والبعدي لدى المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي ، حيث قيمة Z دالة عند مستوي (0.05) على اختبار كفاءة النطق، الذي ارتفعت رتب درجاته لدي أفراد المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج التخاطب لتصحيح اضطرابات النطق، عن القياس القبلي لنفس المجموعة وذلك للمقياس ككل أي الدرجة الكلية، وبذلك تحقق الفرض الأول وللكشف عن فعالية (أو حجم الأثر) للبرنامج المستخدم في البحث الحالي فقد أشارت قيمة معامل الارتباط الثنائي لرتب الأزواج المرتبطة ((prdt^r) التي تساوي (1.0) إلي: وجود تأثير قوى جداً لـ (البرنامج التدريبي) في تحسن كفاءة النطق للأطفال الذين يعانون شق الشفة وسقف الحلق ومما يشير إلى تحقق نتائج الفرض الاول من فروض الدراسة وتعزي الباحثه هذه النتيجة الي جلسات برنامج التخاطب المستخدم لتصحيح اضطرابات النطق وأن فعال وذو أثر ايجابي للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً.

الفرض الثاني ونتائجه:

ينص على أنه " لا توجد فروق دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية على مقياس كفاءة النطق في القياسين: البعدي والتتبعي. ولاختبار صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ولكوكسون Wilcoxon (و)، وقيمة (Z) كأحد الأساليب اللابارامترية للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعة التجريبية في مقياس كفاءة النطق لدى الأطفال الذين يعانون شق الشفة وسقف الحلق وأبعاده في القياسين البعدي والتتبعي.

جدول (4)

دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لمقياس كفاءة النطق لدى الأطفال الذين يعانون شق الشفة وسقف الحلق

القياس	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	توزيع الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
البعدي لمقياس النطق	6	30.6667	3.93277	الرتب السالبة	0	0.00	0.00	1.89	0.059 غير دالة
				الرتب الموجبة	4	2.50	10.00		
التتبعي	6	31.5000	3.83406	التساوي الكلي	2				

$$z^* = (1.96) \text{ دالة عند مستوي } (0.05) \quad z^{**} = (2.58) \text{ دالة عند مستوي } (0.01)$$

يتضح* من جدول (4) أن قيمة Z المحسوبة = (1.89) لمقياس كفاءة النطق أصغر من القيمة الحدية (1.96)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دال إحصائياً بين متوسطات الرتب للدراجات في كفاءة النطق لدى الأطفال الذين يعانون شق الشفة وسقف الحلق في القياسين البعدي والتتبعي لدى المجموعة التجريبية، حيث قيمة (و) غير دالة إحصائياً، مما يدل على استمرار التحسن، وانخفاض اضطرابات النطق لدى أفراد المجموعة التجريبية (دراسة الحالة)، التي تعرضت للبرنامج بعد فترة المتابعة عقب انتهاء البرنامج، وتعزي هذه النتيجة إلى فعالية برنامج التخاطب المستخدم في تصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.

وبناءً على ما سبق سبق يتضح أن لبرنامج التخاطب دور هام وفعال في تصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً.

ثانياً: تفسير نتائج البحث ومناقشتها:

تشير النتائج السابقة إلى تحقق فرضي البحث الحالي، والدور الفعال لبرنامج أو جلسات التخاطب في تحسن المجموعة التجريبية بعد تطبيق البرنامج، وكذلك بمقارنتها قبل تطبيق البرنامج، واستمرار التحسن لفترة ما بعد المتابعة، معني ذلك أن لبرنامج أو جلسات التخاطب لها دور في انخفاض اضطرابات النطق؛ مما ينعكس أثره الإيجابي على أخطاء نطق الأطفال، وتصحيحها لدى أفراد المجموعة التجريبية من ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً، مما يوضح فعالية برنامج التخاطب في تصحيح أو خفض اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً.

وتفسر الباحثة ذلك أن برنامج التخاطب له دوراً في خفض اضطرابات النطق لدى الأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق معاً، وهذا يرجع للأنشطة المختلفة المستخدمة في برنامج البحث الحالي منها: لعبة التعارف عروستي، التشكيل بالصلصال، والقصص والأناشيد، والحل والتركيب للحروف وبناء الكلمات، والمطابقة، والتقليد، ومسرحية وتمثيلية، وترتيب وسرد قصة مصورة، وأنشطة لغوية وحركية متنوعة للتمييز السمعي، والكتابة على الرمل، والتصنيف إلى فئات مختلفة، الألغاز اللغوية، التلوين، المطابقة: للصورة والمجسمات، لتقوية الذاكرة البصرية السمعية لديه.

حيث إتاحة الفرصة لكل طفل تنفيذ النشاط بنفسه بعد مشاهدة نموذج حي أمامه، فكان لذلك أعظم الأثر في إقبال الأطفال على النشاط الفردي، والمشاركة في الأنشطة الجماعية، ولكن أيضاً بتتمية الإدراك السمعي والبصري لديهم لأصوات الحروف والكلمات التي بها أصوات كلمات يجد الطفل صعوبة في نطقها بصورة صحيحة، فشملت أنشطة البرنامج العديد من مهارات التخاطب اللغوية لتصحيح النطق منها: تقديم

الطفل نفسه لآخر، الإستماع لقصة، ترديد نشيد، تعرف أصوات الحروف وشكلها مفردة، حسب مكانها في الكلمة وحركاتها متعددة .

وأيضاً يرجع إلي أدوات المستخدمة المتنوعة في: الشكل، والحجم، والألوان الزاهية الجذابة للطفل، ومفيدة لتنمية حواسه ومهارته المختلفة، وتثير اهتمامه وشغفه، وحبه للإستكشاف والتجريب، ومنها: حروف الصنفرة، وكروت مصورة متنوعة، وهي ما تسمى في مجال التخاطب بالمجموعة الضمنية، بالونات، شفاط عصير، زيت النعناع المنعش للبشرة، أوراق وألوان، والصواني التي توضع عليها النشاط بألوانها الجميلة وحجمها المناسب للطفل، ومجسمات مختلفة (لحيوانات، وفواكهة، وخضروات، وأدوات منزلية، وأدوات للصوت مثل جهاز تسجيل والصلصال حيث له العديد من الفوائد للطفل حيث استخدم في البرنامج لشكل حروف اللغة العربية وتكوين كلمات منها، إلى غير ذلك، ولقد راعت الباحثة ذلك عند إختيار أدوات أنشطة البرنامج الحالي مناسبتها لسن وقدرات الطفل معتمدة على أسلوب تعدد الحواس خطوات أنشطة منتسوري، وزيادة الانتباه والتركيز، المشاركة الجماعية، القدرة على التعبير وحرية التعبير، الحفاظ على الأدوات. كما دمجت بين كونها اختصاصي تخاطب وموجه منتسوري كآلاتي: إعداد وتجهيز البيئة المناسبة للطفل، وتوفير الأدوات النظيفة، والسليمة، والأمنة للطفل، وكان دورها توجيه وإرشاد الطفل وعدم التدخل أثناء تنفيذ الطفل النشاط إلا للضرورة وهي: طلب الطفل المساعدة أو كان يعبت بالأدوات، بالإضافة لجذب إنتباه الطفل أثناء النشاط، والتحدث ببطء وهذوء حتى يفهم الطفل الكلام ويميز مخاج وأصوات الكلام، وكذلك تنفيذ خطوات النشاط ببطء وبوضوح.

وهذا ما أشارت إليه نتائج العديد من الدراسات منها: نصار (2012)، دراسة نجم (2015)؛ ودراسة صومان (2019) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج قائم على الأنشطة القصصية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، بالإضافة إلي دراسة الطويرقي (2013) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية البرنامج التدريبي باستخدام أدوات منتسوري للأطفال.

بالإضافة لما سبق استخدمت الدراسة الحالية قصص كرتون هادفة ومفيدة؛ كتعزيز للأطفال، لتشجيعهم، وتحفيز دافعيتهم على مزيد من المشاركة، والحماس في الأداء، والتفاعل الجيد، وفي هذا تتفق مع دراسة العريان (2015) التي أسفرت عن فاعلية القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، ودراسة عبد النبي (2020) التي أسفرت نتائجها عن فاعلية برنامج تخاطبي قائم على أنشطة منتسوري لخفض اضطرابات اللغة للأطفال عينة الدراسة.

كما يتفق مع ما ذكره Pamplona et al.(2018) (التي سبق ذكره في الإطار النظري للدراسة) إن الأطفال المصابون بالحنك المشقوق معرضون لخطر الإصابة باضطرابات الكلام، والتي تتطلب تدخلاً طويلاً؛

وكانت اضطرابات النطق من أبرز المشكلات التي واجهها الأطباء الذين يعالجون هؤلاء الأطفال، فقد ركز التدخل على إنتاج الكلام، واستخدام الاستراتيجيات لتعزيز تطوير اللغة في هذه الفئة من الأطفال، حيث يعانون من أداء لغوي أقل من المتوقع وفقاً لمعايير العمر، ويجب ألا يعالج التدخل في الكلام عملية النطق فحسب، بل يجب أن يعالج أيضاً جوانب محددة من إتقان اللغة بينما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي تناولت برامج لتأهيل اضطرابات النطق لدى أطفال ذوي شق شفة وسقف الحلق مثل: دراسة البيلاوي (2012 ب) التي أسفرت نتائجها عن: فعالية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي في علاج بعض اضطرابات النطق لدى ذوي الحنك المشقوق، ودراسة (Bessell et al.(2013)، والتي أوضحت نتائجها: أهمية تدخلات علاج النطق واللغة للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.

ودراسة (Kummer(2014 التي أظهرت نتائجها عن: فعالية علاج النطق لذوي شق الحلق والخلل الوظيفي البلعومي، وأشارت الدراسة لعدة طرق لتصحيح النطق لهؤلاء الأطفال تم استخدامها في برنامج البحث الحالي. ودراسة (Crowley et al.(2016 التي أوضحت نتائجها أهمية تصحيح النطق لذوي شق الشفة بعد العمليات الجراحية. ودراسة (Scherer (2018 التي أوضحت نتائجها: أهمية التدخل المبكر لاصلاح أخطاء النطق واللغة للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق مقارنة بغيرهم من الأطفال في نفس العمر بدون شق الشفة وسقف الحلق.

ودراسة (Pamplona & Ysunza (2020 التي أسفرت نتائجها عن نتائج إيجابية لتأهيل النطق لذوي شق الشفة وسقف الحلق حتى بالتواصل من بعد كما تم أثناء جائحة كورونا 19. ودراسة (Williams, et al(2021 التي أسفرت نتائجها عن فعالية البرنامج المستخدم في تصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.

كما يتفق البحث الحالي مع ما ذكره (De Bodt (2006 أن علاج النطق يعد عنصراً أساسياً في برنامج علاج متعدد التخصصات لمرضي الحنك المشقوق، فمعالجي النطق ممثلون جيدون في فريق الحنك المشقوق، ويلعبون دوراً أساسياً في إدارة مشاكل التواصل المتعلقة بشق الحلق.

كما أن للفنيات التي اعتمد عليها البرنامج دوراً مهماً في نجاحه وهي:

الحوار والمناقشة، النمذجة، لعب الدور، التغذية الراجعة، التعزيز، التعميم، الواجب المنزلي:

وهذه الفنيات السابق الحديث عنها تقوم على أساس نظريات علم النفس ولها دوراً مهماً في تعديل سلوك الطفل وأفكاره للأفضل. والتي اعتمدت عليهم كثير من الدراسات السابقة وأثبتت فاعليتها وفعالية التخاطب لدى الأطفال من فئات مختلفة منها ذوي شق الشفة وسقف الحلق ومنها لأطفال الروضة، جوان (2015)، ودراسة الجبالي (2018)؛ ودراسة سعد (2020).

أما بالنسبة للدراسات العربية لتصحيح اضطرابات النطق؛ فكثيرة منها الجزار (2015)؛ ودراسة منصور؛ ودراسة الطيب (2016) خليل (2019).؛ ودراسة الحارثي (2020)؛ ودراسة الزهراني؛ والجهمي (2023)، ودراسة التودري وعبدالمحسن والدريدير (2024) فبالرغم من أن تلك الدراسات أثبتت فاعليتها في تصحيح أو تخفيف اضطرابات النطق؛ إلا أنها لدى فئات مختلفة عن عينة البحث الحالي وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات التي تناولت برامج تدريبية أو تخاطبية وتهدف لتصحيح اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق وأثبتت جميعها فاعليتها ومنها: دراسة Crowley et al. (2016)؛ ودراسة Pamplona et al. (2017)؛ ودراسة Aguilera et al. (2021) ودراسة Machmud et al. (2023). كما تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج العديد من الدراسات، منها: دراسة سلام؛ ودخيك (2012)، ودراسة Brunnega et al. (2020)، التي أظهرت نتائجها أن التأهيل التخاطبي أو التخاطب فعال وله نتائج إيجابية في تصحيح وخفض اضطرابات النطق، وهو وسيلة صحيحة، وفعالة؛ لتأهيل حالات اضطرابات النطق للمصابين به وخاصة الأطفال ذوي شق الشفة والحلق. ودراسة Pamplona et al. (2017) التي أوضحت إلى أن المواد السمعية والبصرية فعالة في تقوية وتعزيز علاج النطق لذوي شق الحلق مقارنةً بالمرضى الذين يتلقون علاج أمراض النطق في الموقع بدون مواد دعم سمعية بصرية. وفي هذا السياق اتفق البحث الحالي مع دراسة Williams (2021) التي أسفرت نتائجها عن أنه لا يوجد أسلوب محدد للتدخل في تأهيل النطق لذوي شق لشفة وسقف الحلق، ولكن تتعدد أساليب التدخل لتحسين فعالية النطق واللغة لهم. ودراسة Hossein & Xing (2024) التي أوضحت أن 65% من الأطفال تلقوا جلسات لتأهيل النطق حيث اتضح من تحليل ضرورة علاج اضطرابات النطق لذوي شق لشفة وسقف الحلق. كما أشارت دراسة أبو غفة (2025) إلى أن تصحيح نطق أصوات الحرف لدى الأطفال ينعكس ايجابيا على الحالة النفسية والتخفيف من الخجل الاجتماعي وزيادة الثقة بالنفس لدى هؤلاء الأطفال، كما أسفرت نتائج دراسة Chanachai & Prathanee (2025) عن نتائج ايجابية للتدخل لتصحيح اضطرابات النطق لذوي شق الشفة وسقف الحلق سواء عن بُعد أو مباشر. ويمكن توضيح نجاح البرنامج في خفض اضطرابات النطق من خلال درجات أفراد المجموعة التجريبية في اختبار النطق في القياس القبلي والبعدي والتتبعي مرتبين من المستوى الأقل إلى المستوى الأعلى كما يوضح الجدول التالي:

جدول (5)

يوضح توزيع درجات المجموعة التجريبية على مقياس النطق في القياس القبلي والبدي والتتبعي

عدد الأطفال	نوع الطفل	قياس قبلي	قياس بعدي	قياس تتبعي	مجموع الدرجات الخام الكلي لمقياس النطق المصور
1	أنثى	21	24	25	84
2	أنثى	22	35	35	84
3	ذكر	25	29	30	84
4	ذكر	27	31	33	84
5	ذكر	29	31	31	84
6	أنثى	30	34	34	84

يتضح من الجدول (5) أن: درجات الأطفال ارتفعت في القياس البعدي عن القياس القبلي بعد تعرضهم للبرنامج.

وتفسر الباحثة ذلك وذلك يرجع لفعالية البرنامج في تصحيح وخفض اضطرابات النطق، وأن كل طفل يختلف عن الآخر في استجاباته ومستواه، بمعنى سيادة مبدأ الفروق الفردية، ومدى متابعة الأسرة لطفلها وتقبلها وتقدمها لمشكلته، واستعداد الطفل نفسه للتحسن،، ويمكن تفسير حالة كل طفل بمفردة كما يلي **(نعرض للحالات المتطرفة كمثال لدراسة الحالة):**

الطفل (1): وهي بنت كان ترتيبها في أسرتها قبل الأخير بين إخوتها فيكبرها ثلاثة إخوة في مستويات تعليم مختلفة، ويصغرها بسنه بنفس الروضة، وهذه البنت ولدت بشق في الشفة وسقف الحلق أحادي الجانب، ابن عمها يعاني من نفس المشكلة، فهي مشكلة وراثية لديهم، وتم عمل عدة جراحات طبية وتجميلية لهم ابتداء من عمر 3 شهور، ثم 3 سنوات، بالإضافة لذلك لديها مشاكل نطق بعض أصوات الكلام منها تشويه أصوات (ف، م) وابدال أصوات (د، ج)، (س، ش)، (ت، ك)، مع نطق بعض الأصوات الساكنة مصحوبه بهواء من الأنف، وصعوبه في الإدراك السمعي لأصوات الكلام، وبالنسبة للأسرة لم تكن تعترف بأن أطفالها لديها مشكلة نطق وعدم وضوح الكلام، وأن هذا طبيعي في هذا السن، ولكن بالإقناع تفهموا الوضع، ولأن الأم ربة منزل، والأب نجار، فكانوا مشغولين بأعمالهم ولم يلتفتوا لمشكلة الطفل اللغوية، ولذلك تولي الإخوة الكبار مسؤولية متابعة الطفلة في البرنامج، واجتهاد الطفلة نفسها ورغبتها في التحسن. وفيما يلي عرض لنقاط القصور أو احتياج الطفلة على اختبار كفاءة النطق المصور في التطبيق القبلي:

صعوبة نطق بعض أصوات الكلام التي سبق توضيحها، وحيث بلغت البنود، التي تمثل الدرجات الخام للطفلة في القياس القبلي للاختبار (21) درجة، من إجمالي الدرجات الكلي (84) درجة، أما بالنسبة

للمقياس البعدي: بلغت الدرجات الخام للطفلة (24)؛ بينما بلغت في المقياس التتبعي: (25) درجة. فنلاحظ زيادة درجات الطفلة بعد تعرضها للبرنامج المستخدم، واستمرار التحسن أثناء فترة المتابعة.

الطفل (6): بنت ترتبها الأول في إختوتها، ولديها أخ واحد ذكر أصغر منها وعمرهم متقارب من عمرها، الأم خريجة جامعة ولا تعمل، والأب يعمل بالخارج، ولدت بشق في الشفة وسقف الحلق، نتيجة نقص حمض الفوليك عند الأم أثناء الحمل بالطفلة، وعقب الولادة أجرت الطفلة عدة عمليات جراحية وتجميلية لسد الشق، فالطفلة موضع اهتمام جميع أفراد الأسرة، لديها اضطرابات نطق بعض أصوات الحروف حسب شكوي الأم والمعلمة، لديها مشاكل في الأسنان الأمامية تم عمل تقويم طبي لها، لديها أيضاً أصوات أنفية مثل (س،ش)، وأخطاء في تركيب الجملة، إلى غير ذلك من المؤشرات، ولكن كان لدى الأم وعي بمشكلة الطفلة، ورغبتها الشديدة في علاجها، ولكنها كانت لا تعمل ماذا تفعل، وبمجرد علمها بالبرنامج التخاطبي، وإجراءات اختيار العينة، كانت على أتم الاستعداد لمشاركة الطفلة في البرنامج، وكانت تتابع باستمرار مع الطفلة ما تأخذه بالبرنامج، وسؤال الباحثة باستمرار عما أخذه في كل جلسة، كما أن الطفلة كانت لديها استعداد تام للمشاركة في كل أنشطة البرنامج بحماسة، وكانت لديها دقة وإصرار على تنفيذ النشاط لآخره. وفيما يلي عرض لنقاط ضعف الطفلة على اختبار مقياس النطق التطبيقي القبلي: ابدال بعض أصوات الحروف ببعضها في مواقع الكلمة المختلفة (ب، م)، (ك،ت)، (س، ش)، (ل، ر)، (ج، د)، بالإضافة إلى صعوبة التعرف على بعض الصور المعروضة في المقياس، حيث بلغت الدرجات التي تمثل نقاط ضعف لدى الطفلة (54) درجة، من إجمالي عدد الدرجات الخام الكلي (84) درجة، فكانت درجاتها (30) درجة في المقياس القبلي للاختبار. أما بالنسبة للمقياس البعدي: بلغت درجات ضعف الطفلة (50) من إجمالي (84) بنداً، فزادت درجات الطفلة بعد البرنامج إلى (34) درجة؛ بينما بالنسبة للمقياس التتبعي: بلغت درجات الضعف (50) درجة، من من إجمالي عدد الدرجات الكلي (84) درجة، حيث مازال يوجد زيادة في درجات الطفلة بعد انتهاء البرنامج تصل إلى (34) درجة.

وهكذا كان لكل طفل حالة خاصة، وأسلوب في التعامل مع أسرته، حتى تكون معين للباحث في تنفيذ أنشطة البرنامج، والواجب المنزلي مع الطفل داخل المنزل، كما كان لمتابعة الأطفال من قبل الباحثة داخل قاعة الدراسة، وإرشاد المعلمات لطريقة التعامل مع هؤلاء الأطفال، أفضل الأثر في نجاح البرنامج، وخفض اضطراب النطق لدى هؤلاء الأطفال.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما أشار إليه الدوخي؛ والعقيل (1430، 49) أن تأهيل اضطرابات النطق مثل غيره من اضطرابات التخاطب يعتمد على حضور جلسات تأهيلية منتظمة يحدد فيها المختص أهدافاً محددة لكل جلسة، ويسعى لتحقيقها.

كما تتفق مع دراسة Prathanee et al. (2024) التي أسفرت عن أهمية دور أخصائي التخاطب في خفض اضطرابات النطق لدى ذوي شق الشفة وسقف الحلق. كما تتفق مع دراسة schaffrath et al. (2025) التي أوضحت أهمية التدخل المبكر لعلاج النطق على يد متخصصين ماهرين وذلك لمنع المشاكل التي قد تنتج عنها.

وتفسر الباحثة ذلك بأن التخاطب له دور فعال في تصحيح وخفض اضطرابات النطق للأطفال، وهذا يدعم البحث، ويفيد المجموعة التجريبية من أطفال رياض الأطفال من (5-6) سنوات، ويتيح فرصة التدخل المبكر لمن لديهم اضطرابات نطق باستخدام برنامج تخاطب التي أثبتت الدراسات التي تناولتها فاعليتها.

ثالثاً: التوصيات التربوية:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

1 - بالنسبة للأطفال:

- ضرورة منح الطفل حرية إختيار الأنشطة، والأدوات اللازمة لها، طبقاً للأهداف المحددة مسبقاً والمطلوب اكسابها للطفل، وتوفير البيئة المناسبة للطفل سواء في الروضة أو المنزل، لبناء إنسان سوي ويتحمل المسؤولية، والتشجيع والتحفيز المعنوي باستمرار.
- ضرورة التوسع في استخدام طريقة الحواس المتعددة في تعليم الطفل، وتوفير الأدوات اللازمة لذلك وتنوع الأنشطة المستخدمة.

2 - بالنسبة لأولياء الأمور:

- ضرورة توعية أولياء الأمور بأهميته الاكتشاف المبكر؛ لمظاهر ومؤشرات اضطرابات النطق، وضرورة التدخل المبكر معها من أخصائين التخاطب، وباقي فريق العمل.
- ضرورة التوعية بطرق الوقاية من شق الشفة وسقف الحلق، والتدخل المبكر في حالة حدوثها طبياً، ومختلف التخصصات التي تشترك في التدخل، وكذلك مع اضطرابات النطق.
- ضرورة اشتراك أولياء الأمور في أي برامج تقدم لأطفالهم، وأخذ رأيهم فيما يقدم من أهداف وأنشطة، وكذلك الأدوات اللازمة.

3- بالنسبة للمسؤولين والمختصين بمجال التربية الخاصة:

- تنمية وعي المعلمات والمدرسات بمرحلة رياض الأطفال؛ بمظاهر وخصائص اضطرابات النطق لدى الأطفال، وكيفية الاكتشاف والتدخل المبكر ومدى تأثير شق الشفة وسقف الحلق على الأطفال، وكيفية التعامل معهم داخل قاعات رياض الأطفال.

- ضرورة التعرف على المشكلات المختلفة التي يعاني منها ذوي شق الشفة وسقف الحلق وخاصة اضطرابات النطق،، وتدريب الطفل على فنيات تعديل السلوك والعلاج السلوكي ومنها (النمذجة، والتغذية الراجعة، والتعميم)

- ضرورة الاهتمام ببرامج التخاطب؛ لدورها الهام في خفض اضطرابات النطق، وزيادة الحصيلة اللغوية لدى الأطفال، وإحالة الأطفال الذين تبدو عليهم أي مشكلات للمختصين.

رابعاً: البحوث المقترحة:

- 1- فعالية التأهيل التخاطبي في خفض بعض اضطرابات الكلام للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.
- 2- فاعلية برنامج للتدخل المبكر قائم استيرتيجية تعدد الحواس لخفض اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.
- 3- فعالية برنامج تخاطب قائم على العلاج المعرفي السلوكي لتصحيح بعض اضطرابات النطق للأطفال ذوي شق الشفة وسقف الحلق.
- 4- فعالية برنامج تخاطبي قائم على أنشطة "منتسوري" لتنمية مهارة الوعي الفونولوجي وأثره على الثقة بالنفس لدى الأطفال ذوي اضطرابات النطق.
- 5- فعالية برنامج تخاطب قائم على النمذجة لتنمية مهارة الوعي الصوتي وأثره على اضطرابات النطق للأطفال في مرحلة الطفولة المبكرة.

المراجع:

أولا المراجع العربية

- أبو غفة، صالح رجب (2024). دراسة اضطرابات النطق وعلاقتها بالخجل الاجتماعي لدى الأطفال ودور الاختصاصي الاجتماعي في الحد منها دراسة ميدانية بمدرسة الصم والبكم وضعاف السمع بمدينة زليتن. *مجلة التربوي*، 26، 906-924، <http://tarbawej.elmergib.edu.ly>
- البيلاوي، إيهاب عبدالعزيز (2006). *مقياس كفاءة النطق المصور*. الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- البيلاوي، إيهاب عبدالعزيز (2012أ). *اضطرابات النطق*. ط2، الرياض: دار الزهراء للنشر والتوزيع.
- البيلاوي، إيهاب عبدالعزيز (2012ب). فعالية برنامج لتنمية مهارات الوعي الفونولوجي في علاج بعض اضطرابات النطق لدى ذوي الحنك المشقوق. *مجلة الارشاد النفسي - مصر*، 32، <https://search.mandumah.com/Record/351127> 341-438.
- البكور، فهمي مصطفى؛ والغضاونة، يزيد عبدالمهدي؛ والشرمان وائل محمد (2016). *اضطرابات النطق والكلام (تشخيص - تدريب - علاج)*. الدمام : مكتبة المتنبى.
- التودري، عوض حسين؛ وعبدالمحسن، علي صلاح؛ والدردير، هناء علي (2024). فاعلية برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي في معالجة بعض اضطرابات النطق لدى أطفال المرحلة الابتدائية. *مجلة دراسات في مجال الإرشاد النفسي والتربوي، كلية التربية، جامعة أسيوط*، 7(1)، 52-71. <https://dapt.journals.ekb.eg>
- الجبالي، ولاء سمير (2018). فاعلية برنامج تدريبي علاجي للحد من اضطرابات النطق والكلام والصوت لدى تلميذات المرحلة الابتدائية. *رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف*.
- الجزار، وفاء محمد (2015). برنامج تدريبي قائم على الوعي الفونولوجي باستخدام الوسائط المتعددة في تخفيف حدة اضطرابات النطق لدى المعاقين عقلياً " القابلين للتعلم " *رسالة دكتوراة، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة*.
- جوادنف، هاريس (2004). *اختبار الرسم*. (ترجمة: محمد فرغلي فراج وعبدالحليم محمود السيد وصفية مجدي). جامعة القاهرة: مركز البحوث والدراسات النفسية (العمل الأصلي ظهر في 1926).
- جوان، محمود محمد (2015). فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي للحد من بعض اضطرابات النطق لدى الأطفال المتأخرين لغوياً. *مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد*، 18(1)، 748-794.
- الحارثي، هالة مستور (2020). فعالية برنامج تدريبي قائم على القاعدة النورانية في تحسين النطق لذوي اضطرابات النطق. *المجلة التربوية، كلية التربية جامعة سوهاج*، 70، 1020-1085.

- حسن، أسامة عبد المنعم (2014). فعالية برنامج تدريبي لتخفيف بعض اضطرابات النطق وأثره في خفض السلوك الانسحابي لدى عينة من الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم، رسالة ماجستير، معهد البحوث والدراسات العربية بالقاهرة، قسم. الدراسات التربوية (إرشاد فئات خاصة).
- خطاب، رأفت عوض (2014). *مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة الأسس والاستراتيجيات*. الدمام: مكتبة المتنبّي.
- خليل، إيمان أحمد (2019). برنامج إرشادي لتنمية العمليات المعرفية لأطفال الروضة ذوي اضطراب النطق والكلام. *مجلة الطفولة، كلية الطفولة المبكرة، جامعة القاهرة*. 32، 230-268.
- الدوخي، منصور محمد؛ والعقيل، عبدالرحمن إبراهيم (1430). *اضطرابات التخاطب عند الأطفال - إرشاد الأسرة والمعلم*. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.
- الزريقات، إبراهيم عبدالله فرج (2005). *اضطرابات الكلام واللغة - التشخيص والعلاج*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- الزهراني، عبدالله مطلق؛ والجهني، مشعل سلمان (2023). فاعلية برنامج تدريبي قائم على التقنية في علاج اضطراب النطق لدى طلاب بمرحلة الطفولة المبكرة. *المجلة العربية للنشر* www.ajsp.net ، 6(56)، 301-319 (AJST).
- سالم، أسامة فاروق (2014). *اضطرابات التواصل بين النظرية والتطبيق*، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- السرطاوي، عبد العزيز مصطفى؛ والصمادي، جميل (2010). *الإعاقات الجسمية والصحية*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- سعد، أحمد شعبان (2020). فعالية برنامج تدريبي لغوي قائم على أحكام تجويد القرآن الكريم في خفض بعض اضطرابات النطق لدى التلاميذ بالمرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، كلية علوم الإعاقة والتأهيل، جامعة الزقازيق.
- سلام، حسام عباس؛ ودخيخ، صالح أحمد (2012). أثر برنامج تدخل مبكر باستخدام فنيات التخاطب لعلاج العيوب النطقية للأصوات على مستوى الكلام واللغة لدى الأطفال ذوي متلازمة داون. *مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس*، 127، 166-203.
- الشخص، عبدالعزيز السيد (1997). *استمارة دراسة حالات اضطرابات النطق والكلام (في كتاب: اضطرابات النطق والكلام - خلفيتها، تشخيصها، أنواعها، علاجها، الرياض: شركة الصفحات الذهبية المحدودة*.
- الصبي، عبدالله؛ والحايك، سمر؛ والزهراني، سعدي (1440). *شق الشفة والحنك*. الرياض: فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية. <http://www.gulfkids.com>

صومان، أحمد إبراهيم (2019). فعالية برنامج قائم على الأنشطة القصصية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة في مدينة عمان. *المجلة التربوية*، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمي، 33(130)، 139-178.

الطويرقي، تركية حمود (2013). برنامج تدريبي باستخدام أدوات منتسوري المطورة في تنمية الإدراك الحسي لدى الأطفال الذاتويين. *رسالة ماجستير*، كلية رياض الأطفال، جامعة القاهرة

الطيب، خديجة محمد (2016) فاعلية برنامج إرشادي أسرى مقترح في علاج اضطرابات النطق للأطفال المعاقين ذهنياً القابلين للتعليم، *رسالة ماجستير*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.

عبد النبي، عزيزة رزق (2020). برنامج برنامج تخاطبي قائم على أنشطة " منتسوري " لخفض اضطرابات اللغة وأثره على الطلاقة اللفظية للأطفال ذوي صعوبات القراءة، *رسالة دكتوراه*، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

العيان، هديل محمد (2015). فاعلية استخدام القصة الإلكترونية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة. *رسالة ماجستير*، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

على، عماد أحمد (2016). اختبار المصفوفات المتتابعة الملونة لـ "Raven" للأطفال والكبار (5.5، 68.5) سنة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

فراج، كرم عبدالرحيم (2014). فاعلية برنامج تخاطبي لتصحيح اضطرابات النطق وتنمية بعض مهارات التواصل اللفظي لدى عينة من الأطفال ضعاف السمع في مرحلة رياض الأطفال. *رسالة ماجستير*، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

متولي، فكري لطيف (2015). *اضطرابات النطق وعيوب الكلام*. مكتبة الرشد ناشرون.

مصطفى، ولاء ربيع (2017). *اضطرابات التواصل لنوي الاحتياجات الخاصة*. الدمام: مكتبة المتنبى.

ناجي، عايدة (2015). فاعلية برنامج علاجي مقترح لتنمية مهارات النطق لدى الأطفال المصابين باضطرابات النطق والكلام. *رسالة دكتوراه*، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد لمين دباغين - سطيف، الجمهورية الجزائرية الديمقراطية.

نجم، محمد رشيد (2015). فعالية البرنامج الترويحي باستخدام القصة الحركية في تحسين بعض المهارات اللغوية للأطفال ذوي صعوبات التعلم من 6 إلى 9 سنوات بمحافظة بابل بالعراق. *رسالة ماجستير*، كلية التربية الرياضية بنات، جامعة الإسكندرية.

نصار، حنان محمد (2012). فاعلية استخدام الصور في النشاط القصصي في تحسين الأداء اللغوي الشفهي وفهم القصة لدى أطفال الروضة. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، 10(2)، 191-332.

النوبي، محمد (2018). اضطرابات النطق 1 الشفة الأرنبية والحلق المشقوق. *المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، المجلة الدولية للآداب والعلوم الانسانية والاجتماعية*، 6، 43-65.

ثانيا المراجع الاجنبية

- Aguilera.M.; Allend.f., &Solor.L.(2021).speech pathology pelpractice intervention during thecovid-1G pandemic for sponish-speaking children with cleft palate. a systematic review. *Internation Tounal of Pediatric Otorhinolaryngology*,144(110700)1-10. <https://www.reseachgate.net>
- Bettens, K.; De Keyser, K.& Van Lierde,K. (2025). Peer attitudes towards children with cleft lip and palate: An interaction of visual and auditory cues ?. *Journal of Communication Disorders*, 115(106530).
- Brunnega, K.; Hagberg, E.; Havstam, C., Okhiria, A.& Klinto, K. (2020). nmx reliability of speech variables and speech- related quality indicators in the swedish cleft lip and palate registry. *The Cleft Palate- Craniofacial Journal*, 57(6) 715-722.
- Chanachai,S. & Prathanee ,B.(2025).speech therapy with cleft lip and palate: telepractice combined with face-to-face via application for articulation therapy –thai (AAT-T) In The Pandemic of Covid-19. *Journal of Associated Medical Sciences* ,58(3),85-91. <https://he01.tci-thaijo.org>
- Crowley.C.,Baigorri.M.,Sommer.C. & Acevedo,D.(2016). What to do befor The Celft Palate is Repaired to Improve Speech Qutcomes After Surgery. <https://www.Leadersproejct.org>
- Derakhshandeh.F.;Nikmaram.M.;Hosseinadad.H.;Memarzaden,M.; Taheri.M.;Omran.M.;Jalaie.S.;Bijankhan.M.&Sell.D.(2016). speech characteristics after articulation therapy in children with cleft palate and velopharyngeal dysfunction asingle case experimental design.Controlled Clinical Trial, *Int J Pediatr Otorhinolryngol*.87.13-104.
- De Bodt, M. & Van Lierde, K.(2006). *Cleft palate speech and velopharyngeal dysfunction:the approach of the speech therapist*. *B-ENT*, 2 (4), 63-70.
- Eden.S.;Sell.D.& Britton.L.(2020). Supporting People With Cleft Lip and Palate and related Disorders.Royal College of Spech & Language Therapists, Clapa Cleft Lip & palate Association WWW.Clapa.Com
- Hammarstrom.I.; Nyberg.J.;Alaluusua.S.;Rautio.J.; Neovius.E.; Berggren.A.; Persson.C.;Willadse&Lohmander.A(2020).scande cleft project trial 2-comparison of speech qut come in , 1- and 2-stage palatal closure in 5-year-dds With uclp the cleft palate – *Craniofacial Journal* ,57(4),458-469.

- Hossein, H.& Xing,Y. (2024). a retrospective analysis of factors affecting speech production in school-aged children with cleft palate (+-cleft lip). *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology*, 182 (112029).
- Kummer.A.(2014).speech therapy for eorrors secondary to cleft palate and velopharyngeal dysfuncation.Research Gate. *Division of Speech Pathology, MLC 4011, Cincinnati Children's Hospital Medical Center*.
<https://www.researchgate.net/publication/51675697>
- Kummer, A. (2021). communication disorders secondary to clefts and other craniofacial malformations. In *Fundamentals of Craniofacial Malformations: Vol. 1, Disease and Diagnostics* (pp. 361-375). Cham: Springer International Publishing. DOI:[10.1007/978-3-030-46024-2_23](https://doi.org/10.1007/978-3-030-46024-2_23)
- Khan. M; Shuang. M; Liu. X; Xu, S. ; Liang. H.(2017). current concept in alveolar cleft management. *A Journal o Bangabenghu Sheikh Mujid' Medicen University* , Dhaka, Bangladesh , BSMMU J; 10: 195-203
- Leclerc ,J.,Gilbert , F.,Mcconnel ,E., Beaudoin ,E., Bouchard ,J., Simonyan ,D.(2021). furlow palatopasty: should we also focus on the size of the nasopharynx?. *TheCleft Palate- Craniofacial Journal*,1-13, American Cleft Palate – Craniofacial Association Article Reuse Guidelines.
<https://www.Sagepub.com/journals-permissions>.
<https://www.Journals.Sagepub.com/home/cpc>.
- Machmud , H. ; Abidin, A. ;La Hewi, Anhusadar, L. (2023). supporting children with speech delay: speech therapy intervention frameworks from preschool teachers. *International Journal of Instruction*, 16, (4) 485-502.
<https://doi.org/10.29333/iji.2023.16428a>.
- Nikhila.G.,Prasad,H. (2017).A Study on Patterns of Compensatory Articulation With Repaired Cleft Lip And Palate.*Research Article,Global Journal of Otolaryngy*,7(2),0015-0030.
- Scherer, N.; Baker, S.; Kaiser,A. ; Frey,J.(2018). longitudinal comparison of the speech and language performance of united states–born and internationally adopted toddlers with cleft lip and palate: a pilot study, american cleft palate–craniofacial association , *The Cleft Palate– Craniofacial Journal* 55(7) pp. 941–953.
- Nagarajan, R., V. ,Savitha,& Subramaniyan,B.(2009). communication disorders in indivuals with cleft lip and palate: *An Overview. Indian Journal of Plastic Surgery*,42,137-143. <https://www.researchgate.net/publication/38062740>
- Pamplona .C.;& Ysunza. A.Patino.C.Ramirez.E.Drucker.M.& Mazón J.(2005). speech summer camp for treating articulation disorders in cleft palate patients. *Int J Pediatr Otorhinolaryngol*, 69(3):351-9.

- Pamplona ,M.;& Ysunza, P.&Morales.S.(2017).audiovisual material and effectiveness for enhancing the correction of articulation disorders in children with cleft palate.*Int Pediatr Otorhinolaryngol*, 93,17-23.
- Pamplona ,M.;& Ysunza, P. (2018). language proficiency in children with cleft palate.*International Archives of communication Disorder* ,1.1-7.
- Pamplona, M.& Ysunza, P. (2020). speech pathology telepractice for children with cleft palate in the times of COVID-19 pandemic. *International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology* , 138 (110318),1-5. journal homepage: www.elsevier.com/locate/ijporl
- Prathanee, B., Thanawirattananit, P., Phrutthinun Surit, P., Mitkitti,R., Makarabhirom,K.,(2024). speech task force and quality of life after surgery in children with cleft lip and palate: limitation of professionals, medical publishers, Inc., 333 Seventh Avenue, 18th Floor, New York, NY 10001, USA , *Archives of Plastic Surgery* , 51 (3),275 - <https://doi.org/https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>
- Schaffrath, k.; Ooms,k.& Modabber,A.(2025). an evaluation of speech therapy care in The surrounding area of an interdisciplinary cleft lip and palate tertiary care center. *Scientific Reports* ,15,(5841), 1-9. www.nature.com/scientificreports/
- Smarius,B.;Haveramp,S.;Dewilde,H.Warnaar,V.;De Molen ,M. &Breugem,C.(2021).incidence of cleft –related speech problems in children with an isolated cleft lip.*Clinical Oral Investigations*,25,523-831. <https://doi.org/10.1007/500784-020-03367-5>.
- van Eeden,S.; McKean,C.; & Stringer,H. (2025). rethinking speech sound disorder (SSD) in non-syndromic cleft lip and palate: The importance of recognizing phonological and language difficulties, *International Journal of Language & Communication Disorders* ,60(1),2-22
- Williams.C., Harding ,S., Wren,Y.,(2021).an exploratory study of speech and language therapy intervention for children born with cleft palate et lip. *The Cleft Palate - Craniofacial Journal*,58(4),455-469.
- World Health Organization (2018). *The ICD-11,Classification of Mental and Behavioural Disorders*, Diagnostic Criteria For Research.Genava.
- Zreaqat ,M., Hassan ,R.,&Hanoun ,A.(2017). cleft lip palate management for birth to adulthood ;An Over View. In book: *Insights into Various Aspects of Oral Health*,(pp99 - 121).
- DOI:[10.5772/intechopen.68448](https://doi.org/10.5772/intechopen.68448)

البحث السادس

الإسهام النسبي لدافعية الإنجاز والاندماج المدرسي في التنبؤ بجودة الحياة
لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح

إعداد

أ.م. د/ لبنى شعبان محمد
أستاذ علم النفس الطفل المساعد
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة مطروح

أ.د. / شادي محمد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية ووكيل
كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب
ومدير مركز الإرشاد النفسي

ومدير مركز خدمات ذوي الإعاقة جامعة مطروح

أ/أمل جمال السباعي محمد
باحثة ماجستير - قسم الصحة النفسية

1447هـ - 2025م

المستخلص:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن الإسهام النسبي لكل من دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي في التنبؤ بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. واعتمد الباحثين على المنهج الوصفي لملائمته لموضوع البحث وأهدافه، وتراوحت عينة البحث من (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي الأزهرية بمحافظة مطروح، وتراوحت أعمارهم الزمنية بين (9-12) عاماً، بمتوسط عمر قدره (10.82) سنة، وانحراف معياري (0.882). وتمثلت أدوات البحث في استخدام مقياس الاندماج المدرسي (إعداد الباحثين)، ومقياس دافعية الإنجاز (إعداد/ عثمان كمال (2014)، ومقياس جودة الحياة (إعداد/ حسام عبد الغني السيد (2021)، وقد حُسِبَت الخصائص السيكومترية لجميع المقاييس المستخدمة، واستُعملت الأساليب الإحصائية الملائمة معامل ارتباط بيرسون واختبار " ت " وأسلوب تحليل الانحدار المتعدد. وقد توصل البحث إلى النتائج التالية: إسهام متغيري الاندماج المدرسي ودافعية الإنجاز إسهاماً دالاً إحصائياً في التنبؤ بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإن اختلفت نسب إسهام كلٍ منهما في هذا التنبؤ، حيث أمكن من خلال هذين المتغيرين التنبؤ بشكل إيجابي بجودة الحياة، وكان لمتغير الاندماج المدرسي الدور الأكبر في التنبؤ بجودة الحياة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث) في متغير جودة الحياة وأبعاده الفرعية.

الكلمات المفتاحية: دافعية الإنجاز - الاندماج المدرسي - جودة الحياة - تلاميذ المرحلة الابتدائية.

The Relative Contribution of Achieving Motivation and School Engagement in Predicting Life Quality among Primary School Students in Al-Azhar in Matrouh Governorate.

Abstract:

The current research aims to reveal the relative contribution of achievement motivation and school engagement in predicting life quality among Primary school students. The researcher relied on descriptive methods owing to their appropriateness to the research topic and its objectives. The sample consisted of 200 male and female students, including those from the fourth, fifth, and sixth grades, aged from 9 to 12, with an average age of 10.82 years and a standard deviation of 0.882. The research tools included a school engagement scale designed by the researcher, an achievement motivation scale (Kamal, O., 2014), and a quality-of-life scale (Said, H., 2021). The psychometric properties of all the scales used were calculated. Appropriate statistical methods were employed, including Pearson Correlation, the "T" test, and a multiple regression analysis. The research showed that the contribution of the variables of school engagement and achievement motivation was statistically significant in predicting life quality among elementary school students, despite the variety of contribution rates in this prediction. Regarding these two variables, it was possible to predict life quality positively, with the school engagement variable having the largest role in predicting life quality. The results also indicated that there were no statistically significant differences among the mean scores of elementary school students based on the gender variable (males/females) in the life quality variable and its sub-dimensions.

Keywords: Achievement Motivation – School Engagement – Life Quality – Primary School Students.

المقدمة والخلفية النظرية:

تُعتبر المدرسة من الركائز الأساسية في تشكيل شخصية التلاميذ، حيث تؤدي دورًا محوريًا عبر المعلم، والمناهج الدراسية، والأنشطة، وتفاعل الأقران، في التأثير على مختلف جوانب الشخصية وتنميتها. من هذا المنطلق، يُعد توفير بيئة مدرسية مقبولة للتلاميذ أحد العوامل الحاسمة التي تترك بصمة واضحة على الصحة النفسية ومستوى التحصيل الدراسي للتلاميذ، ومن ثمَّ تحسين جودة الحياة لديهم. هذا، وتتأثر العملية التعليمية بعدة عوامل: منها الخارجية؛ مثل: بيئة التعلم والعلاقة مع الأقران والمعلمين. ومنها الداخلية؛ التي تشمل: الدافعية نحو التعلم والإنجاز، ومستوى إدراك الطالب لقدراته وإمكاناته، ومقدار وعيه بذاته، ومدى اندماجه المدرسي.

ومع ظهور الألفية الثالثة، وحدثت انفتاح على العالم - حدثت تغيرات عصرية أدت إلى الصراع والتحدي، الأمر الذي جعل المسؤولين يتجهون إلى ما يسمى الجودة الشاملة. والجودة الشاملة في الأساس هي الإنسان نفسه القادر على أن يصوغ هذه الجودة في أدائه، وأن يرتقي ويبدع فيها، هذا، ويعد مفهوم جودة الحياة من المفاهيم التي تشير إلى السعادة أو الرضا أو تقدير الذات، والتي تستخدم في المواقف المختلفة وفروع العلم والمعرفة المتعددة. (شقيير وآخرون، 2012: 98).

ويعرفها كلٌّ من (Davidson and Williams 2019: 182) بأنها: المدركات المحسوسة للفرد نحو مكانته ووضعه في الحياة والنسق القيمي في المجتمع الذي يعيش فيه، مما قد يكسبه القدرة على التعايش والشعور بالراحة والسعادة لتحقيق أهداف لها معنى.

ويشير عبد اللطيف (2020: 13) إلى جودة الحياة بأنها قدرة الفرد على الشعور بالتحسن والرفي في الجوانب الاجتماعية والصحية والنفسية والأكاديمية وإشباع تلك الجوانب من خلال ما توفره البيئة والمدرسة له من خدمات وشعوره بحسن الحال والاستمتاع بالحياة والشعور بالصفاء والهدوء والارتياح وإجادة التعامل مع التحديات والتغلب على الصعاب.

وتُعرفها عبد القوي (2022: 4) بأنها تتمثل في شعور التلاميذ بالرضا والسعادة وقدرتهم على إشباع حاجاتهم من خلال ما يتوافر لديهم من قدرات وإمكانات، وما يقدم لهم من خدمات في المجالات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية مع حسن إدارتهم للوقت والاستفادة منه.

يتضح للباحثين من خلال العرض السابق أن المدرسة تلعب دورًا جوهريًا في صياغة شخصية التلميذ وتنمية أبعادها المتعددة، من خلال بيئة تعليمية شاملة تتفاعل فيها العناصر البشرية والمادية بشكل متكامل. وقد أجمعت الأدبيات على أن جودة الحياة في البيئة المدرسية لم تعد ترفًا، بل هي مطلب أساسي لضمان تحقيق الصحة النفسية، والاندماج المدرسي، والتحصيل الأكاديمي الفعّال.

كما اهتم علم النفس بمفهوم جودة الحياة، حيث اعتمد هذا المفهوم في مختلف التخصصات النفسية، النظرية منها والتطبيقية. وقد كان لعلم النفس السبق في تحديد المتغيرات المؤثرة على نوعية حياة الانسان وفهمها.

وهذا ما أشارت إليه الكثير من الدراسات كدراسة الأسود (2017) التي توصلت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيًا بين جودة الحياة والدافعية إلى التعلم، وأنه يمكن التنبؤ بالدافعية إلى تعلم من خلال جودة الحياة، كما أظهرت النتائج وجود مستوى مرتفع في كل من جودة الحياة والدافعية إلى التعلم لدى طلبة الجامعة، وقد أوصت الدراسة باعتماد مرشدين بالجامعة يعملون على تطوير جودة الحياة النفسية وتعزيز الدافعية إلى تعلم. ، وكذلك دراسة (Thien,2020) التي هدفت إلى تحديد الأبعاد التي تفسر جودة الحياة المدرسية لطلاب المدارس الابتدائية الصينية الماليزية، و إلى تحديد الأبعاد التي تفسر جودة الحياة المدرسية لطلاب المدارس الابتدائية الصينية الماليزية.

كماهدفت دراسة شعيب (2021) إلى التعرف على العلاقة بين جودة الحياة وكل من القلق العام والحساسية الانفعالية والاكنتاب لدى طلبة الجامعة.، وأشارت دراسة (Oger,2022) إلى أن هناك قضيتين، واحدة مرتبطة بالصحة والأخرى بالأداء المدرسي، وأن جودة حياة الطلاب في المدرسة هي قضية ملحة بشكل متزايد، خاصة فيما يتعلق بقضايا الصحة العامة، التي أصبحت أكثر حدة بسبب الوباء والحجر الصحي المتتالي. كما تناولت دراسة (McFerren, 2024) العلاقات بين أبعاد ثقافة المدرسة، وإرهاق التعاطف، والرضا عن التعاطف داخل مدارس ولاية تينيسي الحكومية من الروضة إلى

الصف الثاني عشر. وأكدت وجود اختلافات في أبعاد ثقافة المدرسة المتصورة وجودة الحياة المهنية بين المعلمين والإداريين.، وتشير دراسة (Mélanie, et al, 2025) إلى أن الأطفال المصابين باضطراب اللغة النمائي يعانون من تدني جودة الحياة. وتباين بالقدرات الاجتماعية والعاطفية.

ويذكر (Pontin, et al (2013 أن مصطلح جودة الحياة هو أحد المتغيرات النفسية متعددة الأبعاد ذات وظائف إنسانية، ويمكن تعريف جودة الحياة بأنها حالة يكون فيها الفرد قادرا على تطوير طاقاته، فيعمل بإنتاجية وابتكارية أكبر، فيستطيع أن يكون شبكة من العلاقات الاجتماعية والإيجابية، فيصير منفتحا على التعامل مع البيئة من حوله.

ويقصد الرابعة (2017)، أن الهدف من جودة الحياة هو الوصول إلى الكفاءة والنجاح في الحياة والشعور بالرضا والسعادة والمسؤولية الشخصية والاجتماعية، وتقييمه لذاته.

كما تعد جودة الحياة للتلاميذ في العملية التعليمية عبارة عن المعايير والمؤشرات التي تصب فيها مختلف الأنشطة والإجراءات التي تهدف إلى تطوير وتنمية الجانب التعليمي. ومعرفة عدد من العوامل المؤثرة في العملية التعليمية بالنسبة للتلاميذ المتمثلة بالقدرات الذهنية والعقلية والإمكانات الجسمية والمهارية والتوجهات والطموح والدوافع النفسية مما يتطلب توفير أفضل التقنيات والمعلومات من أجل الارتقاء بالمستوى الفكري والمعرفي لدى التلميذ (عواد، 2017: 94).

ويوضح عامر (2020: 4) انعكاس جودة الحياة على شعور الفرد بالسعادة النابعة من رضاه عن وضعه الاجتماعي والنفسي والعائلي والصحي ويتضمن مفهومها جوانب الحياة المختلفة والسعادة والرضا عن الحياة كالصحة النفسية والجسمية والعلاقات الاجتماعية والأسرية.

وفي هذا السياق، يرى الباحثين أن جودة الحياة المدرسية، بما تتضمنه من جوانب نفسية واجتماعية وتعليمية، تمثل أحد المحددات الأساسية التي تساهم في تحقيق الاندماج المدرسي لدى التلميذ. إذ إن التلميذ الذي يشعر بالرضا عن حياته داخل البيئة المدرسية، ويتلقى الدعم الكافي لتلبية حاجاته النفسية والاجتماعية والتعليمية، يكون أكثر قدرة على التفاعل الإيجابي مع محيطه المدرسي،

وأكثر ميلاً للمشاركة في الأنشطة، وبناء علاقات إيجابية مع الأقران والمعلمين، ما يؤدي إلى شعور أعمق بالانتماء والاندماج.

ويُعد الاندماج المدرسي أحد المؤشرات المهمة على فاعلية البيئة التعليمية وجودتها، حيث يُعبر عن مدى ارتباط التلميذ بمدرسته على المستويات السلوكية والانفعالية والمعرفية، وهو ما يؤثر بدوره على تحصيله الأكاديمي واستقراره النفسي والاجتماعي. ولذلك فإن جودة الحياة ليست هدفاً بحد ذاتها فقط، بل تُعد أيضاً مدخلاً فعالاً لتحقيق اندماج مدرسي أوسع وأعمق، مما يبرر أهمية دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين وتفسير طبيعة الترابط بينهما في ظل المتغيرات المعاصرة التي تشهدها البيئة التعليمية. (النجار، 2019: ١٠٠).

كما أن للاندماج المدرسي دوراً كبيراً لدى التلاميذ، فهو يؤثر في حالة انخفاضه في انخفاض الأداء الأكاديمي، وزيادة التسرب، فهو حالة مرنة وليست ثابتة ويتغير من مرحلة إلى أخرى وفقاً لظروف السياق أو البيئة (الظروف المحيطة بالمتعلم)، كما أنه محصلة تفاعل بين التلميذ وتلك الظروف المحيطة به. وأن اندماج التلاميذ عامل جوهري وفعال في المخرجات التعليمية والاجتماعية الإيجابية لدى التلاميذ (Keskin&Atay, 2025).

وتعرف بوراس، ورويم (2020) الاندماج المدرسي بأنه " مدى الطاقة الجسمية والنفسية التي يبذلها المتعلم من أجل تحقيق نواتج تعلم جيدة، من خلال مثابرته ومشاركته الفعالة في الأنشطة والمهام التعليمية سواء داخل الفصل أم خارجه، كما يشمل تقييم الخبرات والمعارف وإتقانها، وإظهار مشاعر كالانتماء والاهتمام نحو المعلمين والأقران والمدرسة جميعاً، وهو ما يدل على دافعية المتعلمين والتزامهم نحو عملية التعلم".

أما الزرو (٢٠١٩: ٥٥٠) فقد عرفته بأنه "قدرة عملية على التفاعل والمشاركة النشطة مع زملائه ومعلميه الذين يتعامل معهم سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه، والحرص على وجود روح التعاون والنشاط وبذل الجهد للانتهاء من الأعمال المدرسية، واستثمار المهارات العقلية كافة والالتزام بقواعد السلوك الجيد لتكوين علاقات إيجابية والحصول على أفضل نتائج العملية التعليمية".

عرفه (2022) Köksal,&Kızıldağ. بأنه شعور التلميذ بالانتماء إلى المدرسة، والرغبة في الحضور إلى المدرسة، والاهتمام بالتعليم المقدم فيها وبذل جهد من أجل التعلم.

يستخلص الباحثون من خلال التعريفات السابقة، أن الاندماج المدرسي هو أكثر من مجرد حضور التلميذ إلى المدرسة؛ بل هو عملية حيوية تتداخل فيها عوامل نفسية، اجتماعية، ومعرفية، تشجع التلميذ على المشاركة الفاعلة والتفاعل المستمر مع بيئته المدرسية داخل قاعة الدراسة وخارجها..

وأكد على ذلك كثير من الدراسات كدراسة (2024) Palencia, & Siegel. التي أظهرت أن مديري المدارس الذين يطبقون برامج متخصصة لديهم مرونة في استخدام الموارد المالية والبشرية يُمكنهم المساعدة في دعم التكامل المدرسي في مواجهة الفصل المنهجي.

ودراسة إبراهيم والشيشيني (2023) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الاندماج المدرسي وعلاقته بكل من توجهيات الهدف واستراتيجيات لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.

واستعرضت نتائج دراسة (2023) Palova,et al تجارب اندماج الطلاب الوافدين الجدد الناطقين بالفرنسية في المقاطعات الناطقة بالإنجليزية في كندا. كما استعرضت النتائج العلمية المتعلقة بالعوامل التي تؤثر على اندماج الطلاب الوافدين الجدد في أنظمة المدارس الحكومية الفرنسية في المقاطعات ذات الأغلبية الإنجليزية. وتوصلت نتائج دراسة عابدين (2019) إلى وجود فروق دالة إحصائية في الاندماج الطلابي لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الإسكندرية تبعاً للنوع ولصالح الذكور.، كما توصلت دراسة (2015) Kuzu,Gunuc& لوجود مستوى أعلى من المتوسط للاندماج لدى الطالب، ووجود فروق داله لبعد الاندماج داخل القاعات الدراسية وأبعاده الفرعية ولبعد الاندماج داخل الحرم الجامعي وبعده الفرعي لصالح ذوي التوجهات الخارجية، وعدم وجود فروق بين الطالب ذوي التوجهات الداخلية أو الخارجية في بعدي القيمة والإحساس بالانتماء.

من خلال استعراض الأدبيات والنتائج السابقة المتعلقة بالاندماج المدرسي، يظهر بوضوح أن الاندماج ليس مجرد حضور للمدرسة أو المشاركة في الأنشطة التعليمية فحسب، بل هو عملية نفسية واجتماعية ومعرفية معقدة تشجع التلاميذ على التفاعل الإيجابي والمستمر مع بيئتهم المدرسية.

يتضح من التعريفات المختلفة التي استعرضتها الدراسات أن الاندماج المدرسي يشمل مجموعة من العوامل التي تدفع التلميذ إلى المشاركة الفعالة، سواء داخل الصف الدراسي أو خارجه. في هذا السياق، يمكننا رؤية أن الاندماج يساهم في تحسين الأداء الأكاديمي، ويقلل من معدلات التسرب المدرسي، وهو عامل حاسم في تعزيز النتائج التعليمية والاجتماعية الإيجابية للتلميذ.

هذا، وتعد الدافعية إلى الإنجاز هي أحد أهم الدوافع التي حددها "Murray" وهي أكثر الدوافع بحثاً، فدافع الإنجاز هو دافع إنساني فريد، وهو عبارة عن السعي للتغلب على التحديات، وتحسين الذات، وتحقيق لذلك تعتبر الدافعية إلى إنجاز من أهم الدوافع الإنسانية، لأنها تميز الإنسان عن الحيوان، والدافع للإنجاز (Sontakka,2016:126).

أن المعرفة بدوافع الإنسان تساعد على فهم الفرد لنفسه ولغيره فعندما نعرف دوافع شخص ما نصبح قادرين على التنبؤ بسلوكه في ظروف معينة ونستطيع أن نستخدم هذه المعرفة لضبط السلوك وتوجيهه لوجهات معينة بتهيئة المواقف التي تثير الدافع للقيام بأعمال مرغوبة وعدم القيام بأعمال غير مرغوبة ويعد الدافع إلى إنجاز أحد الدوافع التي تعبر عن الطاقة الكامنة في الإنسان وتدفع لسلوك معين ليحقق أهداف وغايات تؤدي إلى تكيفه مع بيئته (سعد، 2021).

إن الدافع إلى إنجاز هو ما يميز الإنسان عن غيره من الكائنات الحية، والناس يختلفون في المستوى المقبول لديهم من الدافعية، وفي موسوعة علم النفس والتحليل النفسي يشير إلى رغبة الفرد وميله لإنجاز ما يعهد إليه من أعمال ومهام وواجبات بأحسن مستوى يستطيعه وأعلى إنتاجية ممكنة (الحوسنية،2023).

ويعرف الزعبي (2022: 139) الدافعية إلى إنجاز بأنها: "الرغبة والجهد الذي يبذله الفرد من أجل تحقيق الأهداف التي يسعى إليها، والتغلب على العقبات التي تواجهه.

ويعرفها عبد الرحمن (2021: 1914) بأنها: "قوة ذاتية محركة وطاقة كامنة واستعداد داخلي، يدفع الطالب بصورة مستمرة إلى الصبر والمثابرة، ووضع أهداف للمستقبل؛ لكي يصل إلى النجاح والتفوق".، بينما تعرفها (بريك وصليحة،2021: 720) بأنها: "استعداد الفرد لتحمل المسؤولية والسعي

نحو التفوق؛ وذلك لتحقيق أهدافه مع المثابرة على التغلب على العقبات والمشكلات التي تواجهه؛ بهدف الوصول إلى أهداف معينة".

يستنتج الباحثون من التعاريف السابقة أن دافعية الإنجاز تتمثل في القوة التي تنتاب المتعلم في القيام بالعمل المطلوب بحماسة وتقاني وروح المنافسة وتحقيق النجاح والرضا على ما يقوم به من أعمال في الموقف التعليمي، والغاية التي يصل إليها هي إشباع حاجاته المعرفية وزيادة الرضا عن النفس وتحقيق النمو المعرفي والريادة في سلوك الإنجاز.

وتلعب دافعية الإنجاز دورًا مهمًا وخطيرًا في رفع مستوى أداء الفرد وإنتاجيته في مختلف المجالات والأنشطة التي يواجهها، وهذا ما أكدته ماكلييلاند، حين رأى أن مستوى دافعية الإنجاز الموجود في أي مجتمع هو حصيلة الطريقة التي ينشأ بها التلاميذ في هذا المجتمع، وهكذا تتجلى أهمية دافعية الإنجاز ليس فقط بالنسبة للفرد وتحصيله الدراسي، وإنما أيضًا بالنسبة للمجتمع الذي يعيش فيه هذا الفرد. (يوسف، 2011: 223)

كما تكمن أهمية دافعية الإنجاز بأنها قدرة الطالب على تحقيق النجاح، والمثابرة في سبيل إنجاز ذلك النجاح والفوز، مما يزيد من ثقة التلميذ بنفسه وسعيه على تحقيق الفوز حتى يشعر بالرضا عن هذا الإنجاز في ضوء ما حققه التلاميذ الآخرون في الاختصاص نفسه (متولي والقحطاني، ٢٠١٦).

وتؤكد نتائج بعض الدراسات على دور الدافعية إلى الإنجاز أظهرت كدراسة التي أجراها (Özbağcı, et al, 2025) وجود اختلافات في عملية التكامل الاجتماعي والأكاديمي استنادًا إلى الخلفيات الاجتماعية والديموغرافية للطلاب. وأظهرت دراسة (Kahlenberg, et al, 2025) أن الطلاب الذين يتلقون تعليمهم في مدارس متكاملة عرقيًا واجتماعيًا يُظهرون ميلًا أكبر للبحث عن بيانات مماثلة في مراحل حياتهم اللاحقة، وأن التفاعلات الإيجابية والمتكررة بين المجموعات في مرحلة الطفولة تُساهم في تعزيز الراحة النفسية والقدرة على التكيف والعمل في بيئات متنوعة عند بلوغهم.

من خلال استقراء الباحثين وجدوا أن جودة الحياة المدرسية ليست مجرد مجموعة من المؤشرات المادية والبيئية، بل هي عملية شاملة تتداخل فيها الأبعاد النفسية والاجتماعية والمعرفية. وبدوره يُعتبر

الاندماج المدرسي، بما يتضمنه من تفاعل اجتماعي ومعرفي، أحد الأهداف الأساسية لضمان تحسين جودة الحياة داخل المدارس وتحقيق نتائج تعليمية متميزة.

مشكلة البحث:

يعني علم النفس بدراسة البنية النفسية للتلاميذ بمختلف جوانبها المعرفية والانفعالية والاجتماعية والتربوية ، وتعد المرحلة الابتدائية من المراحل المهمة في حياة التلاميذ التي يواجهون فيها العديد من المشكلات والضغوطات سواء الاجتماعية أو الدراسية التي قد تؤثر على مستوى تحصيلهم وشعورهم بالرضا والإنجاز الأكاديمي والاندماج المدرسي .وقد لاحظ الباحثون أن بعض تلاميذ المرحلة الابتدائية يعانون من تدني في مستوى دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي لديهم ، وقد يعود ذلك إلى توجيه هذه الدافعية بشكل غير سليم ، ما يعكس سلبا على اندماجهم المدرسي والتنبؤ بجودة الحياة لديهم التي ترتبط بالنمو السليم للطفل من الناحية النفسية والاجتماعية والتعليمية، حيث تؤثر في مستوى التكيف الشخصي والأكاديمي للتلاميذ، وتشكل مؤشراً على فاعلية البيئة المدرسية في دعم احتياجاتهم المختلفة.

وقد أشار عدد من الدراسات إلى أن بعض العوامل النفسية والتربوية، مثل دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي، قد يكون لهما دور كبير في تعزيز جودة الحياة لدى التلاميذ، كدراسة (Kruczek & Janicka, 2019) التي كشفت ارتباط التوجه نحو الحياة بالرضا عن الحياة ارتباطاً إيجابياً، كما توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في التوجه نحو الحياة ورضاهم عنها. ودراسة (Thien, 2020) التي هدفت إلى تحديد الأبعاد التي تفسر جودة الحياة المدرسية لطلاب المدارس الابتدائية الصينية الماليزية، وإلى تحديد الأبعاد التي تفسر جودة الحياة المدرسية لطلاب المدارس الابتدائية الصينية الماليزية. وأظهرت نتائج (خضير، 2021 : 2) أن الطلاب بحاجة ماسة إلى رأس المال النفسي في التعامل بكفاءة ومرونة مع متطلبات الحياة الأكاديمية ومع المجتمع ومتطلباته دائمة التغير مما يساعدهم على تحقيق أهدافهم عندما يطلب منهم أداء مهام مختلفة ، وأسفرت نتائج دراسة عبد الله (2021) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاندماج المدرسي والطفو الأكاديمي على الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية ، وتوصلت نتائج دراسة (المشمشي، وآخرون، 2023) إلى إمكانية التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية من خلال مهارات حل المشكلات، وتشير دراسة (Keskin & Atay, 2025) أن معظم المدارس في المنطقة

تفقر إلى الموارد المناسبة، لكنها تقترح إنشاء برامج تدريبية مكثفة للمعلمين وتحسين السياسات الحكومية لتسهيل عملية الدمج. كما توصلت دراسة كل من (Beny,2019) إلى وجود مستوى متوسط من دافعية الإنجاز لدى أفراد العينة. وأظهرت دراسة (Kahlenberg,et al,2025) أن التفاعلات الإيجابية والمتكررة بين المجموعات من التلاميذ في مرحلة الطفولة تُساهم في تعزيز الراحة النفسية والقدرة على التكيف والعمل في بيئات متنوعة عند بلوغهم.

من خلال استقراء الدراسات السابقة والإطار النظري يوضح الباحثين أن هناك تبايناً في درجة جودة الحياة بين التلاميذ، وهو ما يطرح تساؤلات حول طبيعة العوامل التي تسهم في رفعها أو خفضها، ومدى قدرة المتغيرات النفسية المرتبطة بالسياق المدرسي وجودة الحياة، مثل دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي، على التنبؤ بها. ومما سبق يتضح أهمية دراسة المتغيرات موضوع البحث الراهن؛ خاصة وأنها لمتلقي الاهتمام الكافي بالبحث والدراسة، ولم يتم تناولها مجتمعة في حدود اطلاع الباحثين، ومما تقدم يمكن بلورة مشكلة البحث في الإجابة عن الأسئلة التالية:

1. ما مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح؟
2. ما مستوى الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح؟
3. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح؟
4. ما طبيعة العلاقة الارتباطية بين الاندماج المدرسي وجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح؟
5. ما مقدار الإسهام النسبي لكلٍ من دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي في التنبؤ بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح؟

أهداف البحث:

1. الكشف عن مستوى دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح.
2. الكشف عن مستوى الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح.

3. التعرف على طبيعة العلاقة بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح.

4. التعرف على طبيعة العلاقة بين الاندماج المدرسي وجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح.

5. التنبؤ بجودة الحياة من خلال كل من الدافعية إلى الإنجاز، والاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح.

أهمية البحث:

-تزويد المكتبة العربية بدراسة تثري المحتوى المعرفي حول دافعية الإنجاز، فالاندماج المدرسي وجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية يمثل خطوة مهمة نحو سد الفجوة البحثية في هذا المجال، كذلك إن البيئة التعليمية في العالم العربي تقتصر إلى دراسات شاملة تربط بين هذه العوامل، رغم أهميتها في تحسين الأداء الأكاديمي والاندماج المدرسي والاجتماعي للتلاميذ.

-لفت أنظار الباحثين والتربويين إلى أهمية الدافعية إلى الإنجاز، والاندماج المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، وأثرهما في تحقيق المخرجات التعليمية المطلوبة ومن ثم تحقيق جودة الحياة.

-تقديم رؤى قيمة حول العوامل التي تؤثر في تحقيق جودة حياة الأطفال المدرسية والاجتماعية والتي تركز على فهم كيفية تأثير الدافعية الأكاديمية (دافعية الإنجاز) والاندماج المدرسي على جودة الحياة لدى التلاميذ في المرحلة الابتدائية.

-يمكن أن تساعد نتائج هذا البحث في تعزيز التعاون بين المدرسة والأسرة؛ لتحقيق أفضل بيئة تعليمية للطفل.

-يمكن أن يتم توجيه الآباء إلى كيفية تعزيز دافعية الإنجاز عند أبنائهم في المنزل من خلال تقديم دعم عاطفي وتشجيعهم على تحديد أهداف تعليمية قابلة للتحقيق.

-يمكن أن تساعد في وضع برامج تستهدف التلاميذ ذوي الدافعية المنخفضة لزيادة تفاعلهم مع المحتوى التعليمي.

مصطلحات البحث:

1- جودة الحياة:

يعرف Cook Maher,et,al (2017,p3-4) جودة الحياة بأنها عبارة عن المشاعر الإيجابية للفرد مثل الرضا والسعادة والاهتمام والمشاركة الفعالة في المجتمع ويتضمن أيضا قدرة الفرد على تطوير قدراته والتحكم في انفعالاته وبحياته بشكل إيجابي.

2- الدافعية إلى الإنجاز:

عرف خليفة (2000: 96). الدافعية إلى الإنجاز بأنها: " استعداد الفرد لتحمل المسؤولية، والسعي نحو التفوق لتحقيق أهداف معينة والمثابرة للتغلب على العقبات والمشكلات التي قد تواجهه والشعور بأهمية الزمن والتخطيط للمستقبل".

3- الاندماج المدرسي:

يعرف Erdoğdu (2020:2) الاندماج المدرسي بأنه: كيفية تقبل التلميذ للمدرسة، واندماجه مع أهداف المدرسة، والمشاركة في الأنشطة الثقافية والاجتماعية في المدرسة ورغبته في أن يكون مع أصدقائه ومعلميه".

ويعرفه الباحثون إجرائيا بأنه: عملية تعتمد على نشاط التلميذ وطاقته ويقظته وشغفه بمهام التعلم، وقدرته على مواجهه العقبات والتحديات التي تواجهه أثناء اليوم الدراسي.

حدود البحث:

-الحدود الموضوعية: تتمثل في دراسة مدى الإسهام النسبي لدافعية الإنجاز والاندماج المدرسي في التنبؤ بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

-الحدود الزمانية: تم إجراء هذا البحث في الفصل الدراسي الثاني للعام 2024-2025م

-الحدود المكانية: تم تطبيق البحث بالمعاهد الأزهرية بمحافظة مطروح.

-الحدود البشرية: تكونت عينة البحث من عدد (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية للصفوف الرابع والخامس والسادس.

-المحددات المنهجية: استخدم الباحثون المنهج الوصفي.

فروض البحث:

1. يمكن التنبؤ بجودة الحياة تنبؤًا دالًا إحصائيًا من خلال كلٍّ من دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح.

2. توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في جودة الحياة وأبعادها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح.

إجراءات البحث:

أولاً: منهج البحث:

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي حيث يمكننا هذا المنهج من النظر إلى شكل العلاقة بين المتغيرات وتفسيرها، وعليه يسمح بتصنيف متغيرات البحث والتوصل لصورة العلاقات الارتباطية والتنبؤية بين متغيرات البحث وهي المتغير الأول (دافعية الإنجاز) والمتغير الثاني (الاندماج المدرسي) من جهة وبين متغير (جودة الحياة) من جهة أخرى.

واستخدم التصميم البحثي الوصفي الذي يعتمد على قياس المتغيرات لدى أفراد العينة وحساب معاملات الارتباط بين المتغيرات المنبئة (المستقلة) وهي دافعية الانجاز والاندماج المدرسي، ومتغير جودة الحياة (المتغير التابع) ويوضح هذا التصميم البحثي العلاقات بين متغيرات البحث، كما يسمح باكتشاف القيمة التنبؤية المحتملة لكل متغير.

ثانياً: مجتمع البحث:

تكون مجتمع البحث الحالي من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمعاهد الأزهرية التالية بمحافظة مطروح: (دكتور عبد الحليم محمود، ومطروح الابتدائي، وخالد بن الوليد، وعمر بن عبد العزيز، وعلي بن أبي سلطان).

ثالثاً: المشاركون في البحث: تم تقسيم المشاركين في البحث إلى مجموعتين كالتالي:

أ- المجموعة المشاركة في الخصائص السيكو مترية لأدوات البحث: تم اختيار مجموعها قوامها (100) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمعاهد الأزهرية الموضحة سابقاً، بواقع (50) تلميذاً، و(50) تلميذة، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (9-12) عاماً، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (9-12) عاماً، بمتوسط عمر قدره (9.95) سنة، وانحراف معياري (0.796).

ب- المجموعة المشاركة في البحث: تمثل الهدف من اختيار مجموعة التلاميذ المشاركين في البحث في التحقق من صحة فروضه، وتكون المشاركون في البحث الحالي من مجموعة قوامها (200) تلميذ وتلميذة من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمعاهد الأزهرية التالية بمحافظة مطروح: من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمعاهد الأزهرية التالية بمحافظة مطروح: (دكتور عبد الحليم محمود، ومطروح الابتدائي، وخالد بن الوليد، عمر بن عبد العزيز، وعلي بن أبي سلطان). بواقع (118) تلميذاً، و (82) تلميذة، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (9-12) عاماً، وتراوح أعمارهم الزمنية بين (9-12) عاماً، وبمتوسط عمر قدره (10.82) سنة، وانحراف معياري (0.882).

رابعاً: أدوات البحث:

وتتكون أدوات البحث الحالي من:

1. مقياس الاندماج المدرسي (إعداد الباحثين).
 2. ومقياس دافعية الإنجاز (إعداد/ عثمان كمال (2014).
 3. ومقياس جودة الحياة (إعداد/ حسام عبد الغني السيد (2021).
- وفيما يلي عرض مفصل لهذه المقاييس:

1) مقياس الاندماج المدرسي: إعداد الباحثين

أ- الهدف من المقياس :

تحديد مستوى درجة الاندماج المدرسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح من خلال تطبيق بنود المقياس على التلاميذ مباشرة على شكل حوار لفظي يتكون من سؤال وجواب

خطوات إعداد المقياس :

قام الباحثين بإعداد مقياس الاندماج المدرسي معتمدين على نتائج الدراسات ذات الصلة والتي اشارت إلى التعرف على مستوى الاندماج المدرسي وتشجع التلاميذ على المشاركة الفاعلة والتفاعل المستمر مع بيئتهم المدرسية داخل قاعة الدراسة وخارجها ، كدراسة Palencia, & Siegel, 2024 ودراسة إبراهيم و، الشيشيني (2023) ، دراسة Palova,et al (2023) ، دراسة عابدين (2019)، دراسة (2015) Kuzu, Gunuc&, ضوء المصادر السابقة قام الباحثين بتحديد ابعاد مقياس الاندماج المدرسي.

وصف المقياس وطريقة التصحيح :

بعد مراجعة عدد من الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت الاندماج المدرسي بمجالاته المختلفة لدى الفئات والمراحل العمرية المختلفة اتضح ندرة المقاييس في حدود اطلاع الباحثين التي اهتمت بقياس مستوى الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، حيث انصب اهتمام معظم الدراسات بعينات أخرى، وبناء على ذلك تم إعداد مقياس يمكن استخدامه في التعرف على مستوى الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

التي استفاد منها الباحثين في وضع المقياس المكون من (3) أبعاد وكل بعد مقسم إلى (15) مفردة أي أن المقياس يتكون من (45) (مفردة) تقيس الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهذه العبارات موزعة على النحو التالي: (15) عبارة لبعء الاندماج السلوكي من (1) (15) و (15) عبارة لبعء الاندماج الانفعالي من (16) (29)، و (15) عبارة لبعء الاندماج المعرفي من (30) (45). تم توزيع الاستجابات على ثلاث اجابات حسب طريقة ليكرت دائماً=3، احياناً=2، نادراً = 1 بالنسبة للاستجابات الموجبة والعكس صحيح. أي أن العدد الكلي للمقياس هو ((45) عبارة، والدرجة الكلية للمقياس هي (135) درجة والصغرى هي (45) درجة وبذلك فإن حصول التلاميذ على (90) درجة فأقل قد تكون كافية لكي يتم الحكم من خلالها بأنه يعاني من انخفاض في مستوى الاندماج المدرسي والعكس صحيح، وتم تحديد المتوسط الفرضي كنقطة قطع لتحديد التلاميذ الذين يعانون من انخفاض مستوى الاندماج المدرسي ، وذلك بضرب الدرجة المتوسطة (2) في عدد عبارات المقياس، حيث يطلب

الباحثين من التلاميذ أن يبدأ كل منهم بوضع علامة (√) في المكان الذي يوافق اتجاهه بالنسبة لكل عبارة تنطبق عليه.

ويتكون المقياس من الأبعاد الثلاثة التالية:

البعد الأول: الاندماج السلوكي: ويعرفه الباحثون بأنه: "مدى التزام تلاميذ المرحلة الابتدائية بسلوكيات المشاركة داخل البيئة المدرسية، بما في ذلك الحضور المنتظم، والالتزام بالتعليمات، والمشاركة في الأنشطة الصفية واللاصفية، والانضباط العام داخل الفصل، والتفاعل إيجابيا مع المعلمين وزملائه داخل المدرسة".

البعد الثاني: الاندماج الانفعالي: ويعرفه الباحثون بأنه: "مدى شعور تلاميذ المرحلة الابتدائية بالانتماء لمدرسته والراحة أثناء تفاعله داخل العملية التعليمية وإحساسه بالتقدير والدعم من قبل المعلمين والزملاء، إضافة إلى مدى رغبته الداخلية في مواصلة الحضور والتعلم رغم التحديات التي يواجهها".

البعد الثالث: الاندماج المعرفي: ويعرفه الباحثون بأنه: "هو مدى اندماج تلميذ المرحلة الابتدائية مع أفكاره وحضوره للحصص وقدراته من جهة وإمكانيات البنية التعليمية أثناء عملية التعلم من جهة أخرى، كما يهدف لتحسين نواتج التعلم لدى التلميذ، بما يشمل توظيف استراتيجيات فعالة لحل المشكلات، والبحث عن طرق بديلة للفهم، وتطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة".

ب- وفيما يلي تناول الباحثون عرضا مفصلا للخصائص السيكومترية لمقياس الاندماج المدرسي:
أولاً: الصدق

أ- حساب صدق المفردة (Item Validity)

تعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال أو البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، ويبين جدول (1) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه لمقياس الاندماج المدرسي، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد.

جدول (1) معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد لمقياس الاندماج المدرسي (ن=100)

م	البعد السلوكي	م	البعد الانفعالي	م	البعد المعرفي
1	**0,504	15	*0,509	30	**0,473
2	**0,540	16	**0,498	31	**0,618
3	**0,538	17	**0,519	32	**0,597
4	**0,500	18	**0,475	33	**0,545
5	**0,488	19	0,142	34	**0,439
6	**0,472	20	0,118	35	**0,468
7	0,172	21	**0,508	36	**0,483
8	**0,429	22	**0,516	37	**0,526
9	**0,538	23	**0,312	38	**0,558
10	**0,512	24	**0,391	39	**0,638
11	**0,523	25	0,089	40	**0,666
12	**0,465	26	**0,529	41	0,174
13	**0,607	27	**0,506	42	**0,648
14	**0,500	28	**0,481	43	**0,602
-	-----	29	**0,470	-	-----

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (1) تمتع مقياس الاندماج المدرسي بصدق مفرداته، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات العينة بين المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة بين (0,089)، (0,666)، ويلاحظ أن معامل ارتباط غالبية المفردات بالبُعد الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (0,01) ومستوى باستثناء المفردة (7) من البُعد الأول (البعد السلوكي)، والمفردات (19، 20، 25) من

البعد الثاني (البعد الانفعالي)، والمفردة (41) من البعد الثالث (البعد المعرفي)؛ حيث كان معامل ارتباطها غير دال إحصائيًا، وبُحذف هذه المفردات؛ أصبح إجمالي عدد المفردات الصادقة لمقياس الاندماج المدرسي (38) مفردة صادقة.

ب- الصدق البنائي Construct Validity

تم حساب صدق مقياس الاندماج المدرسي باستخدام الصدق البنائي، حيث خضعت إجابات التلاميذ على مفردات المقياس (38) مفردة للتحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Components، والتدوير المتعامد بالفارماكس Varimax، ومحك Kaiser لاستبعاد العوامل أقل من (0,3)، وقد تم حساب بعض اختبارات التحليل العاملي مثل اختبار KMO (Kaiser-Meyer-Olkin)، لتقييم مدى كفاية عدد المشاركين؛ وكذلك اختبار Bartlett Test Sphericity للتأكد من أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة ويعتبر مؤشر للعلاقة بين المتغيرات، (Field, 2009)، ويوضح جدول () نتائج ذلك:

جدول () اختبارات التحليل العاملي لمقياس الاندماج المدرسي

KMO	Bartlett Test	درجات الحرية	الدالة الإحصائية
0,667	2207,937	703	0,01

يتضح من جدول () أن قيمة اختبار KMO قد بلغت (0,667) وهي قيمة مرتفعة تشير إلى كفاية عدد المشاركين فكلما اقتربت من الواحد الصحيح دل ذلك على الكفاية؛ وكذلك قيمة اختبار Bartlett والتي بلغت (2207,937) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (0,01) أي أن هناك ارتباطاً قوياً بين المتغيرات وخلو مصفوفة الارتباط من معاملات ارتباط تامة أي أن مصفوفة الارتباط لا تساوي مصفوفة الوحدة، وأنه يوجد ارتباط بين المتغيرات في المصفوفة، مما يوفر أساساً سليماً إحصائياً لاستخدام أسلوب التحليل العاملي، ويوضح جدول () تشبعات مفردات مقياس الاندماج المدرسي على هذه العوامل المشتقة من نتائج التحليل العاملي من الدرجة الأولى:

جدول (11) تشبعات مفردات مقياس الاندماج المدرسي على هذه العوامل المشتقة بعد التدوير وفقاً للتحليل العاملي من الدرجة الأولى (ن = 100)

المفردات	العوامل	3	2
35	0,754		
36	0,716		
27	0,715		
38	0,707		
37	0,703		
28	0,675		
34	0,640		
33	0,578		
29	0,568		
26	0,530		
32	0,487		
31	0,458		
30	0,410		
3		0,700	
10		0,667	
12		0,664	
9		0,663	
1		0,642	
2		0,636	
4		0,623	
5		0,574	
8		0,562	
11		0,562	
13		0,431	
6		0,420	

المفردات	العوامل	1	2	3
7			0,338	
14				0,779
15				0,748
19				0,615
16				0,576
18				0,557
25				0,543
24				0,538
22				0,500
23				0,486
17				0,424
20				0,391
21				0,364
الجذر الكامن	8,33	3,77	2,71	
نسبة التباين للعامل %	21,92	9,93	7,12	
نسبة التباين الكلي %	38,96			

اتضح من جدول () أن هناك مجموعة من العوامل استخرجت من استجابات المشاركين من التلاميذ على مقياس الاندماج المدرسي، وفسرت هذه العوامل نسبة تباين كلي بلغ (38,96%)، وتفاوت مساهمة هذه العوامل في تفسير التباين الكلي، من هذه العوامل:

العامل الأول: يشتمل على (13) تشبعات دالة تمثل المفردات الأرقام من (26: 38)، وبلغ أقل تشبع عليه (0,410) للمفردة رقم (30) بينما بلغ أعلي تشبع (0,754) للمفردة رقم (35)، ويمكن تسمية هذا العامل "البعد المعرفي". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (21,92%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (8,33).

العامل الثاني: يشتمل على (13) تشبعات دالة تمثل المفردات الأرقام من (1: 13)، وبلغ أقل تشبع عليه (0,338) للمفردة رقم (7) بينما بلغ أعلى تشبع (0,700) للمفردة رقم (3)، ويمكن تسمية هذا العامل "البعد السلوكي". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (9,93%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (3,77).

العامل الثالث: يشتمل على (12) تشبعات دالة تمثل المفردات الأرقام من (14: 25)، وبلغ أقل تشبع عليه (0,364) للمفردة رقم (21) بينما بلغ أعلى تشبع (0,779) للمفردة رقم (14)، ويمكن تسمية هذا العامل "البعد الانفعالي". وقد ساهم هذا العامل بنسبة (17,12%) من التباين الكلي، وكان مقدار القيمة المميزة له (2,71).

وبذلك يمكن القول إن إجمالي مفردات المقياس تصل إلى (38) مفردة تشبعت على (3) أبعاد هي: البعد المعرفي والبعد السلوكي والبعد الانفعالي. ومما سبق يتضح صدق مقياس الاندماج المدرسي.

ثانيًا: الاتساق الداخلي Internal Consistency:

للتحقق من الاتساق الداخلي بين مفردات المقياس تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المشاركين على كل مفردة من مفردات المقياس وكل من درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، ومن خلال تحديد مدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي، ويبين جدول (2)، (3) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الاندماج المدرسي والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (2) معاملات الارتباط بين درجات المشاركون على مفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي (ن = 100)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالمعزل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالمعزل	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد السلوكي	1	**0,613	**0,314	8	**0,620	**0,481
	2	**0,637	**0,426	9	**0,622	**0,428
	3	**0,653	**0,469	10	**0,620	**0,445
	4	**0,616	**0,499	11	**0,577	**0,417
	5	**0,600	**0,399	12	**0,692	**0,476
	6	**0,527	**0,367	13	**0,560	**0,510
	7	**0,484	**0,396	---	---	---
البعد الانفعالي	14	**0,666	**0,449	20	**0,488	**0,350
	15	**0,664	**0,453	21	**0,475	**0,361
	16	**0,607	**0,446	22	**0,575	**0,447
	17	**0,532	**0,435	23	**0,612	**0,524
	18	**0,588	**0,491	24	**0,615	**0,498
	19	**0,675	**0,531	25	**0,592	**0,483
	26	**0,570	**0,431	33	**0,634	**0,478
البعد المعرفي	27	**0,697	**0,482	34	**0,673	**0,564
	28	**0,676	**0,532	35	**0,716	**0,539
	29	**0,632	**0,562	36	**0,710	**0,564
	30	**0,533	**0,445	37	**0,688	**0,564
	31	**0,564	**0,422	38	**0,653	**0,479
	32	**0,583	**0,434	---	---	---

(**) دالة عند مستوى (0,01)

جدول (3) معامل ارتباط أبعاد مقياس الاندماج المدرسي والدرجة الكلية للمقياس (ن=100)

أبعاد مقياس الاندماج المدرسي	البعد السلوكي	البعد الانفعالي	البعد المعرفي	الدرجة الكلية للمقياس
البعد السلوكي	----	**0,354	**0,371	**0,717
البعد الانفعالي		----	*0,448	**0,769
البعد المعرفي			----	**0,780
الدرجة الكلية للمقياس				----

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدولي (2)، (3) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0,01)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0,01) وهي قيم مرتفعة ومقبولة، وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد بعضها ببعض وكذلك الدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها ببعض، وأيضاً بعضها والدرجة الكلية لمقياس الاندماج المدرسي؛ مما يدل على تمتع مقياس الاندماج المدرسي باتساق داخلي جيد ومرضي.

ثالثاً: حساب ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى اتساق أداة القياس واستقرارها وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على نفس العينة مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach's alpha، حيث يعتبر معامل ألفا كرونباخ أنسب الطرق لحساب ثبات المقاييس (رجاء أبو علام، 2011)، كما تم حساب الثبات بطريقة Omega McDonald، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (4):

جدول (4) معاملات الثبات لمقياس الاندماج المدرسي بطريقتي Cronbach's alpha and

Omega McDonald (ن = 100)

الأبعاد	عدد المفردات	Omega McDonald	Cronbach's alpha
البعد السلوكي	13	0,840	0,852
البعد الانفعالي	12	0,811	0,830
البعد المعرفي	13	0,871	0,879
الدرجة الكلية للمقياس	38	0,888	0,900

يتضح من الجدول (4) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (0,811) إلى (0,871) بطريقة Omega McDonald، وتراوح ما بين (0,830) إلى (0,879) بطريقة Cronbach's alpha وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الاندماج المدرسي وكافة أبعاده.

الخصائص السيكومترية لمقياس دافعية الإنجاز في البحث الحالي

أولاً: الصدق

أ- حساب صدق المفردة (Item Validity)

تعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال أو البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، ويبين جدول (5) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس دافعية الإنجاز، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد.

جدول (5) معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد لمقياس دافعية الإنجاز (ن=100)

م	المثابرة	م	تحديد الهدف	م	مستوى الطموح	م	الكفاءة المدركة
1	**0,295	2	**0,447	3	**0,348	4	**0,459
5	**0,446	6	**0,473	7	**0,552	8	**0,497
9	**0,378	10	**0,517	11	**0,456	12	**0,527

م	المثابرة	م	تحديد الهدف	م	مستوى الطموح	م	الكفاءة المدركة
13	**0,384	14	**0,483	15	**0,510	16	**0,579
19	**0,582	18	**0,624	24	**0,369	17	**0,319
20	**0,561	23	**0,542	-	-----	-	-----
21	**0,567	-	-----	-	-----	-	-----
22	**0,473	-	-----	-	-----	-	-----

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (5) تمتع مقياس دافعية الإنجاز بصدق مفرداته، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات العينة بين المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة بين (0,295)، (0,624)، ويلاحظ أن معامل ارتباط غالبية المفردات بالبعد الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (0,01). مما يدل على تمتع المقياس دافعية الإنجاز بصدق مفرداته.

ثانيًا: الاتساق الداخلي Internal Consistency:

للتحقق من الاتساق الداخلي بين مفردات المقياس تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المشاركين على كل مفردة من مفردات المقياس وكل من درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، ومن خلال تحديد مدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز، وبين جدولي (6)، (7) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس:

جدول (6) معاملات الارتباط بين درجات المشاركون على مفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز (ن = 100)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
المثابرة	1	**0,486	**0,318	19	**0,698	**0,724

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
	5	**0,601	**0,474	20	**0,697	**0,465
	9	**0,561	**0,439	21	**0,704	**0,514
	13	**0,542	**0,506	22	**0,615	**0,570
تحديد الهدف	2	**0,639	**0,571	14	**0,657	**0,521
	6	**0,649	**0,508	18	**0,775	**0,517
	10	**0,661	**0,610	23	**0,707	**0,581
مستوى الطموح	3	**0,616	**0,449	15	**0,687	**0,701
	7	**0,733	**0,533	24	**0,617	**0,514
	11	**0,697	**0,480	—	----	----
الكفاءة المدركة	4	**0,682	**0,623	16	**0,742	**0,633
	8	**0,698	**0,545	17	**0,569	**0,517
	12	**0,733	**0,518	—	-----	-----

(**) دالة عند مستوى (0,01)

جدول (7) معامل ارتباط أبعاد مقياس دافعية الإنجاز والدرجة الكلية للمقياس (ن=100)

أبعاد مقياس دافعية الإنجاز	المثابرة	تحديد الهدف	مستوى الطموح	الكفاءة المدركة	الدرجة الكلية للمقياس
المثابرة	----	**0,449	**0,512	**0,558	**0,811
تحديد الهدف		----	*0,550	**0,606	**0,805
مستوى الطموح			----	**0,569	**0,790
الكفاءة المدركة				-----	**0,827
الدرجة الكلية للمقياس					----

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدولي (6)، (7) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0,01)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0,01)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد بعضها ببعض، وكذلك الدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01) وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساقاً بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس وبين الأبعاد بعضها ببعض، وبعضها والدرجة الكلية لمقياس دافعية الإنجاز؛ مما يدل على تمتع مقياس دافعية الإنجاز باتساق داخلي جيد ومرضي.

ثالثاً: حساب ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى اتساق واستقرار أداة القياس وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على العينة نفسها مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ Cronbach's alpha، حيث يعتبر معامل ألفا كرو نباخ أنسب الطرق لحساب ثبات المقاييس (رجاء أبو علام، 2011)، كما تم حساب الثبات بطريقة Omega McDonald، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (8):

جدول (8) معاملات الثبات لمقياس دافعية الإنجاز بطريقتي Cronbach's alpha and Omega

McDonald (ن = 100)

الأبعاد	عدد المفردات	Omega McDonald	Cronbach's alpha
المثابرة	8	0,752	0,760
تحديد الهدف	6	0,756	0,769
مستوى الطموح	5	0,696	0,701

الأبعاد	عدد المفردات	Omega McDonald	Cronbach's alpha
الكفاءة المدركة	5	0,710	0,715
الدرجة الكلية للمقياس	24	0,882	0,888

يتضح من الجدول (8) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (0,696) إلى (0,756) بطريقة Omega McDonald، وتراوح ما بين (0,701) إلى (0,769) بطريقة Cronbach's alpha وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى أو تساوي الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس دافعية الإنجاز وكافة أبعاده

2) مقياس جودة الحياة (إعداد/ حسام يوسف (2021)

هدف مقياس جودة الحياة إلى التعرف على جودة الحياة لدى أطفال المرحلة الابتدائية، والكشف عن أسباب انخفاض جودة الحياة لديهم والأبعاد التي يتكون منها، تم اشتقاق عبارات المقياس من خلال الاطلاع على التراث النظري وثيق الصلة بمفهوم جودة الحياة وأهم مكوناته والاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت جودة الحياة، حيث تم صياغة المقياس في صورته الأولى في (40) مفردة موزعة على أربعة أبعاد، ويتم الإجابة على المقياس من خلال ثلاثة اختيارات (دائماً - أحياناً - أبداً) وعلى التلميذ أن يختار واحده منها وذلك لجميع أبعاد المقياس.

وقام معد المقياس بحساب الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة، واعتمد في حساب صدق المقياس على صدق المحك الخارجي، حيث قام بتطبيق مقياس جودة الحياة إعداد على كاظم (2006) وبلغ معامل الارتباط (0.675).

كما تحقق معدّ المقياس من ثباته عن طريق معامل الثبات معامل ألفا كرو نباخ، حيث بلغت (0,811) وهي قيمة تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، كما قام معد المقياس بحساب الاتساق الداخلي للمقياس عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والبعد الذي تنتمي إليه وكانت جميع نتائج الاتساق الداخلي دالة إحصائياً عند مستوى (0,01) ومستوى (0,05).

الخصائص السيكومترية لمقياس جودة الحياة في البحث الحالي

أولاً: الصدق

أ- حساب صدق المفردة (Item Validity)

تعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال أو البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، ويبين جدول (9) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه لمقياس جودة الحياة، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد.

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد لمقياس جودة الحياة (ن=100)

م	البعد الديني	م	البعد النفسي	م	البعد الجسمي	م	البعد الاجتماعي
1	**0,759	11	**0,792	21	**0,513	31	**0,335
2	**0,431	12	**0,449	22	**0,830	32	**0,709
3	**0,421	13	**0,310	23	**0,351	33	**0,332
4	**0,750	14	**0,634	24	**0,301	34	**0,610
5	**0,359	15	**0,646	25	**0,782	35	**0,709
6	**0,431	16	**0,792	26	**0,834	36	**0,381
7	**0,645	17	**0,412	27	**0,377	37	**0,331
8	**0,759	18	**0,646	28	**0,782	38	**0,610
9	**0,431	19	**0,756	29	**0,388	39	**0,299
10	**0,356	20	**0,744	30	**0,834	40	**0,680

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (9) تمتع مقياس جودة الحياة بصدق مفرداته، حيث تراوحت معاملات ارتباط درجات العينة بين المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة بين (0,299،

(0,834)، ويلاحظ أن معامل ارتباط غالبية المفردات بالبُعد الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (0,01). مما يدل على تمتع المقياس جودة الحياة بصدق مفرداته.

ثانيًا: الاتساق الداخلي Internal Consistency:

للتحقق من الاتساق الداخلي بين مفردات المقياس تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المشاركين على كل مفردة من مفردات المقياس وكل من درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، ومن خلال تحديد مدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة، ويبين جدول (10)، (11) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس

جدول (10) معاملات الارتباط بين درجات المشاركين على مفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة (ن = 100)

لمقياس جودة الحياة (ن = 100)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الديني	1	**0,820	**0,833	6	**0,561	**0,420
	2	**0,561	**0,420	7	**0,735	**0,722
	3	**0,541	**0,703	8	**0,556	**0,422
	4	**0,820	**0,833	9	**0,820	**0,833
	5	**0,488	**0,475	10	**0,480	**0,467
البعد النفسي	11	**0,841	**0,703	16	**0,841	**0,703
	12	**0,564	**0,450	17	**0,523	**0,631
	13	**0,444	**0,420	18	**0,725	**0,834
	14	**0,721	**0,718	19	**0,814	**0,665
	15	**0,724	**0,833	20	**0,804	**0,606

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
البعد الجسمي	21	**0,620	**0,651	26	**0,875	**0,822
	22	**0,875	**0,833	27	**0,497	**0,472
	23	**0,473	**0,400	28	**0,836	**0,744
	24	**0,429	**0,504	29	**0,515	**0,556
	25	**0,836	**0,744	30	**0,877	**0,837
البعد الاجتماعي	31	**0,475	**0,393	36	**0,510	**0,370
	32	**0,786	**0,744	37	**0,484	**0,350
	33	**0,467	**0,505	38	**0,709	**0,620
	34	**0,705	**0,703	39	**0,454	**0,541
	35	**0,786	**0,744	40	**0,762	**0,833

(**) دالة عند مستوى (0,01)

جدول (11) معامل ارتباط أبعاد مقياس جودة الحياة والدرجة الكلية للمقياس (ن=100)

أبعاد مقياس جودة الحياة	البعد الديني	البعد النفسي	البعد الجسمي	البعد الاجتماعي	الدرجة الكلية للمقياس
البعد الديني	----	**0,878	**0,898	**0,870	**0,954
البعد النفسي		----	*0,849	**0,871	**0,944
البعد الجسمي			----	**0,930	**0,962
البعد الاجتماعي				-----	**0,959
الدرجة الكلية للمقياس					-----

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (10)، (11) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه جاءت دالة عند مستوى (0,01)، وكذلك جاء ارتباطها بالدرجة الكلية للمقياس عند مستوى دلالة (0,01)، وهي قيم مرتفعة ومقبولة؛ وكذلك جاءت قيم معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد

بعضها ببعض وأيضا الدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01) وهي قيم مرتفعة ومقبولة، مما يشير إلى أن هناك اتساقا بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، وبين الأبعاد وبعضها ببعض وكذلك بعضها والدرجة الكلية لمقياس جودة الحياة؛ مما يدل على تمتع مقياس جودة الحياة باتساق داخلي جيد ومرضي.

ثالثاً: حساب ثبات المقياس:

يشير الثبات إلى اتساق أداة القياس واستقرارها وقدرتها على إعطاء نتائج متطابقة إذا تم تطبيقها على العينة نفسها مرات متتالية (Jackson, 2009)، وقد تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرو نباخ Cronbach's alpha، حيث يعتبر معامل ألفا كرو نباخ أنسب الطرق لحساب ثبات المقاييس (رجاء أبو علام، 2011)، كما تم حساب الثبات بطريقة Omega McDonald، وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (12):

جدول (12) معاملات الثبات لمقياس جودة الحياة بطريقتي Cronbach's alpha and Omega McDonald (ن = 100)

الأبعاد	عدد المفردات	Omega McDonald	Cronbach's alpha
البعد الديني	10	0,747	0,757
البعد النفسي	10	0,857	0,882
البعد الجسمي	10	0,868	0,872
البعد الاجتماعي	10	0,790	0,814
الدرجة الكلية للمقياس	40	0,950	0,960

يتضح من الجدول (12) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald (12) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (0,747) إلى (0,868) بطريقة Omega McDonald، وتراوح ما بين (0,757) إلى (0,882) بطريقة Cronbach's alpha وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس جودة الحياة وأبعاده كافة.

الخطوات الإجرائية للبحث:

- 1) إعداد مقياس الاندماج المدرسي.
 - 2) الحصول على الموافقات الإدارية لتطبيق أدوات البحث.
 - 3) التحقق من الكفاءة السيكو مترية (صدق- وثبات- واتساق داخلي) لأدوات البحث. ومقاييسه.
 - 4) إعداد الصورة النهائية للأدوات والمقاييس المستخدمة في البحث.
 - 5) انتقاء عينة الدراسة (المشاركين) من تلاميذ المرحلة الابتدائية بمحافظة مطروح.
 - 6) تطبيق أدوات البحث ومقاييسه على عينة الدراسة (المشاركين).
 - 7) إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة لمعالجة بيانات البحث.
 - 8) مناقشة نتائج البحث في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة ذات الصلة وتفسيرها.
- الأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة بيانات البحث:

تم تحليل بيانات البحث ومعالجتها باستخدام برنامج التحليل الإحصائي (SPSS,V,26) وباستخدام الأساليب والمعالجات الإحصائية التالية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، ومعامل ارتباط بيرسون، واختبار "ت"، واختبار تحليل الانحدار المتعدد.

نتائج البحث

اختبار الفرض الأول: " يمكن التنبؤ بجودة الحياة تنبؤاً دالاً إحصائياً من خلال كلٍ من دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح".

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد بطريقة-Stepwise Regression لمعرفة إسهام دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي في التنبؤ بجودة الحياة، وجدول (13) يوضح دلالة التنبؤ بجودة الحياة بمعلومية دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية:

جدول (13) دلالة التنبؤ بجودة الحياة بمعلومية دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن = 200)

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	معامل التحديد R ²
جودة الحياة	الاندماج	الانحدار	52364,409	1	52364,409	**219,545	0,526
	المدرسي	البواقي	47225,591	198	238,513		
	المجموع		99590,000	199			
	دافعية	الانحدار	57511,361	2	28755,681	**134,626	0,577
	الإنجاز	البواقي	42078,639	197	213,579		
	المجموع		99590,000	199			

(**) دالة عند مستوى 0.01

اتضح من جدول (13) أن نسب التباين المفسر التي ترجع لتأثير لدافعية الإنجاز والاندماج المدرسي في جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية وفق أفضل نموذج (النموذج الثاني) بلغت (58%)، وكانت النسب الفائتة لتحليل التباين لهذه العوامل والبالغ قيمتها (134,626) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)؛ مما يوضح أهمية هذه العوامل في جودة الحياة، وربما يرجع باقي التباين غير المفسر (42%) إلى تأثير عوامل أخرى ربما ترتبط ببيئتهم التعليمية، أو طبيعة أسرهم ومستواها الاقتصادي والاجتماعي وأساليب التنشئة والمعاملة الوالدية، وربما تتعلق بالعوامل الاجتماعية والخصائص الانفعالية بالتلميذ.

ولمعرفة العوامل المؤثرة وتحديد الآثار النسبية للمتغيرات المستقلة (دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي) في قدرتها على التنبؤ بالمتغير التابع (جودة الحياة)؛ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد، وحساب قيمة (بيتا Beta) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، ويوضح جدول (14) نتائج ذلك:

جدول (14) نتائج تحليل الانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين المتغيرات المستقلة (دافعية الإنجاز والاندماج المدرسي) على الدرجة الكلية لمتغير جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (ن = 200)

النموذج	المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة "ت" ودلالاتها
الدرجة الكلية لجودة الحياة					
الأول	الثابت	2.619	5.164	-	0,507
	الاندماج المدرسي	0.188	0.043	0.725	**14.817
الثاني	الثابت	5,161	5,137	-	0,316
	الاندماج المدرسي	0,424	0,058	0,487	**7,268
	دافعية الإنجاز	0,676	0,138	0,329	**4,909

(**) دالة عند مستوى 0.01

يمثل جدول (14) النموذج المفصل للتأثيرات النسبية للمتغيرات المستقلة (الاندماج لمدرسي ودافعية الإنجاز) المنبئة بالمتغير التابع (جودة الحياة) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

حيث أظهرت نتائج تحليل التباين وتحليل الانحدار المتضمنة في جدولي (13) و(14) وجود نموذجين أمكن من خلالهما التنبؤ بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وهذين النموذجين هما:

النموذج الأول

تم التنبؤ بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال متغير الاندماج المدرسي، وبلغت نسبة التباين المفسر حوالي (53%) تقريباً، وبلغت النسبة الفائية لتحليل التباين (219,545)، وهي دالة عند مستوى (0,01)، مما يشير إلى تأثير متغير الاندماج المدرسي في جودة الحياة، وكان تأثيره إيجابياً ودالاً إحصائياً عند مستوى (0,01) حيث بلغت قيمة "ت" (14.817)، أما متغير دافعية الإنجاز؛ فلم يكن له تأثير مباشر ودال في هذا النموذج، ومن الممكن أن يكون تأثيره غير مباشر في جودة الحياة.

النموذج الثاني

تم التنبؤ بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية من خلال متغيري الاندماج المدرسي ودافعية الإنجاز، وبلغت نسبة التباين المفسر حوالي (58%) تقريباً، وبلغت النسبة الفائية لتحليل التباين (134,626)، وهي دالة عند مستوى (0,01)، مما يشير إلى أن متغير دافعية الإنجاز قد فسر حوالي (5%) تقريباً من التباين في جودة الحياة.

وبناء على ما سبق يمكن صياغة معادلة الانحدار التنبؤية لجودة الحياة كالتالي:

$$\text{جودة الحياة} = 5,161 + 0,424 \times \text{الاندماج المدرسي} + 0,676 \times \text{دافعية الإنجاز}$$

وعلى ضوء ما سبق؛ يمكن القول بأن متغيري الاندماج المدرسي ودافعية الإنجاز كانا منبئتين بجودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، وإن اختلفت نسب إسهام كلٍ منهما في هذا التنبؤ، حيث أمكن من خلال هذين المتغيرين التنبؤ بشكل إيجابي بجودة الحياة، وكان لمتغير الاندماج المدرسي الدور الأكبر في التنبؤ بجودة الحياة.

تُظهر نتائج تحليل الانحدار أن الاندماج المدرسي ودافعية الإنجاز يلعبان دوراً حيوياً ومستقلاً في تعزيز جودة الحياة لتلاميذ المرحلة الابتدائية. في البداية، كشف النموذج الأول أن الاندماج المدرسي له إسهام كبير ومباشر في جودة الحياة، حيث ارتبطت كل زيادة فيه بتحسّن ملحوظ ودال إحصائياً في جودة الحياة، مما يؤكد أهمية شعور التلميذ بالانتماء والتفاعل الإيجابي مع بيئته المدرسية في تحقيق رفاهيته الشاملة. كذلك عند إضافة دافعية الإنجاز في النموذج الثاني، استمر الاندماج المدرسي في إظهار تأثيره الإيجابي والدال إحصائياً على جودة الحياة، وإن كان بدرجة أقل قليلاً بعد التحكم في دافعية الإنجاز. وهذا يشير إلى أن الاندماج المدرسي يظل عاملاً محورياً، لكن جزءاً من تأثيره قد يتداخل مع بدافعية التلميذ نحو النجاح أو يتأثر بها. في الوقت نفسه، أكدت النتائج أن دافعية الإنجاز بحد ذاتها تُعد عاملاً قوياً ودالاً إحصائياً في جودة الحياة لدى هؤلاء التلاميذ، مما يسلط الضوء على أن رغبة التلميذ في تحقيق أهدافه وتحدي نفسه أكاديمياً تؤثر بشكل إيجابي على شعوره العام بالرضا والرفاهية. فيمكن القول إن كلاً من شعور التلميذ بالاندماج في بيئته المدرسية وطموحهم الشخصي للإنجاز يعملان معاً على تحسين جودة حياتهم في هذه المرحلة التعليمية المبكرة.

ويمكن تفسير ذلك أيضًا بكون الاندماج المدرسي يخلق بيئة داعمة وآمنة للتلاميذ، مما يعزز شعورهم بالقبول والسعادة، ويقلل من التوتر والقلق المرتبطين بالبيئة التعليمية. وهذا الشعور - بلا شك - بالأمان والقبول يدفعهم للمشاركة الفعالة في الأنشطة الصفية واللاصفية، مما يثري خبراتهم التعليمية والاجتماعية. أما دافعية الإنجاز، فهي تدفع التلاميذ نحو التحدي والتطور المستمر، وتحفزهم على بذل الجهد لتحقيق أهدافهم الأكاديمية والشخصية، مما يؤدي إلى شعورهم بالكفاءة والإنجاز الذاتي. وهذا الشعور من المؤكد أنه يعزز ثقتهم بأنفسهم ويرفع من معنوياتهم، وينعكس إيجابًا على نظرهم الشاملة لحياتهم وجودتها، مما يخلق حلقة إيجابية بين التحصيل والرفاهية.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Cetin (2018); Heffner and Antaramian (2016) التي وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين الاندماج المدرسي وجودة الحياة، حيث أشارت إلى أن الاندماج والانغماس داخل بيئة الفصل الدراسي لها تأثير مباشر وهام على جودة الحياة المدرسية للتلاميذ وشعورهم بالانتماء، والتركيز على بيئة تعليمية تعاونية وداعمة، تعزز العلاقات الإيجابية بين التلاميذ ومعلميهم، هو أمر بالغ الأهمية ليس فقط لتعزيز شعور التلاميذ بالرفاهية في المدرسة، ولكن أيضًا لتحفيز انخراطهم العاطفي وجودة حياتهم الدراسية، مما يمكن أن يكون له آثار إيجابية على نتائجهم التعليمية الشاملة.

كما تتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات Hosseini and Aghili (2015) التي وجدت علاقة ارتباطية إيجابية ودالة إحصائيًا بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة حيث أشارت إلى أن التلاميذ الذين لديهم دافعية إنجاز أعلى يميلون أيضًا إلى التمتع بجودة حياة أفضل.

اختبار الفرض الثاني والذي ينص على: أنه "توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ في جودة الحياة وأبعادها تعزى لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور/إناث) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية الأزهرية بمحافظة مطروح"

ولاختبار صحة هذا الفرض حسب الباحثون قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية على مقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية.

ويوضح جدول (15) قيمة اختبار "ت" T-test ودلالاته الإحصائية بين تلاميذ المرحلة الابتدائية

الذكور والإناث على مقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية

جدول (15) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية الذكور والإناث في مقياس جودة الحياة وأبعاده الفرعية (ن = 200)

أبعاد جودة الحياة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعد الديني	ذكور	118	19,61	6,05	0,729	0,467 غير دالة
	إناث	82	19,01	5,45		
البعد النفسي	ذكور	118	19,92	6,49	0,731	0,466 غير دالة
	إناث	82	19,28	5,86		
البعد الجسدي	ذكور	118	19,62	6,11	0,685	0,494 غير دالة
	إناث	82	19,04	5,61		
البعد الاجتماعي	ذكور	118	19,24	4,96	0,858	0,492 غير دالة
	إناث	82	18,65	4,53		
الدرجة الكلية	ذكور	118	78,39	23,26	0,750	0,454 غير دالة
	إناث	82	75,98	21,09		

يتضح من جدول (15) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى (0,05)، حيث بلغ متوسط درجات التلاميذ الذكور (78,39) في الدرجة الكلية لجودة الحياة، بينما بلغ متوسط درجات التلاميذ الإناث (75,98)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (0,750) وهي قيمة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى (0,05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات تلاميذ المرحلة الابتدائية وفقاً لمتغير النوع (ذكور/ إناث) في متغير جودة الحياة وأبعاده الفرعية.

يمكن تفسير عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين الذكور والإناث في أبعاد جودة الحياة المختلفة وفي درجتها الكلية بأن جودة الحياة قد لا تتأثر بشكل مباشر بالجنس كمتغير أساسي في العينة المدروسة . فالغالب أن تكون الفروقات الفردية في جودة الحياة مدفوعة بعوامل أكثر تعقيداً وتشابكاً من مجرد الفروق البيولوجية أو الاجتماعية المرتبطة بالجنس. قد تكون الأسباب الكامنة وراء هذا التشابه تعود إلى تشابه

الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية التي يتعرض لها الجنسان ضمن السياق الذي تم فيه جمع البيانات؛ حيث إن تعرضهم لنفس النظام التعليمي وعيشهم في البيئة المدرسية والمجتمعية نفسها يسهم بشكل كبير في تقليل التباينات الكبيرة في تجاربهم الحياتية. علاوة على ذلك، تلعب الخصائص الفردية كالشخصية، والمرونة النفسية، والمهارات التكيفية، والتوقعات الشخصية دورًا أكبر في تشكيل تجربة جودة الحياة للفرد، بغض النظر عن جنسه، مما ينعكس على عدم وجود فروق جوهرية في تقييمهم لجودة حياتهم.

وتتفق هذه النتائج ما توصلت إليه دراسة هشام عبد الله (2008)؛ وإبراهيم الحسينان (2014) التي توصلت إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في متغير جودة الحياة، حيث أشارت إلى أن كلا الجنسين من الذكور والإناث يعيشون في بيئة مشتركة لا تختلف في طبيعتها ولا ما يقدم من خدمات لكلٍ من الجنسين، وأن الجميع يحظى بالقدر نفسه من الاهتمام تعليميًا ونفسيًا.

توصيات البحث:

في ضوء الأدبيات والبحوث ذات الصلة، وما أظهره البحث الحالي من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية التي يجب على المعنيين بتلاميذ المرحلة الابتدائية الاهتمام بها، ومن أهمها:

1. تنفيذ برامج تدريبية لمعلمي المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم والأزهر الشريف تتضمن تعريفهم بمفاهيم جودة الحياة، ودافعية الإنجاز، والاندماج المدرسي، مع إكسابهم استراتيجيات عملية لتوظيف هذه المفاهيم في المواقف الصفية والأنشطة المدرسية.
2. تطوير أساليب التدريس والأنشطة الصفية واللاصفية بما يضمن تعزيز جودة الحياة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم والأزهر الشريف، ورفع مستوى دافعية الإنجاز لديهم، ودعم اندماجهم المدرسي على المستويات السلوكية والانفعالية والمعرفية.
3. عقد ورش عمل ودورات متخصصة لمعلمي المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم والأزهر الشريف، بهدف تدريبهم على أساليب التعامل مع التلاميذ ذوي جودة الحياة المتدنية، وتزويدهم باستراتيجيات دعم ومساندة ملائمة.

4. تبني وزارة التربية والتعليم والأزهر الشريف خطة قومية تهدف إلى رفع مستوى جودة الحياة المدرسية، وتنمية دافعية الإنجاز، وتعزيز الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بوزارة التربية والتعليم والأزهر الشريف، مع تضمين هذه الخطة برامج وقائية وعلاجية.

البحوث المقترحة:

استنادًا إلى ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج، وإلى الفجوات البحثية التي ما زالت قائمة، يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:

1. بحث فعالية برامج تدريبية أو إرشادية موجهة للمعلمين أو التلاميذ في رفع مستوى جودة الحياة وتنمية دافعية الإنجاز وتعزيز الاندماج المدرسي.
2. استقصاء دور متغيرات وسيطة أو معدلة (مثل الدعم الأسري، المناخ المدرسي، الذكاء الوجداني) في تفسير العلاقة بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة.
3. إجراء دراسة مقارنة بين الذكور والإناث في مراحل تعليمية مختلفة لبحث الفروق النوعية في العلاقة بين دافعية الإنجاز، الاندماج المدرسي، وجودة الحياة.
4. إجراء دراسات مماثلة على بيانات تعليمية متنوعة (مدارس حكومية، خاصة، ودولية) لبحث تأثير السياق التعليمي على العلاقة بين المتغيرات محل الدراسة.
5. دراسة العلاقة بين دافعية الإنجاز وجودة الحياة لدى فئات عمرية أخرى مثل طلاب المرحلة الإعدادية أو الثانوية، للمقارنة بين المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع

أولا المراجع العربية

ابراهيم ،يوستينا إدوارد إسحق ،و الشيشيني، زينب محمد عبد الرؤوف(2023). الاندماج المدرسي وعلاقته بكل من توجيهات أهداف واستراتيجيات التعلم لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية . جامعة طنطا، 89(3)، 238-266.

الأسود، الزهرة علي (2017). جودة الحياة كمنبئ للدافعية للتعلم لدى عينة من طلبة جامعة الوادي، المجلة التربوية الدولية المتخصصة، 6(12)، 87-95.

الحسينان، إبراهيم عبد الله (2015). جودة حياة الطالب الجامعية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية: دراسة على عينة من طلاب جامعة المجمعة. المجلة التربوية-جامعة سوهاج، 41(1)، 1-55.

الحوسنية، هدى بنت علي بن سعيد (2023). فاعلية تطبيق هاتفي قائم على منحى التلعيب (Dr. Science) في تنمية الدافعية إلى الإنجاز والاتجاه نحو التعلم الذاتي واكتساب المفاهيم العلمية لدى طلبة الصف الرابع الأساسي بسلطنة عمان، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، سلطنة عمان.

الربابعة ،مهدي محمد سعيد(2017).علاقة جودة الحياة بالقبول الاجتماعي واستراتيجيات المواجهة لدى الاناث المعنفات، المجلة الدولية التربوية المتخصصة، 6(11)، 63-80.

الزعيبي، رشا، عبد الخالق، محمد (2022) درجة ممارسة مدراء المدارس الأساسية للأزمات التربوية وأثرها على دافعية الإنجاز للمعلمين في العاصمة عمان،المجلة العلمية لكلية التربية، 38، 11 ج 2)، 128 - 166.

الزرو ، لقاء عاطف (٢٠١٩). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الذكاء الأخلاقي لتنمية الاندماج المدرسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ذوي اضطراب صعوبات الانتباه. مجلة كلية التربية بجامعة بورسعيد (٢٨)، ٥٨١-٥٣٨.

السبيعي، سلمان بن مطلق بن غضيان، و العنزي، محمد بن عنتر (2025). دافعية الإنجاز وعلاقتها بالإلتقان المعرفي لدى طلاب السنة التحضيرية في جامعة حفر الباطن. *مجلة كلية التربية*، مج 91، ع 1، 779-830.

المشمشي، آية صابر، والشامي، جمال الدين، وإسماعيل، عصام (2023). التنبؤ بالاندماج الأكاديمي لطلاب كلية التربية من خلال مهارات حل المشكلات، *مجلة كلية التربية، جامعة دمياط*، 38، (84)، 3، 1-74.

النجار، حسنى زكريا (2019). اليقظة العقلية وعلاقتها بالحاجة إلى المعرفة والاندماج الأكاديمي لدى طلبه الدراسات العليا بكلية التربية، *مجلة كلية التربية ببنها*، 30، (120)، 50-109.

باهي، مصطفى حسين، و باهى ، أمينة إبراهيم (1999). *الدافعية نظريات وتطبيقات*. القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

بريك، فتحية.& بلاش، صليحة. (2021) الذكاء الانفعالي ودافعية الإنجاز عند المعلمين: مفهوم وأساسيات. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، (2)، 709 – 732.

بوراس، هوارية، ورويم، فائزة. (2020). الاندماج الدراسي و علاقته بالتحصيل الدراسي لدى عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الثانوي في ضوء بعض المتغيرات: دراسة ميدانية بمدينة ورقلة. *مجلة الباحث في العلوم الإنسانية و الاجتماعية*، مج. 12، ع. 6 (s)، ص ص. 463-478.

خضير، صاحب أسعد ويس (2021) : اليقظة الذهنية البينشخصية وعلاقتها برأس المال النفسي الإيجابي والرفاهية النفسية لدى طلبة الجامعة ، ، كلية التربية ، اطروحة غير منشورة .

خليفة، عبد اللطيف محمد. (2000). "الدافعية إلى الإنجاز". دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة، مصر.

سعد، زهراء فتحي (2021). أهمية الدافعية إلى الإنجاز لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة بحوث ودراسات الطفولة*، 3 (6)، 159-180.

شقيق، زينب محمود وآخرون (2012). جودة الحياة كمنبئ لقلق المستقبل لدى طالبات قسم التربية الخاصة وطالبات الدبلوم التربوي بجامعة الطائف: دراسات عربية في التربية وعلم النفس . ASEP

شعيب ،على محمود(2021).الإسهام النسبي للحساسية الانفعالية والقلق والاكتئاب في التنبؤ بجودة الحياة لدى طلاب الجامعة،المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية،4(2)،70-130.

عابدين ، حسن (2019). الاندماج الطلابي في ضوء التوجهات الدافعية الأكاديمية (الداخلية -الخارجية) وبيئة التعلم المدركة لدى طلاب السنة الأولى بكلية التربية جامعة الاسكندرية، مجلة كلية التربية جامعة سوهاج، (61)، 181-252.

عامر، عبد الناصر السيد (2020) إسهام الصمود النفسي في جودة الحياة في ظل جائحة كورونا 19-covid". المجلة التربوية كلية التربية جامعة سوهاج، 76، 1-12.

عبد الرحمن، حنان أحمد. (2021) التعليم الإلكتروني وعلاقته بالدافعية إلى الإنجاز والتوافق الدراسي لدى عينة من طلبة الجامعة. مجلة قطاع الدراسات الإنسانية، 27(27).

عبد القوي، رانيا الصاوي (2022) جودة الحياة كما يدركها طلبة الجامعة وعلاقتها بالخطأ الشخصية: دراسة على عينة من طلبة كلية التربية جامعة 6 أكتوبر. حوليات آداب عين شمس جامعة عين شمس كلية الآداب، (50) 1 - 39.

عبد اللطيف، سلامه رجب (2020) نمذجة العلاقات السببية بين أبعاد النزاهة الأخلاقي وجودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعة. (رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية بالقاهرة، جامعة الأزهر).

عبد الله، نشوه عبد المنعم (2021). الاندماج المدرسي في ضوء متغيري الطفو الأكاديمي والاستشارة الفائقة لدى طلبة مدرسة المتفوقين الثانوية في العلوم والتكنولوجيا STEM ، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج،2(92)، 766-820.

عواد، هيثم محمد (2017) جودة الحياة لدى طلبة جامعة البلقاء التطبيقية. مجلة جامعة مؤتة للبحوث والدراسات سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، (32) 5، 91-118.

متولي، فكري والقحطاني شتوي (٢٠١٦). صعوبات التعلم للمبتكرين والموهوبين. القاهرة: مكتبة الإنجلو المصرية.

يوسف، سليمان عبد الواحد. (2011). قراءات في علم النفس المعرفي. القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

ثانيا المراجع الأجنبية:

Cetin, S. K. (2018). An analysis on the qualities of school life and classroom engagement levels of students. *South African Journal of Education*, 38(1), 1- 15.

Cook Maher, A; Kielb, S.; Loyer, E.; Connelley, M.; Rademaker. A.; Mesulam, M.; & Rogalski, E. (2017) *Psychological well-being in elderly adults with extraordinary episodic memory* *Pos one* 12(10);1-10.

Davidson, A., & Williams, J. (2019). Factors affecting quality of life in patients experiencing facial disfigurement due to surgery for head and neck cancer. *British Journal of Nursing*, 28(3), 180- 184.

Erdoğan, M. Y. (2020). The roles of attitudes towards learning and opposite sex as a predictor of school engagement: Mixed or single gender education? *Palgrave Communications*, 6, 81.

Gunuc, S., & Kuzu, A. (2015). Student Engagement Scale: Development, Reliability and Validity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 40, 587-610.

Heffner, A. L., & Antaramian, S. P. (2016). The role of life satisfaction in predicting student engagement and achievement. *Journal of Happiness Studies*, 17, 1681-1701.

-
- Hosseini, A., &Aghili, M. (2015). The relationship between psychological hardness with students' achievement motivation and quality of life. *Journal of Psychological Science*, 14(53), 40-54.
- Kahlenberg, R. D., Potter, H., & Quick, K. (2025). School integration: How it can promote social cohesion and combat racism. *The Century Foundation*
- Keskin, T. Ç., &Atay, D. (2025). Are Syrian children integrated into our education? Turkish teacher's perspectives on the inclusive education project. *Diaspora, Indigenous, and Minority Education*, 19(2), 126-139.
- Köksal, O., &Kızıldağ, H. (2022). Investigation the opinions of secondary school students with regard to their school engagement. *The Journal of International Educational Sciences*, 9(31), 38-68.
- Kruczek, A. &Janicka, M. (2019). Being or having? – young adults life orientations and their satisfaction with life. *Psychiatria i PsychologiaKliniczna* 19(2):158-164.
- McFerren, B. (2024). The relationship between school culture and professional quality of life (Doctoral dissertation). Trevecca Nazarene University. ProQuest LLC.
- Mélanie, B., Annette, S., Constance, V., Iris, D.,& Britt, H.(2025)Social-Emotional Functioning and Quality of Life in Language Disorders: A Systematic Review of Development From Childhood to Adolescence,*Int J Lang CommunDisord*,May-Jun;60(3):e70039
- Oger, M., Martin-Krumm, C., Fenouillet, F., Müller, A., Le Roux, F., Tarquinio, C., &Broc, G. (2022). Quality of life at school: Between vulnerability and robustness of students. *Psychology in the Schools*, 59(8), 1686–1700.
- Özbağcı, D., Breetzke, J., &Bohndick, C. (2025). How do social and academic integration develop over time? Longitudinal analyses of differences based on students' sociodemographic background. *European Journal of Higher Education*, 15(1), 107–127.
-

-
- Palencia, V., & Siegel-Hawley, G. (2024). Cultivating school integration through community partnerships and specialty programs. *Leadership and Policy in Schools*, 23(3), 678–696.
- Pavlova, L.V. & Vtorushina, Y.L. & Baryshnikova, Y.V.. (2023). DEVELOPING CRITICAL THINKING SKILLS OF STUDENTS ON THE BASIS OF INTERCULTURAL READING. *Современные проблемы науки и образования* (Modern Problems of Science and Education). 50-50. 10.17513/spno.32522.
- Pontin, E, Schwannauer, M, Tai, S, & Kinderman, P. (2013). Psychological processes mediate the impact of familial risk, social circumstances and life events on mental health, *journal. pone.0076564. eCollection*, 16;8(10)
- Sontakke, Jayashree P. (2016). "Achievement Motivation and Emotional Intelligence: A Correlational Study". *The International Journal of Indian Psychology*, Volume 3, Issue 2, No.2, p125-128.
- Thien, L. M., Karpudewan, M., & Chin, H. (2020). Conceptualising Malaysian Chinese primary school students' quality of school life: A mixed methods study. *Educational Studies*, 46(6), 708–726.

البحث السابع

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة
الثانوية (عام - أزهرى)

إعداد

أ.د/ أحمد شعبان محمد عطية	أ.د/ شادي محمد السيد أبو السعود
أستاذ الصحة النفسية المساعد	أستاذ الصحة النفسية ووكيل
كلية التربية _ جامعة الإسكندرية	كلية التربية لشؤون التعليم والطلاب
	جامعة مطروح

أ/ إيمان نصر الدين السيد حسن
باحثة ماجستير _ قسم الصحة النفسية
كلية التربية _ جامعة مطروح

2025م - 1447هـ

الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب
المرحلة الثانوية (عام - أزهرى)

المستخلص: -

هدف البحث إلى الكشف عن الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية والتعرف على إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من خلال كل من المساندة الاجتماعية والشعور بالذات، واعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي لملائمته لموضوع البحث وأهدافه، وتمثلت عينة البحث من (833) طالبًا بالصف الثاني الثانوي (463) طالبًا وطالبة من التعليم العام تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (16: 18) بمتوسط عمري قدره (16,73) وانحراف معياري (0,550)، و(370) طالبًا وطالبة من التعليم الأزهرى وتراوحت أعمارهم بين (16-18) بمتوسط عمر قدره (16,47) وانحراف معياري (0,589)، وتم استخدام مقياس الصمود النفسي (إعداد إيمان سرميني، ٢٠١٥) ومقياس المساندة الاجتماعية (إعداد: الباحثة) ومقياس الشعور بالذات (إعداد: Scheier, 2013) (تعريب: الباحثة). وقد توصلت النتائج إلى إسهام المساندة الاجتماعية إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالصمود النفسي لكل من طلاب الصف الثاني الثانوي العام والأزهرى عند مستوى الدلالة (٠,٠١) وعدم إسهام متغير الشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لكل من طلاب الصف الثاني الثانوي العام والأزهرى، كما توصلت النتائج إلى أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقًا لمتغير الثانوية (العامة/ الأزهرية) على مقياس الصمود النفسي وأبعاده.

الكلمات المفتاحية: الصمود؛ المساندة الاجتماعية؛ الشعور بالذات

The Relative Contribution Social Support and Self- consciousness in
Predicting Psychological Resilience among Secondary School Students
(General- Azhar)

Abstract:

This research aimed to the relative Contribution Social Support and Self- consciousness in Predicting Psychological Resilience among Secondary School Students as well as to determine the predictability of psychological resilience through these two variables. Employing a descriptive methodology, the study's sample comprised 833 secondary school students: 463 from General Education (aged 16-18 years, $M=16.73$, $SD=0.550$) and 370 from Al-Azhar Education (aged 16-18 years, $M=16.47$, $SD=0.589$). The Psychological Resilience Scale (Sarmany, 2015), Social Support Scale (researcher-developed), and self- consciousness Scale (Scheier, 2013; translated by the researcher) were utilized. Results revealed that social support significantly predicted psychological resilience for both General and Al-Azhar secondary students ($p < 0.01$), whereas the self- consciousness variable did not. Furthermore, no statistically significant differences were found between the mean scores of students from General and Al-Azhar secondary education on the Psychological Resilience Scale and its dimensions.

Keywords: Psychological Resilience, Social Support, self- consciousness.

مقدمة البحث

أصبح الاهتمام بالطلاب في الوقت الحالي أحد المعايير المهمة لتقدم الأمم خاصة في ظل ما تمر به المجتمعات المعاصرة من تغييرات متلاحقة، وما به الحياة من تغير في المفاهيم الحياتية. ويزداد الاهتمام بالطلاب خاصة في المرحلة الثانوية عندما يشعرون بأنفسهم وبمساعدة ومساندة الآخرين لهم ففي المرحلة الثانوية يبدأون في مرحلة تعليمية جديدة وهي مرحلة المراهقة بالنسبة لهم. وتتسم هذه المرحلة بالتغيرات التي تطرأ على التفكير والانفعال، والسلوك، فهي تعد من أهم المراحل وأخطرها في مراحل نمو الفرد، وخاصة للطلاب بالمرحلة الثانوية، حيث يتعرضون لمزيد من الضغوط والأعباء الحياتية وهذه الضغوط النفسية والانفعالات السلبية تقفهم معنى الحياة والشعور بالسعادة والرضا عنها.

وفي السنوات الأخيرة ازداد الاهتمام بدراسة بعض المتغيرات والمفاهيم الإيجابية للصحة النفسية؛ لما لها من تأثير إيجابي على التوافق النفسي للفرد والتي من أهمها الصمود النفسي Psychological Resilience، وتتباين قدرة الأفراد في مواجهة الصعوبات ومقاومة التغيرات التي تحدث داخل البيئة المحيطة بهم، فهناك من يتكيف ويصمد للضغوط ويتعامل معها، وهناك من يقع تحت سيطرة هذه الضغوط والمقاومة والاستسلام والسقوط للوصول إلى مفهوم الصمود النفسي (شروق دعنا، ٢٠١٨، ٤٠٣) فالصمود النفسي هو قدرة الفرد على استعادة توازنه بعد التعرض للمحن والصعاب. ،ومن ثم فهو مفهوم يحمل في طياته قدرة الفرد على الثبات الإيجابي أمام التحديات والضغوط المتعددة (Masten, 2009, 29). وهو يؤدي دورا مهما في تحصين الذات ضد الضغوط والمواقف الصادمة مستقبلا، وإحداث التوازن سواء داخليا أم خارجيا (Sharpley, et al, 2013, 415)

يعتبر الصمود النفسي أحد المفاهيم السيكولوجية الحديثة الذي يعكس تكويننا نفسيا قويا حيث يتضمن التحدى والمبادرة والإيجابية والقدرة على الانحناء بدون انكسار ، والقدرة على التكيف الجيد مع المواقف الضاغطة حتى يصل الفرد إلى نقطة الثبات (علاء الشويكي، ٢٠١٩ ، ٣)، وتحقيق مخرجات إيجابية كالأستقرار النفسي والتفاعل الإيجابي والهناء الذاتي (أسماء محمد، ٢٠١٧، ٢٢٣).

كما يؤثر دور المجتمع وأهميته للفرد في الصحة النفسية الإيجابية للأفراد، حيث تمثل المساندة الاجتماعية Social Support مصدراً مهماً من مصادر الدعم الاجتماعي الفعال الذي يحتاجه الأفراد لتحقيق توافقهم على المستوى الشخصي والاجتماعي.

وتوصلت نتائج دراسة زياد بن طالب (٢٠٢١) ودراسة هدير أحمد (٢٠٢٣) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الاجتماعية والصمود النفسي حيث يمكن للمساندة الاجتماعية التنبؤ بالصمود النفسي للمراهقين. وأشارت دراسة شعبان جاب الله رضوان (٢٠٢١) إلى أن المساندة الاجتماعية أحد أهم مصادر الأمان النفسي بالنسبة للأفراد، ويتعاضد دورها عندما يدرك الفرد أنه غير قادر على مواجهة صعوبات أو أخطار محددة، ويكون في حاجة إلى العون والمؤازرة من الآخرين الذين يمثلون الإطار الاجتماعي الداعم له.

في نفس الإطار أشارت الدراسات على أهمية المساندة الاجتماعية سواء من الوالدين أو الأسرة أو المدرسة أو المجتمع في تعزيز الصمود النفسي، وعلى العكس الشعور بالنزب والخوف من الآخرين والعزلة الاجتماعية يؤدي إلى مضاعفات خطيرة وتراجع الصمود النفسي. حيث أشارت دراسة سمر الفالح (٢٠٢٠) أن مجال المساندة من قبل الأصدقاء جاء في المرتبة الأولى، تلاه مجال المساندة من قبل مدرس المادة، تلاه مجال المساندة من قبل الأسرة بينما أشارت دراسة Khraisat, AL- (2021) Bashaireh and Bryant إلى أن الفرد الذي يتمتع بمساندة إجتماعية من الآخرين يصبح شخصاً واثقاً من نفسه وقادراً على تقديم المساندة الاجتماعية للآخرين، وأقل عرضة للاضطرابات النفسية حيث تقلل الكثير من المعاناة النفسية. وأشارت دراسة Duffin, et al (2021) VelardePierce, et al (2020) أن المساندة الاجتماعية ضرورة للطلاب ليكتسب الثقة في قدرته على التعامل مع المهام الجديدة، وتخطي الصعوبات والقلق والتوتر.

ولقد اهتم علماء النفس في القرن 19 بمفهوم الذات بشكل عام والشعور بالذات consciousness- self بشكل خاص باعتبار أنه صفة ثابتة نسبياً متأصلة في الشخصية، حيث أشار مهند النعيمي وقاسم زرار (٢٠٢١) إلى أن الشعور بالذات له تأثير كبير في الوعي الذاتي للطلاب في مرحلة المراهقة ويسهم في تشكيل شخصيتهم ويحدد هوياتهم ومفهوم شعورهم بذواتهم.

في هذا السياق؛ أشارت دراسة على محمد (٢٠٢١) إلى وجود مستوى متوسط في تقدير الذات لدى طلاب الثانوي. وقد اعتبر كل من (Buss, Scheier and Fenigstein) الشعور بالذات سمة في الشخصية تتضمن ثلاثة عناصر هي: الشعور بالذات الخاص والشعور بالذات العام والقلق الاجتماعي. (عبد الكريم جردات ونصر العلي، ٢٠١٠، ٣٢٠).

وأشار (O'brien 2011) إلى أنه لا يعني الشعور بالوعي الذاتي هو التقييم الذاتي من منظور الشخص ذاته ولكن يعني أيضاً التقييم الذاتي من منظور الآخرين لذاته. فالشعور بالذات هو أن يكون المرء واعياً لنفسه، ومدرّكاً لنفسه على أنها الهدف الفعلي لاهتمام شخص آخر (2018, 309), (sartre). وأشار فرويد في نظريته للتحليل النفسي إلى أن الوعي بالذات غالباً ما يكون في اللا شعور، ولذا يصعب الوصول إليه مؤكداً في ذلك على أهمية العالم و الإحساس الداخلي للفرد، كذلك بين صعوبة وعي الفرد بحقيقة دوافعه ومشاعره حيث أشارت دراسة (DaSilveira, et al 2015) أن مقياس الشعور بالذات يؤكد على الدور الذي تؤديه التجارب الحالية في الشعور بالذات. وأشارت الدراسات إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الشعور بالذات والصمود النفسي والعكس كدراسة أحمد خليف (٢٠٢٠) التي توصلت وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الشعور بالذات وإعاقة الذات.

وفي ضوء ماسبق تستخلص الباحثة أن المساندة الاجتماعية الإيجابية والشعور بالذات الإيجابي يمكن أن يسهما في الصمود النفسي للطلاب المراهقين في المرحلة الثانوية التي تعتبر من أهم المراحل التعليمية التي يمر بها الطالب في مرحلة المراهقة وخاصة في ظل النظم التعليمية الحالية.

مشكلة الدراسة:

تركز العملية التعليمية على الطالب باعتباره محور العملية التعليمية وأهم مخرجاتها لاسيما الطلاب المراهقين بالمرحلة الثانوية. فهم بحاجة إلى مزيد من الدعم النفسي والاجتماعي والتركيز عليهم لتحقيق نتائج مرضية لهم ولأسرهم ولمجتمعهم. وخاصة أنهم في مرحلة المراهقة وهي من أهم مراحل النمو في حياة الإنسان حيث يزداد فيها المشكلات النفسية والاجتماعية والتعرض للضغوط والأزمات ونقص الصمود النفسي. حيث يحتاج هؤلاء الطلاب إلى استغلال الطاقات التي

تتواجد داخلهم وأيضاً الحفاظ عليهم وحمايتهم. وأشارت الدراسات إلى أن الطلاب المراهقين بالمرحلة الثانوية يواجهون العديد من الضغوط النفسية و المشكلات النفسية والاجتماعية والأكاديمية والسلوكية وكانت المشكلات النفسية الأبرز في معاناة الطلبة. حيث أشارت دراسة دعاء العدوي وجمال شفيق ومحمود عبد الحميد (2018) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة بين الضغوط النفسية والمتغيرات الاجتماعية لدى طالبات الثانوي، وأوصت بالعمل على تقليل الضغوط النفسية التي تعاني منها الطالبات من حيث تطوير المناهج وتوفير الإمكانيات المادية ومراعاة الفروق الفردية. ويواجه طلاب المرحلة الثانوية في المعاهد الأزهرية أيضاً المشكلات والضغوط النفسية بسبب تعرضهم للمشكلات الأكاديمية والاجتماعية وهذا ما أوضحته دراسة سومة الحضري (٢٠١٨) حيث توصلت إلى وجود علاقة ارتباطية بين المشكلات الأكاديمية والاجتماعية و قلق المستقبل والإحباط لدى هؤلاء الطلاب.

وفي ظل التطور العلمي الكبير في الفترة الأخيرة واندماج الطلاب مع التكنولوجيا الحديثة و شبكات التواصل الاجتماعي و دخول الطلاب في حالة من العزلة وعدم التواصل الاجتماعي واعتماد الطلاب على المنصات التعليمية واحتياجهم الأساسي للدعم في فترة هامة من حياتهم لاسيما في مرحلة المراهقة المتوسطة التي تعد من أصعب المراحل التي يشعرون فيها بأنفسهم ومعتقداتهم ووجهات نظر الآخرين لهم وما يواجهه هؤلاء الطلاب من مشكلات وضغوط نفسية في هذه المرحلة وخاصة بعد التطورات والتغيرات السريعة التي تطرأ على النظام التعليمي والمناهج وتعديلها لهذا يجب العمل على توجيه المفاهيم الإيجابية للصحة النفسية كالصمود النفسي تجاه هذه الفئة من الطلاب ودراسة علاقة كل من المساندة الاجتماعية والشعور بالذات بالصمود النفسي ومدى إسهام كلاً منهما حتى يكونوا قادرين على مواجهة هذه الضغوط والمشكلات والسيطرة عليها والتعافي من الآثار السلبية التي تتركها هذه المشكلات.

لذلك يأتي التركيز على مساندة المجتمع لهؤلاء الطلاب وإشعارهم بذواتهم ليكونوا أكثر قدرة في مواجهة هذه الأزمات والمشكلات وإحباطات الحياة اليومية والصعاب الحياتية التي تؤدي إلى زيادة هذه الضغوط والأزمات وتدني الصمود النفسي بدرجة كبيرة.

وفي ضوء العرض السابق، وانطلاقاً من الواقع العملي الذي تعيشه الباحثة كمعلمة لطلاب المرحلة الثانوية، وملاحظتها للطلاب ومن خلال مقابلاتها مع الأخصائيين ومعرفة لها ما يتعرضون له هؤلاء الطلاب من ضغوط حياتية ودراسية في ظل هذا التطور المعرفي والتكنولوجي وعدم امتلاك الكثير من المهارات اللازمة للتعامل مع متغيرات الحياة، وما قد تتركه هذه الضغوط من آثار نفسية كبيرة عليهم، والتي قد تؤثر بشكل واضح في أدائهم الأكاديمي والاجتماعي وملاحظة الباحثة في حدود اطلاعها عدم وجود دراسات سابقة تناولت الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لطلاب المرحلة الثانوية لذلك تسعى الدراسة الحالية لبحث إسهام كل من المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب هذه المرحلة.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة الآتية:

- ما الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية والشعور بالذات في الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة؟
- ما الإسهام النسبي للمساندة الاجتماعية والشعور بالذات في الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية؟
- ما الفروق بين التعليم العام والتعليم الأزهرى في الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية؟

أهداف البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى الآتى:

- ١- الكشف عن مقدار ما يمكن أن تسهم به كلاً من المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة
- ٢- الكشف عن مقدار ما يمكن أن تسهم به كلاً من المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية
- ٣- تحديد مقدار الفروق بين التعليم العام والتعليم الأزهرى في الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية نظرياً وتطبيقياً في الجوانب التالية:

أولاً: الأهمية النظرية:

١- تقديم إطار نظري للباحثين عن متغيرات الدراسة وهي الصمود النفسي والمساندة الاجتماعية والشعور بالذات للاسترشاد به في دراساتهم المستقبلية، يمكن الاسترشاد بنتائج الدراسة الحالية في توجيه البحوث لدراسة متغيرات نفسية أخرى تؤثر في الصمود النفسي.

٢- أهمية طبيعة عينة الدراسة والمرحلة العمرية التي تهتم بها الدراسة وهي الطلاب المراهقين بالمرحلة الثانوية فهذه المرحلة لهم تعد من أدق مراحل النمو والتي من أهدافها إعداد الفرد نفسياً واجتماعياً وتربوياً لكي يكون عنصراً مفيداً للمجتمع.

ثانياً: الأهمية التطبيقية:

١- يمكن للقائمين على المؤسسات التربوية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تزويد المعلمين بمعلومات مهمة تساعد في تصميم برامج إرشادية وتربوية لتوجيه الطلبة ومساعدتهم على تحسين الصمود النفسي.

٢- استفادة الباحثين في هذا المجال من مقاييس الدراسة ونتائج الدراسة في بحوث ودراسات مستقبلية.

٣- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الحالية في إعداد وتصميم برامج وندوات توعوية لتعزيز الصمود النفسي.

٤- يمكن للقائمين على المؤسسات التربوية الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تقديم ندوات وبرامج حول أهمية الدعم الاجتماعي للطلاب وكذلك إعداد برامج لدعم الشعور بالذات.

المفاهيم الإجرائية للدراسة:

١- الصمود النفسي: Psychological Resilience

تتبنى الدراسة الحالية مفهوم الصمود النفسي الذي تعرفه إيمان سرميني (٢٠١٥) بأنه: " القدرة على التعامل مع ضغوط الحياة ومشقاتها من خلال الاعتماد على المصادر الداخلية والخارجية للفرد بحيث يحافظ على مستوى جيد من التوافق والصحة النفسية. ويتحدد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الصمود النفسي إعداد إيمان سرميني، (٢٠١٥).

٢-المساندة الاجتماعية : Social support

المساندة الاجتماعية Social support تعرف المساندة الاجتماعية بأنها تقديم المساعدات المادية والمعنوية للفرد، والتي تتمثل في أشكال التشجيع أو التوجيه أو العون المادي (سارة الخمشي، 145، 2018). وتعرف في البحث الحالي بأنها. "وجود عدد كافي من الأشخاص في حياة الفرد يمكن ان يرجع إليهم عند الحاجة لطلب المساندة كالأُسرة والأصدقاء والمعلمين وغيرهم لتلقي كل الدعم والعون منهم بكل أشكاله وأنواعه المختلفة كالدمع النفسي والمادي والمعلوماتي ودعم الصلابة الاجتماعية"

وتقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس المساندة الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة (إعداد : الباحثة)

٣-الشعور بالذات self- consciousness :-

تتبنى الباحثة مفهوم Scheier (2013) والذي عرف الشعور بالذات بأنه سمة شخصية تتضمن تركيز الانتباه للفرد إما نحو مشاعره وأفكاره الداخلية وهو الشعور بالذات الخاص أو نحو البيئة المحيطة به وهو الشعور بالذات العام ويقاس إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على المقياس المستخدم في هذه الدراسة (إعداد: Scheier, 2013) (تعريب: الباحثة).

حدود الدراسة:

حدود زمنية: تم تطبيق أدوات ومقاييس الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (2024-2025م)

حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة في عدد من مدارس الثانوي العام والمعاهد الأزهرية الثانوية بمحافظة مطروح.

حدود بشرية: تم تطبيق الدراسة على طلاب الصف الثاني بمدارس الثانوي العام والمعاهد الأزهرية الثانوية بمحافظة مطروح.

حدود موضوعية: تتمثل في الموضوع الذي تتناوله الدراسة وهو الإسهام النسبي للشعور بالذات والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

الإطار النظري والدراسات والبحوث السابقة:

المحور الأول: الصمود النفسي Psychological resilience :

يعد الصمود النفسي من المفاهيم التي ازدهرت في الأدبيات وفي علم النفس الإيجابي نظراً لتأثيره القوي في الإنسان كما يشير الصمود النفسي إلى قدرة الإنسان على التعافي من الضغوط والقدرة على التكيف مع المواقف الجديدة بمرونة (Arslan,et al,2020,6) مما يؤدي إلى تقوية الذات وتحسينها ضد الضغوط والصدمات مستقبلاً.

مفهوم الصمود النفسي:

أوضحت دراسة صفاء الأعسر (٢٠١٠) أن مصطلح الصمود هو الترجمة الدقيقة لكلمة Resiliency بدلاً من الصلابة، أو مقاومة الانكسار، أو المرونة، أو التعافي، والتي تدل على قصور في احتواء المعنى الأصلي للكلمة؛ حيث بينت صفاء الأعسر أن الصاد في كلمة الصمود تشير إلى الصلابة، والميم تشير إلى المرونة والواو إلى الوقاية، والدال إلى الدافعية، ومن ثم تجاوز الصمود المدلول اللغوي إلى المدلول النفسي. وعرفت هيام شاهين (٢٠١٢) الصمود النفسي يعرف بأنه عملية ديناميكية تتضمن قدرة الفرد على التكيف الإيجابي Positive adaption مع الشدائد الكبيرة التي تواجهه، وفي المقابل فقد عرفت دراسات أمال أباطة (٢٠١١)؛ Rutter (2012) الصمود النفسي بأنه: قدرة الطالب على إدارة التحديات بطريقة فعالة وذلك عبر تحويل خبراته الصادمة الضاغطة إلى فرص التعليم وتطوير شخصيته، واستعادة توازنه النفسي وصحته البدنية رغم الخبرات الصادمة التي تعرض لها.

بينما تناول أحمد فضل وعلاء محمد (٢٠١٧) الصمود النفسي بأنه: قدرة الأفراد على مواجهة المحن، من خلال تقوية أساليبه النفسية، والاجتماعية والثقافية والبدنية وصولاً إلى جودة الحياة أو حسن الحال.

بينما عرفت أسماء البليطي (٢٠١٧) ازهار غيث (٢٠١٧) سالى علوان (٢٠١٩) هانم سالم وسمية على ونصر صبرى (٢٠٢١)؛ مایسة عبد العزيز (٢٠٢٢) الصمود النفسي بأنه إرادة الفرد على التعايش الإيجابي مع الحياة والقدرة على استخدام كفاءته الشخصية والتوجه نحو المستقبل والاعتماد على الذات في تحقيق نواتج إيجابية مثل الهناء الذاتي الشخصية والاستقرار النفسي والتفاعل بإيجابية. ويعرفه بسام القصاص (٢٠٢٣) بأنه مجموعة من العوامل النفسية المتفاعلة

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

والسمات الإيجابية في الشخصية والمواجهة الإيجابية للضغوط النفسية والتي تمكن طلبة الثانوية العامة من عدم الانهيار والانكسار أمام الضغوطات والتهديدات والمحن.

أهمية الصمود النفسي

تتضح أهمية الصمود النفسي في التعافي واستعادة التوازن والتوافق النفسي عند تعرض الفرد إلى المحن والشدائد والضغوطات فقد أشارت دراسة رائد عبد (٢٠٢٣) إلى أهمية الصمود النفسي في مجال الصحة النفسية وجودة الحياة؛ حيث تؤدي دوراً في تحديد مدى قدرة الفرد على مواجهة الفرد وأحداث الحياة الضاغطة وصدماتها بشكل فعال، وزيادة قدرة الفرد على التوجه نحو الحياة والوصول إلى قدر مناسب من الصحة النفسية.

ومن الدراسات التي تناولت الصمود النفسي دراسة سيد محمد (٢٠٢٠) والتي هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الفروق في الصمود النفسي لطلاب المرحلة الثانوية وفقاً لبعض المتغيرات الديمغرافية، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات الجنسين الذكور والإناث من طلاب المرحلة الثانوية في الصمود النفسي لصالح الإناث، ووجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات التخصصين العلمي والأدبي في الصمود النفسي لصالح التخصص العلمي، ووجود فروق أيضاً دالة إحصائية بين متوسطات رتب الصف الدراسي (أولى ثانوي ثانية ثانوي، ثالثة ثانوي). لصالح طلاب الصف الثالث الثانوي.

ويرتبط الصمود النفسي بالمتغيرات الإيجابية مما يؤكد على أهميته للطلاب لا سيما في المرحلة الثانوية .

وفي هذا الإطار كشفت دراسة بسام القصاص (٢٠٢٣) عن وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين الصمود النفسي والتفكير الإيجابي لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة.

وتوصلت دراسة زياد ابن طالب (٢٠٢١) عن إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال المساندة الاجتماعية، كما تم إيجاد علاقة دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (0.01) بينهما، وهي علاقة ارتباط موجبة طردية

ثانياً: المساندة الاجتماعية: Social Support

مفهوم المساندة الاجتماعية:

لاقى مفهوم المساندة الاجتماعية اهتمام الكثير من الباحثين حيث تناولها كل باحث من منظور وزاوية خاصة ، فعرف أحمد زكي محمد (٢٠١٥) المساندة الاجتماعية بأنها: "متطلبات الفرد بمساندة ودعم البيئة المحيطة به سواء من أفراد أو جماعات تخفف من أحداث الحياة الضاغطة التي يتعرض لها، وتمكنه من المشاركة الاجتماعية الفعالة في مواجهة تلك الأحداث والتكيف معها. واعتبرها (Chen 2018) بأنها مشاعر الفرد وخبراته الذاتية المتعلقة بتقييم الدعم والمساندة والمساعدة التي يتلقاها من الآخرين من خلال عمليات التفاعل الاجتماعي وشبكة العلاقات الاجتماعية التي يكونها مع المحيطين به (Chen,2018,32)

وعرفت ساره الخمشي (٢٠١٨) بأنها تقديم المساعدات المادية والمعنوية للفرد، والتي تتمثل في أشكال التشجيع أو التوجيه أو العون المادي بينما عرفها (Beach 2019) بأنها تعبر عن الدعم الحقيقي مادياً ومعنوياً الذي يتلقاه الفرد من المحيطين به سواء أكان أقرانه أو شبكة علاقاته الاجتماعية والمجتمع بأكمله.

وتعرف الباحثة المساندة الاجتماعية إجرائياً بأنها كل أشكال الدعم المادي والمعنوي الذي يقدم للطالب من أي فرد يحيط به سواء كان من الأسرة أو الأصدقاء أو المعلمين.
مصادر المساندة الاجتماعية:

(الأسرة، الأصدقاء، المعلم) (سمر الفالح ٢٠٢٠، ١١٨)

واتفقت مع ذلك أيضاً دراسة زياد بن طالب (٢٠٢١) والتي أشارت أن مصادر المساندة الاجتماعية تأتي من الأسرة أولاً ثم الأصدقاء ثم المعلمين.

وترتبط المساندة الاجتماعية بالصمود النفسي للمراهقين وهذا ما كشفت عنه دراسة هدير محمود أحمد (٢٠٢٣) التي أسقرت عن وجود علاقة ارتباطية دالة احصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين المساندة الاجتماعية والصمود النفسي لدى عينة من المراهقين.

وعن أهمية المساندة الاجتماعية خاصة في مرحلة المراهقة أشارت دراسة محمد الدسوقي (٢٠١٩) الى أهمية المساندة الاجتماعية للطلاب المراهقين خاصة الطلاب الموهوبين حيث توصلت إلى تطابق نموذج تحليل المسار المقترح للعلاقة بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل كمتغيرين مستقلين والمساندة الاجتماعية المدركة كمتغير وسيط، والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية كمتغير تابع.

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د./ شادي محمد أبو السعود أ.د./ أحمد شعبان عطية أ.د./ إيمان نصر الدين حسن

كما اشارت دراسة عادل السعيدى (٢٠٢١) إلى أهمية المساندة الاجتماعية في الصحة النفسية حيث أسفرت عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين المساندة الاجتماعية والطمأنينة النفسية والهوية الذاتية لدى الطلبة المراهقين.

ثالثاً: الشعور بالذات:

مفهوم الشعور بالذات:

يمكن أن يكون تعريف الوعي الذاتي معقداً لأنه يمكن أن يكون له معاني مختلفة في سياقات مختلفة، سواء كانت إيجابية أو سلبية.

حيث عرفه مهند عبد الستار (٢٠١٠) بأنه سمة شخصية أو نزعة تتضمن تركيز الانتباه للفرد إما نحو مشاعره وأفكاره الداخلية أو نحو البيئة المحيطة به.

كما عرفه جاسم العوادي وعائيد الكنانى (2012) بأنه تركيز الطالب على أفكاره ومشاعره واهتمامه بأراء الآخرين به وشعوره بالضيق والتوتر عند تفاعله مع الآخرين.

وعرفه Scheier and Carver (2013) بأنه ميل الفرد للانتباه لذاته ويتضمن جانبين هما: الشعور بالذات الخاص وهو ميل الشخص للانتباه لأفكاره ومشاعره ودوافعه والشعور بالذات العام ويتضمن تركيز انتباه الفرد على الكيفية التي يؤثر فيها على الآخرين وكيف يرى من قبلهم. والشعور بالذات الخاص هو تركيز الفرد على الجوانب المخفية والجوانب الشخصية في نفسه والأشخاص الذين يتميزون بشعور عالي بالذات الخاص يكونون على درجة عالية من الإحساسات الجسمية والأمزجة والمشاعر - أما الشعور بالذات العام يتضمن الوعي بالذات وكأنها هدف اجتماعي.

كما عرفه Smith (2020) على أنه وجود وعي بالذات والمظهر والأفعال وإدراك كيفية الظهور أمام الآخرين، وكذلك كيفية إدراك النفس.

وتعرف الباحثة الشعور بالذات إجرائياً بأنه سمة موجودة في الفرد منذ بداية حياته وتتمو تدريجياً مع التقدم في العمر ولكنه يختلف من فرد لآخر بنفس العمر لأن يتأثر بعوامل داخلية وخارجية ويشمل الشعور بالذات الخاص والشعور بالذات العام.

نظرية الشعور بالذات:

ازداد توجه اهتمام علماء النفس نحو نتائج الدراسات المتعلقة بانتباه الذات على نحو سريع وظهرت أولى الخطوات في هذا الاتجاه من مجموعة من العلماء الذين أعدوا بنية انتباه الذات نزعة أو ميلاً

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

سلوكياً ثابتاً وليست حالة آنية أو متغير موقفي، وقد اصطلح كل من Buss, Scheier and Fenigstein على تسمية هذه البنية الشخصية باسم (الشعور بالذات) تمييزاً لهذه البنية عن مفهوم وعي الذات الذي يمتاز بأنه متغير موقفي وتوصل Buss من خلال استطلاعاته إلى أن الشعور بالذات يتكون من سبعة مجالات هي (Buss, 1980, 43):

(الانشغال بالماضي والحاضر والسلوك المستقبلي، إدراك الفرد لنتائج نجاحه أو فشله، الحساسية نحو المشاعر الداخلية، السلوك الاستيطاني، ميل الشخص لعرض ذاته، الميل نحو تصور الذات، الاهتمام الكبير بتقدير الآخرين وتثمينهم .

ومن الدراسات التي تناولت علاقة الذات بالصمود النفسي دراسة الوليد فارح (٢٠٢٣) والتي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين تقدير الذات و الصمود الأكاديمي لدى المراهقين من طلبة المدارس الثانوية. وتوصلت نتائج البحث إلى إمكانية التنبؤ بالصمود الأكاديمي لدى المراهقين من طلاب المرحلة الثانوية في مدينة الرياض من خلال تقدير الذات.

وكشفت دراسة هشام النرش (٢٠٢٢) عن فاعلية برنامج قائم على أبعاد فاعلية الذات في تحسين الصمود النفسي لدى الطلبة المراهقين.

فروض الدراسة:

- 1- يمكن التنبؤ بالصمود النفسي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة.
- 2- يمكن التنبؤ بالصمود النفسي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية.
- 3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقاً لمتغير الثانوية (العامة/ الأزهرية) على مقياس الصمود النفسي وأبعاده.

إجراءات الدراسة:

أولاً- منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية في تصميمها على المنهج الوصفي نظراً لملائمته لطبيعة الدراسة وأهدافها.

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

ثانياً-المشاركون: سوف يتم تطبيق الدراسة على طلاب الصف الثاني الثانوي (عام -أزهر) بمحافظة مطروح.

-المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

وهم المشاركون الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة للتحقق من خصائصها السيكومترية، وتكونت مجموعة المشاركين فيها من (200) مشارك (129) من مدرسة الشهيد الرائد محمد نجا الثانوية بنات، و (71) من معهد بنين عمر بن عبد العزيز ومعهد فتيات عمر بن عبد العزيز، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (16: 18) عامًا، بمتوسط عمر قدره (16,16) سنة، وانحراف معياري (0,46).

-المشاركون في الدراسة الأساسية:

وهم المشاركون الذين طبقت عليهم أدوات الدراسة للتحقق من صحة الفروض وبلغ عددهم (433) طالباً وطالبة (463) من مدارس الثانوي العام تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (16: 18) بمتوسط عمري قدره (16,73) وانحراف معياري (0,550)، و(370) طالبا وطالبة من التعليم الأزهرى وتراوح أعمارهم ما بين (16:18) بمتوسط عمر قدره (16,47) انحراف معياري (0,589) و(370) من المعاهد الثانوية الأزهرية.

الادارة التعليمية	اسم المدرسة	النوع		الإجمالي	النسبة المئوية
		بنين	بنات		
مطروح	الشهيد احمد عبد الكريم حجاج	198		332	42.8%
	الشهيد طة ساطور		134		28.9%
الحمام	الحمام الثانوية بنين	69		131	14.9%
	الحمام الثانوية بنات		62		13.4%
الإجمالي		267	196	463	100%
النسبة المئوية		57.7%	42.3%	100%	-

جدول (1) توزيع المشاركون في البحث: الصف الثاني الثانوي (العام)

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

جدول (2) توزيع المشاركون في البحث: الصف الثاني الثانوي (الأزهرى)

الادارة التعليمية	اسم المعهد	النوع		الإجمالي	النسبة المئوية
		بنين	بنات		
مطروح	بنين مطروح	75		281	20.3%
	فتيات مطروح		65		17.6%
	بنين مطروح النموذجي	22			5.9%
	فتيات مطروح النموذجي		20		5.4%
	بنين عمرو بن عبد العزيز	57			15.4%
	فتيات عمرو بن عبد العزيز		17		4.6%
	كشوك عميرة	18	7		6.7%
الحمام	بنين الحمام	52		89	14.1%
	فتيات الحمام		37		10%
الإجمالي				370	100%
النسبة المئوية				100%	39.5%
				60.5%	-

ثالثاً-أدوات الدراسة:

١- مقياس المساندة الاجتماعية (إعداد: الباحثة) .

٢- مقياس الشعور بالذات: (إعداد: Scheier, 2013) (تعريب الباحثة)

٣- مقياس الصمود النفسي: (إعداد: إيمان سرميني ٢٠١٥).

وفيما يلي وصفاً لهذه الأدوات

١- مقياس المساندة الاجتماعية (إعداد: الباحثة) .

خطوات إعداد المقياس

1. مبررات القيام بإعداد المقياس: بعد مراجعة عدد من الدراسات والمقاييس العربية والأجنبية التي تناولت المساندة الاجتماعية لدى الفئات والمراحل العمرية المختلفة اتضح ندرة المقاييس في حدود اطلاع الباحثة التي اهتمت بقياس مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ حيث انصب اهتمام معظم الدراسات بعينات أخرى، وبناء على ذلك تم إعداد مقياس يمكن استخدامه في التعرف على مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
2. الهدف من المقياس: يهدف المقياس بأبعاده الثلاثة إلى التعرف على مستوى المساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. بمحافظة مطروح.

3. تحديد مفهوم الظاهرة المقاسة تم تحديد مفهوم المساندة الاجتماعية في ضوء البحوث والدراسات السابقة التي وردت حول هذا المفهوم في التعريف التالي : وجود عدد كافي من الأشخاص في حياة الفرد يمكن ان يرجع إليهم عند الحاجة لطلب المساندة كالأسرة والأصدقاء والمعلمين وغيرهم لتلقي كل الدعم والعون منهم بكل أشكاله وأنواعه المختلفة كالدعم النفسي والمادي والمعلوماتي ودعم الصحة الاجتماعية

4. الخطوات التي مر بها إعداد المقياس : صياغة مفردات المقياس ؛ قامت الباحثة بالاطلاع على بعض الأدبيات النظرية والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت المساندة الاجتماعية مثل: دراسة محمد الدسوقي(2019)؛ ودراسة صفاء مرسى(2019)؛ ودراسة مروان دياب (2006) ودراسة (Schwarzer&Knoll 2007) ودراسة نور عبد الرحمن (2020) ودراسة عادل السعيدى (2021) ودراسة ليلي إكتيبي (2022) بالإضافة لبعض المقاييس والاختبارات التي اهتمت بقياس مستوى المساندة الاجتماعية لدى الفئات المختلفة، ومن هذه المقاييس على سبيل المثال: مقياس (Schwarzer&Schulz 2000) ترجمة محمد الدسوقي(2019)؛سمية خليل (2021) وأمانى عبد المقصود وأسماء السرسى(2012) وعدنان القاضي (2022) وأسماء عبد الحميد (3023)و(2000) Zimet&Candy وتوصلت الباحثة إلى عدد من الأبعاد التي يمكن أن يتضمنها مفهوم المساندة الاجتماعية وأعدت المقياس بصورته المبدئية يتكون من ثلاثة أبعاد هي :مساندة الأسرة ،مساندة الأصدقاء ،مساندة المعلمين.

5. مفردات المقياس: تم صياغة مفردات المقياس في صورته المبدئية بإجمالي (٤٥) مفردة موزعة على الأبعاد الثلاثة بواقع (١٥) مفردة لكل بعد.

6.الإجابة عن مفردات المقياس وطريقة تقدير الدرجات: يتم الإجابة عن مفردات المقياس وفقاً لبدائل تدريج ليكرت الرباعي كالتالي: (دائماً-غالبا-نادراً-أبداً)، ويحتوي المقياس على عدد من المفردات الموجبة تكون درجاتها من (4) (3) (2) (1) درجة؛ والعكس بالنسبة للمفردات السالبة.

7. تم عرض المقياس بصورته المبدئية على مجموعة من الأساتذة المحكمين المتخصصين في التربية الخاصة، والصحة النفسية، وعلم النفس التربوي، عددهم (13) أستاذاً؛ بغرض إبداء آرائهم

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د./ شادي محمد أبو السعود أ.د./ أحمد شعبان عطية أ.د./ إيمان نصر الدين حسن

وملاحظاتهم حول سلامة الصياغة اللغوية والعلمية للمفردات ومدى ارتباط المفردات بالبعد الذي تتدرج تحته، وتم حساب نسب الاتفاق حول كل مفردة من مفردات المقياس؛ مع الإبقاء على المفردات التي اتفق عليها (12) محكمًا أو أكثر، وعلى ضوء مقترحاتهم تم تبسيط وتعديل صياغة سبع وعشرين مفردة في المقياس قبل التحقق من خصائصه السيكومترية

الخصائص السيكومترية لمقياس المساندة الاجتماعية:

أولاً: الصدق

1- حساب صدق المفردة (Item Validity)

تعتمد هذه الطريقة على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال أو البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد، ويبين جدول (٣) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البعد.

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من

درجة البعد لمقياس المساندة الاجتماعية (ن=200)

م	مساندة الأسرة	م	مساندة الأصدقاء	م	مساعدة المعلمين
1	0,761**	16	0,646**	31	0,538**
2	0,701**	17	0,762**	32	0,097
3	0,686**	18	0,770**	33	0,558**
4	0,675**	19	0,617**	34	0,578**
5	0,789**	20	0,175*	35	0,744**
6	0,628**	21	0,721**	36	0,720**
7	0,838**	22	0,792**	37	0,579**
8	0,547**	23	0,765**	38	0,723**
9	0,691**	24	0,108	39	0,679**
10	0,818**	25	0,710**	40	0,816**
11	0,642**	26	0,714**	41	0,813**
12	0,842**	27	0,629**	42	0,862**
13	0,035	28	0,530**	43	0,845**
14	0,066	29	0,529**	44	0,824**
15	0,518**	30	0,114	45	0,839**

(*) دالة عند مستوى (0,05)

(**) دالة عند مستوى (0,01)

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

يتضح من جدول (٣): تمتع مقياس المساندة الاجتماعية بصدق مفرداته، حيث كان معامل ارتباط معظم المفردات بالبُعد الذي تنتمي إليه دال عند مستوى الدلالة (0.01)، باستثناء المفردتين (13، 14) من البعد الأول (مساندة الأسرة)، والمفردتين (24، 30) من البعد الثاني (مساندة الأصدقاء)، والمفردة (32) من البعد الثالث (مساندة المعلمين) حيث كان معامل ارتباطهم غير دال إحصائياً، وبُحذف المفردات ذات معامل الارتباط الأقل من أو يساوي (0.3) وفقاً لمحك جيلفورد وهي المفردة (20) من البعد الثاني (مساندة الأصدقاء)؛ وبالتالي يصبح إجمالي عدد مفردات المقياس الصادقة (39) مفردة.

ثانياً: الاتساق الداخلي: Internal Consistency

للتحقق من الاتساق الداخلي بين مفردات المقياس تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المشاركين على كل مفردة من مفردات المقياس وكل من درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، ومن خلال تحديد مدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية للمقياس، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (٤) قيم هذه المعاملات

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجات المشاركين على مفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية

لمقياس المساندة الاجتماعية (ن = 200)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
مساندة الأسرة	1	0,810**	0,561**	8	0,628**	0,387**
	2	0,742**	0,346**	9	0,749**	0,337**
	3	0,763**	0,441**	10	0,864**	0,615**
	4	0,725**	0,509**	11	0,694**	0,495**
	5	0,835**	0,629**	12	0,890**	0,600**
	6	0,691**	0,633**	13	0,571**	0,309**
	7	0,885**	0,587**			
مساندة الأصدقاء	14	0,627**	0,391**	20	0,841**	0,668**
	15	0,757**	0,452**	21	0,811**	0,582**
	16	0,787**	0,443**	22	0,801**	0,602**
	17	0,689**	0,364**	23	0,702**	0,555**
	18	0,753**	0,534**	24	0,626**	0,582**
	19	0,802**	0,449**	25	0,621**	0,349**
مساندة المعلمين	26	0,568**	0,386**	33	0,735**	0,565**

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

0,603**	0,843**	34	0,653**	0,632**	27
0,646**	0,849**	35	0,460**	0,632**	28
0,645**	0,883**	36	0,646**	0,775**	29
0,633**	0,880**	37	0,508**	0,762**	30
0,676**	0,860**	38	0,417**	0,644**	31
0,630**	0,863**	39	0,512**	0,768**	32

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية (ن = 200)

قيم معاملات الارتباط	مساندة الأسرة	مساندة الأصدقاء	مساندة المعلمين
الدرجة الكلية لمقياس المساندة الاجتماعية	0,803**	0,649**	0,663**

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

ويتضح من جدولي (٦)، (٧) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط المفردة بالدرجة الكلية للمقياس كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، أي أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، كما أن معاملات ارتباط مكونات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى تمتع مقياس المساندة الاجتماعية بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفرداته.

ثالثاً: الثبات

1- حساب ثبات المقياس بطريقتي معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وأميغا مكدونالد

Omega McDonald

تم حساب ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس ككل بطريقتي Omega McDonald ومعامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha بعد تطبيقه على المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (٨):

جدول (٨) معاملات الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية بطريقتي Cronbach's alpha and Omega

McDonald (ن = 200)

الأبعاد	عدد المفردات	Omega McDonald	Cronbach's alpha
مساندة الأسرة	13	0,939	0,938
مساندة الأصدقاء	12	0,925	0,924
مساندة المعلمين	14	0,947	0,946
المقياس ككل	39	0,910	0,930

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د./ شادي محمد أبو السعود أ.د./ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

يتضح من جدول (٨) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald (٨) أن قيمة معامل لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (0,946:0,962) وهي تعبر عن مستوى جيد ومقبول من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس المساندة الاجتماعية وكافة أبعاده.

2- حساب ثبات المقياس باستخدام إعادة التطبيق

تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق على عدد (50) طالبًا وطالبة من طلاب المرحلة الثانوية بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، حيث بلغت قيمة معامل الارتباط (0.648) بين درجات الطلاب في التطبيق الأول والثاني للمقياس ككل، وتم استخراج معاملات الارتباط بين مجموع درجات العينة على كل بعد في التطبيق الأول والثاني والدرجة الكلية للمقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وذلك كما يوضح جدول (٩).

جدول (٩) نتائج الثبات بطريقة إعادة التطبيق لمقياس المساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية

أبعاد المساندة الاجتماعية	معامل الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني
مساندة الأسرة	0,576**
مساندة الأصدقاء	0,588**
مساندة المعلمين	0,645**

(**) دالة عند مستوى (0.01)

يتضح من جدول (٩) أن جميع معاملات الارتباط بين التطبيقين الأول والثاني لأبعاد المقياس والدرجة الكلية جاءت دالة عند مستوى (0,01)، مما يشير إلى أن المقياس يعطي نفس النتائج تقريبًا إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة، مما يعني زيادة درجة الموثوقية في ثبات المقياس ككل والأبعاد، وصلاحيته لقياس المساندة الاجتماعية.

ومما سبق يتضح تمتع مقياس المساندة الاجتماعية بخصائص سيكومترية مقبولة من حيث الصدق والاتساق الداخلي والثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها الدراسة.

ثانياً: مقياس الشعور بالذات: (إعداد: Scheier2013) (تعريب الباحثة)

الهدف من المقياس:

يهدف المقياس الى قياس مستوى الشعور بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية

وصف المقياس:

يتكون من 22 فقرة موزعه على ثلاثة أبعاد هي الشعور بالذات الخاص والشعور بالذات العام والقلق الاجتماعي وأمام كل فقرة تدرج ربايعي وفق طريقة ليكرت وهي (تتطبق تماما، تتطبق غالبا، تتطبق نادرا، لا تتطبق مطلقا) وبناء على هذه البدائل فإن طريقة التصحيح لها تأخذ الأوزان التالية (4، 3، 2، 1) على التوالي.

وقامت الباحثة بتعريب المقياس وعرضه على مختص في اللغة الإنجليزية للتأكد من صحة الترجمة، وعلى (5) من خبراء علم النفس للتأكد من المعنى النفسي للمفردة.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أعد هذا المقياس (Scheier and Carver: 2013) ويهدف إلى قياس الشعور بالذات، ويتكون من 22 مفردة تقيس ثلاثة أبعاد أبعاد يوضحها جدول (١٠):

جدول (١٠) أبعاد مقياس الشعور بالذات

البعد	الشعور بالذات الخاص	الشعور بالذات العام	القلق الاجتماعي
عدد العبارات	9	7	8
أرقام العبارات	1: 9	10: 16	17: 22

أشار معد المقياس إلى تمتعه بخصائص سيكومترية جيدة، حيث تحقق من صدق البناء باستخدام أسلوب التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية لهوتلنج Principal Component والتدوير المتعامد بالفارماكس Varimax، وكشفت النتائج المستخدمة من البيانات عن تشبع مقياس الشعور بالذات بثلاثة عوامل، كما تم التحقق من ثبات المقياس بطريقتي ألفا كرونباخ وإعادة التطبيق، حيث بلغ معامل الثبات ألفا كرونباخ للأبعاد (0,79، 0,84، 0,75) على الترتيب، كما بلغت قيمة الثبات بطريقة إعادة التطبيق (0,77، 0,74، 0,76) للأبعاد على الترتيب. وقامت الباحثة الحالية بتعريب المقياس وعرضه على المحكمين للحكم على مدى مطابقة ترجمة عبارات المقياس للغة العربية مع معناها باللغة الإنجليزية. وتم التحقق من كفاءته السيكومترية بتطبيقه على عدد (200) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وذلك كما يلي:

أولاً: حساب صدق المفردة (Item Validity)

تم التحقق من صدق المقياس عن طريق صدق المفردة والتي تعتمد على معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للمجال أو البعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد لمقياس الشعور بالذات، ويبين جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، وذلك بعد حذف درجة المفردة من درجة البُعد لمقياس الشعور بالذات.

جدول (١١) معاملات الارتباط بين درجات المفردات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من

درجة البُعد لمقياس الشعور بالذات (ن=200)

م	الشعور بالذات الخاص	م	الشعور بالذات العام	م	القلق الاجتماعي
1	0,484**	10	0,645**	17	0,472**
2	0,649**	11	0,484**	18	0,552**
3	0,414**	12	0,561**	19	0,427**
4	0,629**	13	0,656**	20	0,422**
5	0,572**	14	0,343**	21	0,718**
6	0,534**	15	0,468**	22	0,563**
7	0,651**	16	0,333**		
8	0,549**				
9	0,303**				

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من الجدول السابق تمتع مقياس الشعور بالذات بصدق مفرداته، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من مجموع درجات البُعد دالة عند مستوى (0.01)، مما يدل على صدق المقياس.

ثانياً: الاتساق الداخلي: Internal Consistency

تم التحقق من الاتساق الداخلي بين مفردات المقياس من خلال حساب معاملات ارتباط بيرسون بين درجات المشاركين على كل مفردة من مفردات المقياس وكل من درجات الأبعاد الفرعية للمقياس، ومن خلال تحديد مدى ارتباط درجة كل مفردة بالدرجة الكلية لمقياس الشعور بالذات، ودرجة كل بُعد من أبعاد المقياس بالدرجة الكلية لمقياس الشعور بالذات، ويبين جدول (12)، (13) التالي قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الشعور بالذات ودرجة البُعد الذي تنتمي إليه، ومعامل الارتباط بين أبعاد مقياس الشعور بالذات والدرجة الكلية للمقياس:

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د./ شادي محمد أبو السعود أ.د./ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

جدول (١٢) معاملات الارتباط بين درجات المشاركين على مفردات ودرجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية لمقياس الشعور بالذات (ن = 200)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الشعور بالذات الخاص	1	0,582**	0,637**	6	0,657**	0,528**
	2	0,737**	0,651**	7	0,748**	0,582**
	3	0,560**	0,449**	8	0,661**	0,595**
	4	0,729**	0,616**	9	0,479**	0,408**
	5	0,680**	0,556**			
الشعور بالذات العام	10	0,770**	0,570**	14	0,504**	0,531**
	11	0,628**	0,582**	15	0,646**	0,437**
	12	0,715**	0,567**	16	0,489**	0,636**
	13	0,781**	0,556**			
القلق الاجتماعي	17	0,648**	0,489**	21	0,819**	0,623**
	18	0,701**	0,520**	22	0,714**	0,635**
	19	0,627**	0,503**			
	20	0,628**	0,532**			

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

جدول (١٣) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الشعور بالذات

قيم معاملات الارتباط	الشعور بالذات الخاص	الشعور بالذات العام	القلق الاجتماعي
الدرجة الكلية لمقياس الشعور بالذات	0,854**	0,837**	0,800**

(**) دالة عند مستوى الدلالة (0,01)

ويتضح من جدولي (١٢)، (١٣) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لمقياس الشعور بالذات كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، أي أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، كما أن معاملات ارتباط مكونات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى تمتع مقياس الشعور بالذات بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفرداته.

ثالثاً: الثبات

1- حساب ثبات المقياس بطريقتي معامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha وأميغا مكدونالد

Omega McDonald

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د./ شادي محمد أبو السعود أ.د./ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

تم التحقق من ثبات الأبعاد الفرعية للمقياس والمقياس ككل بطريقتي Omega McDonald ومعامل الفا كرونباخ Cronbach's alpha بعد تطبيقه على المشاركين في حساب الخصائص السيكومترية وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول (١٤):

جدول (١٤) معاملات الثبات لمقياس الشعور بالذات بطريقتي Cronbach's alpha and Omega McDonald (ن = 200)

الأبعاد	عدد المفردات	Omega McDonald	Cronbach's alpha
الشعور بالذات الخاص	9	0,820	0,822
الشعور بالذات العام	7	0,777	0,777
القلق الاجتماعي	6	0,771	0,774
المقياس ككل	22	0,889	0,879

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (0,771) إلى (0,820) بطريقة Cronbach's alpha، وتراوح ما بين (0,774) إلى (0,822) بطريقة Omega McDonald، وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الشعور بالذات وكافة أبعاده.

ومما سبق يتضح تمتع مقياس الشعور بالذات بخصائص سيكومترية مقبولة من حيث الصدق والاتساق الداخلي والثبات، مما يشير إلى إمكانية استخدامه في الدراسة الحالية، والوثوق بالنتائج التي ستسفر عنها الدراسة.

ثالثاً: مقياس الصمود النفسي: (إعداد: إيمان سرميني ٢٠١٥)

هدف المقياس

هدف المقياس إلى قياس مستوى الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية

وصف المقياس:

يتكون من 79 فقرة موزعة على سبعة أبعاد هي (الكفاءة الشخصية، وحل المشكلات، والمرونة، وإدارة العواطف، التفاؤل، العلاقات الاجتماعية، والإيمان) أمام كل فقرة تدريج رباعي وفق طريقة ليكرت وهي (دائماً-غالباً-نادراً-أبداً) وبناء على هذه البدائل فإن طريقة التصحيح لها تأخذ الأوزان التالية (4، 3، 2، 1) على التوالي.

الخصائص السيكومترية للمقياس:

أولاً: الصدق الظاهري:

قامت معدة المقياس بعرضه على مجموعة من أساتذة وخبراء علم النفس التربوي والصحة النفسية بالجامعات المصرية، وعليه تم حذف المفردات التي لم يتفق عليها عدد من المحكمين، والتي بلغت (17) مفردة، وتم الإبقاء على المفردات التي اتفق عليها السادة المحكمين، وتراوحت نسب الاتفاق على صلاحية مفردات المقياس بين (80-100%) وذلك بعد تعديل بعض المفردات في ضوء مقترحات وآراء المحكمين.

ثانياً: الاتساق الداخلي:

قامت معدة المقياس بحساب معامل الارتباط بين مفردات المقياس والأبعاد التي تنتمي إليها، كما تم حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس بعضها البعض وكذلك بالدرجة الكلية، وتراوحت قيم معاملات الارتباط المحسوبة بين (0.22، 0.74) وهي قيم أكبر من القيمة الجدولية عند مستوى دلالة (0.01)، مما يدل على قوة العلاقة بين العبارات والبعد الذي تنتمي إليه.

وقامت الباحثة الحالية بالتحقق من الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيقه على مجموعة حساب الخصائص السيكومترية البالغ عددهم (200) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي (الشهيد الراحل محمد نجا الثانوية بنات ومعهد بنين عمر بن عبد العزيز ومعهد فتيات عمر بن عبد العزيز) بإدارة مطروح التعليمية وذلك لحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه مضافاً إليها درجة المفردة وبين المفردة والدرجة الكلية للمقياس، ويبين جدول (١٥) قيم معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه:

جدول (١٥) معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي ودرجة البعد الذي تنتمي إليه

(ن=200)

البعد	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية	المفردة	معامل الارتباط بالبعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية
الكفاءة الشخصية	1	0,562**	0,474**	50	0,551**	0,382**
	8	0,494**	0,341**	57	0,453**	0,391**
	15	0,517**	0,441**	63	0,488**	0,338**
	22	0,671**	0,465**	69	0,605**	0,788**
	29	0,592**	0,445**	73	0,585**	0,446**
	36	0,487**	0,408**	77	0,508**	0,379**
	43	0,588**	0,378**	—	—	—

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

0,455**	0,539**	37	0,379**	0,472**	2	حل المشكلات
0,455**	0,522**	44	0,369**	0,543**	9	
0,503**	0,676**	51	0,346**	0,484**	16	
0,444**	0,496**	58	0,558**	0,610**	23	
0,459**	0,608**	64	0,349**	0,546**	30	
0,374**	0,426**	52	0,506**	0,822**	3	المرونة
0,432**	0,622**	59	0,444**	0,447**	10	
0,497**	0,736**	65	0,503**	0,766**	17	
0,419**	0,683**	70	0,513**	0,776**	24	
0,460**	0,713**	74	0,449**	0,716**	31	
0,415**	0,658**	78	0,476**	0,712**	38	
0,536**	0,388**	79	0,547**	0,514**	45	
0,434**	0,496**	39	0,282**	0,665**	4	إدارة العواطف
0,306**	0,586**	46	0,385**	0,717**	11	
0,294**	0,650**	53	0,310**	0,679**	18	
0,314**	0,587**	60	0,258**	0,588**	25	
0,302**	0,526**	66	0,342**	0,688**	32	
0,401**	0,568**	33	0,549**	0,703**	5	تقاؤل
0,365**	0,729**	40	0,435**	0,771**	12	
0,368**	0,726**	47	0,456**	0,590**	19	
0,451**	0,729**	54	0,421**	0,623**	26	
0,476**	0,569**	48	0,500**	0,616**	6	علاقات اجتماعية
0,320**	0,507**	55	0,387**	0,461**	13	
0,389**	0,451**	61	0,407**	0,655**	20	
0,473**	0,620**	67	0,333**	0,632**	27	
0,494**	0,642**	71	0,463**	0,514**	34	
0,640**	0,687**	75	0,368**	0,514**	41	
0,378**	0,563**	49	0,626**	0,578**	7	الإيمان
0,386**	0,573**	56	0,252**	0,529**	14	
0,472**	0,563**	62	0,391**	0,553**	21	
0,322**	0,486**	68	0,456**	0,504**	28	
0,484**	0,532**	72	0,679**	0,609**	35	

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

0,320**	0,611**	76	0,465**	0,509**	42	

(**) دالة عند مستوى (0.01)

جدول (١٦) معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي (ن = 200).

قيم معاملات الارتباط	الكفاءة الشخصية	حل المشكلات	المرونة	إدارة العواطف	التفاوض	العلاقات الاجتماعية	الإيمان
الدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي	0.762**	0.790**	0.725**	0.527**	0.632**	0.744**	0.734**

(**) دالة عند مستوى (0.01)

ويتضح من جدولي (١٥)، (١٦) أن جميع معاملات الارتباط بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وكذلك ارتباط المفردة بالدرجة الكلية لمقياس الصمود النفسي كانت جميعها دالة عند مستوى (0,01)، أي أن هناك اتساق بين كل مفردة من مفردات المقياس ودرجة البعد والدرجة الكلية للمقياس، كما أن معاملات ارتباط مكونات المقياس بالدرجة الكلية للمقياس جاءت دالة عند مستوى دلالة (0,01)، مما يشير إلى تمتع مقياس الصمود النفسي بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي لمفرداته.

حساب ثبات المقياس:

تحققت عدة المقياس من ثباته باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس (0.93)، كما قامت بحساب الثبات بطريقة التجزئة النصفية، حيث بلغ معامل الثبات للمقياس باستخدام معادلة Spearman-Brown (0.89)، مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الثبات.

وقامت الباحثة الحالية بالتحقق من ثبات مقياس في الدراسة الحالية وفقاً بطريقتي Omega McDonald ومعامل ألفا كرونباخ Cronbach's alpha ، حيث تم تطبيق المقياس على عدد (200) طالباً وطالبة بالصف الثاني الثانوي (مدرسة محمد نجا الثانوية بنات - ومعهد عمرو بن عبد العزيز بنات - معهد عمر بن عبد العزيز بنين) بإدارة مطروح التعليمية، وبلغت قيمة معامل ثبات ألفا كرونباخ للمقياس ككل (0.928)، كما بلغت قيمة معامل أوميغا مكدونالد للمقياس ككل (0,952) مما يشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات جيدة، كما تم حساب معامل الثبات المقياس لكل بعد من أبعاد المقياس، ويعرض جدول (١٧) معاملات ثبات أبعاد مقياس الصمود النفسي كالتالي:

جدول (١٧) معاملات ثبات أبعاد مقياس الصمود النفسي (ن = 200)

الأبعاد	عدد المفردات	Omega McDonald	Cronbach's alpha
الكفاءة الشخصية	13	0,789	0,797
حل المشكلات	10	0,730	0,735

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

المرونة	14	0,889	0,889
إدارة العواطف	10	0,818	0,820
التفاوض	8	0,832	0,833
العلاقات الاجتماعية	12	0,799	0,806
الإيمان	12	0,758	0,772

يتضح من الجدول (١٧) أن قيمة معامل Cronbach's alpha and Omega McDonald لأبعاد المقياس جاءت جميعها مرتفعة، حيث تراوحت من (0,730) إلى (0,889) بطريقة Cronbach's alpha، وتراوحت ما بين (0,735) إلى (0,889) بطريقة Omega McDonald، وهي تعبر عن مستوى جيد ومرضي من الثبات، وجميعها قيم أعلى من الحد الأدنى المقبول لمعامل الثبات وهو (0,70) (Field, 2009)، ويشير ذلك إلى ارتفاع مستوى الثبات لمقياس الصمود النفسي وكافة أبعاده.

نتائج البحث:

نتائج الفرض الأول ومناقشتها:

اختبار الفرض الأول: " يمكن التنبؤ بالصمود النفسي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة " أولاً: التحقق من إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من الدرجة الكلية لمتغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter Regression لمعرفة إسهام الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالصمود النفسي، وجدول (١٨) يوضح دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

جدول (١٨) دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة

الثانوية العامة

المتغير	المتغير	مصدر	مجموع المربعات	درجات	متوسط	قيمة "ف"	مستوى
المتنبئ به	المنبئ	التباين		الحرية	المربعات		الدالة
الصمود النفسي	الشعور	الانحدار	222,788	1	222,788	0,457	0,500 غير دالة
	بالذات	البواقي	224910,137	461	487,874		
		المجموع	225132,924	462			

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

المساندة	الانحدار	7455,446	1	7455,346	
الاجتماعية	البواقي	217677,579	461	472,187	0,01 دالة
	المجموع	225132,924	462		

يتضح من جدول (١٨) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0,01) للدرجة الكلية لمتغير المساندة الاجتماعية على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للصمود النفسي) لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة، حيث بلغت قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية المساندة الاجتماعية بلغت (15,789) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). بينما لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً لمتغير الشعور بالذات على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للصمود النفسي) لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات بلغت (0,457) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ويوضح الجدول (19) نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة قيم التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية:

جدول (١٩) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة

المتغير المتنبئ به	المتغير المنبئ	"ر"	"ر ² "	"ر ² " النموذج	قيمة الثابت	B	Beta	"ت" ودلالاتها
الصمود	الشعور بالذات	0,031	0,001	-0,001	221,940	0,089	0,031	0,500
النفسي	المساندة الاجتماعية	0,182	0,033	0,031	203,562	0,221	0,182	3,973**

يتضح من جدول (١٩) أن متغير الشعور بالذات لا يتنبأ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، على عكس متغير المساندة الاجتماعية الذي يمكنه التنبؤ بالصمود النفسي حيث يفسر (3%) من التباين الكلي للصمود النفسي، ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت (15,789) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أيضاً أن متغير (المساندة الاجتماعية) يفسر (3%) من (التباين) التغيرات التي تحدث في متغير (الصمود النفسي)، والباقي يرجع إلى عوامل أخرى ربما تتعلق بالخصائص الشخصية بالطلاب وقدرتهم العقلية وبعض جوانبهم الانفعالية والاجتماعية فضلاً عن العوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط. وفي ضوء ذلك أمكن صياغة

الإسهام بين المساعدة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

معادلة الانحدار والتي تعبر عن العلاقة الخطية بين الدرجة الكلية للصمود النفسي كمتغير تابع والدرجة الكلية للمساعدة الاجتماعية كمتغير مستقل على النحو التالي: -

$$\text{الصمود النفسي} = 203,562 + 0,221 (\text{المساعدة الاجتماعية})$$

ثانيًا: التحقق من إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من أبعاد متغيري الشعور بالذات والمساعدة الاجتماعية

أجرت الباحثة تحليل الانحدار بطريقة Stepwise-Regression للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، حيث أعتبر أبعاد الشعور بالذات والمساعدة الاجتماعية هي المتغيرات المنبئة (المستقلة)، ودرجة الصمود النفسي هي المتغير المتنبأ به (التابع)، وذلك للوقوف على قدرة نماذج أبعاد الشعور بالذات والمساعدة الاجتماعية في التنبؤ بالصمود النفسي تنبؤًا دالًا، وجدول () يوضح دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية أبعاد الشعور بالذات والمساعدة الاجتماعية

جدول (٢٠) دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية أبعاد متغيري الشعور بالذات والمساعدة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة

المتغير	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الصمود النفسي	الأول	الانحدار	10950,139	1	10950,139	23,569**	0,01 دالة	0,05
		البواقي	214182,785	461	464,605			
		المجموع	225132,924	462				
	الثاني	الانحدار	15948,613	2	7974,306	17,536**	0,01 دالة	0,07
		البواقي	209184,311	460	454,749			
		المجموع	225132,924	462				
الصمود النفسي	الثالث	الانحدار	18645,967	3	6215,322	13,816**	0,01 دالة	0,08
		البواقي	206486,957	459	449,863			
		المجموع	225132,924	462				
	الثاني	الانحدار	22255,396	4	5563,849	12,560**	0,01 دالة	0,09
		البواقي	202877,529	958	442,964			
		المجموع	225132,924	462				

يتضح من جدول (٢٠) أن نسب التباين المفسر الذي يرجع لتأثير أبعاد متغيري الشعور بالذات والمساعدة الاجتماعية في الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بلغ (5%، 7%،

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

8%، 9%) على الترتيب، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين لهذين العاملين والبالغ قيمتها (23,569، 17,536، 13,816، 12,560) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)؛ مما يوضح أهمية هذه العوامل في تحقيق الصمود النفسي بالرغم من ضعف أسهامها في الصمود النفسي، وربما يرجع باقي التباين غير المفسر (95%، 93%، 92%، 91%) إلى تأثير عوامل أخرى ربما ترتبط بالبيئة الدراسية التي ينتمي إليها الطلاب، أو طبيعة أسرهم وطرق معيشتهم ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي وأساليب التنشئة الأسرية، وربما تتعلق ببعض الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلاب، بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي والثقافي والحضاري للطلاب، وسيتم ذكر بعض العوامل التي من الممكن أن تكون أثرت في هذه النتائج في مناقشة النتائج.

ولمعرفة العوامل المؤثرة وتحديد الآثار النسبية لأبعاد متغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية في قدرتها على التنبؤ بالمتغير التابع (الصمود النفسي)؛ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الانحدار المتعدد التدريجي وحساب قيمة (بيتا Beta) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، ويوضح جدول (٢١) نتائج ذلك:

جدول (٢١) نتائج تحليل الانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أبعاد متغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للصمود النفسي (ن = 462)

النموذج	المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة "ت" ودلاليتها
الدرجة الكلية للصمود النفسي					
الأول	الثابت	204.536	4.949		41.325**
	مساندة الأسرة	0,587	0.121	0.221	4.855**
الثاني	الثابت	182.633	8.223		22.209**
	مساندة الأسرة	0,534	0.121	0,201	4.428**
	الشعور بالذات الخاص	0,813	0.245	0.150	3.315**
الثالث	الثابت	196.804	10.020		19.642**
	مساندة الأسرة	0,485	0.122	0,183	3.994**
	الشعور بالذات الخاص	0,828	0.255	0.153	3.393**

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

النموذج	المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعيارى (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعيارى Beta	قيمة "ت" ودلالاتها
	القلق الاجتماعي	-0,692	0,283	-0,111	-2,449**
	الثابت	191.111	10,140		18,846**
	مساندة الأسرة	0,469	0,121	0,176	3,887**
الرابع	الشعور بالذات الخاص	0,633	0,252	0,117	2,517*
	القلق الاجتماعي	-0,900	0,290	-0,144	-3,108**
	الشعور بالذات العام	0,764	0,268	0,136	2,855**
(**) دالة عند مستوى (0,01) (*) دالة عند مستوى (0,05)					

يتضح من جدول (٢١) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أو التدريجي أسفرت عن وجود أربعة أبعاد أسهموا إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالصمود النفسي وهما (مساندة الأسرة، الشعور بالذات الخاص، القلق الاجتماعي، الشعور بالذات العام)، كما يتضح أن هذه الأبعاد تسهم بنسبة (9%) في تبين الصمود النفسي وأن أكثر الأبعاد إسهامًا هو بعد مساندة الأسرة كأحد أبعاد متغير المساندة الاجتماعية، يليه بعد الشعور بالذات الخاص كأحد أبعاد متغير الشعور بالذات، يليه بعد القلق الاجتماعي كأحد أبعاد متغير الشعور بالذات ، يليه بعد الشعور بالذات العام كأحد أبعاد متغير الشعور بالذات، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الصمود النفسي} = 191,111 + 0,469 (\text{مساندة الأسرة}) + 0,633 (\text{الشعور بالذات الخاص}) - 0,900 (\text{القلق الاجتماعي}) + 0,764 (\text{الشعور بالذات العام})$$

يتضح من نتائج جدول (١٨) أنه لا توجد علاقة دالة إحصائية بين الدرجة الكلية للشعور بالذات بأبعاده (الشعور بالذات الخاص، القلق الاجتماعي، الشعور بالذات العام) و الدرجة الكلية للصمود النفسي بأبعاده (الكفاءة الشخصية، وحل المشكلات، والمرونة، وإدارة العواطف، والتفاوض، والعلاقات الاجتماعية، والإيمان) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمحافظة مطروح

وتختلف هذه النتيجة جزئياً مع بعض الدراسات التي تناولت علاقة الذات بالصمود النفسي مثل دراسة هشام النرش (٢٠٢٢) التي تناولت فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد فاعلية الذات

في تحسين الصمود النفسي ودراسة الوليد فارح (٢٠٢٣) التي أسفرت عن وجود ارتباط موجب دال احصائيا عند مستوى الدلالة (0,01) بين تقدير الذات والصمود النفسي.

ومن المنطقي أن تكون هذه النتيجة في ظل التغيرات السريعة والظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية التي تحيط بهؤلاء الطلاب وفي حدود اطلاع الباحثة لم تجد دراسات سابقة تناولت علاقة مفهوم الشعور بالذات بالصمود النفسي لطلاب المرحلة الثانوية.

ويتضح من نتائج جدول (٢٠) أنه توجد علاقة دالة احصائيا بين الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية بأبعادها الثلاثة (مساندة الأسرة، مساندة الأصدقاء، مساندة المعلمين) و الدرجة الكلية للصمود النفسي بأبعاده (الكفاءة الشخصية، وحل المشكلات، والمرونة، وإدارة العواطف، والتفاؤل، والعلاقات الاجتماعية، والايمان) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام بمحافظة مطروح ؛ وهو ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تسهم المساندة الاجتماعية في التنبؤ بالصمود النفسي لديهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة زياد بن طالب (2021) ودراسة هدير احمد (2023) التي أشارت إلى أن المساندة الاجتماعية يمكن لها التنبؤ بالصمود النفسي حيث يوجد بينهما ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) .

ويتضح من نتائج جدول (١٩) أن المساندة الاجتماعية تسهم في التنبؤ بالصمود النفسي لدى هؤلاء الطلاب ولكن اسهام ضعيف نسبيا وذلك قد يرجع إلى انخفاض درجات الطلاب في بعض أبعاد مقياس المساندة الاجتماعية كبعد مساندة الاصدقاء وبعد مساندة المعلمين وهذا قد يرجع الى ما تفرضه البيئة المحيطة بهؤلاء الطلاب من وسائل الاتصال السريع والتكنولوجيا الحديثة ووسائل التواصل الاجتماعي حيث يتوجه الطلاب الآن إلى الغياب المدرسي والتوجه الى المنصات التعليمية وتكوين صداقات على فيسبوك مما يشعرهم إلى عدم الحاجة أو طلب الدعم من الأصدقاء أو المدرسين.

ويتضح من النتائج أن بعد الأسرة هو أكثر الأبعاد إسهاما في الصمود النفسي بينما يأتي بعد الشعور بالذات الخاص في المركز الثاني يليه بعد القلق الاجتماعي يلي بعد الشعور بالذات

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن العام وتشير هذه النتيجة الى أهمية دور ودعم الأسرة والوالدين في الصحة النفسية خاصة للطلاب المراهق

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ولاء يوسف (2022) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدعم الأسري ومستوى المانعة النفسية لدى طلاب التعليم الثانوي.

وتكون هذه النتيجة منطقية فدعم الأسرة المستمر واهتمامها بالطلاب لاسيما في مرحلة المراهقة (مرحلة الثانوية) تعزز من قدرته على مواجهه التحديات والضغوط والمشكلات النفسية والأكاديمية وتعمل على تحسين صحته النفسية.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها:

اختبار الفرض الثاني: " يمكن التنبؤ بالصمود النفسي تنبؤاً دالاً إحصائياً بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية "

أولاً: التحقق من إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من الدرجة الكلية لمتغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter Regression لمعرفة إسهام الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالصمود النفسي، وجدول () يوضح دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية:

جدول (٢٢) دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

المتغير المتنبئ به	المتغير المصدر	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة
الصمود النفسي	الشعور بالذات	180,288	1	180,288	0,437	0,509
	البواقي	151873,185	368	412,699		غير دالة

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

				المجموع	152053,463	369
المساندة	الانحدار	15892,702	1	15892,702		
الاجتماعية	البواقي	136160,771	368	370,002	42,953**	0,01 دالة
	المجموع	152053,473	369			

يتضح من جدول (٢٢) وجود تأثير دال إحصائياً عند مستوى (0,01) للدرجة الكلية لمتغير الشعور بالذات على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للصمود النفسي) لدى طلاب المرحلة الثانوية، حيث بلغت قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية المساندة الاجتماعية بلغت (42,953) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01). بينما لم يكن هناك تأثير دال إحصائياً لمتغير الشعور بالذات على درجات المتغير التابع (الدرجة الكلية للصمود النفسي) لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، حيث بلغت قيمة "ف" لمعرفة دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات بلغت (0,437) وهي قيمة غير دالة إحصائياً، ويوضح الجدول () نتائج تحليل الانحدار البسيط لمعرفة قيم التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية:

جدول (٢٣) نتائج تحليل الانحدار للتنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

المتغير	المتغير	ر	ر ²	ر ²	قيمة	B	Beta	ت" ودلالاتها
المتنبئ به	المنبئ	ر	ر ²	ر ²	النموذج	الثابت		
الصمود	الشعور بالذات	0,034	0,001	-0,002	234,306	-0,079	-0,034	0,509
النفسي	المساندة الاجتماعية	0,323	0,105	0,102	186,149	0,382	0,323	6,554**

يتضح من جدول (٢٣) أن متغير الشعور بالذات لا يتنبأ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية، على عكس متغير المساندة الاجتماعية الذي يمكنه التنبؤ بالصمود النفسي حيث يفسر (11%) من التباين الكلي للصمود النفسي، ويؤكد ذلك قيمة "ف" والتي بلغت (42,953) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (0,01)، وهذا يعني أيضاً أن متغير (المساندة الاجتماعية) يفسر (11%) من (التباين) التغيرات التي تحدث في متغير (الصمود النفسي)، والباقي يرجع إلى عوامل أخرى ربما تتعلق بالخصائص الشخصية بالطلاب وقدرتهم العقلية وبعض جوانبهم الانفعالية

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د./ شادي محمد أبو السعود أ.د./ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

والاجتماعية فضلاً عن العوامل المرتبطة بالسياق البيئي المحيط. وفي ضوء ذلك أمكن صياغة معادلة الانحدار والتي تعبر عن العلاقة الخطية بين الدرجة الكلية للصمود النفسي كمتغير تابع والدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية كمتغير مستقل على النحو التالي: -

$$\text{الصمود النفسي} = 186,149 + 0,382 (\text{المساندة الاجتماعية})$$

ثانياً: التحقق من إمكانية التنبؤ بالصمود النفسي من أبعاد متغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية

أجرت الباحثة تحليل الانحدار بطريقة Stepwise-Regression للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع، حيث أعتبر أبعاد الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية هي المتغيرات المنبئة (المستقلة)، ودرجة الصمود النفسي هي المتغير المتنبأ به (التابع)، وذلك للوقوف على قدرة نماذج أبعاد الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية في التنبؤ بالصمود النفسي تنبؤاً دالاً، وجدول () يوضح دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية أبعاد الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية

جدول (٢٤) دلالة التنبؤ بالصمود النفسي بمعلومية أبعاد متغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية

المتغير	النموذج	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	مستوى الدلالة	معامل التحديد R^2
الصمود	الانحدار	13536,997	1	13536,997	0,01	35,964**	0,09	0,09
	البواقي	138516,476	368	376,403				
	المجموع	152053,473	369					
النفسي	الانحدار	17072,020	2	8536,010	0,01	23,208**	0,11	0,11
	البواقي	134981,453	367	367,797				
	المجموع	152053,473	369					

يتضح من جدول (٢٤) أن نسب التباين المفسر الذي يرجع لتأثير أبعاد متغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية في الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بلغ (9%، 11%) على الترتيب، وكانت النسبة الفائية لتحليل التباين لهذين العاملين والبالغ قيمتها (35,964، 23,208) ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,01)؛ مما يوضح أهمية هذه العوامل في تحقيق الصمود النفسي بالرغم من ضعف أساهمها في الصمود النفسي، وربما يرجع باقي التباين غير المفسر (91%، 89%) إلى تأثير عوامل أخرى ربما ترتبط بالبيئة الدراسية التي ينتمي إليها

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د./ شادي محمد أبو السعود أ.د./ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

الطلاب، أو طبيعة أسرهم وطرق معيشتهم ومستواهم الاقتصادي والاجتماعي وأساليب التنشئة الأسرية، وربما تتعلق ببعض الخصائص الاجتماعية والانفعالية للطلاب، بالإضافة للعوامل المرتبطة بالسياق البيئي والثقافي والحضاري للطلاب، وسيتم ذكر بعض العوامل التي من الممكن أن تكون أثرت في هذه النتائج في مناقشة النتائج.

ولمعرفة العوامل المؤثرة وتحديد الآثار النسبية لأبعاد متغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية في قدرتها على التنبؤ بالمتغير التابع (الصمود النفسي)؛ تم إجراء تحليل الانحدار المتعدد بطريقة الانحدار المتعدد التدريجي وحساب قيمة (بيتا Beta) لاختبار مدى الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار، ويوضح جدول (٢٥) نتائج ذلك:

جدول (٢٥) نتائج تحليل الانحدار الخاص بمربع معامل الارتباط الدال على العلاقة بين أبعاد متغيري الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية والدرجة الكلية للصمود النفسي (ن = 370)

النموذج	المتغير المستقل	معامل الانحدار غير المعياري (B)	الخطأ المعياري	معامل الانحدار المعياري Beta	قيمة "ت" ودلالاتها
الدرجة الكلية للصمود النفسي					
الأول	الثابت	197.236	5.429		36.327**
	مساندة الأسرة	0,795	0.133	0.298	5.997**
الثاني	الثابت	185.664	6.537		28.400**
	مساندة الأسرة	0,631	0.141	0,237	4.467**
	مساندة الأصدقاء	0,510	0.165	0.164	3.100**

(**) دالة عند مستوى (0,01)

يتضح من جدول (٢٥) أن نتائج تحليل الانحدار المتعدد المتدرج أو التدريجي أسفرت عن وجود بعدين أسهما إسهامًا دالًا إحصائيًا في التنبؤ بالصمود النفسي وهما (مساندة الأسرة، مساندة الأصدقاء)، كما يتضح أن هذه الأبعاد تسهم بنسبة (11%) في تباين الصمود النفسي وأن أكثر الأبعاد إسهامًا هو بعد مساندة الأسرة كأحد أبعاد متغير المساندة الاجتماعية، يليه بعد مساندة الأصدقاء كأحد أبعاد متغير المساندة الاجتماعية، وفي ضوء ذلك يمكن صياغة معادلة الانحدار على النحو التالي:

$$\text{الصمود النفسي} = 185,664 + 0,631 (\text{مساندة الأسرة}) + 0,510 (\text{مساندة الاصدقاء})$$

يتضح من نتائج جدول (٢٢)، (٢٣) أنه لا توجد علاقة دالة احصائيا بين الدرجة الكلية للشعور بالذات بأبعاده (الشعور بالذات الخاص، القلق الاجتماعي، الشعور بالذات العام) و الدرجة الكلية للصمود النفسي بأبعاده (الكفاءة الشخصية، وحل المشكلات، والمرونة، وإدارة العواطف، والتفاؤل، والعلاقات الاجتماعية، والايمان) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى بمحافظة مطروح فالشعور بالذات لا يسهم في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى بمحافظة مطروح ولم تجد الباحثة في حدود اطلاعها على دراسات وبحوث سابقة تناولت العلاقة بين الشعور بالذات والصمود النفسي أو المساندة الاجتماعية والصمود النفسي لطلاب الثانوي الأزهرى.

ويتضح من نتائج جدول (٢٤) أنه لا توجد علاقة دالة احصائيا بين أي بعد من أبعاد الشعور بالذات وأبعاد الصمود النفسي ويكون بعد القلق الاجتماعي للشعور بالذات هو بعد سلبي أي ان الطلاب الذين يحصلون على درجات مرتفعة في بعد القلق الاجتماعي يكون لديهم مستوى منخفض من الصمود النفسي. وهذه النتيجة منطقية حيث يميل طلاب الثانوي الأزهرى إلى التفكير العقلاني لما يدرسونه من مواد شرعية بجانب المواد الأخرى والتي تجعلهم لا يهتمون بالشعور بالذات فهم يتجهون إلى التفكير العقلاني. وتتفق هذه النتائج مع دراسة جبران عاقل (2015) التي أشارت إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا عند مستوى (0,01) بين الشعور بالذات الخاص والعام والأفكار اللاعقلانية لطلاب الثانوي.

ويتضح من نتائج جدول (٢٤) أنه توجد علاقة دالة احصائيا بين الدرجة الكلية للمساندة الاجتماعية بأبعادها الثلاثة (مساندة الأسرة، مساندة الأصدقاء، مساندة المعلمين) و الدرجة الكلية للصمود النفسي بأبعاده (الكفاءة الشخصية، وحل المشكلات، والمرونة، وإدارة العواطف، والتفاؤل، والعلاقات الاجتماعية، والايمان) لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهرى بمحافظة مطروح ؛ وهو ارتباط دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (0.01) حيث تسهم المساندة الاجتماعية في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب الثانوي الأزهرى.

ويتضح من نتائج جدول (٢٣) أن يسهم بعد مساندة الأسرة ثم بعد مساندة الاصدقاء للمساندة الاجتماعية في الصمود النفسي لطلاب الثانوي الأزهرى. وبالتالي تسهم المساندة الاجتماعية لطلاب الثانوي الأزهرى بدرجة أكبر من الاسهام في الصمود النفسي لطلاب الثانوي العام حيث يسهم بعد مساندة الأسرة يليه مساندة الاصدقاء بينما يشترك طلاب الثانوي العام والثانوي الأزهرى

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

في ارتفاع الدرجات في بعد مساندة الأسرة وكذلك إنخفاض الدرجات في بعد مساندة المعلمين وهذا قد يرجع كما ذكرنا سابقا إلى توجه الطلاب إلى الغياب المدرسي والتوجه إلى المنصات التعليمية. وتكون هذه النتيجة منطقية لأن كل من طالب الثانوي العام والأزهرى يحتاج إلى مساندة الأسرة أولا في هذه المرحلة الصعبة فيكون هو البعد الأكثر إسهاما في الصمود النفسي. وأيضا كل من طالب الثانوي العام الأزهر يتجه إلى الغياب المدرسي والتوجه إلى اليوتيوب والمنصات التعليمية مما أضعف ذلك من دور المعلم داخل الفصل وأدى إلى إنخفاض درجات بعد مساندة المعلمين.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها:

اختبار الفرض الثالث والذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب وفقاً لمتغير الثانوية (العام/ الأزهرية) على مقياس الصمود النفسي وأبعاده "

ولاختبار صحة هذا الفرض حسبت الباحثة قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين طلاب الثانوية العامة وطلاب الثانوية الأزهرية على مقياس الصمود النفسي وأبعاده الفرعية

ويوضح جدول (٢٦) قيمة اختبار "ت" T-test ودلالته الإحصائية بين طلاب الثانوية العامة وطلاب الثانوية الأزهرية على مقياس الصمود النفسي وأبعاده الفرعية

جدول (٢٦) قيمة "ت" ودلالاتها الإحصائية بين متوسطات درجات طلاب الثانوية العامة وطلاب الثانوية الأزهرية في مقياس الصمود النفسي وأبعاده الفرعية (ن = 833)

أبعاد الصمود النفسي	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الكفاءة الشخصية	العام	463	36,97	5,44	1,938	0,053 غير دالة
	الأزهر	370	37,68	5,03		
حل المشكلات	العام	463	30,35	3,99	1,313	0,189 غير دالة
	الأزهر	370	30,72	4,21		
المرونة	العام	463	39,43	4,13	0,158	0,875 غير دالة
	الأزهر	370	39,48	4,22		
إدارة العواطف	العام	463	25,40	4,22	0,966	0,334 غير دالة
	الأزهر	370	25,10	4,74		

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

0,781 غير دالة	0,278	3,97	23,30	463	العام	التقاول
		3,86	23,38	370	الأزهر	
0,503 غير دالة	0,670	4,28	35,67	463	العام	العلاقات الاجتماعية
		4,01	35,47	370	الأزهر	
0,111 غير دالة	1,597	4,23	36,95	463	العام	الإيمان
		3,80	37,40	370	الأزهر	
0,434 غير دالة	0,783	22,08	228,07	463	العام	الدرجة الكلية
		20,30	229,23	370	الأزهر	

يتضح من جدول (٢٦) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى (0,05)، حيث بلغ متوسط طلاب الثانوية العامة (228,07) في الدرجة الكلية للصمود النفسي، بينما بلغ متوسط درجات طلاب الثانوية الأزهرية (229,23)، وأن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (0,783) وهي قيمة أقل من القيمة الجدولية عند مستوى (0,05)، مما يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الثانوية العامة وطلاب الثانوية الأزهرية في متغير الصمود النفسي وأبعاده الفرعية.

ويتضح من نتائج جدول (٢٦) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصمود النفسي لكل من طلاب الثانوي العام وطلاب الثانوي الأزهرى حيث يتفقان معاً في الظروف البيئية والاقتصادية والاجتماعية لانتماءهم لنفس البيئة ونفس العادات والتقاليد و بالنسبة للبيئة التعليمية فأصبح الآن يوجد تقارب كبير بين طلاب الثانوي العام وطلاب الثانوي الأزهرى حيث يدرس طالب الثانوي الأزهرى نفس مقررات الثانوي العام وبالتالي يتفقان معاً في معاناتهم من الضغوط المتعلقة بالمشكلات الدراسية على سبيل المثال المشكلات المتعلقة بتعديل المواد الدراسية حيث تطبق التعديلات التي تقرها وزارة التربية والتعليم على المواد الثقافية التي يدرسها طلاب الثانوي الأزهرى كالعلوم بفروعها والرياضيات واللغات والتربية الفنية والحاسب الآلي والجغرافيا والتاريخ والفلسفة. وتكون هذه النتيجة منطقية فمن داخل عمل الباحثة كمعلمة لطلاب الثانوي يشعر طلاب الثانوي العام والأزهر تجاه نظام البكالوريا الجديد المقترح بالقلق والخوف والتوتر بالإضافة إلى عدم الموافقة عليه من قبل معلمي المرحلة الثانوية وهذا ما يزيد عليهم من أعباء وضغوط. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة محمد الدسوقي (٢٠٢٥) التي أسفرت عن وجود تباين بين الموافقة من قبل أساتذة مراكز البحوث التربوية على هذا المقترح وعدم الموافقة من قبل معلمي المرحلة الثانوية على هذا المقترح.

ويتضح من نتائج الدراسة الحالية هو اشتراك كل من طلاب الثانوي العام والأزهرى في الشعور بالحاجة إلى دعم الأسرة ويكون هو الدعم الأول والأهم بالنسبة لهم في حين شعورهم بعدم الحاجة إلى مساندة المعلمين وأيضاً عدم وجود فروق بينهما ذات دلالة احصائية في الصمود النفسي. ولكن يختلف طالب الثانوي الأزهرى عن العام في أنه بحاجة إلى دعم الأصدقاء بجانب الأسرة بينما يهتم طالب الثانوي العام بالشعور بالذات وخاصة الشعور بالذات الخاص عن طالب الثانوي الأزهرى ومن المنطقي أن يكون هذا الاختلاف بسبب الارشاد والدعم الديني والثقافي الذي يتلقاه طالب الثانوي الأزهرى.

توصيات البحث:

في ضوء الأدبيات والبحوث ذات الصلة، وما أظهره البحث الحالي من نتائج، يمكن تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات التربوية التي ينبغي على المعنيين بطلاب الصف الثاني الثانوي العام والأزهرى الاهتمام بها، ومن أهمها :

- (1) ضرورة تبني طرق وأساليب تدريس وأنشطة منهجية ولا منهجية من شأنها تعزيز وتنمية الصمود النفسي لدى الطلاب.
 - (2) عمل دورات تدريبية للمعلمين لتعريفهم بالصمود النفسي واستراتيجياته وأهميته بالنسبة للعملية التعليمية بجميع أطرافها.
 - (3) عقد لقاءات مع المعلمين بهدف تدريبهم على كيفية التعامل مع الطلاب ذوي الشعور بالذات والصمود النفسي المنخفض.
 - (4) ضرورة أن تتبنى وزارة التربية والتعليم والأزهر الشريف خطة قومية تهدف لرفع مستوى الشعور بالذات والمساندة الاجتماعية لدى الطلاب.
- البحوث المقترحة:

بناء على نتائج البحث الحالي وما تم عرضه من مفاهيم نظرية ونتائج البحوث السابقة؛ يمكن أن تثار بعض المشكلات البحثية المهمة التي تتطلب الاهتمام من قبل الباحثين، وذلك بإجراء مزيد م البحوث المستقبلية، ومنها على سبيل المثال:

- (1) إجراء بحوث مماثلة تمس مختلف فئات المتعلمين في المراحل التعليمية المختلفة.
- (2) إجراء المزيد من البحوث لاستقصاء أثر بعض المتغيرات النفسية والتربوية في الصمود النفسي
- (3) تصميم برنامج إرشادي لتحسين الصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- (4) تصميم برنامج إرشادي لتعزيز الشعور بالذات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أسماء فاروق محمود عفيفي (٢٠١٩). التسامح وعلاقته بالوعي بالذات والأمن النفسي لدى طلبة الجامعة. دراسات تربوية ونفسية، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٣٤ (١٠٥)، ١٦٣ - ٢١٣.

أزهار عبد المعطى غيث (٢٠١٧). الشعور بالأمل كمتغير وسيط بين الصمود النفسي والضغط النفسية لدى أمهات الأطفال المعاقين بعد العدوان على غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأقصى.

أسماء مسعود البليطي (٢٠١٧). التنبؤ بالصمود النفسي من خلال المساندة الاجتماعية وجودة الحياة لدى المعاقين حركياً. مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، ٢ (١٧٥)، ٢٢٠ - ٢٦٠.

اعتماد يعقوب محمد الزيتاني (2003). أنماط الشخصية الصبورة وعلاقتها بالضغط النفسية لدى طالبات الجامعة الإسلامية بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية .

أحمد زكي محمد (٢٠١٥) . التدخل المهني من منظور الممارسة العامة للخدمة الاجتماعية لتحقيق المساندة الاجتماعية لمرضى عمليات تكويم المعدة. مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، (٥٤)، ١٢٢ - ١٢٩.

أماني عبد الوهاب (٢٠٠٧). أثر المساندة الوالدية على الشعور بالرضا عن الحياة لدى الأبناء المراهقين من الجنسين المؤتمر السنوي الرابع عشر. مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس، 1، ٣٤٣-٢٨٩.

أماني عبد المقصود، وأسماء السرسى. (2012). مقياس المساندة الاجتماعية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الوليد عبد الله فارح ميري (2023). تقدير الذات وعلاقته بالصمود الأكاديمي لدى المراهقين من طلبة المدارس الثانوية بمدينة الرياض. مجلة الإرشاد النفسي- جامعة عين شمس، (73)، 239-.

301

أمل محمد حسن غنايم (2018). برنامج إرشادي نفسي ديني لتنشيط العضوية النفسية وأثره في تحقيق الأمن الفكرى لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية. مجلة الإرشاد النفسى، كلية التربية، جامعة قناة السويس، 55(55)، 384-426.

أميرة عبد صلاح (٢٠١٩). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالصلابة النفسية لدى عينة من مريضات سرطان الثدي في محافظة رام الله والبيرة ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس المفتوحة ، فلسطين. إيمان سرميني. (2015). مقياس الصمود النفسي، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

بسام عمر القصاص. (2023). الصمود النفسي وعلاقته بالتفكير الإيجابي لدى طلبة مرحلة الثانوية العامة. مجلة رابطة التربويين الفلسطينيين للآداب والدراسات التربوية والنفسية، 3(9) ،

1-24.

جاسم جابر العوادي وعائيد كريم الكنانى (٢٠١٢). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى طلبة كلية التربية الرياضية. مجلة كلية التربية الأساسية، جامعه بابل، ٩(٩) ٤٠٧ - ٤٢٠ .

جبران يوسف عاقل (٢٠١٥). المساندة الاجتماعية و علاقتها بالتوافق الشخصي والاجتماعي / دراسة مقارنة بين مرحلتى التعليم الثانوي و الجامعي. رسالة ماجستير قسم العلم النفس. كلية التربية ، جامعة دمشق.

جبران يوسف عاقل. (2015). الشعور بالذات وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى عينة من طلبة الصف الأول الثانوي بمدينة دمشق. مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية: سلسلة الآداب والعلوم الإنسانية، 37(3)، 293-309.

رائد خالد عبد (٢٠٢٣). الصمود النفسي لدى طلبة المرحلة المتوسطة. مجلة التربية والنفسية، 20(٧٧)، ٤٦٣-٤٨١ .

زياد محسن بن طالب الكثيري (2021). المساندة الاجتماعية كمنبئ بالصمود النفسي لدى طلبة المرحلة الثانوية في مدينة عدن. مجلة جامعة عدن الإلكترونية - العلوم الإنسانية والاجتماعية، 2(3)، 360-375.

سارة صالح الخمشى. (2018). ممارسة الخدمة الاجتماعية في الدفاع الاجتماعي. الرياض. دار روابط للنشر وتقنية المعلومات.

سامي الخنتاتنة ، أحمد أبو أسعد (٢٠١٠) علم النفس الإعلامي ، عمان، دار المسيرة. سومة أحمد الحضري (2018) المشكلات الأكاديمية والاجتماعية وعلاقتها بقلق المستقبل والإحباط لدى طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية في ضوء بعض المتغيرات الديموجرافية. مجلة الإرشاد النفسي، 55(4)، 427-490.

شريف عمر دراوشة (٢٠١٢م) . المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالقلق لدى الطلبة. رسالة ماجستير. كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية، الأردن.

سمر فهد الفالح (2020). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الإنجاز لدى طلبة الثانوية العامة في المدارس الحكومية الأردنية. المجلة العربية للعلوم ونشر الأبحاث. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 4(42)، 118-133.

سالى طالب علوان، جميلة رحيم عبد (٢٠١٩) الصمود النفسي وعلاقته بالقيمة العاطفية لدى طلبة الجامعة مجلة الفتح، كلية التربية - جامعة بغداد ٩٧ ، ٤٦ - ٧٢.

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

شعبان جاب الله (رضوان). (٢٠٠٦). دور المساندة الاجتماعية في الإفصاح عن الذات والتوجه الاجتماعي لدى الفصاميين واللاكتئابيين. *مجلة الدراسات النفسية*، ١٦ (٢)، ١٧١-٢٢٠.

شيماء عبد الرحمن أحمد ضبش (2019). الدعم الاجتماعي وعلاقته بتنظيم الذات لدى المراهقين. *المجلة المصرية للاقتصاد المنزلي*، جامعة الأزهر، 35 (35)، 41-80.

صفاء الأعصر. (2010). الصمود من منظور علم النفس الإيجابي. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 19 (66)، 25-29.

صفاء إسماعيل مرسي (٢٠١٩). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بكل من القلق والوحدة النفسية لدى المسنين من النوعين، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، 29 (102)، 231-288.

عادل جساب السعيد. (2021). العلاقة بين المساندة الاجتماعية والطمأنينة النفسية والهوية الذاتية لدى طلبة جامعة الكويت (رسالة ماجستير). كلية التربية، جامعة الكويت.

عبد الكريم جردات و نصر العلي (2010). الحاجة إلى المعرفة والشعور بالذات لدى الطلبة الجامعيين دراسة استكشافية. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، 6 (4)، 319-331.

عبد الرحمن عيسوي (2009). *علم النفس الأسري*. القاهرة، دار أسامة للنشر والتوزيع.

علي عبد السلام (٢٠٠٥): *المساندة الاجتماعية وتطبيقاتها العملية*، القاهرة، دار النهضة العربية للطبع والنشر والتوزيع.

علي محمد (2021). مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ السنة الأولى ثانوي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص الدراسي. *مجلة الرسمية، الجزائر*، 1 (3)، 145-163.

عكلة الحوري وحميذة جرو (٢٠٢١) المجتمع العربي والرياضة التنافسية. الأردن، دار الأكاديميون للنشر والتوزيع.

علي عبد السلام علي (2005) "المساندة الاجتماعية ومواجهة أحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات". *مجلة رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)*، 7 (2)، 203-232.

فوزية إبراهيم الكردي (٢٠١٢). الإسناد الاجتماعي وعلاقته بالضغوط النفسية لدى أفراد الجالية الفلسطينية المقيمة في المملكة العربية السعودية. *مجلة الجامعة العراقية*، 62 (2)، 348-361.

قدور بن عباد هوارية (٢٠١٤) *المساندة الاجتماعية في مواجهة الأحداث الحياة الضاغطة كما تدركها العاملات المتزوجات*، أطروحة دكتوراه، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة وهران.

كمال إبراهيم مرسي (2000). *السعادة وتنمية الصحة النفسية مسئولية الفرد في الإسلام وعلم النفس*، القاهرة، دار النشر للجامعات.

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية (عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

ليلي محمد إكتيبي. (2023). المساندة الاجتماعية وعلاقتها بالتوافق النفسي في المجتمع الليبي لدى عينة من طلاب كليتي الآداب والعلوم بجامعة المرقب: دراسة إمبريقية. مجلة الباحث في العلوم الرياضية والاجتماعية، 6(1)، 68-100.

مايسة أحمد عبد العزيز (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد فاعلية الذات في تحسين الصمود النفسي لدى طلبة الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد (٣٧)، ٤٨٧ - ٥١٨.

محمد غازي الدسوقي (2019). المساندة الاجتماعية المدركة كوسيط بين المشاركة الصفية وأسلوب التعلم المفضل والمشكلات الأكاديمية للطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، 29(102)، 335-410.

محمد غازي الدسوقي (2025). تقييم مقترح مشروع الثانوية العامة الجديد شهادة البكالوريا المصرية (رؤية خبراء التربية). صحيفة التربية، 77(8)، 144-192.

مسعد ربيع أبو العلا (2012). النموذج البنائي للعلاقات بين الرجاء والمساندة الاجتماعية واستراتيجيات المواجهة والتوافق النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، 9(62)، 146-162.

مروان عبدالله دياب (2006). دور المساندة الاجتماعية كمتغير وسيط بين الأحداث الضاغطة والصحة النفسية للمراهقين الفلسطينيين. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية. غزة.
<https://search.mandumah.com>

مهند عبدالستار (2010). سيكولوجية الشعور بالذات والعمليات الإنتاجية لدى الإنسان. عمان. دار غيداء للنشر والتوزيع. نسمة لطفي شعبان (2020) المناعة النفسية وعلاقتها بالاكنتاب لدى عينة من المراهقين المعاقين بصرياً. مجلة البحث في التربية وعلم النفس. 35(٢)، ٤١-٥٨.
نورا أحمد عبد الرحمن. (2020). المساندة الاجتماعية لدى الأطفال. المجلة العلمية لكلية التربية للطفولة المبكرة - جامعة المنصورة، 7(2)، 287-306.

<https://doi.org/10.21608/maml.2020.129461>

هاجر الإسماعيلي الدماصي (2010)، المساندة الاجتماعية المدركة وعلاقتها بجودة الحياة لدى عينة من المسنين، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

هدير محمود محمد أحمد. (2023). المساندة الاجتماعية والصمود النفسي لدى عينة من المراهقين المكفوفين. مجلة كلية الآداب بقنا، 32(60)، 961-984.

<https://doi.org/10.21608/qarts.2023.202852.1660>

هشام إبراهيم إسماعيل النرش. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على أبعاد فاعلية الذات في تحسين الصمود النفسي لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، 37(5)، 487-518.

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن
هيام أحمد إبراهيم أحمد (2023)فاعلية برنامج إرشادي من منظور حل المشكلة في الحد من الضغوط
النفسية لطلاب المرحلة الثانوية.مجلة البحث في التربية وعلم النفس، 38 (4)، 533-

565

هيام صابر شاهين.(2013). الأمل والتفاؤل: مدخل لتنمية الصمود النفسي لدى عينة من المراهقين
ضعاف السمع. مجلة العلوم التربوية والنفسية، 14(4)، 613-653
ولاء يوسف (2022). الدعم الأسري وعلاقته بمستوى المناعة النفسية لدى عينة من طلبة التعليم
الثانوي العام بمدارس محافظة دمشق. مجلة جامعة دمشق للآداب والعلوم الإنسانية ،
38(3)، 533-599

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Alnazly, E., Khraisat, O. M., Al-Bashaireh, A. M., & Bryant, C. L. (2021). Anxiety, depression, stress, fear and social support during COVID-19 pandemic among Jordanian healthcare workers. PLoS ONE 16(3): e0247679. doi:10.1371/journal.pone.0247679.
- Arslan, G., Yıldırım, M., & Wong, P. T. P. (2020). Meaningful living, resilience, and mental well-being among young adults during COVID-19. Journal of Positive Psychology, 15(6), 797-804. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1763734>
- Baglieri, S. (2021). Disability Studies and the Inclusive Classroom: Critical Practices for Creating Least Restrictive Attitudes: Routledge: NewYork, USA.
- Beach, M. (2019). The Relationship among Career Certainty, Career Engagement, Social Support and College Success for Veteran-Students. Doctoral dissertation of Psychology, (Unpublished). University of Kansas
- Buss, A.H. (1980) Self-consciousness and social anxiety .Oxford,W.H.Freeman.
- Buunk, B., Horrens, V. (1992). Social support and stress: the role of social comparison and social exchange processes,British journal of clinical psychology, Vol 31, p445-457.

- Carver, S. Charles, M.F. Scheier (1981) Attention and self regulation a control theory approach to human behavior. New York, Springer.
- Caplan, G. (1981) Mastery of Stress: psychological aspects. American Journal Psychiatry, 138(4), 413–420.
- Canty–Mitchell, J., & Zimet, G. D. (2000). Psychometric properties of the Multidimensional Scale of Perceived Social Support in urban adolescents. American Journal of Community Psychology, 28, 391–400. <https://doi.org/10.1023/A:1005109522457>
- Chen, W. (2018). Academic Stress, Depression, and Social Support: A Comparison of Chinese Students in International Baccalaureate Programs and Key Schools, PhD dissertation in School Psychology, (Unpublished) ,College of Education ,University of South Florida.
- DaSilveira, A., DeSouza, M. L., & Gomes, W. B. (2015). Self-consciousness concept and assessment in self-report measures. Frontiers in Psychology, 6, Article 930. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00930>
- Duffin, L. C., Keith, H. B., Rudloff, M. I., & Cribbs, J. D. (2020). The Effects of Instructional Approach and Social Support on College Algebra Students' Motivation and Achievement: Classroom Climate Matters. International Journal of Research in Undergraduate Mathematics Education, 6(1), 90–112.
- Hrabéczy, A., Ceglédi, T., Bacskai, K., & Pusztai, G. (2023). How Can Social Inclusion?. Education Sciences, 13(2), 109.
- Kaur, T., & Som, R., (2020). The predictive role of resilience in resilience as predictors of first-year students' academic performance. Journal of Psychology in Africa, 23(1) 51–60
- Masten, A. (2009). Ordinary magic: Lessons from research on resilience in human development. Education Canada, 49(3), 28–32.

- Mutini, A., & Bakar, A. (2023). The Role Of Inclusive Schools In Developing Social Interactions Of Children With Special Needs (Autism). *Journal Pendidikan dan Konseling (JPDK)*, 5(1), 2522–2529.
- Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*, 24(2), 335–344.
<https://doi.org/10.1017/S0954579412000028>
- Sartre, J. P. (2018). Being and nothingness. London, England. Richmond.
- Scheier, M.F. (1978): The effects of Public and Private self- consciousness an attitude behavior consistency. Mellun University.
- Scheier, M.F., & Carver, C.S. (2013). Self-Consciousness Scale-(SCS-R). Measurement Instrument Database for the Social Science. Retrieved from www.midss.ie
- Schwarzer, R., & Schulz, U. (2000). The role of stressful life events in the development of social support: Evidence for a matching hypothesis. *European Psychologist*, 5(1), 18–27.
<https://doi.org/10.1027//1016-9040.5.1.18>
- Scott, E. (2019). Types of Social Support. From the website <https://www.verywellmind.com/> (Retrieved in 18/9/2023).
- Sharpley, C., Wootten, A., Bitsika, V. & Christie, D. (2013). Variability over time-since-diagnosis in the protective effect of psychological resilience against depression in Australian prostate cancer patients: implications for patient treatment models. *American journal of men's health*, 7(5), 414–422.
- Stack, H. L., Parrila, R. K., & Torppa, M. (2015). Using a multidimensional measure of resilience to explain life satisfaction and academic achievement of adults with reading difficulties. *Journal of Learning Disabilities*, 48(6), 646–657.
- Velarde Pierce, S.V., Haro, A. Y., Ayón, C., & Enriquez, L. E. (2021). Evaluating the effect of legal vulnerabilities and social support on the

الإسهام بين المساندة الاجتماعية والشعور بالذات في التنبؤ بالصمود النفسي لدى طلاب المرحلة الثانوية
(عام - أزهرى) أ.د/ شادي محمد أبو السعود أ.د/ أحمد شعبان عطية أ/ إيمان نصر الدين حسن

mental health of undocumented college students. Journal of
Latinos and Education,20(3) 1-14 .

البحث الثامن

"دور الجامعة فى تعزيز التربية الإعلامية لطلابها فى ضوء تداعيات الإعلام الجديد"

إعداد

أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر	أ.د/ دعاء محمد أحمد
أستاذ مناهج وطرق تدريس الرياضيات-والقائم	أستاذ أصول التربية
بعمل عميد كلية التربية _ جامعة مطروح	كلية التربية _ جامعة الأسكندرية

د/ محمود أحمد مبروك
مدرس أصول التربية
كلية التربية _ جامعة مطروح

أ/ نهلة فهمى محمود المرسي
مدرس مساعد _ قسم أصول التربية
كلية التربية _ جامعة مطروح

1447هـ - 2025م

دور الجامعة في تعزيز التربية الإعلامية لطلابها في ضوء تداعيات الإعلام الجديد المستخلص:-

تُعَدُّ التربيةُ الإعلاميةُ ضرورةً ملحةً في ظل التحوُّلات المُتسارعة التي يشهدها العصرُ الرقميُّ، خصوصًا داخل مؤسسات التعليم العالي، إذ تهدف إلى تنمية الثقافة الإعلامية للشباب، وحماية الشباب من تأثيرات وانعكاسات الرسائل السلبية المَبثوثة عبر الإنترنت والإعلام الجديد، كآلية تضع ضوابطَ تعملُ على ترشيد استخدام الإعلام الجديد والحدِّ من تأثيراته السلبية في الحياة اليومية، وتهدف هذه الدراسة إلى مناقشة الدور الذي ينبغي أن تضطلع به الجامعة في تعزيز التربية الإعلامية، انطلاقًا من كونها مؤسسة تربية تهدف إلى خدمة المجتمع وتنميته، وبالنظر إلى التحديات التي أفرزها الإعلام الرقمي كانتشار المعلومات المضللة، وغياب التفكير النقدي، وضعف الوعي الإعلامي لدى الشباب الجامعي، اعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تناول المفاهيم النظرية المرتبطة بالتربية الإعلامية والإعلام الجديد، وتقديم مجموعة من المقترحات العملية التي يمكن أن تسهم في دمج التربية الإعلامية ضمن السياسات والبرامج الجامعية، وتوصلت الدراسة إلى أهمية إدماج مفاهيم التربية الإعلامية في المناهج الجامعية، وتنظيم أنشطة وورش عمل تدريبية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وتفعيل الشراكة بين الجامعة والمجتمع لتعزيز الثقافة الإعلامية الواعية. كما أكدت على ضرورة وجود إرادة مؤسسية واضحة لدعم هذا التوجه من خلال خطط استراتيجية وتنسيق بين التخصصات الأكاديمية المختلفة.

الكلمات المفتاحية:-

الإعلام الجديد- التربية الإعلامية- الثقافة الإعلامية- طلاب الجامعة.

The role of the university in promoting media education for its students in light of the repercussions of new media

Abstract:–

Media literacy is an urgent necessity in light of the rapid transformations witnessed in the digital age, especially within higher education institutions. It aims to develop the media culture of youth and protect them from the effects and repercussions of negative messages broadcast via the Internet and new media, as a mechanism that establishes controls that work to rationalize the use of new media and limit its negative effects on daily life. This study aims to discuss the role that the university should play in promoting media literacy, based on its status as a central educational and training institution. In light of the challenges created by digital media, such as the spread of misleading information, the absence of critical thinking, and the weak media awareness among university youth, the study adopted the descriptive and analytical approach to address the theoretical concepts related to media literacy and new media, and to present a set of practical proposals that can contribute to integrating media literacy into university policies and programs. The study concluded the importance of integrating media literacy concepts into university curricula, organizing training activities and workshops for students and faculty members, and activating the partnership between the university and the community. To promote a conscious media culture, she also emphasized the need for a clear institutional will to support this trend through strategic plans and coordination between various academic disciplines.

Keywords:-

New media - media education - media literacy - university students.

مقدمة:-

يَتَسَمُّ العالم اليوم بالتغيُّر السَّريع الناتج عن التَّأثُّر بالمُسْتَجِدَّات والتَّغْيِيرَات العالمية والمحلية، كنتيجة لما أحدثته ثورة المعلومات والاتصالات، والتي أكسبت حياتنا طابعاً رقمياً يسيطر عليه الفضاء الإلكتروني، ولربما كان لهذا التغيُّر أثره الملموس على منظومة القيم السائدة في كل مجتمع؛ فقد شهدت مجتمعاتنا في الوقت الرَّاهن تغيُّراً ملحوظاً في منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية، والذي لامس بشكل أو بآخر كافَّة جوانب الحياة اليومية؛ نظراً لما تبثُّه هذه الثَّورة من ثقافاتٍ مختلفةٍ تحمل في طياتها الكثير من القيم والأفكار المتباينة والمُهدِّدة لقيم وثقافة المُجتمع المصري.

فقد أصبح الفرد أكثر ارتباطاً بالعالم الافتراضي في مختلف شؤون حياته، من التعليم والثقافة إلى السياسة والاقتصاد؛ مما حرَّره من قيود الزمان والمكان، وساهم في تغيُّر واضح في منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية في المجتمع المصري، وهي تغيُّرات يمكن رصدها بوضوح من خلال منصات التَّواصل الاجتماعي؛ حيث تنتشر المعلومات المُضلِّلة، وتوجَّه الإساءة إلى أشخاص ومؤسسات، وتُمارَس أشكالٌ من التهديد والتَّشهير؛ فضلاً عن صُعود تيارات فكرية مُتطرِّفة، وكلها ممارسات تُهدِّد تماسك المُجتمع واستقراره. (الرفاعي، 2021، 2076)

وفي ظل هذا الانتشار الواسع؛ بات من الملحوظ ظهور العديد من مخاطر الإعلام الجديد، لاسيما بين فئة الشباب؛ حيث أكَّدت دراسة (Al-Menayes, 2015, 86) أن نسبةً كبيرةً من الطلاب الجامعيين يعانون من الإدمان الرقمي، وأن لذلك تأثيراً مباشراً على علاقاتهم الاجتماعية وأدائهم الأكاديمي، وأشارت دراسة (Ahn & Jung, 2016, 1236) إلى أن الاستخدام المكثف للمنصات الرقمية يُسهم في تراجع مهارات التفكير النقدي، ويحدُّ من التفاعل داخل القاعات الدراسية، كما أوضحت دراسة (Pellegrino, Alessandro and Veera, 2022) إلى ربط عدد متزايد من الدراسات استخدام وسائل الإعلام الجديد بالعواقب السلبية على الصحة العقلية، مثل الانتحار والشُّعور بالوحدة والقلق.

ولذلك تحتاج المجتمعات إلى آليَّة يُمكن من خلالها تعظيم الاستفادة من وسائل الإعلام الجديد وما تتيحه من معارف ومعلومات من جهة، وتنمية وعي أفراد المُجتمع بجميع الفئات لكيفية التعامل مع

المحتوى الإعلامي وصياغة محتوى إعلامي هادف لا يخرج عن قيم وتقاليد المجتمع وقوانينه، وينم عن مواطنة مسؤولة في ظل عالم افتراضي لا يخضع لأية قيود زمانية ومكانية من جهة أخرى.

ومن هنا تعدُّ التربية الإعلامية ضرورة ملحة في ظل التحوّلات المتسارعة التي يشهدها العصر الرقمي، إذ تهدف إلى تنمية الثقافة الإعلامية للشباب، وحماية الشباب من تأثيرات وانعكاسات الرسائل السلبية المَبثوثة عبر الإنترنت والإعلام الجديد، كآلية تضع ضوابط تعمل على ترشيد استخدام الإعلام الجديد والحدّ من تأثيراته السلبية في الحياة اليومية، ولتمكين الطلاب من تمييز طبيعة وتأثيرات المضامين الإعلامية، فكفايات التربية الإعلامية تمنح الطالب ذهنًا متفتحًا ووصولًا أفضل للكيفية التي تشكّل بها وسائل الإعلام المختلفة إدراكهم، فضلًا عن ترسيخ روح المواطنة الفاعلة التي من شأنها إعداد طالب مثقف يستطيع التعامل مع وسائل الإعلام المختلفة، وتمكّنه من معرفة كيفية عمل وسائل الإعلام الجديد ومهاراته وإنتاج مواد ومضامين إعلامية، وتنمّي الميول والاتجاهات لديهم. (فلاك، 2017، 1664

Ying Shin, 2019.469)

وعليه؛ وفي ظلّ التحوّلات الرقمية المتسارعة، أوصت العديد من الدراسات بتفعيل دور الجامعة في التربية الإعلامية لطلابها؛ فالجامعة لها دورًا مهمًا في تعزيز التربية الإعلامية كمؤسسة تربوية وأكاديمية تُسهم في تنمية المجتمع؛ فالتربية الإعلامية تُعدُّ أداة استراتيجية يمكن تفعيلها من قبل الجامعات لرفع مستوى وعي الطلاب، ونشر الثقافة الإعلامية وتعزيز الوعي المجتمعي للتطورات التكنولوجية والمعلوماتية، وخفض حدة الانعكاسات السلبية لاستخدامات وسائل الإعلام الجديد، والتي قد تُهدّد استقرار بنية المجتمع وما ينتهجه من معايير. (Garcia, 2014, 15، Al-Omari, 2021, 42)

أولاً: مشكلة الدراسة وتساولاتها:-

شهد العصر الراهن تطوراتٍ متسارعة في مجال الإعلام الجديد؛ حيث أصبح الإعلام الجديد بمختلف وسائله منصّة أساسية لتشكيل الرأي العام والتأثير على سلوك الأفراد؛ لا سيما فئة الشباب الجامعي، الذي يُعتبر الإعلام الجديد جزءًا لا يتجزأ من حياتهم، وتشير الشواهد إلى الانتشار الواسع وكثرة استخدامهم لهذه الوسائل بشكل يومي، سواءً لأغراض ترفيهية أو تعليمية أو اجتماعية، وهو ما أكدته نتائج العديد من الدراسات ومنها :-دراسة(مختار جلولي، 2015) التي أكدت أن كثرة الاستخدام

يكون على حساب العلاقات الاجتماعية مع العائلة، والجماعات المرجعية الأخرى مما يضعف الانتماء العائلى والاجتماعي، ودراسة (ميمى توفيق، 2018) والتي أشارت إلى استخدام وسائل الإعلام الجديدة (شبكات التواصل الاجتماعي وتويتر ويوتيوب، وغيرها) لنشر المعتقدات والأفكار المتطرفة، سواء الدينية أم السياسية أم العنصرية مما ينعكس على المجتمع بالسلب بانتشار التعصب والانحياز الأخلاقي والقيمي، ودراسة (هبة السيد، 2022) التي توصلت إلى أن زيادة استخدام الشباب لمواقع التواصل الاجتماعي يزيد من الشعور بالاغتراب والعزلة الاجتماعية.

وعليه؛ وفي ظلّ التحوّلات الرقمية المُتسارعة، تكتسب الجامعة دورًا مهمًا في تعزيز التربية الإعلامية كمؤسسة تربوية وأكاديمية تُسهم في تنمية المجتمع؛ فالتربية الإعلامية تُعدّ أداةً استراتيجية يمكن تفعيلها من قبل الجامعات لرفع مستوى وعي الطلاب، ونشر الثقافة الإعلامية وتعزيز الوعي المجتمعي للتطورات التكنولوجية والمعلوماتية، وخفض حدة الانعكاسات السلبية لاستخدامات وسائل الإعلام الجديد، والتي قد تُهدّد استقرار بنية المجتمع وما ينتهجه من معايير.

ومن ثم؛ تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:

- 1- ما الإعلام الجديد وخصائصه ومظاهره وتطبيقاته؟
- 2- ما التداعيات الإيجابية والسلبية للإعلام الجديد؟
- 3- ما التربية الإعلامية وأهميتها ومبادئها والأسس المنهجية التي تقوم عليها؟
- 4- ما دور الجامعة فى التربية الإعلامية لطلابها؟

ثانيًا: أهداف الدراسة:

تستهدف الدراسة الحالية تحقيق الأهداف التالية:-

- التعرف على مفهوم الإعلام الجديد وخصائصه ومظاهره وتطبيقاته.
- تحديد التداعيات الإيجابية والسلبية للإعلام الجديد.
- تأصيل مفهوم التربية الإعلامية وأهميتها ومبادئها والأسس المنهجية التي تقوم عليها.
- إبراز دور الجامعة فى التربية الإعلامية لطلابها فى ضوء تداعيات الإعلام الجديد.

ثالثاً: أهمية الدراسة:

1- الأهمية النظرية:

- دمج التخصصات المتداخلة؛ حيث تبرز أهمية الدراسة في الربط بين علوم الإعلام، وعلوم التربية، والاتصال الرقمي؛ ما يعزز التكامل بين التخصصات، ويساهم في تأسيس رؤية متعددة الأبعاد.
- إعادة تعريف دور الجامعة؛ حيث تساعد الدراسة في توسيع مفهوم دور الجامعة من مجرد مؤسسة تعليمية إلى كيان فعال في تشكيل الوعي الإعلامي والثقافي، بما يعزز مسؤوليتها المجتمعية تجاه طلابها والمجتمع ككل.
- تأصيل مفهوم التربية الإعلامية أكاديمياً؛ حيث تساهم في إدماج التربية الإعلامية ضمن الإطار النظري للمناهج الجامعية، بوصفها علماً متعدد التخصصات، يجمع بين الإعلام، والتربية، والتقنيات الرقمية، وعلوم الاجتماع.
- توفر الدراسة فرصة لإعادة صياغة المفاهيم المرتبطة بالتعليم الجامعي والتربية الإعلامية، بما يتناسب مع خصائص الإعلام الجديد وتداعياته على المتعلم والمجتمع.

2- الأهمية التطبيقية:

- تدعم صانعي القرار: حيث يمكن الاستفادة منها في تطوير السياسات التعليمية والإعلامية، وإدراج التربية الإعلامية في المناهج الجامعية بشكل منهجي ومؤسسي.
- تحقيق التكامل بين المؤسسات الأكاديمية والمجتمع: من خلال تعزيز دور الجامعة كمؤسسة فاعلة في التوعية الإعلامية، وتقديم نموذج يمكن تعميمه على باقي المؤسسات التعليمية، لتحقيق التأثير المجتمعي الإيجابي.

- رابعاً: منهج الدراسة وإجراءاتها:

- في ضوء مشكلة الدراسة وطبيعتها والأهداف التي تسعى إلى تحقيقها، استخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج التاريخي من خلال الخطوات الآتية:-
- تحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة حول مفهوم الإعلام الجديد وخصائصه وتطبيقاته والتربية الإعلامية وأهميتها وأهدافها.

- إبراز دور الجامعة في التربية الإعلامية لطلابها في ضوء تداعيات الإعلام الجديد.

- **خامساً: مُصطلحات الدراسة:**

1- **الإعلام الجديد New media:**

- **ويعرّف بأنه:** إعلام متعدد الوسائط (Multimedia) ويعني أن المعلومات يتم عرضها في شكل مزيج من

النص والصورة والفيديو؛ مما يجعل المعلومة أكثر قوة وتأثيراً، هذه المعلومات هي معلومات رقمية يتم

إعدادها وتخزينها وتعديلها ونقلها بشكل إلكتروني. (عيساني، 2013، 55)

- **ويمكن تعريف الإعلام الجديد إجرائياً:** بأنه إعلام رقمي يعتمد على وسائط إلكترونية مرئية ومسموعة

ومكتوبة، اقترنت في وجودها بالتكنولوجيا الحديثة واستخدام الإنترنت ومنها الفيسبوك واليوتيوب وتويتر

وإنستجرام وغيرها.

2- **التربية الإعلامية Media education:**

- عُرِفَتْ بأنها "عملية تتضمن مهارات إنتاج الرسائل الإعلامية وتمكين المتعلمين من التعبير عن أنفسهم

من خلال وسائل الإعلام". (غلاب، 2016، أونلاين)

- **وتُعرّف التربية الإعلامية إجرائياً:** "عملية تستهدف تمكين الطلاب من التعامل الإيجابي مع وسائل الإعلام

الجديد، من خلال إكسابهم المعارف والمهارات والقيم التي تؤهلهم لذلك".

- **مخطط الدراسة :**

- سارت الدراسة وفق المحاور والعناصر التالية :

- المحور الأول: الإعلام الجديد (الماهية -النشأة والتطور).

- المحور الثاني: تداعيات الإعلام الجديد.

- المحور الثالث: التربية الإعلامية لطلاب الجامعة.

- المحور الرابع:- دور الجامعة في التربية الإعلامية لطلابها (الآليات -التحديات).

وفيما يلي تناول ماسبق

المحور الأول: الإعلام الجديد (الماهية -النشأة والتطور):-

أولاً: الإعلام الجديد المفهوم والنشأة والتطور:-

شهد القرن التاسع عشر معالم ثورة وسائل الإعلام والاتصال التي اكتمل نموها في النصف الأول من القرن العشرين؛ حيث ظهر عددٌ كبيرٌ من وسائل الاتصال استجابةً لعلاج بعض المشكلات الناجمة عن الثورة الصناعية؛ مثل زيادة الطلب على المواد الخام، والتوسع في فتح أسواق جديدة خارج الحدود، والحاجة إلى استكشاف أساليب سريعة لتبادل المعلومات التجارية؛ وبالتالي أصبحت الأساليب التقليدية للاتصال لا تلبي التطورات الضخمة التي يشهدها المجتمع الصناعي. (مكاوي، 2017، 103)

فقد بدأ تاريخ الإنترنت في خمسينيات وستينيات القرن العشرين بتطوير الحاسوب، ولكن لم يتم الاعتماد عليه كأداة تجارية ووسيلة اتصالات على نطاق واسع حتى بداية التسعينات؛ فقد استغرق الإنترنت وقتاً طويلاً كي يصبح جزءاً مهماً من عالم التجارة، وكانت بداية الإنترنت في نهاية الستينات كشبكة للبحوث والدفاع في الولايات المتحدة عام ١٩٦٩م تحت اسم ARPANET، وكانت آنذاك ترتبط بخدمات مراكز حساسة في الجيش بحواسيب مراكز البحوث والعلماء، لإيجاد شبكة اتصالات تستمر في الوجود حتى في حالة الهجوم النووي، وكانت تلك الأبحاث بمثابة العمود الفقري للبنية التحتية لشبكة المعلومات العالمية المسماة بالإنترنت والتي ظهرت عام ١٩٨٥م كأداة تجارية. (الليمي، 2011، 22).

وتزامناً مع التطور الهائل في شبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)؛ ظهرت فكرة البريد الإلكتروني، وقام راي توملينسون Ray Tomlinson بإرسال أول رسالة عبره عام 1971، كما ظهر أول "سبام" إيميل (غير مرغوب به) على شبكة الإنترنت العالمية "أربانت"، في 3 مايو عام 1979 عندما أرسل إلى 393 مستخدم، وأطلق أول ويب أو نظام يعمل على ترابط المستندات ببعضها البعض شبكة الويب العالمية يوم 6 أغسطس عام 1991، كما نشر تيم بيرنرز لي Tim Berners-Lee ؛ مخترع الشبكة العنكبوتية العالمية الصورة الأولى على الإنترنت، ونشر أول إعلان ترويجي على الإنترنت في أكتوبر 1994، على موقع Hot Wired.com ؛ حيث رُوِّج ل 7 متاحف فنية برعاية AT&T، ونُطِّقَت أولُ جملة على موقع سكايب، في أبريل عام 2003 في أستراليا، وذلك من قبل أحد أعضاء فريق التطوير، كما أنشئ أول حساب شخصي على موقع فيسبوك من قبل مارك زوكربيرغ Mark Zuckerberg، وكان (آري هاسيت أول المنضمين إلى الموقع من غير المؤسسين)، ونشر أول فيديو على يوتيوب من قبل المؤسس المشارك، جاويد كريم، وكان ذلك في 23 أبريل 2005؛ حيث شُهِد من قبل 10 ملايين

متابع تقريبًا، وكتب المؤسس المشارك في موقع تويتر (جاك دورسي) أول تغريدة في 21 مارس عام 2006. (طبي، 2020، 21)

وبذلك ارتبط ظهور الإعلام الجديد ليشمل مواقع التواصل الاجتماعي والمجلات الإلكترونية وغيرها بثورة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ومن ناحية أخرى؛ ارتبط بالثورة في مجال الويب من الجيل الأول الذي كان يركز في النشر والمعلومة بصورة أساسية إلى الجيل الثاني وهو المعتمد على المشاركة في المواد الإعلامية كافة، والجيل الثالث الذي يركز في إمكانيات العالم الافتراضي والبث الحي المباشر وكذلك إمكانية التعلم غير النظامي عبر الإنترنت والوسائط الاجتماعية. (كنعان، 2015، 5)

وفي ضوء ما سبق؛ يتضح أن الثورة الهائلة في وسائل الإعلام والاتصال قد مرت بالكثير من المراحل، وفي كل مرحلة قدمت وسيلة يمكن من خلالها إحداث تغيير كبير في الفكر الإنساني، وفي بنية المجتمع وتطوره الحضاري، كما أظهرت هذه الثورة أن تطوّر وسائل الإعلام لم يحدث بصورة مفاجئة، بل هي مراحل تدريجية شهدت تطورات مناسبة لاحتياجاتها ومتطلباتها؛ فالمجتمع يتغير باستمرار، وبصورة يصعب معها تحديد أيّ التغييرات هي الأكثر أهمية؛ ففي أحد الفترات كان دخول الجريدة والراديو والتلفزيون يمثل تغييرًا في المشهد الإعلامي هائلًا ووسيلة للاتصال والإعلام جديدة لم يشهدها المجتمع حينها من قبل؛ مما يعنى أن كل مرحلة جديدة في عالم الإعلام والاتصال سيشهد ميلاد وسائل جديدة مناسبة لاحتياجاته وفي ضوء ما أحرزه من تقدّم في هذا المجال.

ثانيًا: مفهوم الإعلام الجديد:-

- الإعلام الجديد هو مصطلح حديث يتضاد مع الإعلام التقليدي القديم ولم يتم الاتفاق على تعريف محدّد للإعلام الجديد؛ وذلك لأن صورة الإعلام الجديد لم تتبلور بعد بشكل واضح ومحدّد، يُضاف إلى ذلك أنه لا يمكن الجزم على بقاء الإعلام الجديد على صورته الحالية؛ لأن التكنولوجيا الحديثة وثورة المعلومات قد تأتي بما هو أكثر جدّة وحادثة عما هو عليه الإعلام الآن، لذلك تمحورت جميع التعريفات حول الآليات المتبعة والمُستخدمة في الإعلام عمومًا. (الشمالية وآخرون، 2014، 19)

- كما أنه يشير إلى "حالة من التنوع في الأشكال والتكنولوجيا والخصائص التي حملتها الوسائل المُستحدثة عن التقليدية خاصّة فيما يتعلق بإعلاء حالات الفردية Individuality والتخصيص Customization وهما تأتيا نتيجة ميزة رئيسة هي التفاعلية". (عيساني، 2013، 54)

- ويعرفه قاموس الكمبيوتر عبر مدخلين هما (عيساني، 2013، 52):-

أ. الإعلام الجديد هو "جملة من تطبيقات الاتصال الرقمي وتطبيقات النشر الإلكتروني على الأقراص بأنواعها المختلفة والتلفزيون الرقمي والإنترنت، وهو يدلّ كذلك على استخدام الكمبيوترات الشخصية والنقالة فضلاً عن التطبيقات اللاسلكية للاتصالات والأجهزة المحمولة في هذا السياق ويخدم أي نوع من أنواع الكمبيوتر على نحو ما تطبيقات الإعلام الجديد في سياق التزاوج الرقمي؛ إذ يمكن تشغيل الصوت والفيديو في الوقت الذي يمكن أيضاً معالجة النصوص وإجراء عمليات الاتصال الهاتفي وغيرها مباشرة من أي كمبيوتر".

ب. المفهوم يشير أيضاً إلى "الطرق الجديدة للاتصال في البيئة الرقمية بما يسمح للمجموعات الأصغر من الناس بإمكانية الالتقاء والتجمع على الإنترنت وتبادل المنافع والمعلومات وهي بيئة تسمح للأفراد والجماعات بإسماع صوتهم وصوت مجتمعهم إلى العالم أجمع".

ثالثاً:- خصائص الإعلام الجديد:

ينفرد الإعلام الجديد بالعديد من الخصائص؛ ويمكن توضيحها على النحو التالي (عاصم، 2020، 44، القعازي، 2018، 35):

أ. التفاعلية: حيث المشاركة الفعالة للأفراد؛ ومن ثم يجعل الفرد مساهماً بدرجة كبيرة في صناعة الأخبار وتشكيل الرأي العام.

ب. تقليل التكاليف: حيث ساهمت وسائل الإعلام الجديدة في تخفيض نفقات الإنتاج الإعلامي واستبدالها بأجهزة كالهواتف المحمولة والتابلت.

ج. السهولة والتفاعلية: حيث أصبح لدى الفرد القدرة على التعبير بشكل سريع، ربما يصل الأمر إلى بضع دقائق أو ثوان وأصبحت هناك إمكانية لإجراء استطلاعات الرأي العام عبر الوسائل الحديثة.

د. إعلام عابرٌ للحدود واللغات والثقافات (افتراضي): حيث أصبحت بيئة الاتصال بيئة عالمية، تتخطى حواجز الزمان والمكان والرقابة؛ فقد أدت التكنولوجيا الحديثة إلى نشأة مجتمعات افتراضية بشكل لا يمكن تقييده، وكان لذلك أثره على تفكير الأفراد والجماعات، وأصبحت المسافات والحدود الجغرافية مجرد خطوط وهمية غير قادرة على إيقاف هذا الغزو التكنولوجي الافتراضي.

ه. اللاتزامنية والتزامنية: حيث يمكن إرسال واستقبال الرسائل والمعلومات دون التقيد أو الالتزام بوقت معين، والتزامنية حيث تتجلى هذه الخاصية في الأنماط الاتصالية العديدة على الشبكة كالتخاطب الفوري chating؛ حيث يمكن المستخدم من التّحاور مع كاتبه أو إرسال رسالة إليه وانتظار الرد عليه فوراً وهذا يُعطي تفاعلاً كبيراً للعملية الاتصالية.

و. تعدّد مصادر المعلومات: فلم تعدّ المعلومة حكرًا على مصدرٍ مُعيّن، بل أصبح للمعلومة الواحدة أو الخبر الواحد أكثر من مصدر في آنٍ واحدٍ، وهذا أنشأ مزيداً من الالتباس حول أصل المعلومة الحقيقي أو المصدر الأولي.

ز. الحركة والمرونة: حيث يمكن نقل الوسائل الجديدة بحيث تصاحب المتلقي والمرسل، مثل الحاسب المتنقل، وحاسب الإنترنت، والهاتف الجوال، بالاستفادة من الشبكات اللاسلكية.

ح. اندماج الوسائط: في الإعلام الجديد؛ يتم استخدام كل وسائل الاتصال، مثل النصوص والصوت والصورة الثابتة، والصورة المتحركة، والرسوم البيانية ثنائية وثلاثية الأبعاد... إلخ.

ط. الانتباه والتّركيز: نظرًا لأن المتلقي في وسائل الإعلام الجديد يكون أكثر تفاعلاً في اختيار المحتوى، والتفاعل معه يتميز بدرجة عالية من الانتباه والتّركيز، بخلاف التّعرّض للوسائل الإعلامية التقليدي الذي يكون عادة سلبياً وسطحياً.

ي. التّخزين والحفظ: حيث يسهل على المتلقي تخزين وحفظ الرسائل الاتصالية واسترجاعها، كجزء من قدرات وخصائص الوسيلة بذاتها، كما تكون الرسالة ذات طابع خاص؛ فهي محظورة على التعميم والمشاركون فيه عادة ذووا ثقافة مشتركة، ومرتبون باتصال شخصي.

ك. التوفّر والشمولية: فهذه الخاصية جعلت من الإعلام الجديد متوفرًا دائمًا؛ إذ أصبح بإمكان الإعلامي أو أي مواطن أن يحصل على أيّة معلومة، ثم نشرها على موقع إلكتروني أو صحيفة إلكترونية دون

طلب الرخصة لإعطائه تلك المعلومة، وفي أي وقت كان، وأن يوفر أرشيفا إلكترونيًا للجميع دون قيود، كما تتضمن التنوع والشمول في المحتوى؛ فإذا كان الإعلام التقليدي يعاني من مشكلة عدم وجود مساحة كافية أو مخصصة لطرح موضوع، أو إنجاز عمل إعلامي، أو كتابة مقالة في الوسائل المقروءة أو المسموعة أو المرئية؛ ففي وجود الإنترنت أصبح من الممكن إنشاء مواقع و مدونات وصحف ومجلات إلكترونية غير محددة الحجم. (حسين، عبدالله، 2016، 25)

ل. اتساع التمدد الجغرافي: حيث تمكن الإعلام الجديد من الوصول إلى مختلف أنحاء العالم على عكس عدد كبير جدًا، لذا تسعى غالبية الوسائل الإعلامية إلى شقّ طريقها واستحداث نسخة إلكترونية لها في الإنترنت؛ مما يعني إيصال الرسالة الإعلامية إلى مدى عالمي يتجاوز القيود التقليدية التي تعوق التلفزيون والصحافة المطبوعة. (حسين، 2016، 104)

م. الانتقال من النظام التماثلي إلى النظام الرقمي: ففي النظام الرقمي؛ يتم نقل المعلومة على شكل أرقام منفصلة هي صفرًا وواحدًا، وعند وصول المعلومة إلى المستقبل يقوم بترجمتها إلى صوت أو صورة أو غير ذلك، بالإضافة إلى إمكانية دمج مع أنواع أخرى من التكنولوجيا مثل الحاسوب وهو ما يصعب القيام به في النظام التماثلي؛ فالنظام الرقمي لا يفرق بين المعلومات سواء كانت صوتًا أو صورة أو نصًا أو فيديو بل يتعامل معها في مجرى واحد مما يجعل تخزين الرسائل وتحريرها ونقلها واستقبالها بسرعة أكبر. (شيخاني، 2010، 444)

ن. الانسابية وبمعزل عن الرقابة: فقد أعطى الإعلام الجديد الحرية المطلقة وتخطى الحدود والحوجز المحلية والدولية، وحدود الرقابة والقوانين التي تركز على تقيّد حرية الإعلام وحرية التعبير في معظم بلدان العالم، وكذلك يتميز بسرعة تغطية الأحداث ونقل الخبر وبشفافية ومن غير قيود، وسهولة التصفّح والحصول على المعلومة المطلوبة والتحري عنها؛ وبذلك يسمح للفرد بإبداء رأيه من غير قلق أو خوف، ويسمح بالنقد والتعليق على الموضوع. (قنديلجي، 2015، 75)

رابعًا:- أهمية الإعلام الجديد:

حظي الإعلام الجديد بالعديد من الموصفات التقنية التي جعلته يختلف عن غيره من الوسائل الأخرى؛ مما

أكسبه طابعًا خاصًا وأهميَّة بالغة، والتي يمكن توضيحها فيما يلي (الزعبي، 2020، 22، أبو عيشة، 2014، 137): -

أ. أصبح الإعلام الجديد محور الحياة المعاصرة، لما له من أهميَّة كبيرة في احتواء قضايا الفكر والثقافة، وبات يُطَلَق عليها (ثقافة التكنولوجيا) أو ثقافة الإنترنت.

ب. إمكانية نشر الأفكار والرؤى عن طريق المواقع الخاصة وإثارة وتوجيه الرأي العام.

ج. إن الإعلام الجديد يعطي الجمهور فرصة اطلاع أكبر من الناحية الكمية؛ ففي جلسة واحدة أمام الكمبيوتر يستطيع الفرد أن يطالع عشرات المصادر الإعلاميّة، في جميع أنحاء العالم، وبدون تكلفة مادية تُذكر.

د. إن الإعلام الجديد يعطي الجماهير حرية الانتقاء، والمُقارَبة من خلال الاطلاع السريع على الجديد من المصادر مختلفة الرؤى والخلفيات، ثم يستخلص النتيجة الأقرب إلى الحقيقة.

هـ. إنه يمكن الجمهور من القراءة المُتخصّصة؛ فلم يُعد من اللازم استنزاف الوقت والجهد في تصفُّح الصُّحف بحثًا عن موضوع معين أو انتظار برنامج معين في إحدى القنوات التلفزيونية، بل أصبح الإعلام الرّقميّ يمكنك من الاطلاع على الموضوع الذي تريد وفي الوقت الذي تريد.

و. إنه يُوصَل الرسالة الإعلاميّة إلى مدى عالمي، ويتجاوز القيود التقليدية التي تحدّها حدود الزمان والمكان وحدود (الإمكان)؛ فلا يستطيع الجميع الوصول إليها لأنها غير مجانية، بخلاف الإنترنت؛ فهو مجاني أو شبه مجاني يمكن من إيصال الرسالة الإعلاميّة بالشكل الذي يريده المرسل دون تدخل مُوجّه .

ز. إمكانية الوصول للمعلومات والأخبار القديمة أيضًا؛ حيث إن وسائل الإعلام الأخرى تركز على المعلومات الحديثة والأخبار الحديثة، وهذا يعني أنه يوثق أحداث كثيرة مرّت على هذا العالم.

ح. الإعلام الجديد حرّر الإنسان من أجهزة التوجيه الإعلاميّ التي تسيطر على عقله؛ فله مُطلق الحرية يتلقّى أيّ معلومات أو إرسال أيّ معلومات دون بنود.

ط. إمكانية التغيير في المجتمع والشباب نحو الأفضل؛ حيث إنه عندما يتحررون من التبعية الإعلاميّة؛ يصبح لديهم الأفق الواسع الذي يجعلهم يغيرون مجتمعاتهم وبلادهم نحو الأفضل.

ي.تعدد استخدامات وسائل وتطبيقات الإعلام الجديد في جميع المجالات وفي مختلف الهيئات والمؤسسات؛ حيث تتضمن: مجالات الدعاية والإعلانات والتسويق ومجال العلاقات العامة وإدارة الموارد البشرية والبنوك، كما يمكن استخدامها في المجال السياسي، والصحافة، والطب، والتواصل الاجتماعي، والتعليم، والإدارة، وفي الترفيه، وما إلى ذلك.

المحور الثاني:- تداعيات الإعلام الجديد:-

أولاً:- التداعيات الثقافية:-

يؤدي الإعلام الجديد دوراً أساسياً في تعزيز ثقافة الشعوب ونشرها على المستوى العالمي؛ وهو الأمر الذي يرجع إلى انتشاره على المدى العالمي ومدى تأثيره وفاعليته في الحفاظ على التراث الثقافي وتعزيز الحوار الثقافي العالمي، نشر الوعي بأهم القضايا الثقافية للشعوب والمجتمعات، ويمكن توضيح أهم التداعيات الثقافية الإيجابية للإعلام الجديد على النحو التالي:-

1- الإعلام الجديد والتواصل بين الثقافات:

فقد دفع التطور السريع لوسائل الإعلام الجديدة التفاعل البشري والمجتمع إلى مستوى مترابط ومعقد للغاية، كما أثر بشكل كبير على وجود التواصل بين الثقافات بمعناه التقليدي؛ فقد أثرت وسائل الإعلام الجديدة على التواصل بين الثقافات في الجوانب الآتية: أثر تطوير الإعلام الجديد على الثقافة الوطنية/العرقية، تأثير وسائل الإعلام الجديدة على الهوية الثقافية/ الاجتماعية، تأثير وسائل الإعلام الجديدة على التفاعل بين الثقافات، ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

أ- الإعلام الجديد والثقافة الوطنية/العرقية: أدت ثقافة التبادل الإلكتروني الدولي دوراً مهماً في التأثير على عملية ونتائج التفاعل، وبعبارة أخرى؛ فإن الثقافة كسياق اتصال قد تحدد كيفية واتجاه استخدام وسائل الإعلام الجديد؛ فهناك ثلاثة عوامل ثقافية وهي: أنماط التفكير، وأساليب التعبير، والسياق الثقافي، هي العوامل الثقافية الثلاثة البارزة التي تؤثر على كيفية تصرف الناس في وسائل الإعلام الإلكترونية، وهي أيضاً مظهر القيم الثقافية، استناداً إلى التمييز بين ثقافة السياق المنخفض وثقافة السياق العالمي، والتي تبرز اختلافات التواصل المحتملة لأعضاء المجموعتين في عملية التفاعل الإلكتروني. (Chen, 2012, 4)

ب- الإعلام الجديد والهوية الثقافية/الاجتماعية: إن التقارب بين وسائل الإعلام الجديدة والعولمة يجلب ما لا يقل عن ست تجارب جديدة للبشر، بما في ذلك تجارب نصية جديدة، وطرقاً جديدة لتمثيل العالم، وعلاقات جديدة بين المستخدمين وتكنولوجيات وسائل الإعلام الجديدة، ومفاهيم جديدة لعلاقة الجسم البيولوجي بالوسائط التكنولوجية، وأنماطاً جديدة للتنظيم والإنتاج. (Lister et all, 2009, 13)

وبالتالي ستشكل هذه التجارب - حتماً - تحدياً للهوية الاجتماعية أو الثقافية، وبعبارة أخرى؛ فإن استخدام وسائل الإعلام الجديدة هي السبب الجذري لعمليات التغيير الثقافي، وإضعاف جذور الهوية الثقافية، بسبب التقدم التكنولوجي والابتكارات في وسائل الإعلام الجديد، التي زادت من شدة العلاقة بين الناس والمجتمع؛ فضغطُ الزمان والمكان الناجم عن تقارب وسائل الإعلام الجديدة والعولمة أنشيء فضاءً إلكترونيًا عالميًا تظهر فيه هوية ثقافية جديدة في مجتمعات افتراضية مختلفة؛ تشكل تهديدًا للثقافات الأصلية التي تقف على مفترق طرق لتحديد هوياتها الثقافية وسط القوى الثقافية المتجانسة والمهيمنة. (Singh, 2010, 86)

ورغم أن الهوية الثقافية الجديدة التي شكلتها وسائل الإعلام الجديدة قد لا تُغيّر المعنى التقليدي للهوية الثقافية كمنتج فريد من خلال التفاعل في سياق جماعي مُحَدَّد؛ مما يمنح الأعضاء شعورًا بالانتماء إلى المجموعة، ولكنها ستتحدى بشكل مباشر السمات التقليدية للهوية الثقافية، وهي: الزمانية، والإقليمية، والتكوينية، والتفاعلية، والتعددية، وبشكل أكثر تحديدًا؛ لم تعد الهوية الثقافية التي تعززها وسائل الإعلام الجديدة نتاجًا للتطور التاريخي (أي الزمانية) المحصورة في عملية الاعتراف بوجود أشخاص في مكان جغرافي (أي الإقليمية)، فربما يظل وعيًا جماعيًا متميزًا يعتمد على عملية صنع المعنى للأعضاء (أي التباين). ويتميز المجتمع الافتراضي بدرجة أعلى من عدم التجانس ومستوى أقل من الترابط. (5, 2012, Chen,

رغم أهمية الإعلام الجديد في الآونة الحالية، وإتاحته للعديد من الفرص للتواصل وتبادل المعلومات، إلا أنه أسفر عن بعض التداعيات السلبية التي يمكن تلخيصها في النقاط التالية:

- الإعلام الجديد والعولمة الإعلامية:-

تمثل عولمة الإعلام والاتصال أحد المظاهر والتجليات الأساسية لظاهرة العولمة؛ حيث تعمل كأداة متطورة جدًا من خلال تكنولوجيا الإعلام والاتصال وخاصةً الإنترنت والبث الفضائي المباشر، من أجل توسيع دائرته لتشمل القيم الاجتماعية، والأنساق الثقافية في المجتمعات المختلفة، وللعولمة الإعلامية كثير من الأبعاد والمظاهر التكنولوجية التي برزت بشكل واضح من خلال تكامل واندماج بين وسائل الإعلام الجماهيري وتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتسهيل عملية التفاعل داخل الوسائط المتعددة من جهة، وبين الجمهور المستهلك من جهة أخرى؛ حيث يتضح أثرها عليه بصفة قوية من خلال رصد سلوكياته وتغير منظومته القيمية من خلال إلغاء وتغيير وإنتاج قيم جديدة، وإشاعة ثقافة الاستهلاك، وتكريس وترسيخ ثقافة الاختراق الثقافي، والتوجه نحو القضاء على التنوع الثقافي التقليدي. (كمال، 2017، 74)

إنَّ توجه المجتمع العربي المتسارع - كحتمية - نحو العولمة عبر وسائط الإعلام الجديدة قد أدَّى إلى تغيير جميع الجوانب المتعلقة بها؛ فقد تغير التصور الاجتماعي السائد عن مفهوم المجتمع المحلي؛ مما أدَّى ثقافيًا إلى إعادة تعريف معنى الهوية الثقافية المحلية، والمطالبة بطريقة جديدة للتفاعل بين الثقافات المحلية عالميًا. (Chen, 2012, 1)

فالتحليلات السوسيولوجية والثقافية لتأثيرات العولمة ووسائل الإعلام والوسائط الإلكترونية الجديدة، لاسيما التغيير في الهوية الاجتماعية والثقافية للمجتمعات على المستوى المحلي، كثيرًا ما يعتقد بأنها من بين القوى الرئيسة وراء إعادة البناء الحالية للجغرافيا الاجتماعية والثقافية، ويرى مانويل كاستيليس Castells Manuel بأنه ربما الحركات الاجتماعية الأكثر حسماً في عصرنا الحالي هي تلك التي تهدف إلى الحفاظ على شبكة الإنترنت مجاناً، وإعطاء مساحة مستقلة للاتصالات، التي تشكل الأساس للمساحة العامة الجديدة في عصر المعلومات (Castells.2009, 415)

- الإعلام الجديد والهوية الثقافية:

في الآونة الحالية أدَّى الإعلام الجديد دوراً بالغ الأهمية في تشكيل وإعادة تشكيل الهوية الثقافية؛ إذ اعتمدت هذه الوسائط الرقمية على نمط آخر للهوية؛ ألا وهي الهوية الافتراضية؛ وهي شخصية يتم

إنشائها من طرف المُستخدم لها كصلةٍ وصلٍ بينه وبين الآخرين المتفاعلين معه عبر هذه الوسائط، وقد تُعبّر هذه الهوية عن حقيقة الشخص أو تكون زائفة.

وفي هذا الصدد يمكن توضيح أبرز تأثيرات الإعلام الجديد على الهوية الثقافية:
أ- الإعلام الجديد واللغة العربية:

فقد أسهمت وسائل الإعلام الجديدة مع انتشار العولمة الإعلامية في انتشار كثير من الأساليب والتراكيب والكلمات العربية غير السليمة، وشيوع هذه الأساليب واستخدام الأفراد لها، وبدا ذلك واضحاً من خلال المحادثات ومواقع التواصل الاجتماعي؛ مما يهدّد اللغة الأم في ضوء غياب وسائل الإعلام التي تستخدم اللغة العربية السليمة.

ففي الوطن العربي؛ أدت إلى تسويق اللهجة العامية على حساب العربية الفصحى، إضافة إلى الشعور المُبالغ فيه بأهمية اللغة الأجنبية؛ ولاسيما الإنجليزية، الناتج غالباً عن الانبهار بكل ما هو أجنبي، والظن الرائف بأن التقدم لا يأتي إلا عن طريق إتقان اللغة الأجنبية، بل والتحدّث بها بين العرب أنفسهم، وهذا الشعور يأتي من الإحساس بالهزيمة النفسية التي يعاني منها العربي، والإعجاب المُتنامي بصانع الحضارة المعاصرة الذي يمثل المنتصر والغالب. (البياتي، بدران، 2017، 312)

وبالإضافة إلى ذلك؛ فقد ظهر ما اصطلح عليه باسم (العربيزي) أو (الفرانكوارب)، ويشير إلى اللغة المُهجّنة التي يتواصل بها أفراد المجتمع العربي في العالم الافتراضي، وهي ظاهرة لغوية وليدة الشبكة العنكبوتية ومواقع التواصل الاجتماعي، تنامت بشكل سريع في أوساط الشباب العربي في العقدين الأخيرين من الألفية الثالثة، بسبب حاجتهم إلى السرعة في التواصل بينهم والاختصار في كتابة الألفاظ والتراكيب، وفيها تتداخل المفردة الأجنبية في نسيج بنية اللغة العربية مع استخدام أحرف لاتينية في كتابة الكلمات العربية أو ظاهرة كتابة العربية بحروف لاتينية أو العكس، وتلك الظاهرة شديدة الخطورة؛ حيث تؤدي إلى حقن البناء اللغوي للعربية بالمئات بل الآلاف من الكلمات الأعجمية؛ وهو حقن عشوائي مُربك للغة العربية وموهن لقدراتها وفعاليتها ومُشوّه لبنائها ومنظومتها، يؤدي إلى تلوّثها بالعُجمة والرقمنة والرموز التصويرية. (البريدى، 2012، 28)

ب- الإعلام الجديد والتراث الثقافي والموروث الشعبي:

فقد ساهمت وسائل الإعلام الجديد في عصر العولمة والمعلوماتية في إضعاف الصلة بالتراث الثقافي والتشكيك في جدواه في العصر الحاليّ، وسعت إلى تعزيز مفهوم الثقافة الكونية الواحدة، والتراث العالمي الموحّد، ويتبيّن ذلك من خلال تركيز وسائل الإعلام الغربية على ما أسمته "مركزية الحضارة" مُعلنةً بذلك أن الدول المتطوّرة تمتلك مشروعًا حضاريًا عالميًا لا يمكن لأمة من الأمم الفكّك منه إلا إذا حكمت على نفسها بالبقاء على الهامش، واعتبار أن النظام العالمي الجديد ما هو إلا استبدال حضارة مهيمنة بحضارات أخرى، في محاولة لإلغائها، والقضاء عليها، أو على الأقل إلحاقها بتلك الحضارة المستبدّة، وأن كثرة الحديث عن ثنائية التراث الهويّة والثنائيات المكافئة نتيجة من النتائج العلاقة الإشكاليّة مع الغرب، إضافة إلى الدعوة إلى تنميط العالم بالشكل الذي يخدم مصالح القوى الرأسمالية العالمية المسيطرة، وتعميم نموذجها الحضاري وفرضه على العالم بكل الوسائل الممكنة، وتفكيك التراث الثقافي واختراقه وتدميره وإفراغه من محتواه الإنساني؛ فدخل العولمة الإعلاميّة ودعم وسائل الإعلام الجديد لها؛ سيُفقد المجتمعات حتمًا جزءًا كبيرًا من ذاكرتها الذي بدوره سيؤدي إلى كارثة تراثية يمكنها أن تُدمر أهمّ عناصر الهويّة في مجتمعاتنا العربيّة. (البياتي، بدران، 2017، 313)

ج- الإعلام الجديد والمذهبيّة والطائفية والقبلية:

لقد حمل الإعلام الجديد معه ممارسات وفعاليات ومذاهب فكرية، مضادة لفكرة الهويّة الوطنية تنادي بالفرقة والتعصّب والتمذّهب والانغلاق الثقافي والفكري، وأصبح الفكر المذهبي المنغلق يسيطر على وسائل الإعلام، وبدأت التسميات الطائفية والمذهبية تسعى خلف أهدافها دون مراعاة لوحدة الوطن وهويّته الثقافيّة، بل وتُعادي كلّ القيم المناهضة للهويّة والوطن والمواطنة؛ فقد أدت العولمة الإعلاميّة مُستخدمةً وسائل الإعلام الجديدة إلى إيقاظ النّزعات والعصبانيّات، وجعلت منها أداةً فاعلة في إضعاف الهويات الوطنية، وهذا يعني في النهاية تضافر عوامل خارجية وداخلية في كسر توسعة الهويّة الوطنية وتغييبها لصالح هويّات فرعية متناحرة من حيث المظهر والجوهر. (وظفة، 2013، 62)

د- الإعلام الجديد والدين الإسلامي:

فالدين الإسلامي من معالم ومرتكزات الثقافة العربية، ولقد أدى الإسلام دورًا مهمًا في نشر الهويّة والثقافة العربية، والاعتقاد الديني هو الأساس الذي تقوم عليه الثقافات، وإذا كان هناك اعتداء على

الخصوصيات الثقافية وملامح الهوية من خلال تكنولوجيا الاتصال الحديثة؛ فلا بد وأن هناك اعتداءً واضحاً على أحد معالم الثقافة وعناصرها " الدين "، وهذا في إطار الغزو الثقافي للمجتمعات؛ حيث تعاني كل الشعوب والأمم منه، أما في جوهره وأساسه؛ فإنه يستهدف الإسلام بالدرجة الأولى، ويحاول تشويه حقائقه والتشكيك في أصوله، لأن الإسلام هو الطاقة الوحيدة التي تصنع من ضعف المسلمين قوة، ومن تمزقهم وحدة. (صحراوي، غضبان، 2014، 225)

ومن خلال الوسائط المتعددة الجديدة؛ نجد أن هناك حرباً حاليةً ضد العقيدة الإسلامية، تتم باختراق المواقع العربية وتدميرها، أو وضع صور مُخلّة عليها، أو إنشاء مواقع لتشويه صورة الدين الإسلامي، وهي كلها جرائم مُستحدثة وخطورتها أن هذا الإعلام عالمي يصل إلى الجميع، وفي إطار هذا التأثير؛ نجد أن من أهم المشكلات تعزيز النزعة المادية على حساب الجانب الروحي والإيمان وإظهار شعائر الثقافات الأخرى ورموز أديانهم وتشويه صورة الإسلام والمسلمين. (دحمانى، 2009، 87)

فالإعلام الرقمي وما يحتويه من مضامين سلبية تسعى إلى تشويه صورة الإسلام عن طريق الترويج لأفكار الإستشراقية الخاطئة عن التاريخ الإسلامي، واتهام المسلمين بالخروج عن قيم التحضر وقوانينه ولجؤه إلى العنف؛ وبالتالي فإن ما يُنشر من أفكار مغلوطة ضد الدين، يهدف إلى التشكيك في المعتقدات الدينية، واستبعاد الإسلام وتفريغ المناسبات الدينية من كل مضامينها وقيمها، وتصوير الدين على أنه يحد من حرية المرء، وكل هذا يندرج ضمن تأثيرات العولمة الساعية لمحاربة الهوية العربية الإسلامية، كما نجد أن الزمن الإعلامي يؤثر في الزمن الديني، بمعنى يؤثر في الوقت المخصص للعبادات، وبالتالي إضعاف الجانب الديني لدى مستخدمي الإعلام الجديد. (البياتي، 2004، 151)

هـ - الإعلام الجديد والأخلاق:

أثر الإعلام الجديد تأثيراً واضحاً على أخلاقيات أفراد المجتمع؛ حيث أثبتت العديد من الدراسات أن نسبة كبيرة من مستخدميهِ يتعرضون للمواقع الإباحية بالدرجة الأولى، وهذه المشكلة تأتي في المرتبة الأولى من بين مخاطر الإعلام الجديد؛ حيث أخذت الإباحية بشتى وسائل عرضها من صور وفيديو وحكايات تُنشر وتُصبح في متناول الجميع، ولا جدال أو شبهة في أن تلك الإباحية الإلكترونية من أخطر

ما يمسُّ فضيلة الحياء والقيم الدينية والخُلُقِيَّة التي ينبغي أن يتحلَّى بها كلُّ فرد وفي أيِّ مجتمع.(صحراوي، غضبان، 2014، 227)

وبالرجوع إلى الدراسات التي أُقيمت في هذا الأمر؛ نجد حسب الإحصائيات أن استخدام المواقع الإباحية تحمل أرقامًا خيالية خاصة بعدد المُستخدمين، والذي وصل إلى 28 ألف مُستخدم يتصفَّحونها في الثانية، وعدد من يزورونها شهرياً 72 مليوناً معظمهم من الأطفال من سن 11 سنة والمراهقين والشباب؛ فالمواقع الإباحية على الإنترنت صناعة يصل دخلها السنوي إلى 12 مليار دولار، وينفق 3 آلاف دولار في الثانية الواحدة على تطويرها، ويصل عدد المواقع الإباحية على شبكة الإنترنت إلى ما يوازي 2.4 مليون صفحة، وأكثر من 100 ألف موقع مُخصَّص للأطفال، ومن تحليل زيارات المُستخدمين الخاصة بعامل الوقت؛ تحتلُّ الدول العربية مراتب متقدمة؛ حيث تسجِّل مصرُ المركز الثاني والسعودية في المركز السادس، رغم أنها من الدول التي تحجُب هذه المواقع.(ابراهيم، 2017، 178)

وبالتالي؛ فإن سوء استخدام محتوى الإعلام الجديد بهذا الشكل السلبي من شأنه إضعاف العديد من القيم وأهمها الحياء، بل وتراجع القيم الأخلاقية؛ فتكرار الفعل لمرات ربما يتجاوز هذا الممنوع إلى القيام به دون أدنى وازع سواءً من قِبَل الفرد ذاته أو المجتمع لأنه اعتاد عليه، وبالتالي؛ التصغير من هذا الفعل وكأنه جزءٌ من هويتنا الثقافية، وذلك ما نعيشه اليوم؛ فالكثير من الثوابت في أوقات سابقة قد اختل توازنها، بل وتراجعت كقيم ثابتة يرفضها المجتمع، إلى أن أصبحت شيئاً مُعتاداً ومقبولاً اجتماعياً وثقافياً، ويدافع عنه الكثير تحت مسمى الحرية الشخصية وثقافة العصر.

و- الإعلام الجديد والمعايير الثقافية:

أوضح ملفين دي فليور Melvin De Fleur في نظريَّة المعايير الثقافية أن وسائل الإعلام من خلال عروض مُنقاة ومن خلال التركيز على موضوعات معينة، تستطيع أن تحقِّق انطباعاً لدى جمهورها بأن المعايير الثقافية القواعد العامة التي يجب فهمها واتباعها بواسطة جميع أفراد المجتمع يتم تحديدها بطريقة معينة وهذه المعايير تغطي مدى واسعاً من النشاطات وطبقاً لهذه النظرية؛ فإن وسائل الإعلام لا تؤثر في الأشخاص فقط ولكن تؤثر في الثقافة؛ حيث تقوم وسائل الإعلام بتعزيز الأعراف الاجتماعية ونشرها؛ فإذا كانت وسائل الإعلام تقوم بنشر المعايير الثقافية بين جمهورها لدرجة أنهم يتوحدون في

فهمهم اتجاه الأعراف والتقاليد والعادات؛ فإن المعايير الثقافية تؤثر أيضاً على وسائل الإعلام، على أن المعايير الثقافية لا يقف دورها في مجال السلوك الإخباري عند اختيار وسائل الإعلام للأحداث وكيفية تغطيتها ولكنها تتعدى إلى كيفية إدراك جمهور هذه الوسائل إلى ما يُقدّم من معلومات واختلاف إدراكه الذي يرجع إلى عوامل مرتبطة باختلاف الثقافات الفرعية داخل الثقافة العامة للمجتمع الواحد. (عبدالله، 2004، 99)

-التداعيات الاجتماعية:

أسهم الإعلام الجديد في تحسين جودة الحياة الاجتماعية وتطوير المجتمعات؛ الأمر الذي يرجع إلى العديد من التداعيات الإيجابية المتزامنة في وجودها مع ما أتاحه من وسائل وتقنيات؛ ويمكن توضيح ذلك فيما يلي:

- الإعلام الجديد وتعزيز التواصل الاجتماعي: حيث يُعتبر الإعلام الجديد وخاصة وسائل التواصل الاجتماعي نتاج للتطور الذي شهده عالم الإنترنت بانتقاله من أداة للبحث عن المعلومات والوصول إليها إلى أداة اتصال بين الأفراد والجماعات؛ حيث تطور الإنترنت بشكل تدريجي حتى وصل إلى ما نعهذه اليوم والمنصات التفاعلية الكثيرة التي سهّلت تداول المعلومات وإبداء الآراء، وخاصةً مع الأفراد ذوي الاهتمامات وعملية التواصل ومعرفة الآخر؛ حيث وفر لهم الإنترنت المواقع المتخصصة لمشاركة اهتماماتهم والكتابات والصور والمُدونات الخاصة والملفات مع الأقرباء أو حتى العامة من مُستخدمي هذه المواقع والوسائل لسهولة استخدامها. (الرحباني، 2002، 18)

- الإعلام الجديد ونشر الوعي الاجتماعي: يعمل الإعلام على تزويد الفرد في مجتمعه بجميع الحقائق والمعلومات المعرفية التي تشكّل وعيه الاجتماعي، و تزيد من تفاعله فيتأثر ويؤثر في مجتمعه؛ فالإعلام يقوم بدور كبير في كافة المجتمعات؛ فهو يزودهم بالمعلومات والمعارف والمستجدات الضرورية للحياة الاجتماعية العصرية، أيًا كانت طبيعة تلك المعلومات؛ لأن لها دور في تشكيل الوعي الاجتماعي وتناميّه، والذي زاد من سرعة وقوة تأثير الإعلام التطور الرهيب للوسائل التكنولوجية؛ حيث إن التحوّلات في التكنولوجيا لها تأثيرها الواضح على التنظيم الاجتماعي وعلى المشاعر الإنسانية، ويتحدّد النظام الاجتماعي بطبيعة وسائل الإعلام؛ وبالتالي بعد الإعلام بوسائله المختلفة

آلية المجتمع في تشكيل الوعي الاجتماعي وفي المقابل؛ يتزايد دور وسائل الإعلام وطأة في تنمية الوعي الاجتماعي للأفراد وزيادة معلوماتهم وتطلعاتهم التي تؤثر على تكييف علاقاتهم؛ فهي تؤدي دوراً مؤثراً في تشكيل وعي المواطنين؛ حيث تؤثر هذه الوسائل في الطريقة التي يدرك بها الأفراد والأمور، كما ترسم الصورة الذهنية لدى الأفراد عن الدول والمواقف القضايا والأحداث المحيطة به والتي تؤثر على حياته وعلاقاته. (عرعور، حميدى، 2016، 70)

- **الإعلام الجديد ودعم المشاركة المجتمعية:** حيث فتحت شبكة الإنترنت مجالات للأفراد؛ لكي تشارك في عملية إنتاج المضمون وتوزيعه بحرية، وشكل ذلك إمكانية لزيادة ديمقراطية المجتمعات؛ مما أتاحه الإنترنت والإمكانات لمشاركة المواطنين يمكن أن يساهم بعملية تغيير اجتماعي وسياسي في كل المجتمعات، وهذا يعتمد على مشاركة المواطنين في مجال عام افتراضي لتبادل المعلومات ومناقشة القضايا وعرض الآراء المختلفة، وهذا المجال العام الافتراضي يمكن أن يتحول إلى مجال عام حقيقي مثل الثورات والمظاهرات التي يمكن أن تساهم في تغيير الحكام، وترشيد عملية الحكم وصنع القرارات، وقد ظهر تأثير هذا التطور في ثورات الربيع العربي؛ حيث تحقق التكامل بين المجال العام الافتراضي عبر الإنترنت، والمجال العام الواقعي في الميادين؛ ففوة المجتمع ودرجة ديمقراطيته تعتمد على مشاركة المواطنين في مناقشة حرة في المجال العام الافتراضي والحقيقي؛ فقد شكّلت ثورة الاتصال مجاًلاً عاماً إعلامياً جديداً، أصبح أساساً لعملية تغيير اجتماعي وثقافي واسعة.. وأصبحت قوة الدولة والمجتمع ترتبط بمشاركة مواطنيها في هذا المجال، وقدرتهم على إنتاج المضمون وتوزيعه واستخدامه في التأثير على الآخرين لصالح المجتمع أو الدولة أو الأمة، وبناء مكانتها في العالم وعلاقاتها مع الشعوب وصورتها الذهنية. (صالح، 2023، أونلاين)

وبينما ظهرت العديد من التداعيات الإيجابية للإعلام الجديد على الصعيد الاجتماعي، شهدت المجتمعات العربية في الوقت الحالي تغييراً ملحوظاً في النسق القيمي وأنماط التفاعل الاجتماعي، والذي يرجع إلى تأثير وسائل الاتصال والإعلام الجديد، الذي يتضمن استعارة متبادلة للأنماط السلوكية والنظم الاجتماعية بين الثقافات المختلفة، والذي يعبر عن هيمنة ثقافية أكثر من كونها اكتساب ثقافي أو تبادل

ثقافي بين المجتمعات وبعضها البعض، وعليه؛ فقد تعرّضت المجتمعات في هذا الصّد للتداعيات والآثار السلبية لاستخدام هذه الوسائط؛ ويمكن توضيحها كالآتي:

1- **نشر الأفكار والمعتقدات المتطرفة:** حيث تستخدم وسائل الإعلام الجديدة (شبكات التواصل الاجتماعي وتويتر ويوتيوب، وغيرها) لنشر المعتقدات والأفكار المتطرفة، سواء الدينية أم السياسية أم العنصرية؛ مما يجعل أفراد المجتمع فريسة سهلة لكل تلك الأفكار المنافية للدين والأخلاق، والعادات والتقاليد المجتمعية الأصيلة، والقيم الوطنية والانتماء إلى المجتمع؛ مما ينعكس على المجتمع بالسلب بانتشار التعصب والانحياز الأخلاقي والقيمي. (توفيق، 2018، 223)

2- **التأثير في مهارات الاتصال الشخصي وإضعاف النسيج الاجتماعي:** فمن خلال الوسائل الإعلامية الجديدة؛ تحوّل التفاعل الاجتماعي إلى نسقٍ من المتغيرات الثقافية والاجتماعية والقيمية المترابطة والمُتحرّرة تدريجيًا من الآليات التقليدية للضبط الاجتماعي الذي تُمارسه الجماعات الأولية والثانوية، والتي تتنازل لفائدة جماعات جديدة متنوعة وغير مُحَدَّدة الهويّات تتسرّب عبر الشبكات الإلكترونية (الإعلام الجديد) دون إجراءات رقابية، وبذلك انتقل مجال الفعل الإعلامي إلى نوع جديد من الممارسة أصبحت معها الكفاءة الاجتماعية تقاس بشفافية الفاعلية التّواصلية بين الأفراد كمشاركين في بناء الرسالة الإعلامية. (قيدوم، 2006، 9)

3- **شيوّع ثقافة الاستهلاك:** تُعتبر الثقافة الاستهلاكية أحدَ التحديات التي تقف أمام بناء المجتمعات العربية في العصر الحالي؛ لأنها ستؤدي إلى مزيد من التبعية التكنولوجية، وتجعل الفرد مستهلكًا غير مُنتج وتشكل لديه قيم التواكلية والرغبة في الكسب السريع بأقل مجهود وتُضعف روح النقد والإبداع لديه؛ وبالتالي يفقد كلّ نشاط أو فعل يعتمد على التأمل والتعقّل والنّظر والصّبر والانتظار قيمته ودلالته ومعناه، وهذا يعني أن كل النشاطات الإنسانية التي لا ترتبط بالاستهلاك واللذة والسّعة تصبح مدعاةً للسّخرية والازدراء والاحتقار. (وظفة، 2012، 123)

فقد أدّى الإعلام الجديد والجهات المهيمنة عليه إلى ترويج الثقافة الاستهلاكية في الوطن العربي، والتأثير على الهوية الثقافية لأبنائه، عبر آلة تجارية وإعلامية رهيبة لا حدود لإمكاناتها، وهذا أدّى إلى تشويه البنى التقليدية للأمم وتغريب الإنسان، وعزله عن قضاياها الحقيقية، وتشكيكه في جميع قناعاته

الوطنية والقومية والدينية، من أجل إخضاعه نهائياً للقوى الغربية المسيطرة.(البياتي، بدران، 2017،
(216

4- الإعلام الجديد وانتهاك الخصوصية: حيث انعكس تأثير وسائل الإعلام الجديد؛ لاسيما فيسبوك على مجالات الحياة المختلفة، ولعل أبرز هذه المجالات هو حقوق الإنسان؛ فبعد ما أتاحته من إمكانيات ومزايا مكّنت المُستخدم من التعبير عما يُريد بحرية تامة، فضلاً عن الوصول إلى المعلومة؛ أصبحت تشكّل خطراً على أهم حقوقه والأساس الذي تستمد منه الحقوق الأخرى (الحق في الخصوصية أو الحق في الحياة الخاصة).(الفصل، هاشم، 2017، 216)

المحور الثالث: التربية الإعلامية لطلاب الجامعة:-

برزت العديد من التعريفات للتربية الإعلامية في الدراسات والأبحاث الأجنبية والعربية، تباينت وتطورت في مضامينها واستخداماتها تبعاً للتطوّرات المتسارعة للثورة الإعلامية والمعلوماتية التي تُعدّ السمة البارزة للقرن الحادي والعشرين، ولكنها رغم ذلك لم تختلف في هدفها؛ حيث التوعية بالتعامل الصحيح مع وسائل الإعلام.

• تعرّف جوس إم برون (Jose M, Brown,2008) التربية الإعلامية بأنها: "الأسلوب الذي يُستخدم لتوضيح مهارات وقدرات طالب الجامعات التي تتطلب الوعي بالتعليم المتطور في مجال الاتصالات الحديثة مثل التعليم الإلكتروني والوسائط المتعدّدة في مجتمع المعلومات. Tornero, José,2008,
(103)

• وعرفها (Share, J,2013)"على أنها إكساب المعرفة والفهم والتطبيق الصحيح للمهارات والمواقف التي تسمح للطلاب بالتعامل مع العالم الإعلامي المعقد والمتغير بطريقة واعية هادفة، وكما يعبر عن إكساب القدرة على استخدام الإعلام بطريقة نشطة وحيوية بهدف المشاركة الاجتماعية الفعّالة". (Share, 2013, 119)

• وعرّفها (نياف الجابري، 2020) "بأنها تلك العمليات التربوية التي ترمي إلى تعزيز كفايات المتعلمين من خلال التّعاطى مع وسائل التّواصل الإعلاميّ استهلاكاً وإنتاجاً، حتى تعزز في المتعلّم التفكير الناقد والتحليل والإبداع والتّواصل الفعّال".(الجابري، 2020، 53).

- وعرفها (Potter, W, J, 2021) "بأنها فهم موسع لمفهوم القراءة والكتابة، يشمل القدرة على الوصول إلى الوسائط الإعلامية وتحليلها، وتقييمها، وإنشاء محتوى فيها بأشكال متعددة، كما تتضمن القدرة على التفكير النقدي والتصرف الأخلاقي، مستفيدين من قوة المعلومات والتواصل للتفاعل مع العالم والمساهمة في التغيير الإيجابي". (Potter, W, J, 2021, 23)
- أهمية التربية الإعلامية:

أ- أهمية التربية الإعلامية للمواطن: (Alton et all, 2013, 17)

- مشاركة أكثر نشاطاً وديمقراطية: فالتربية الإعلامية تؤهب المواطنين للقيام بدور أكثر نشاطاً في المجتمع؛ مما يجعلهم أكثر ديمقراطية، كما يمكنهم من زيادة دورهم كمنتجين للمحتوى والمعرفة إلى جانب كونهم مستهلكين لها؛ فالوعي الإعلامي هو الأساس لحرية التعبير والوصول إلى المعلومات والتعليم الجيد للجميع، فبدون كفاءات التربية الإعلامية والمعلوماتية، لا يمكن للمواطنين أن يكونوا على اطلاع جيد لأنهم لا يستطيعون الوصول إلى المعلومات وليس لديهم القدرة على معالجتها واستخدامها، وهذا يجعل من الصعب على المواطنين، بما في ذلك الشباب، المشاركة بنشاط في مجتمعاتهم أو أن يكون هناك حكم جيد وفعال.

- الوعي بالمسؤوليات الأخلاقية للمواطنة العالمية: والذي يعمل على تعميق فهم المواطنين لحقوق حرية الرأي والتعبير والتواصل، كما أنه يوازن بين فهم هذه الحقوق مع الفهم المتزايد للمسؤوليات الأخلاقية الشخصية والتنظيمية فيما يتعلق بالإعلام والمعلومات والاتصالات، وترتبط هذه المسؤوليات بمفهوم المواطنة العالمية التي تمكن المواطنين من قيادة أعمالهم الخاصة، من أجل تحقيق اختلاف إيجابي في العالم.

- تمكين التنوع والحوار والتسامح: فالتربية الإعلامية والمعلوماتية أداة قوية لتمكين الحوار بين الثقافات والتسامح والتفاهم الثقافي، فزيادة المشاركة مع المجتمع من خلال التربية الإعلامية والمعلوماتية يمكن أن تولد استراتيجيات وحوارات بين الأجيال تؤدي إلى التماسك المدني والشمولية لمختلف القطاعات والفئات العمرية.

ب- أهمية التربية الإعلامية للمجتمع: (Alton et all, 2013, 19)

- **في صُنع السياسات؛** تتطلب التربية الإعلامية تنسيق جميع مجالات السياسة التي لها علاقات قوية مُتبادلة مع التعليم، بما في ذلك تطوير البنية التحتية لتكنولوجيا الاتصالات والمعلومات، وتطوير الخدمات الحكومية والمعلومات والحوكمة الرشيدة الداعمة للأنظمة التنظيمية وحماية ذاكرة الأمة من خلال مكنتاتها ومحفوظاتها، والتجارة الإلكترونية، ولوائح الخصوصية، وحقوق النشر، ومن ثم؛ سيكون للسياسات المنسقة ووضع الاستراتيجيات آثار إيجابية على تعزيز التعليم الذي يُعَدُّ المواطنيين للعمل والعيش في عالم يتزايد ترابطه على المستوى العالمي.
- **تحسين نوعية وسائل الإعلام ومُقدّمي المعلومات؛** فالتربية الإعلامية والمعلوماتية تضيف معرفة بالغة الأهمية حول وظائف وسائل الإعلام وقنوات المعلومات في المجتمعات الديمقراطية، وفهمًا أساسيًا للشروط اللازمة لأداء تلك الوظائف بفعالية، كما أنها تضيف المهارات الأساسية اللازمة لتقييم أداء وسائل الإعلام ومقدمي المعلومات مع الأخذ في الاعتبار الوظائف المتوقعة؛ فالمجتمع الذي يتمتع بالثقافة الإعلامية والمعلوماتية يعزز تطوير وسائل إعلام حرة ومستقلة وتعددية وأنظمة معلومات مفتوحة.
- **في قطاع التعليم؛** تعمل التربية الإعلامية على بناء جسر بين التعليم في مساحة الفصل الدراسي الفعلية وما يحدث في الفضاء الرقمي، كما يزود ميل المعلمين بالمعرفة اللازمة لتمكين مواطني المستقبل، كما تعزز نتائج التعليم من خلال تزويد المواطنين بالكفاءات اللازمة للمشاركة الكاملة في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية؛ **ويمكن توضيح ذلك كما يلي:** (رضا، 2020، 39، Tang, Hu,2017,398)
- 1- **تعزيز الدافعية للتعلّم:** تتمتع الدافعية الإعلامية بخصائص تعزّز الدافعية للتعلّم، وذلك بسبب خصوصية موضوعها ومجالها؛ فهي تبحث في شيء محسوس يتصل مباشرة بحياة المتعلم اليومية فيكون دافعًا لإثارة انتباهه وتحفيزه لاكتشاف هذا المجال ومعرفة أسرارهِ.
- 2- **واقعية هذا المجال والحاجة إليه:** إن التعامل مع الإعلام يستغرق جزءًا كبيرًا من حياة الإنسان في العالم المُعاصر، ويوافقه طوال حياته، وهذا يثير لدى المتعلم الشعور بأهمية امتلاكه لمهارة التعامل مع الإعلام في من خلال التربية الإعلامية.

3- **وُضُوحُ نتائجِ التعلُّم:** إن وضوح نتائج التعلُّم بشكلٍ بارزٍ على شخصية المتعلم في الحياة اليومية تزيد الدافعية وبذل الجهد؛ لأن الوعي الإعلاميَّ يمكن بسهولة أن يُلاحَظ على شخصية الإنسان في حياته اليومية.

4- **مهاراتُ التفكير العُليا:** إن التربية الإعلامية تساعد المتعلم على اكتساب مهارات التفكير العليا أو على الأقل إحساسه وشعوره بأهميتها؛ لأن الإعلام مجالٌ خصَّبٌ جدًّا لتفعيل مهارات التفكير وهو يستدعي تعليم المهارات الآتية: مهارة التفكير الناقد، مهارة التفكير الإبداعي، مهارة اتخاذ القرار ومهارة حل المشكلات.

5- **تعزيزُ الثقة بالنفس والروح الإيجابية:** إن التربية الإعلامية تقدم للمتعلم صورةً شاملة عن البيئة الإعلامية وتكشف له الكثير من أسرار صناعة الإعلام طبقًا لمبادئ التربية الإعلامية وتساعد على تمكين المتعلم من استخدام أدوات ومهارات التعامل مع الإعلام؛ وهذا بدوره يؤدي إلى تعزيز ثقة المتعلم و امتلاكه الروح الإيجابية للقيام بسلوكٍ إيجابيٍّ.

6 - **التعلُّم الذاتي والتعلُّم مدى الحياة:** إن التربية الإعلامية تضع الأساس والخطوة الأولى التي تتيح للمتعلم مواصلة التعلم في هذا المجال بصفة ذاتية، ضمن منهجيات التعليم الذاتي والتعلم مدى الحياة.

7 **تلبيةُ متطلَّبات أهدافِ التعليم بالنسبة لتعليم محو الأمية الإعلامية:** حيث يسمح للطلاب بالحصول على فهم صحيح لوسائل الإعلام، والشعور بأهميَّة محو الأمية الإعلامية في عصر المعلومات، وتطوير وعي التعلم والإبداع لدى الطلاب، وتشكيل مفهوم صحي صحيح لوسائل الإعلام؛ فعندما يُتقن الطالب معرفة وسائل الإعلام؛ يمكن تحسين حق الطلاب في وسائل الإعلام في مجموعة متنوعة من فحص المعلومات والتمييز، وتعلم كيفية استخدام قوة وسائل الإعلام بشكل فعَّال، ومن خلال تعليم محو الأمية الإعلامية، يمكن للطلاب الحصول على فهم رصين لوسائل الإعلام، وتعزيز تنمية الصحة العقلية للطلاب، والحفاظ بشكل فعَّال على ثقافتهم، وتعزيز الإنجاز الأخلاقي للطلاب، والالتزام بوعي بالقوانين واللوائح ذات الصلة، وتعزيز مفهوم الالتزام بالقانون.

- **أهدافُ التربية الإعلامية ووظائفُها:-**

تَمَثِّل الهدفُ الأساسيُّ للتربية الإعلامية منذ بداية نشأتها في حماية المواطنين من الآثار السلبية للرسائل الإعلامية، ثم تطور هذا الهدف عندما أصبحت وسائل الاتصال الجماهيرية جزءًا من الحياة اليومية للأفراد، فامتدت أهداف التربية الإعلامية لتشتمل تحويل الأفراد من مستهلكين لوسائل الإعلام وتمكينهم من التحكم في تفسير ما يتلقوه وبناء وجهات نظر تجاه الواقع الذي يعيشون فيه، وفي ضوء ذلك؛ يمكن توضيح أهداف التربية الإعلامية كما يلي: (سالم، 2018، 312، الخيري، 2009، 135)

1. حماية الأفراد من التأثيرات الضارة أو السلبية أو غير المرغوبة لوسائل الإعلام.
2. المحافظة على الهوية الثقافية ودعم المقومات الثقافية الوطنية والمحلية
3. ملاحقة التطورات السريعة في تكنولوجيا الاتصال والاستفادة منها بشكل جيد بالنسبة للفرد والمجتمع.
4. ضمان حرية التعبير وحقوق الوصول إلى المعلومات والحقائق باعتبارها ضرورات اتصالية لاغنى عنها لدعم المشاركة والبناء الديمقراطي في المجتمع.
5. التعريف بتاريخ وسائل الإعلام والثقافة الإعلامية ونظريّة الإعلام بمصادر النصوص الإعلامية ومقاصدها.
6. فهم مضامين الرسالة الإعلامية وتفسيرها وتحديد القيم التي تحملها.
7. اختيار وسائل الإعلام المناسبة للتعبير عن الرأي، وتوصيل الرسائل للجمهور المُستهدف.
8. تطوير التفكير النقدي/ الاستقلال الذاتي للفرد، وتطوير وإدراك وفهم وتحليل النصوص الإعلامية.
9. إعداد الأفراد للحياة في المجتمع الديمقراطي.
10. تنمية الوعي بالآثار الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية للنصوص الإعلامية.
11. تنمية قدرات الأفراد على تحديد وتفسير وتجربة مجموعة متنوعة من التقنيات المُستخدمة لإنشاء محتوى الرسائل الإعلامية.

وتحقيقاً لهذه الأهداف؛ فإن التربية الإعلامية تقوم بالوظائف التالية والتي تتمثل في: (سالم، 2018،

312، الحربي، 2007، 13)

1. تشكيل المعارف والمهارات الاتصالية وتنميتها التي تجعل النشء والمواطنين على وعي كامل بالعمليات الاتصالية بصفة عامة والعمليات الإعلامية وأطرافها وأهدافها وسياساتها ولغاتها وعلاقتها وإنتاجها بصفة خاصة، وتمكينهم من المهارت التي تعينهم على المواجهة عوضاً عن الخوف والاستسلام.

2. تنمية التفكير النقدي لدى الصغار والكبار؛ بحيث يتمكن الفرد من امتلاك أدوات الاختيار والتحليل والإدراك والتمييز بين الوسائل ومحتواها وأدواتها في التأثير على المتلقين وتجنب التأثيرات السلبية والاستفادة من التأثيرات الإيجابية.

3. تثقيف النشء والشباب بسبل فهم الأمور وتقديرها، وسبل التعايش مع الآخرين، واستيعاب مقتضيات العصر الحديث، وآليات التفاعل مع العولمة Globalization، وتعبئتهم لمواجهة الأحداث الجارية الطارئة وغيرها.

4. مساعدة الطلاب على فهم الانتماء الصحيح واحترام الآخر، والحرية العادلة، ومواجهة الشائعات والتضليل، ومحاربة الانحرافات الفكرية والشذوذ، ومواجهة مظاهر الاختراق التي تستهدف الهوية الإسلامية، وفق الطرق المناسبة لذلك.

المحور الرابع:- دور الجامعة في التربية الإعلامية لطلابها (الآليات –التحديات):-

1- دور الجامعة في التربية الإعلامية لطلابها:

يشهد العالم اليوم تطورات مذهلة ومتسارعة في المجالات المختلفة؛ وخاصة في مجال الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات؛ فقد امتدت هذه التطورات العلمية والتكنولوجية إلى نواحي الحياة المختلفة، ومنها وسائل الإعلام والاتصال وتقنياتها؛ فضلاً عن الجامعات بوصفها مؤسسات علمية أكاديمية، استفادت من مستجدات تكنولوجيا الإعلام والاتصال في النهوض بواقع العملية التعليمية وتطوير وسائلها وطرائقها لمواكبة المستجدات وتهيئة الطلبة للانخراط فيها، وهذه التطورات المتسارعة جعلت الجامعات بحاجة إلى تصميم مناهج تعليمية متطورة تواكبها للإفادة منها في النهوض بالعملية التعليمية ولكي تكون مخرجات جيدة تستفيد منها مؤسسات الدولة المختلفة، وتدريب أعضاء هيئة التدريس على هذه التقنيات والتعامل معها، لكي يتمكنوا من تعليمها للطلاب وفق الأسس السليمة لها.

وفي ضوء ذلك؛ تسعى الجامعات نحو ترسيخ مفهوم التربية الإعلامية تحقيقاً لأهدافها التربوية للتعامل مع مخاطر وسائل الإعلام الجديدة، وإكساب الطلاب مهارات التعامل معها وفقاً للأسس والمعايير الصحيحة، ويتم ذلك من خلال: (Tang, Hu, 2017, 398: 399)

1- تعزيز الوعي التربوي: ويُقصد به تعزيز الوعي بأهمية التربية الإعلامية ونشر الثقافة الإعلامية؛ فما يتمتع به المواطن المعاصر من رفاهية تكنولوجية بحاجة إلى إضافة الثقافة الإعلامية بشكل أساسي، ويمكن للجامعات القيام بذلك من خلال تنفيذ خطة استراتيجية للتربية الإعلامية لطلابها، وإنشاء قسم خاص لتعليم التربية الإعلامية، مُجهّز بفريق تدريسي ممتاز، وصياغة قواعد مُفصلة لتعليم الثقافة الإعلامية والتحقيق والتقييم بانتظام حول التقدم الذي تحرّزه وسائل الإعلام تعليم القراءة والكتابة، وتعديل أساليب التدريس في الوقت المناسب، لضمان تقدّم تعليم التعامل مع وسائل الإعلام.

وبالإضافة إلى ذلك؛ لا بد أن تُضمّن الثقافة الإعلامية في رؤية ورسالة المؤسسة لتكون جزءاً أساسياً من خطة الجامعة للتطوير والتنمية في ظل مُستجدات عصر الثورة الرقمية والمعلوماتية.

2- المحتوى التعليمي: يختلف فكر التربية الإعلامية في كل دولة في العالم؛ فمحتوى التربية الإعلامية أظهر اتجاهًا للتنوع، نتيجة لتطور التعليم الإعلامي؛ فضلاً عن تخلف الكثير من الدول العربية في هذا المجال عن الدول الغربية؛ لذا فإن نسخ محتوى التدريس الغربي أمرٌ صعبُ الحصول في تصميم محتوى التربية الإعلامية، ولذلك تحتاج الجامعات إلى التّعرّف أولاً إلى تقويم وضع التربية الإعلامية من حيث المفهوم والتعليم وما يتوافر لديها من مقومات، وتعليم القدرات والمهارات التي تتطلبها التربية الإعلامية، سواءً من خلال مُقرّر مستقل للتربية الإعلامية أو كجزءٍ من مُحتوى آخر يرتبط بها.

3- تحسين أساليب التعليم: لضمان تطبيق التربية الإعلامية بكفاءة وفاعلية؛ يجب أن يكون هناك أسلوب إعلامي مثالي، يجعل الطلاب لديهم رغبة ملحّة للتعرف على المقرّر، ولكي يتم ذلك لا بد أن يكون لهم رغبة في التعامل السليم مع وسائل الإعلام، ويتم ذلك بدمجها مع مصالح الطلاب واحتياجاتهم، لتحقيق نواتج التعلّم المُستهدفة، ويتطلّب ذلك من عضو هيئة التدريس جذب اهتمام الطلاب للتعلّم على حسب استخداماتهم مثل ممارسة الألعاب، والتحقّق من المعلومات، والدرشة، وما إلى ذلك؛ لإكسابهم بعض المهارات لتطبيقات الإنترنت الجديدة، ويمكن أن يجمع بشكل فعّال بين محتوى التدريس واحتياجات

الطلاب لتنفيذ الأنشطة التعليمية، وإرشاد الطالب إلى ممارسة الدراسة الصحيحة للمحتوى، لتعزيز تأثير التدريس.

وبالإضافة إلى ذلك؛ يمكن الاعتماد على أحد المداخل الآتية لتطبيق وتطوير التربية الإعلامية؛

ومنها: (حسن، 2015، 162: 165)

- **التحليل النصي:** ويعنى جعل المؤلف غريباً؛ أي تناول شيء قد يعرفه الأفراد حق العلم، ويُطلب منهم أن ينظروا بإمعان إلى الطريقة التي يتم تجميعه بها، والتفكير في سبب وضعه بتلك الطريقة، وفي هذا السياق سيدرك الأفراد أن النصوص المرئية والنصوص المسموعة - المرئية يجب "قراءتها" كما تُقرأ النصوص الأخرى، ويبدأ بالتوصيف، ثم دراسة معنى النص، وأخيراً إصدار الأحكام.

- **التحليل السياقي:** ويتم من خلال مساعدة المتعلمين على تحليل السياق عن طريق إخراج النصوص من السياقات التي تكون فيها، ومن خلال النظر في "السياق" يمكنهم فهم الارتباط بين أنواع معينة من لغة الإعلام ومفهومين أساسيين، يتمثلان في: الإنتاج والجمهور.

- **دراسات الحالة:** حيث يتم تشجيع المتعلمين على إجراء بحث متعمق في موضوع إعلامي من إختياره، ويركز أبسط نوع من دراسات الحالة على إنتاج تسويق واستهلاك نص محدد؛ فعلى سبيل المثال؛ قد يجمع الطلاب المعلومات من هذا النوع المُحدّد للمضامين الإعلامية وترتيبها والحديث عنها، والنوع الثاني من دراسات الحالة يتضمن بحثاً إعلامياً مستعرضاً لقضية محددة.

- **الترجمات:** يقتضى التدقيق في طريقة معالجة مسألة معينة في وسيلتين مختلفتين من وسائل الإعلام أو لدى جمهورين مختلفين، وقد يقتضى هذا دراسة مقارنة الكيفية التي عُولج بها موضوع معين في شكلين؛ أحدهما خيالي والآخر واقعي، ويمكن للطلبة أن ينظروا بطريقة مُنسّقة في العناصر التي لا تتغير في الحالتين، والعناصر التي تتغير، والأهم هو بيان سبب حدوث ذلك؛ وبالتالي سينظر المتعلمين في الكيفية التي تم من خلالها تناول الأفكار بطرق مختلفة في الأسلوب والشكل، والشقّ العملي المرتبط بعملية التحويل يتضح في محاولة الأفراد تحويل نص من وسيلة إعلامية إلى وسيلة أخرى.

- **المحاكاة:** أسلوب شائع جداً في التربية الإعلامية، والمحاكاة ضرب من لعب الأدوار، وهي تشمل على وضع الأفراد في موضع المنتجين الإعلاميين، وإن يكن بطريقة خيالية أساساً.

- الإنتاج: تعمل التربية الإعلامية على الربط بين قراءة وسائل الإعلام وكتابتها، وتشكّل عملية الإنتاج عنصر "الكتابة"؛ فقد أثبتت الأبحاث الحديثة أن استخدام الأفراد خاصة النشء أنماطاً وأساليب إعلامية يدلّ على مدى الفهم الواضح "لغة الإعلامية"، ولقد عمل ظهور التكنولوجيا الرقمية على إيجاد فرص جديدة مهمة في هذا المجال، مثل استخدام الكاميرات الرقمية والتحرير الرقمي وبرامج تعديل الصور، كما يمكن للأفراد عن طريق المهارات التقليدية كاللعب والاستكشاف أن يجعلوا معرفتهم غير الواعية بلغة الإعلام التي اكتسبوها كمتلقين - معرفة "فاعلة وواعية".

4- أعضاء هيئة التدريس: تؤثر معرفة عضو هيئة التدريس بالوسائل بشكل مباشر على دراسة الطلاب؛ ففي مجتمعنا في الوقت الحاضر أكثر من غيره الثقافة الإعلامية لدى أساتذة الجامعة ضعيفة، مجرد معرفة تتعلق بإعلام الطالب تعليم قراءة الوسائل الإعلامية وإنتاج المحتوى، ولكي يتم محو الأمية الإعلامية؛ نحتاج إلى بناء فريق مُحترف أولاً وقبل كل شيء، بمساعدة أعضاء هيئة التدريس المتخصصين، نحو التقدّم في بحوث العلوم الاجتماعية والتعليم والعلوم الإنسانية، لتعليم التربية الإعلامية، بالإضافة إلى المعرفة المهنية، لدراسة التربية الإعلامية جنباً إلى جنب مع وسائل العلم الحديثة.

5- المناهج الدراسية: فالتطوير الفعّال لمحو الأمية الإعلامية - أولاً وقبل كل شيء - يجب أن يكون مُخصّصاً للمناهج الدراسية، وفقاً للوضع التعليمي الحالي في بلادنا، ولا ينبغي أن يكون محدوداً لنوع واحد من نظام المناهج الدراسية، وينبغي أن تجعل نظام المناهج المتنوع، وقد يتم تقديم دورات التربية الإعلامية، وربط تعليم التربية الإعلامية بتخصصات أخرى، مثل إضافة محتوى التربية الإعلامية في المسار الأيديولوجي والأخلاقي، ثانياً إضافة المواد التعليمية المناسبة للتربية الإعلامية، مثل الكتب والمذكرات والوسائل المتعددة ذات الصلة والبرمجيات وما إلى ذلك؛ فالمواد التعليمية لها دور مهم جداً في التدريس؛ فهي بمثابة جسر العلاقة بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، وتوفير خبراء تعليم محو الأمية الإعلامية يمتلكون المهنية والخبرة الجيدة لأعضاء هيئة التدريس ولتقييم تعليم محو الأمية الإعلامية، والإشراف بشكل فعّال على الطلاب المعلمين وحثّهم على تحسين جودة التعليم.

2- تحديات التربية الإعلامية:

- تُوجدُ العديدُ من التحديات التي تحُول دون تطبيق أُسُس ومبادئ التربية الإعلامية، رغم أن التربية الإعلامية في الأونة الحالية تُعدُّ جزءًا أساسيًا من ما تنتهجُه الكثير من الدول من سياسات، ومنها:
- (حسن، 2015، 51: 52، عوف، 2021، 246، 112، 2016، Tayie)
- إن التحديَّ الرئيس الذي يواجه التربية الإعلامية، يقع على عاتق صناع السياسات؛ فلا تُوجد سياسة في هذا الشأن، وصعوبة السيطرة والرقابة على تشعُّب وسائل الإعلام الرقْمِي، وضعف التشريعات والقوانين المُلزِمة لضبط التَّواصل الآمن عبر وسائل الإعلام الإلكتروني.
 - نقص الوعي حول الثقافة الإعلامية والمعلوماتية؛ فهناك حاجة للعمل بشكل وثيق مع الإعلاميين لتشجيعهم على نشر وبثِّ المزيد من المعلومات حول التربية الإعلامية ودورها في حماية النشء والشباب من التَّعامل مع وسائل الإعلام.
 - كثرة الاختلافات في المُعتقدات والقيم والأفكار والتوجُّهات الأخلاقية السائدة، وضعف الوازع الديني.
 - عدم إيمان الوالدين بجدوى التربية الإعلامية لأبنائهم، في حين يُفترَض منهم أن يمارسوا أدوارًا أكثر فعَّالية خاصة في هذا العصر الذي يتَّسم بثورة هائلة في تكنولوجيا الإعلام والاتصال؛ حيث الفضائيات التي لا حصر لها، والإنترنت الذي صاحبه ظُهور مواقع الشبكات الاجتماعية.
 - إحساس الكثير من المربين بالعجز في السيطرة والتأثير على المؤسسات الإعلامية التي تُقدِّم مضامين سيئة وغير مسؤولة اجتماعيًا، وعدم قُدْرَتهم على مُراقبة هذه المؤسسات وإلزامها بتبني المسؤولية الاجتماعية لما تُقدمه من مضامين.
 - وجود تحديات بشأن تضمين التربية الإعلامية في المناهج الدراسية؛ حيث تُثار العديد من الإشكاليات في هذا الصدد؛ فهل تُخصَّص مادةٌ مُستقلةٌ بمُسمى التربية الإعلامية؟ أم يتمُّ تضمين التربية الإعلامية بشكلٍ تكامليٍّ مع المناهج القائمة؟ أم تُخصَّص وحدات ضمن المناهج يتمُّ فيها تناول مبادئها؟
 - عدم تفهم الطلاب للتربية الإعلامية من حيث جوهرها وأُسُسها، وشعورهم بأنها مادة غير أساسية وغير مهمَّة؛ لذا يجب على كلِّ من المعلمين والوالدين تنمية وعي النشء والشباب بأهمية التربية الإعلامية، ودفعهم إلى ممارسة التفكير الناقد في تعاملهم مع المضامين الإعلامية.

- عدم توافر الأدوات والأجهزة التي يحتاج إليها أعضاء هيئة التدريس لهذه الدورة، وعدم اعتماد ميزانية محدّدة تكفي لتدريب القائمين على التدريس للقيام بهذه المهام.
- انتشار الشائعات وغرس الفتن والتعصّب والأفكار الإرهابية والمتطرّفة بما يهدّد الأمن الفكري للأبناء، واضطراب الهوية الثقافية نتيجة ضعف معايير التقييم للأبناء فيما يتصل بالصواب والخطأ فيما يعرض عليهم لكثرتة واختلافه.
- ظهور مشكلات وظواهر اجتماعية مُضادّة للمجتمع كالتعصّب، العنف، السرقة،... إلخ، وتقلّص دور الأسرة في التوجيه والإرشاد وضعف الرقابة الأسرية على المحتوى الرّقمي، وإدمان الألعاب الإلكترونية وتأثيراتها السلوكية السلبية على الأبناء وأسرهم، والتأثيرات السلبية للتطبيقات والبرامج الرّقمية على انتشار سلوك العنف والتتّمّر والتحرّش.
- إن برامج التربية الإعلامية لا يتم تطبيقها داخل المؤسسات التعليمية بشكل مُتنسق بسبب أربع مشاكل تحتاج إلى معالجة، وهي: (Ružić , 2016, 87)
- المشكلة الأولى: تنفيذ موضوع التربية الإعلامية في النظام التعليمي كمادة اختيارية؛ فمن الضروري تقديم التربية الإعلامية كمادة أوّلاً في رياض الأطفال، ثم المدارس الابتدائية والثانوية، والجامعات.
- المشكلة الثانية: هي استبعاد المدارس الثانوية المهنية من هذه العملية؛ فعندما يتمّ تقديم التربية الإعلامية كمادة اختيارية فقط للمدارس الثانوية العامة، يتم تهميش المدارس الأخرى.
- المشكلة الثالثة: عدم وجود دافع لدى الطلاب لاختيار موضوع التربية الإعلامية.
- المشكلة الرابعة: ضعف قدرات أعضاء هيئة التدريس نحو إثارة اهتمام الطلاب بهذا المجال؛ فمنطقيّاً لا يختار الطلاب الذين يسترشدون بعقلية براجماتية موضوعاً لا يجلب نقاطاً لمعيار القبول.

❖ مقترحات لتفعيل دور الجامعة في تعزيز التربية الإعلامية:-

أولاً:- المناهج والمقررات:-

- 1) تضمين مفاهيم التربية الإعلامية في جميع التخصصات الأكاديمية.
- 2) إنشاء مقررات دراسية مستقلة بعنوان "التربية الإعلامية" أو "الثقافة الرقمية".

3) تطوير محتوى المقررات الحالية ليشمل مهارات التحقق من المعلومات ومواجهة الشائعات.

ثانيًا:- أعضاء هيئة التدريس:-

1) عقد ورش تدريبية لأعضاء هيئة التدريس حول مفاهيم التربية الإعلامية وآليات دمجها في التعليم العالي.

2) تشجيع أعضاء هيئة التدريس على استخدام وسائل الإعلام الجديد بطرق تربوية داخل القاعات التدريسية.

3) تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس كموجهين للطلاب في تحليل المحتوى الرقمي نقدياً.

ثالثًا:- الأنشطة الطلابية:-

1) إنشاء نوادٍ جامعية متخصصة في التربية الإعلامية والنقد الإعلامي.

2) تنظيم مسابقات رقمية لابتكار محتوى توعوي يعزز الوعي الإعلامي.

3) استضافة صحفيين وخبراء إعلام في ندوات تثقيفية داخل الجامعة.

4) إطلاق حملات طلابية لمحاربة الأخبار الزائفة والمحتوى السلبي.

رابعًا:- على المستوى المؤسسي:-

1) إعداد استراتيجية جامعية متكاملة للتربية الإعلامية.

2) إنشاء وحدة أو مركز داخل الجامعة يُعنى بالتربية الإعلامية والتثقيف الرقمي.

3) التعاون بين كليات الإعلام والتربية وتكنولوجيا المعلومات لتنفيذ مشروعات توعية مشتركة.

4) دعم البحث العلمي في مجالات الإعلام الرقمي والتربية الإعلامية.

خامسًا:- خدمة المجتمع:-

1) تقديم دورات تدريبية مفتوحة للمجتمع المحلي في مجال التربية الإعلامية.

2) إنتاج محتوى رقمي جامعي (فيديوهات، مقالات، بودكاست) يروج للتفكير النقدي الإعلامي.

3) بناء شراكات بين الجامعة ومؤسسات إعلامية لنشر ثقافة التحقق من المعلومات.

4) تطوير حملات توعية موجهة للطلاب الجدد في بداية كل عام دراسي حول الاستخدام الآمن

للإعلام الرقمي.

قائمة المراجع:-

أولاً: المراجع العربية:-

- أبو عيشة، فيصل(2014) ، الإعلام الإلكتروني، عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- البريدى، عبدالله(2012) ، اللغة هوية ناطقة، منظور جديد يمزج اللغة بالهوية والحياة ، الرياض، المجلة العربية.
- الزعبي، لؤي(2020) ، الإعلام والاتصال الإلكتروني ، سوريا: منشورات الجامعة الافتراضية السورية.
- وطفة، على (2012) ، العربية والحدثة في الوطن العربي ، الكويت: مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت.
- يحي، حسن بن عايل أحمد (2007)، روي حول التربية والإعلام وأدوار المناهج لتنمية التفكير في مضامين الإعلام لتحقيق التربية الإعلامية، دراسة مقدمة للمؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية: وعي ومهارة اختيار مارس ٢٠٠٧، الرياض: وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية.
- إبراهيم، سهير صالح(2017) ، تعرّض الشباب المصري للمواقع الإباحية على شبكة الإنترنت، دراسة فى إطار نظرية تأثير الشخص الثالث، المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون، العدد 11، يوليو، 197:257.
- البياتي، صبري مصطفى(2004) ، المعلوماتية وانعكاساتها السلبية على الطفل العربي، المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، المجلد 27، العدد 308، أكتوبر، 143: 153.
- توفيق، ميمي مُحمّد(2018) ، شبكات التّواصل الاجتماعي: النشأة والتأثير، مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد 24، العدد 2، 193: 237.
- الجابري، نياف بن راشد(2020)، التربية الإعلامية الجديدة: كفاياتها ومداخل تدريسها فى المملكة العربية السعودية فى ضوء الممارسات العالمية، مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، مجلد 28، العدد 4، أكتوبر، 39: 80.

- الحربي، حنان سعيد مقبل(2007)، معوقات التربية الإعلامية المدرسية، بحث مقدم للمؤتمر الأول للتربية الإعلامية، عقدته وزارة التربية والتعليم السعودية، بالتعاون مع منظمة اليونسكو)، بمدينة الرياض في الفترة من ١٣ - ١٧ صفر ١٤٣٨ هـ / ٤ - ٧ مارس ٢٠٠٧ م.
- حسن، أحمد جمال(2015) ، التربية الإعلامية نحو مضامين مواقع الشبكات الاجتماعية: نموذج مقترح لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب الجامعة ، ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.
- حسين، عباس ناجي(2016)، الوسائط المتعددة في الإعلام الإلكتروني، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع، ط9.
- حسين، يوسف على(2016) ، حنين حاتم عبد الله، الإعلام الإلكتروني ، الأردن: دار نجلة ناشرون وموزعون، ط9.
- الخيري، طلال بن عقيل(2009) ، تفعيل التربية الإعلامية في المرحلة الجامعية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات السعودية، دكتوراه، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- دحماني، سمير(2009) ، أثر استخدام شبكة الإنترنت على الهوية لدى الشباب في ظل العولمة الإعلامية، دراسة مسحية لعينة من الطلبة الجامعيين مستخدمي الإنترنت بالجزائر، ماجستير، جامعة الجزائر.
- الرحباني، عبير(2002) ، الإعلام الرقمي ، الأردن: دار أسامة للنشر والتوزيع، ط2.
- رضا، آسيا(2020) ، دور التربية الإعلامية في حماية المراهقين من مخاطر تكنولوجيا الاتصال الحديثة دراسة ميدانية على عينة تلاميذ ثانويات -ولاية جيجل- المستخدمين للفايسبوك ، ماجستير، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، قسم علوم الإعلام والاتصال.
- رفاعي، صفاء على(2021) ، المواطنة الرقمية وتغير القيم في المجتمع المصري، دراسة وصفية مطبقة على كلية التربية- جامعة الإسكندرية، مجلة كلية الآداب، جامعة الفيوم، مجلد13، العدد 2، يوليو، 2073: 2130.

- سالم، أميرة حسن (2018) ، دور وسائل الإعلام الجديد في نشر مفهوم التربية الإعلامية لدى طلاب أقسام الإعلام التربوي بالجامعات المصرية، المجلة العلمية لبحوث الإذاعة والتلفزيون، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، العدد 16، أكتوبر، 301: 346.
- الشمايلة، ماهر عودة ، محمود عزت اللحام، مصطفى يوسف(2014)، الإعلام الرقمي الجديد ، عمان: دار الإعصار للنشر والتوزيع.
- صالح، سليمان ، هل يساهم الإعلام الجديد في تطوير النظرية الديمقراطية؟، الجزيرة، 2023/5/18، متاح على:
<https://www.ajnet.me>. 2/12/2024
- صحراوي، مقلاني(2014) ، غالية غضبان، إشكالية تأثير الإعلام الجديد في الهوية الثقافية في ظل العولمة، مجلة الآداب والعلوم الإنسانية، العدد12، ديسمبر، 211: 232.
- عاصم، أسماء (2020)، الإعلام الجديد: الإشكاليات وأنماط التغيير، المركز العربي للبحوث والدراسات، مايو، العدد55، 43: 50.
- عبدالله، حسنين(2004) ، أثر العولمة في الثقافة العربية ، القاهرة: دار النهضة.
- عرعور، مليكة ، حميدي، سامية(2016) ، دور الإعلام في تشكيل الوعي الاجتماعي حيال محاربة الإرهاب، مجلة البحوث والدراسات الإعلامية، جامعة بسكرة -الجزائر، مجلد 1، يوليو، 65: 75.
- عوف، مروة مُحَمَّد أحمد(2021) ، التحديات التي تواجه التربية الإعلامية في مجال التعليم في ضوء التحوُّل الرقمي، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام، مجلد20، العدد2، 203: 260.
- عيساني، رحيمة الطيب(2013)، الصراع والتكامل بين الإعلام الجديد والإعلام التقليدي، مجلة الباحث العلمي، جامعة بغداد، المجلد 5، العدد 20، 50: 67.
- فلاك، فريدة (2017) ، واقع التربية الإعلامية في المؤسسات التعليمية الجزائرية، دراسة ميدانية على عينة من أساتذة الطور المتوسط بمدينة بسكرة، مجلة الرسالة للدراسات والبحوث الإنسانية، جامعة بسكرة، المجلد أ، العدد3، يونيو، 165- 174.

- الفصيل، عبدالأمير(2017)، إسرائ هاشم سيد، انتهاك الخصوصية في مواقع التواصل الاجتماعي (بحث مستل)، مجلة الباحث العلمي، جامعة بغداد، مجلد9، عدد36، أبريل، 213:240.
- القعاري، محمد علي(2018)، تحليل العلاقة بين الإعلام التقليدي والإعلام الجديد: دراسة نقدية، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، جامعة القاهرة - كلية الإعلام، مايو، عدد خاص، 27:56.

- قنديلجي، عامر إبراهيم(2015)، الإعلام الإلكتروني، عمان: دار المسيرة للطباعة والنشر.
- قيدوم، حسية(2006)، الأبعاد النفسية والاجتماعية للعالم الافتراضي، المجلة العربية للعلوم والمعلومات، مطبعة المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، العدد 7، 14:28.
- كمال، عايد(2017)، العولمة الإعلامية وأثرها على قيم المجتمع، مجلة أنثروبولوجيا، الجزائر، المجلد 5، مارس، 63:75.

- كنعان، على عبد الفتاح(2015)، الإعلام الإلكتروني، عمان: دار الأيام للنشر والتوزيع.
- الليمي، عبدالرازق محمد(2011)، الصحافة الإلكترونية والتكنولوجيا الرقمية، عمان: دار الثقافة والتوزيع.

- مجيب غلاب(2016)، المسار التطوري لبعض التجارب الدولية في إدماج التربية الإعلامية الحديثة، ورقة بحثية مقدمة لندوة التربية الإعلامية والرقمية التحديات والآفاق في كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، 25-26 مايو، متاح على:

<https://www.academia.edu>.

30/5/2023

- مكاوي، حسن عماد، السيد، ليلى حسين(2017)، الاتصال ونظرياته المعاصرة، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- منير طبي(2020)، وسائل الإعلام والاتصال عبر التاريخ الحديث... كرونولوجيا التطور من الاتصال غير اللفظي إلى الميديا الجديدة، مجلة المعارف للبحوث والدراسات التاريخية، المجلد6، العدد3، ديسمبر، 2020، 7:23.

– ثانيا: المراجع الأجنبية:–

- Al-Menayes, J. J(2015). Social Media Use, Engagement and Addiction as Predictors of Academic Performance. International Journal of Psychological Studies, vol. 7, no.4, 1236–1256.
- Ahn, J, & Jung, Y(2016), The common sense of dependence on smartphone: A comparison between digital natives and digital immigrants. New Media & Society, vol.18, no,7 , 1236–1256.
- Alfonso Pellegrino, Alessandro Stasi, and Veera Bhatiasavi (2022), Research trends in social media addiction and problematic social media use: A bibliometric analysis. Frontiers in psychiatry, vol, 13, Article 1017506, 10 Novamber, available at: -
<https://doi.org/10.3389/fpsyt.2022.1017506> 13/11/2023
- Chin Ying Shin, Hasmah Zauddin(2019), New Media Literacy And Media Use Among University Students In Malaysia, International Journal of Engineering and Advanced Technology (IJEAT), Volume-8, Issue-5C,May.
- Al-Omari, K.M & Et.Al (2021) ,The Degree Of Possessing Media Education Skills Among Classroom Student-Teachers At Yarmouk University, Multicultural Education, Vol.7, Issue 2, 42:51.
- GARCIA-RUIZ, Rosa; Ramirez-Garcia, Antonia; Rodriguez-Rosell, Maria M.(2014), Media Literacy Education For A New Prosumer Citizenship Comunicar, Media Education Reseachr Journal, Vol.43,15: 23.
- Guo-Ming Chen(2012), The Impact of New Media on Intercultural Communication In Global Context, China Media Research,vol.8, no. 2, 1: 10.
- Martin Lister, Jon Dovery, Seth Giddings, Lain Grant, & Kieran Kelly(2009) , New media: A critical introduction ,New York: Routledge.
- - Charu Lata Singh(2010), New media and cultural identity, China Media Research, vol.6, no.1, Jan, 86: 94.
- Manuel Castells (2009), Communication Power, New York, Oxford University Press.
- Pérez Tornero, José Manuel, Geneviève Jacquinet-Delaunay, Samy Tayie, and Ulla Carlsson, eds(2008), Media Literacy, New Conceptualization,

New Approach, Empowerment Through Media Education, An Intercultural Dialogue, Göteborg, Sweden: Nordicom.

- Share, J (2013), Media literacy is elementary: Teaching youth to critically read and create media, New York: Peter Lang.
- Potter, W, J (2021), Media Literacy (Thousand Oaks, California: SAGE Publications, 10th edition.
- Alton, G, Penny, M, Michael, D, Sanjay, A, Carolyn, W, Fackson, B, Chido, O, (2013), Media and Information Literacy POLICY & STRATEGY GUIDELINES, Editors: Alton Grizzle, Maria Carme Torras Calvo (United Nations Educational, Available at:
<https://unesdoc.unesco.org>. 15/8/2024
- Yu Tang, Yang Hu (2017), Media literacy education in colleges and universities: The status quo and the development way of thinking Advances in Social Science, Education and Humanities Research, International Conference on Modern Education Technology, and Social Science, volume 91 (Atlantis Press).
- Samy Tayie (2016), An Egyptian Perspective, Opportunities For Media And Information Literacy In The Middle East And North Africa, Editors: Magda Abu-Fadil Jordi Torrent And Alton Grizzle, The International Clearinghouse on Children, Youth and Media, Billes Tryckeri AB, Mölndal, Sweden .
- Nataša Ružić (2016), Challenges in implementation of the subject of Media Literacy in the educational system in Montenegro, Nova prisutnost, vol. 14, 69: 89.

البحث التاسع

التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح
في ضوء مدخل القيادة الرقمية:
دراسة مستقبلية

إعداد

الأستاذ الدكتور

عبد الرازق محمد إبراهيم زيان

أستاذ الإدارة التربوية وسياسات التعليم

المساعد كلية التربية - جامعة الإسكندرية

الأستاذ الدكتور

أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

والقائم بعمل عميد كلية التربية جامعة مطروح

أ.تهاني محمد أحمد أبوزيد

المدرس المساعد بقسم الإدارة التربوية وسياسات التعليم

بكلية التربية جامعة مطروح

1447 هـ - 2025 م

التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح في ضوء مدخل القيادة الرقمية: دراسة مستقبلية

المستخلص:-

هدف البحث الحالي إلى استشراف مستقبل التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح في ضوء القيادة الرقمية، وذلك من خلال بناء مجموعة من السيناريوهات المستقبلية تمثل بدائل ممكنة لتفعيل دور القيادة الرقمية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة وإدارتها، وقد اعتمد البحث على المنهج الوصفي لرصد الأطر النظرية المتعلقة بكلٍّ من القيادة الرقمية والتنمية المهنية المستدامة، و تحليل واقع ممارستهما في جامعة مطروح، كما تم توظيف منهج الدراسات المستقبلية القائم على أسلوب بناء السيناريوهات، وتم تصميم استبانة لرصد واقع كلٍّ من ممارسة القيادة الرقمية بأبعادها: (التواصل الرقمي، التقنيات وتكنولوجيا الإدارة، المشاركة والإبداع والثقة، ثقافة الإدارة الرقمية)، والتنمية المهنية المستدامة، وإدارتها، بأبعادها: (التخطيط للتنمية المهنية، التنظيم والإدارة، التنفيذ والمتابعة، التطوير والتحسين المستمر) لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح، وتكون مجتمع الدراسة الميدانية من (120) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بكلّيات جامعة مطروح، وتم التطبيق فعليًا على (97) منهم. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى: أن ممارسات القيادة الرقمية جاءت بدرجة متوسطة، كما أن ممارسات إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس جاءت متوسطة كذلك.

وفي ضوء ما توصل إليه البحث من نتائج نظرية وميدانية؛ تم اقتراح أربعة سيناريوهات مستقبلية كبداية مطروحة لدور القيادة الرقمية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، وتفعيل إدارتها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح، وهي: (السيناريو التشاؤمي أو الكارثي): يفترض تراجع ممارسة القيادة الرقمية في مختلف أبعادها، وانعكاس هذا الضعف على أبعاد إدارة التنمية المهنية، و(السيناريو الاتجاهي): يفترض استمرار الوضع الحالي في المستقبل، و(السيناريو الإصلاحي): يركز على إدخال مجموعة من الإصلاحات وتتبع أثرها في المستقبل، و(السيناريو الابتكاري): ينطلق من معطيات تعبر عن تحولات جذرية في ممارسات القيادة الرقمية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقمية، التنمية المهنية المستدامة، أعضاء هيئة التدريس، جامعة مطروح، الدراسات المستقبلية.

Sustainable profesional Development for the staff Members of Matrouh University in light of the Digital Leadership Approach :A Future Study

Abstract:-

The current research aims to anticipate the future of sustainable professional development for faculty members at Matrouh University in light of digital leadership, by building a set of future scenarios that represent possible alternatives to activate the role of digital leadership in achieving and managing sustainable professional development. The research relied on the descriptive approach to monitor the theoretical frameworks related to both digital leadership and sustainable professional development, and to analyze the reality of their practice at Matrouh University. The future studies approach based on the scenario-building method was also employed, and a questionnaire was designed to monitor the reality of both the practice of digital leadership in its dimensions: (digital communication, technologies and management technology, participation, creativity and trust, digital management culture), and sustainable professional development and its management, in its dimensions: (planning for professional development, organization and management, implementation and follow-up, development and continuous improvement) among faculty members at Matrouh University. The field study community consisted of (120) faculty members from the faculties of Matrouh University, and the application was actually applied to (97) of them. The study results showed that digital leadership practices were moderate, and that sustainable professional development management practices for faculty members were also moderate.

In light of the theoretical and field findings of the study, four future scenarios were proposed as alternatives for the role of digital leadership in achieving sustainable professional development and activating its management among faculty members at Matrouh University. These scenarios are: (The pessimistic or catastrophic scenario): It assumes a decline in the practice of digital leadership in its various dimensions, and the reflection of this weakness on the dimensions of professional development management. (The directional scenario): It assumes the continuation of the current situation in the future. (The reform scenario): It is based on introducing a set of reforms and tracking their impact in the future. (The innovative scenario): It is based on data that express radical transformations in digital leadership practices.

Keywords: Digital leadership, sustainable professional development, faculty members, Matrouh University, future studies.

مقدمة:

تُعد التنمية المهنية المستدامة، وإدارتها الفعالة لأعضاء هيئة التدريس من الركائز الأساسية لتحسين جودة التعليم الجامعي، وتحقيق أهداف مؤسسات التعليم العالي في ظل المتغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم، خاصة في مجالات التكنولوجيا والتعليم الرقمي.

ونظرًا لأهمية التنمية المهنية المستدامة، اتجهت الجامعات العالمية نحو إنشاء مراكز متخصصة لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس، وكانت الجامعات المصرية من أوائل المبادرين، ومن بين المبادرات المهمة لجامعة مطروح إنشاء مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، والذي أُسس في 21 يونيو 2022، ليكون الجهة المسؤولة عن إعداد الكوادر الأكاديمية والإدارية بالأساليب العلمية الحديثة والبرامج التدريبية المتخصصة. (مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة مطروح، 2025)

ورغم هذه الجهود، تظل الحاجة ماسة إلى تطوير إدارة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح لاسيما في ظل التحول الرقمي العالمي ومتطلبات الجودة الشاملة في التعليم العالي، وبوصف الجامعة مؤسسة ناشئة في طور التكوين، فهي مطالبة بإعادة هيكلة برامجها التنموية بما يسهم في تعزيز كفاءة كوادرها الأكاديمية والإدارية.

وفي ضوء هذه التحديات، لم يعد من الكافي الاعتماد على الأساليب التقليدية في تنمية القدرات، بل أصبح من الضروري أن تتجه الجامعات نحو تبني مداخل إدارية وقيادية حديثة، وفي مقدمتها القيادة الرقمية، باعتبارها مدخلًا فاعلاً في دعم التحول الرقمي وتعزيز الأداء المؤسسي الشامل.

وتُعد القيادة الرقمية من أبرز السبل لتحقيق التنمية المهنية المستدامة وتفعيل إدارتها، إذ تمثل أحد الركائز الأساسية لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في العصر الرقمي، بما تسهم به من دعم وتمكين أعضاء هيئة التدريس لأداء المهام التعليمية والإدارية والبحثية بكفاءة. كما تلعب دورًا محوريًا في تطوير البيئة الإدارية عبر تفعيل أنظمة الإدارة الإلكترونية، وتشجيع الابتكار، وترسيخ الشفافية، وتعزيز المشاركة المجتمعية من خلال الوسائط الرقمية المتقدمة.

مشكلة البحث وتساؤلاته:

بالرغم من الجهود المبذولة لجامعة مطروح في مجال التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، والتي تمثل أبرزها في إنشاء مراكز لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس، ومراكز لتدريبهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات؛ إلا أن العديد من الدراسات كشفت عن استمرار وجود تحديات ومعوقات تعرقل تحقيق تلك الجهود لأهدافها، أبرزها وجود قصور واضح في إدارة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات؛ فقد كشفت دراسة أن أكثر الاحتياجات التدريبية إلحاحاً تتمثل في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقييم (العتيبي، 2015، ص184)، وهو ما يعكس ضعفاً في إدارة هذه العمليات الأساسية. وأظهرت دراسة أخرى أن واقع التنمية المهنية يعاني من قصور عام، حيث تبين انخفاض مستوى توافر بعض أبعاد التنمية المهنية، مثل التخطيط للتنمية المهنية، وتحديد الاحتياجات التدريبية، والتنفيذ، في حين جاء مستوى أبعاد أخرى، مثل تنظيم البرامج وتقييمها، بدرجة متوسطة لا تتناسب مع متطلبات التطوير (يوسف، 2021، 400).

كما بينت إحدى الدراسات مظاهر الضعف في البرامج المقدمة لأعضاء هيئة التدريس، من خلال فرض موضوعات قد تكون بلا جدوى، وضعف مراعاة الخصائص الفردية لكل فئة من أعضاء هيئة التدريس من حيث المؤهل والتخصص والخبرة السابقة ونوعية البرامج الملتحق بها (يوسف، 2016، 189)، وهو ما يعكس خللاً في عملية التخطيط. وأشارت دراسة أخرى إلى غياب بعد خدمة المجتمع في برامج التنمية المهنية (عمر، عبد التواب، عبد المعطي ونور الدين، 2018، 208)، وهو ما يقلل من تكاملها مع رسالة الجامعة وأهدافها.

كما كشفت نتائج بحثية أخرى عن قصور في إدارة برامج التنمية المهنية تمثل في عدم مراعاة الاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس، وضعف إشراك المستفيدين في مراحل الإعداد والتنفيذ، إضافة إلى محدودية مواكبة تلك البرامج لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة (عبد الفتاح، 2021، 71)، وهو ما يعكس خللاً في التخطيط والتنظيم والتطوير المستمر لإدارة التنمية المهنية المستدامة.

تؤكد هذه النتائج مجتمعة أن المشكلة لا تكمن في وجود برامج تنمية مهنية في حد ذاتها، وإنما في كيفية إدارتها وتفعيلها بما يضمن التخطيط السليم، والتنظيم الكفء، والتنفيذ الفعّال، والتقييم المستمر لتحقيق أهداف التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس.

وبالنظر إلى جامعة مطروح كأحدى الجامعات الناشئة، فإنها تواجه نفس التحديات وتعاني من تحديات إضافية تتمثل في الحاجة إلى تنمية القدرات البشرية، وتوفير بنية تحتية تقنية داعمة، وتطوير نماذج قيادية قادرة على مواكبة متطلبات التحول الرقمي، وترسيخ ثقافة التغيير والتميز، ومن هنا تبرز الحاجة إلى إعداد تصور مستقبلي متكامل لتوجيه التنمية المهنية وإدارتها في ضوء القيادة الرقمية، بما يسهم في تجاوز أوجه القصور الحالية، وتحقيق الجودة الشاملة في الأداء الجامعي. وفي هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أن تركيز هذه الدراسة سينصب على الجانب الإداري للتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وذلك من خلال تحليل وتفعيل أبعاد القيادة الرقمية في عمليات التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتقييم، بما يضمن تحقيق تنمية مهنية أكثر فاعلية واستدامة.

في ضوء ما سبق، ولأهمية استشراف مستقبل التنمية المهنية في تعزيز قدرات النظام التعليمي لمواجهة تحديات المستقبل، وانطلاقاً من فاعلية القيادة الرقمية كركيزة أساسية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة وتفعيل إدارتها، إذ تسهم في توظيف التقنيات الرقمية الحديثة لتعزيز قدرات أعضاء هيئة التدريس، وتطوير أساليب التخطيط والتنظيم والتنفيذ والمتابعة والتقييم لبرامج التنمية المهنية، يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

س1: ما واقع ممارسة أبعاد القيادة الرقمية بجامعة مطروح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

س2: ما واقع إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

س4: ما السيناريوهات المستقبلية المقترحة لدور القيادة الرقمية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وتفعيل إدارتها بجامعة مطروح؟

أهداف البحث: يهدف البحث إلى تحقيق ما يلي:

- 1- رصد واقع ممارسة أبعاد القيادة الرقمية بجامعة مطروح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- 2- التعرف على واقع إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- 3- اقتراح مجموعة من السيناريوهات المستقبلية المقترحة لدور القيادة الرقمية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، وتفعيل إدارتها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح.

أهمية البحث:

1-الأهمية النظرية:

- يأتي استجابة لما تحرص عليه معظم دول العالم المتقدم لتطوير جامعاتها لتكون أكثر ملاءمة لتحديات العصر، وتلبية لجهود الدولة في التحول الرقمي، وتتزامن مع رؤية مصر 2030م؛ التي أكدت على ضرورة التحول الرقمي، مما يعزز من الدور الريادي للجامعات.
- يعتبر من الدراسات القليلة التي ربطت بين القيادة الرقمية والتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وإدارتها كدراسة مستقبلية.
- إلقاء الضوء على خصوصية السياق المحلي (جامعة مطروح) كمؤسسة تعليمية ناشئة، وبالتالي الإسهام في بناء نظرية تربوية ذات طابع بيئي وثقافي خاص.

2-الأهمية التطبيقية:

- إفادة صانعي القرار في جامعة مطروح بوضع خطط مستقبلية واقعية قابلة للتطبيق، تدعم أعضاء هيئة التدريس وترفع كفاءتهم.
- مساعدة وحدات التدريب والجودة في تصميم برامج تنمية مهنية متقدمة، تراعي المهارات الرقمية المطلوبة لعضو هيئة التدريس العصري.
- تشجيع تطبيق القيادة الرقمية كمنهج إداري حديث في المؤسسات الجامعية، بما يحقق كفاءة الأداء ويواكب التحول الرقمي في التعليم.

- وضع سيناريوهات مستقبلية تُعد أساسًا لوضع خطط استراتيجية لجامعة مطروح بناءً على تلك السيناريوهات من أجل توظيف القيادة الرقمية في تفعيل إدارة التنمية المهنية المستدامة.

مصطلحات البحث:

1-التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة: المفهوم الأكثر استخدامًا للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس؛ لما يشمل من جوانب متعددة هو أنها: "عملية مقصودة ومستمرة يتم فيها تلبية احتياجات أعضاء هيئة التدريس بالجامعة من معارف ومعلومات في الأداء التدريسي، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع، والمجالات الأخرى اللازمة، للقيام بأدوارهم المتعددة والمستقبلية" (إمام، 2008، 12).

والدراسة تتبنى منظورًا إداريًا محددًا يركز على إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وتعرفها إجرائيًا: مجموعة الأنشطة والعمليات الإدارية أو الممارسات التي تقوم بها القيادات الجامعية بجامعة مطروح والمتعلقة بتطوير أعضاء هيئة التدريس من ناحية الممارسات والمهارات لمساعدتهم على التعلم المستمر للتوافق مع التحديات العالمية المعاصرة، وذلك من خلال الأبعاد التالية: (التخطيط للتنمية المهنية، تنظيم وإدارة التنمية المهنية، التنفيذ والمتابعة، التطوير والتحسين المستمر).

2-القيادة الرقمية: تُعرف القيادة الرقمية بأنها: "تعبئة الموارد القيادية والقيادة الهيكلية، لإقناع أفراد المجتمع من أجل الوصول إلى تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة، والموارد التي يمكن أن تساعد في تحقيق أهداف التعليم" (Bounfour, 2016, 134).

أما التعريف الإجرائي للقيادة الرقمية في هذه الدراسة: مدخل إداري معاصر من خلاله يتم التأثير على التابعين من أعضاء هيئة التدريس والطلاب من خلال أدوات تعليمية أو رقمية، تركز على التواصل الفعال، وتوظيف التقنيات وتكنولوجيا الإدارة، وتعزيز المشاركة والإبداع والثقة، وتنمية ثقافة الإدارة الرقمية، وذلك لتحقيق الأهداف التنظيمية للجامعة.

حدود البحث:

- **الحدود الموضوعية:** اقتصر البحث على التعرف على دور القيادة الرقمية، ممثلة في أبعاد: (التواصل الرقمي، التقنيات وتكنولوجيا الإدارة، المشاركة وتعزيز الإبداع الرقمي والثقة التكنولوجية، الثقافة والوعي الرقمي) في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، وإدارتها ممثلة في أبعاد: (التخطيط للتنمية المهنية، تنظيم وإدارة التنمية المهنية، التنفيذ والمتابعة، التطوير والتحسين المستمر).
 - **الحدود المكانية:** اقتصر البحث على جامعة مطروح وكلياتها في محافظة مطروح، وهي: (كلية التربية، كلية الآثار واللغات، كلية الطب البيطري، كلية الزراعة الصحراوية والبيئية، كلية التمريض، كلية الحاسبات والذكاء الاصطناعي، كلية التربية النوعية، كلية التربية للطفولة المبكرة، كلية علوم البترول والتعدين، كلية التربية الرياضية، كلية السياحة والفنادق).
 - **الحدود البشرية:** تمثلت الحدود البشرية في أعضاء هيئة التدريس، وهم: (الأساتذة والأساتذة المساعدون، والمدرسون) بكليات جامعة مطروح.
 - **الحدود الزمنية:** تم تطبيق الاستبانة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2024: 2025م في الفترة من 2025/4/1 إلى 2025/5/1.
- منهجية البحث، وأدواته:** في ضوء مشكلة البحث وطبيعته وأهدافه التي يسعى لتحقيقها، استخدم البحث المنهج الوصفي، حيث يتيح هذا المنهج وصفاً دقيقاً لموضوع البحث، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما هي موجودة في الواقع، ويُعبر عنها كما وكيفا.
- كما استخدم البحث أحد أساليب الدراسات المستقبلية (أسلوب السيناريو) وذلك لبناء السيناريوهات المستقبلية لدور القيادة الرقمية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، وتفعيل إدارتها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح.

واستخدم البحث الاستبانة للكشف عن واقع كلاً ممارسة أبعاد القيادة الرقمية، والتنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وإدارتها بجامعة مطروح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

بالجامعة، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح بمختلف تخصصاتهم النظرية والعملية بالجامعة.

الإطار النظري

المحور الأول: جهود جامعة مطروح في تفعيل القيادة الرقمية وتحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس:

تتجلى جهود جامعة مطروح في مجال تفعيل القيادة الرقمية وتحقيق التنمية المهنية المستدامة من خلال ما يقدمه مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس من برامج تدريبية، وما تطلقه الجامعة من مبادرات رقمية تسعى لدعم التطوير المستمر ورفع كفاءة الأداء الأكاديمي والإداري.

أولاً: مركز التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في جامعة مطروح:

رغم حداثة تأسيسها، تسعى جامعة مطروح، كجزء من جهودها المستمرة لتطوير التعليم العالي، إلى تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس من خلال مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة مطروح الذي يعد من المراكز الحيوية التي تساهم في تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس والقيادات الأكاديمية والإدارية.

وقد جاء إنشاء المركز في 21 يونيو 2022 كإحدى المبادرات الإستراتيجية لتأهيل الكوادر الأكاديمية والإدارية، وفقاً لأحدث الأساليب العلمية والتقنيات التدريبية المعتمدة، ويُذكر أن أولى الدورات التدريبية التي نظمها المركز عُقدت في 9 أبريل 2021 (مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة مطروح، 2025)، مما يعكس اهتمام الجامعة المبكر بتفعيل أنشطة التنمية المهنية حتى قبل الافتتاح الرسمي للمركز، في إطار سعيها الحثيث إلى ترسيخ ثقافة التدريب والتطوير المستمر، كما يعكس إطلاق الدورات منذ عام 2021 قبل الافتتاح الرسمي وجود إرادة قوية ومبادرة ذاتية لتفعيل التدريب مبكراً، رغم التحديات.

ويُقَدِّم المركز حزمة متكاملة من البرامج والدورات التدريبية المصممة بعناية وفقًا للاحتياجات الفعلية للجامعة ومجتمعها الأكاديمي والإداري، وذلك بهدف رفع كفاءة أعضاء هيئة التدريس ودعم تحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة. وفي هذا الإطار، يتبنى المركز ما يُعرف بـ "مصفوفة برامج الترقّي"، وهي منظومة تدريبية متكاملة موجهة لأعضاء هيئة التدريس في مختلف الدرجات الوظيفية (معيد - مدرس مساعد - مدرس - أستاذ مساعد - أستاذ)، بحيث تضمن إكسابهم المهارات والمعارف اللازمة لمواكبة متطلبات الترقّي الأكاديمي وضمان الجودة.

وتتضمن هذه المصفوفة أربعة محاور رئيسية، يتضمن كل محور مجموعة من البرامج التي تستهدف تطوير القدرات البحثية، والتدريسية، والإدارية، والشخصية، على نحو يُعزز من كفاءة الأداء الجامعي ويسهم في تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وهي (مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة مطروح، 2025):

أولاً: محور البحث العلمي: يشتمل على برامج أساسية مثل: أساليب البحث العلمي، مهارات الاتصال والعرض الفعّال، استخدام قواعد البيانات العالمية، حقوق وواجبات عضو هيئة التدريس، نظم التصميم والتحليل الإحصائي للتجارب العلمية، ونظم إدارة المراجع العلمية. وتهدف هذه البرامج إلى تزويد عضو هيئة التدريس بالقدرات البحثية والمنهجية التي تمكنه من إنجاز بحوث علمية رصينة ذات جدوى علمية ومجتمعية.

ثانياً: محور التدريس الجامعي: ويتضمن برامج تركز على الارتقاء بكفاءة عضو هيئة التدريس في العملية التعليمية، وتشمل: إعداد مشروعات البحوث التنافسية، أخلاقيات البحث والانتحال العلمي، معايير الجودة في العملية التدريسية، ونظم الامتحانات وتقويم الطلاب. وتهدف هذه البرامج إلى إكساب عضو هيئة التدريس مهارات التدريس الفعّال، والالتزام بأخلاقيات المهنة، وتطبيق معايير الجودة في التعليم الجامعي.

ثالثاً: محور الإدارة الأكاديمية والبحثية: يتضمن برامج تنمّي قدرات عضو هيئة التدريس في مجالات الإدارة الأكاديمية والبحثية، وتشمل: تنفيذ المشروعات البحثية الممولة وإدارة الفريق البحثي، النشر الدولي للبحوث العلمية، الجوانب القانونية والمالية في الأعمال الجامعية، تصميم وإنتاج المحتوى

الرقمي. ويُبرز هذا المحور أهمية الدور القيادي لعضو هيئة التدريس في تطوير البحث العلمي وإدارته بكفاءة.

رابعًا: محور التنمية المهنية والشخصية: يركّز هذا المحور على البرامج الموجهة لدعم القدرات الشخصية والقيادية لأعضاء هيئة التدريس، ومن بينها: مهارات القيادة والتفكير الاستراتيجي، القوانين واللوائح الجامعية، مهارات القيادة التنفيذية، والاختبارات الإلكترونية. ويؤكد هذا المحور على أهمية امتلاك عضو هيئة التدريس لمهارات قيادية وشخصية إلى جانب مهاراته البحثية والتدريسية، بما يمكنه من التكيف مع التحولات الرقمية ومواجهة التحديات المعاصرة في التعليم الجامعي.

تشير هذه البرامج إلى حرص الجامعة على تقديم تدريب متخصص وفقًا لمتطلبات كل فئة وظيفية، بما يساهم في تعزيز الكفاءة الأكاديمية والإدارية للكوادر الأكاديمية.

ورغم هذا التوجه الواعي نحو تطوير مهارات القيادة الأكاديمية والإدارية، فقد لاحظت الباحثة بعض أوجه القصور، حيث يفتقر محتوى البرامج التدريبية إلى تركيز متخصص على القيادة الرقمية، ويُلاحظ وجود ضعف واضح في إدماج برامج تعالج هذا المجال الحيوي بصورة مباشرة وتخصصية، حيث يتم التعامل معها كجزء ثانوي وليس محورًا رئيسًا، كما يُلاحظ ضعف إدماج القيادات الأكاديمية (العمداء، رؤساء الأقسام) في برامج تؤهلهم لقيادة التحول الرقمي.

ثانيًا: أبرز مبادرات جامعة مطروح في مجال القيادة الرقمية:

تُظهر الأنشطة والمبادرات التي قامت بها جامعة مطروح اهتمامًا متزايدًا بتطبيق مفاهيم القيادة الرقمية، وهو ما يتماشى مع رؤية الدولة المصرية للتحول الرقمي وتعليم المستقبل، ورغم التحديات، أطلقت الجامعة عدة مبادرات رقمية، أبرزها:

- **شهادة أساسيات التحول الرقمي:** في يونيو 2022، وقعت جامعة مطروح بروتوكول تعاون مع مركز الخدمات الإلكترونية والمعرفية بالمجلس الأعلى للجامعات، لتأهيل المجتمع المدني للحصول على شهادة "أساسيات التحول الرقمي"، مما يعكس التزامها بتطوير المهارات الرقمية. (فريق العمل، 7 يونيو 2022)

- دورات تدريبية في التحول الرقمي للمقررات الدراسية لأعضاء هيئة التدريس: نظمت الجامعة دورة تدريبية بعنوان "التحول الرقمي للمقررات الدراسية"، بهدف تزويد أعضاء هيئة التدريس بالمهارات اللازمة لاستخدام المنصات التعليمية الإلكترونية وتطبيقات التعليم عن بُعد، مما يعزز من جودة التعليم ويواكب التطورات التكنولوجية في مجال التعليم العالي. (صدى البلد، 15 مارس 2022)

- مشاريع طلابية مبتكرة: فاز مشروع "TECH CARE" من جامعة مطروح بمسابقة Gen Z ، وهو مشروع يستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين التشخيص الطبي، مما يدل على قدرة الطلاب على الابتكار في مجالات التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي. (مشالي، 14 ديسمبر 2024)

- مبادرة أشبال مصر الرقمية لطلبة المدارس: في إطار التعاون مع وزارة التعليم العالي ووزارة الاتصالات، نظمت جامعة مطروح اختبارات لمبادرة "أشبال مصر الرقمية" لطلاب المدارس من الصف الأول الإعدادي حتى الثاني الثانوي. تهدف المبادرة إلى بناء وتأهيل جيل من الشباب في المجالات التكنولوجية والتقنية، ليكونوا نواة لمجتمع رقمي قادر على مواكبة المستقبل. (محمود، 2022)

- تطوير نظام "ابن الهيثم" للتحول الرقمي: في أكتوبر 2019، ناقشت جامعة مطروح مع جامعة المنصورة تطبيق نظام "ابن الهيثم" في الدراسات العليا وشئون الطلاب. يهدف النظام إلى ميكنة جميع البيانات الشخصية والدراسية للطلاب، وتسهيل استخراج التقارير والمستندات، مما يساهم في تحسين الأداء الإداري وتسهيل الخدمات المقدمة للطلاب. (بخات، 2019)

- المشاركة في هاكاثونات ومسابقات تعليمية: حصل فريق من جامعة مطروح على المركز الثالث في هاكاثون التعليم الذكي بجامعة بنها، الذي ركز على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، مما يعكس اهتمام الجامعة بتعزيز ثقافة الابتكار واستخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية. (السيد، 27 فبراير 2025)

- مشاركة رئيس الجامعة في ملتقيات التحول الرقمي: شارك رئيس الجامعة في ملتقى التعليم العالي والبحث العلمي للتحول الرقمي، الذي نظّمته وزارة التعليم العالي، مما يدل على التزام الجامعة بالمشاركة في المبادرات الوطنية للتحول الرقمي في التعلم. (الشوكي، 2021)

وبدل وجود تلك الشراكات والمبادرات الخارجية على انفتاح الجامعة على المجتمع الرقمي والتقني، وتشجيع ثقافة الابتكار داخل الحرم الجامعي، كما تُظهر هذه الأنشطة توجهًا واضحًا نحو ترسيخ ثقافة القيادة الرقمية، وإن لم يُترجم ذلك بعد إلى برامج تدريبية مؤسسية متخصصة.

المحور الثاني: واقع أبعاد القيادة الرقمية، وأبعاد إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح:

يمكن تناول واقع أبعاد القيادة الرقمية وأبعاد إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح في ضوء الجهود الوطنية والتحديات القائمة، وذلك على النحو التالي:

أولاً: واقع أبعاد إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح: ويشمل الأبعاد الآتية:

(1) التخطيط: يمثل التخطيط ركيزة أساسية لإدارة التنمية المهنية المستدامة، إذ يستلزم تحديد الاحتياجات التدريبية بناءً على تحليل علمي، ووضع أهداف استراتيجية واضحة لتطوير أعضاء هيئة التدريس.

وقد ظهر التخطيط للتنمية المهنية في الجامعات المصرية منذ السبعينيات، حين بدأت الجامعات بإطلاق دورات إعداد المعلم الجامعي التي ركزت على الاتجاهات الإيجابية نحو التدريس، ومهارات التقييم، وأساليب التدريس الحديثة (إسماعيل، 2011، 153).

ثم جاء المؤتمر القومي لتطوير التعليم العالي (2000) ليضع أساسًا استراتيجيًا أوسع، تمثل في إطلاق مشروعات قومية شاملة للتعليم العالي. (وزارة التعليم العالي، 2006، 2) كما أنشأت وزارة التعليم العالي وحدة لإدارة مشروعات التطوير وصندوقًا لتمويلها، بما يعكس وجود رؤية مخططة ومؤسسية لتحقيق التنمية المهنية بصورة مستدامة (المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات).

(2) تنظيم وإدارة التنمية المهنية: يتعلق هذا البعد بقدرة الجامعة على تنظيم وإدارة برامج التنمية المهنية بكفاءة، وتوفير الموارد البشرية والفنية اللازمة، ويتجسد هذا البعد في التوسع المؤسسي عبر إنشاء مراكز متخصصة داخل الجامعات (مثل مركز جامعة الإسكندرية) بميزانيات مستقلة (يوسف، 2021، 406-407)، ثم انبثق عنها لاحقاً مراكز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بكل جامعة، لتنظيم البرامج التدريبية في التدريس، البحث العلمي، القيادة والإدارة، والاتصال. (عبد الفتاح، 2021، 70) كما مثل إنشاء المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات نقلة إدارية وتنظيمية مهمة، حيث عمل على التنسيق بين الجامعات، واعتماد المدربين، ومنح شهادات دولية معترف بها. (المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، 5 مايو 2025) وفي جامعة مطروح، تم تأسيس مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات في 2022، وهي خطوة إيجابية. (مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة مطروح، 2025)

(3) التنفيذ والمتابعة: يشمل هذا البعد مدى التزام الجامعات بتنفيذ البرامج التدريبية ومتابعة أثرها على أداء أعضاء هيئة التدريس، ويظهر هذا البعد بوضوح في مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات (FIDPL) الذي قَدَّم برامج تدريبية تغطي 16 مجالاً، مثل جدارات التدريس، القيادة والإدارة، البحث العلمي، والاتصال. (عبد الفتاح، 2021، 70) وحدد المشروع آليات واضحة للتنفيذ مثل: المحاضرات، ورش العمل، التدريس المصغر، المواقف التعليمية، واللقاءات المفتوحة. كما ارتبطت الترقية الأكاديمية باجتياز برامج تدريبية محددة (سنة برامج كشرط للترقية)، وهو ما يعكس آلية متابعة دقيقة لمدى الالتزام بتنفيذ البرامج وتوظيفها في المسار المهني. (ضحاوي، 2020، 179)

(4) التطوير والتحسين المستمر: يستلزم التطوير المستمر تقييم البرامج التدريبية بشكل دوري، وتحديث محتواها بما يتماشى مع المتغيرات التكنولوجية.

لقد أظهر إنشاء المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بعداً متقدماً للتحسين المستمر، حيث لم يقتصر دوره على التدريب التقليدي، بل توسع ليشمل التأهيل العلمي والتكنولوجي، وإتاحة برامج للتدريب عن بُعد، خاصة بعد جائحة كورونا التي فرضت ضرورة التحول الرقمي. كما أتاح المركز برامج موجهة للقيادات الأكاديمية والإدارية، (وزارة التعليم العالي، المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، 2) مع إمكانية إضافة برامج جديدة وفقاً لاحتياجات كل جامعة

وسوق العمل. هذا التطوير المستمر يعكس إدراكًا متناميًا بأن التنمية المهنية ليست نشاطًا وقتيًا، بل عملية متواصلة تتطلب تجديدًا دائمًا في البرامج والأساليب.

وقد سبق الإشارة إلى وجود قصور في إدراج موضوعات القيادة الرقمية ضمن البرامج التدريبية الحالية التي يقدمها مركز تنمية القدرات بجامعة مطروح، رغم أهميتها القصوى في ظل بيئة أكاديمية متغيرة. وبالتالي يبقى هذا البعد بحاجة لمراجعة مستمرة، خاصة داخل الجامعات الناشئة.

في ضوء ما سبق، يتضح أن التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية مرت بمسار تاريخي واضح، بدأ بدورات أولية، ثم توسع عبر مراكز ومشروعات قومية، وصولًا إلى مركز قومي معتمد محليًا ودوليًا. وقد تجسدت أبعادها الأربعة (التخطيط- التنظيم والإدارة- التنفيذ والمتابعة- التطوير والتحسين المستمر) في كل مرحلة، بما يعكس وعيًا استراتيجيًا بأهمية الاستثمار في رأس المال البشري لدعم جودة التعليم العالي واستدامة التطوير المؤسسي.

ثانيًا: واقع أبعاد القيادة الرقمية بجامعة مطروح: ويشمل الأبعاد الآتية:

(1) التواصل الرقمي: يُعد التواصل الرقمي أحد الركائز الأساسية للقيادة الرقمية في الجامعات، حيث يقوم على استخدام وسائل الاتصال الإلكترونية والمنصات التفاعلية لنقل المعلومات وتبادل الخبرات بين القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

وقد أكدت إحدى الدراسات على وجود خطة للتكامل والتوافق مع المجلس الأعلى للجامعات ووزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في تنفيذ مشروعات التحول الرقمي، ومن أبرز مرتكزاتها إقامة البوابة الموحدة للجامعات المصرية، التي تهدف إلى تحقيق التواصل بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومشاركة البيانات البحثية مع الجامعات الأخرى. (زيدان، 2021، 484)

وقد أولت وزارة التعليم العالي والمجلس الأعلى للجامعات اهتمامًا متزايدًا بتطوير قنوات التواصل الرقمي عبر مجموعة من المشروعات، من أبرزها: تطوير شبكات الجامعات المصرية، وتوفير البريد الإلكتروني الجامعي لأعضاء هيئة التدريس، وتفعيل أنظمة الاجتماعات الافتراضية والمؤتمرات المرئية، (المجلس الأعلى للجامعات، 2-4) بالإضافة إلى إنشاء مراكز بيانات حديثة وربط الجامعات

بخدمات الألياف الضوئية، فضلاً عن إنشاء بوابات إلكترونية لتسهيل التفاعل وتقليل الفجوات الاتصالية بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب. (وزارة التعليم العالي، 2015، 85)

كما أطلق مشروع التدريب على تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الذي استهدف أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة والعاملين بالجامعات، بهدف تنمية القدرات الرقمية وتكامل الأدوار داخل المنظومة التعليمية. (المجلس الأعلى للجامعات، 2022) ومن جانب آخر، ساهمت مشروعات إتاحة مصادر المعلومات الإلكترونية (كتب، أبحاث، رسائل علمية) لجميع الطلاب وأعضاء هيئة التدريس في تعزيز قنوات التواصل العلمي والمعرفي داخل المجتمع الأكاديمي. (لاشين، 2022، 558) ومن أبرز مبادرات جامعة مطروح ذات الصلة أيضاً: برنامج شهادات أساسيات التحول الرقمي، الذي أصبح شرطاً للترقية الأكاديمية، حيث أسهم في رفع مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال التواصل الرقمي وتعزيز البيئة الاتصالية الرقمية داخل الجامعات. (صادق، 8 يونيو، 2022)

(2) التقنيات وتكنولوجيا الإدارة: يُعد توظيف التقنيات الحديثة وتكنولوجيا الإدارة أحد المحاور الجوهرية للقيادة الرقمية في مؤسسات التعليم العالي، حيث يُمثل هذا البعد قدرة القادة الجامعيين على توظيف أدوات الإدارة الرقمية الحديثة، مثل أنظمة المعلومات الإدارية، قواعد البيانات الإلكترونية، والتطبيقات الذكية لإدارة شؤون الطلاب وأعضاء هيئة التدريس.

وفي هذا السياق، أكدت إحدى الدراسات على وجود خطة للتكامل مع المجلس الأعلى للجامعات ووزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، تضمنت تطوير البنية التحتية التكنولوجية عبر مبادرات متعددة، منها: توفير أجهزة الحاسب ووسائل الاتصال بالإنترنت، إنشاء مراكز بيانات (Data Centers)، ربط فروع الجامعات بشبكات موحدة عبر مشروع الألياف الضوئية، وتفعيل المنصات والبوابات الإلكترونية لدعم التحول الرقمي. كما شملت هذه الخطة إنشاء 38 مركزاً للاختبارات الإلكترونية موزعة على 27 جامعة حكومية وجامعة الأزهر، إضافةً إلى تطوير نظم وتطبيقات إدارية مثل نظام إدارة التعلم، والنظام الإداري المميكن لدورات العمل (الموارد البشرية، المشتريات، المخازن)، فضلاً عن تفعيل التوقيع الإلكتروني والشهادات الرقمية. (زيدان، 2021، 484)

وفي إطار بناء القدرات الرقمية، أطلقت وزارة التعليم العالي برامج تدريبية متخصصة للعاملين وأعضاء هيئة التدريس في مجالات حيوية مثل: البيانات الضخمة (Big Data)، الأمن السيبرالي (Cybersecurity)، ذكاء الاصطناعي (AI)، الحوسبة السحابية (Cloud Computing)، مراكز البيانات (Datacom)، شبكات الوصول (Access Network). (وزارة التعليم العالي، 2024) وكما سبق الإشارة أصبح الحصول على شهادة أساسيات التحول الرقمي مطلبًا إلزاميًا للترقي الأكاديمي، وهو ما يعكس دمج التكنولوجيا في نظم الإدارة الجامعية. (المجلس الأعلى للجامعات، 2022)

تعكس هذه الجهود توجه الدولة نحو تحقيق رؤية مصر 2030، حيث أطلق مشروع تطوير نظم تكنولوجيا المعلومات بهدف رفع كفاءة البنية الأساسية لشبكات الجامعات المصرية، واستكمال مقومات الحكومة الإلكترونية وتطبيقاتها في مؤسسات التعليم العالي. (لاشين، 2022، 558)

كما شمل المشروع تفعيل أنماط جديدة من التعليم مثل التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد لمواكبة التطورات العالمية في المجال، فضلاً عن إنشاء مرصد التعليم العالي لتوفير قواعد بيانات ومؤشرات تدعم التخطيط الاستراتيجي، وربط التعليم الجامعي باحتياجات سوق العمل. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، مرصد التعليم العالي)

(3) المشاركة وتعزيز الإبداع الرقمي والثقة التكنولوجية: تُعد المشاركة الرقمية وتعزيز الإبداع وترسيخ الثقة التكنولوجية من الركائز المحورية للقيادة الرقمية في الجامعات، إذ يتطلب نجاح التحول الرقمي إشراك جميع العاملين في صنع القرار، وتبني أفكارهم المبتكرة، إضافة إلى بناء بيئة رقمية قائمة على الثقة المتبادلة بين إدارات الجامعات وأعضاء هيئة التدريس.

وفي هذا الإطار، أبرزت إحدى الدراسات جهود تطوير المحتوى التعليمي الجامعي ورقمنة الكتب من خلال مبادرة مشتركة بين وزارتي التعليم العالي والبحث العلمي والاتصالات وتكنولوجيا المعلومات، فضلاً عن مشاركة البيانات والمشروعات البحثية عبر البوابة الموحدة للجامعات المصرية، وهو ما يعزز التعاون بين الجامعات ويكرس الثقة في تبادل المعرفة العلمية. (زيدان، 2021، 484)

كما أولت وزارة التعليم العالي اهتمامًا خاصًا بتنمية ثقافة المشاركة الرقمية من خلال منصة التدريب الإلكترونية التي أتاحت برامج تدريبية متخصصة، شارك فيها أكثر من 1870 متدربًا، الأمر

الذي يعكس الثقة المتنامية في المنصات الرسمية الرقمية باعتبارها قناة موثوقة للتطوير المهني. (وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، 2024)

ومن جانب آخر، أطلقت الوزارة مبادرة "تعليم عال آمن رقمياً" التي استهدفت تدريب 1000 موظف على مواجهة التهديدات السيبرانية وحماية البيانات، بما يعزز الثقة في البيئة الرقمية ويضمن سلامة المعلومات الجامعية. (حواش، 2024، 969-970).

كما أشارت دراسة إحدى الدراسات إلى جهود رفع قدرات ومهارات الجهاز الأكاديمي والإداري للتعامل مع تقنيات المعلومات والوسائط المتعددة، وهو ما يسهم في إشراك الكوادر الجامعية بفاعلية في بيئة رقمية مبتكرة تقوم على الثقة في كفاءة توظيف التكنولوجيا. (لاشين، 2022، 558)

(4) ثقافة الإدارة الرقمية: تُشير ثقافة الإدارة الرقمية إلى تبني قيم التحول الرقمي ضمن رؤية ورسالة الجامعة، ونشر الوعي بأهمية الرقمنة كأداة للتطوير المؤسسي المستدام. وتُعد هذه الثقافة أحد المراكز الرئيسة للقيادة الرقمية، حيث تُسهم في ترسيخ ممارسات إدارية قائمة على الابتكار والتكنولوجيا، وتعزز من كفاءة العمليات الأكاديمية والإدارية.

وفي هذا السياق، اتخذت وزارة التعليم العالي خطوات ملموسة لترسيخ ثقافة الإدارة الرقمية، من أبرزها إلزام الجامعات بتدريب طلاب الدراسات العليا وأعضاء هيئة التدريس على برامج التحول الرقمي، وربط الترقية الأكاديمية بالحصول على شهادة أساسيات التحول الرقمي، وهو ما يعكس دمج الرقمنة كجزء لا يتجزأ من الثقافة المؤسسية. (المجلس الأعلى للجامعات، 2022)

كما أكدت إحدى الدراسات على دور إقامة الحرم الجامعي الذكي من خلال تدريب فرق العمل بالجامعات الحكومية، ورفع كفاءة الطاقة البشرية عبر برامج تدريبية متخصصة، إضافة إلى نشر ثقافة استخدام الأنظمة الرقمية في التعليم والتقييم والإدارة، بما يعزز الوعي بأهمية التحول الرقمي باعتباره خياراً استراتيجياً للتنمية. (زيدان، 2021، 484)

وذكرت دراسة أن مبادرة "تعليم عال آمن رقمياً" تعكس بعداً مهماً في تنمية الوعي بمخاطر التهديدات السيبرالية، وتعزيز ثقافة الحماية الرقمية، (حواش، 2024، 969-970) في حين أشارت

دراسة أخرى إلى أن استحداث أنماط جديدة من التعليم مثل التعليم الإلكتروني والتعليم عن بُعد يجسد توجهًا ثقافيًا مؤسسيًا نحو اعتماد النظم الرقمية في العملية التعليمية. كما ذكرت دراسة أن مرصد التعليم العالي يُعد أداة تنظيمية وثقافية جديدة لترسيخ قيم الإدارة المبنية على البيانات والمؤشرات، بما يدعم اتخاذ القرار المستند إلى الأدلة. (لاشين، 2022، 558)

يتضح من استعراض واقع الأبعاد الأربعة للقيادة الرقمية؛ والتي أبرزتها الجهود الوطنية في مجال التحول الرقمي كيف تتكامل أبعاد القيادة الرقمية الأربعة داخل منظومة التعليم العالي، حيث يسهم كل بُعد بدور متكامل في دعم المسار العام للجامعة. فبعد التواصل الفعال يضمن تدفق المعلومات وبناء قنوات اتصال مؤسسية شفافة، وبعد التقنيات وتكنولوجيا الإدارة يعزز توظيف الأنظمة الرقمية في الإدارة والتدريس والبحث. أما بعد المشاركة والإبداع والثقة فيشجع على التفاعل الإيجابي وتمكين الكفاءات الأكاديمية من ابتكار حلول رقمية، فيما يُرسخ بعد ثقافة الإدارة الرقمية إطارًا قيميًا يعزز الانخراط الواسع في تبني الممارسات الحديثة. وإن تكامل هذه الأبعاد لا يُعد مجرد متطلبات تقنية أو إدارية فحسب، بل يمثل توجهًا استراتيجيًا يُعزز من قدرة الجامعات -ومنها جامعة مطروح- على قيادة التحول الرقمي بكفاءة، بما ينعكس إيجابيًا على تحقيق التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس، وتفعيل إدارتها.

المحور الثالث: التنمية المهنية المستدامة في ضوء القيادة الرقمية:

تشير الأدبيات إلى أن القيادة الرقمية تمثل مدخلًا استراتيجيًا لتحقيق التنمية المهنية المستدامة، وتفعيل إدارتها حيث تُسهم في خلق بيئة محفزة للتطوير المهني من خلال إتاحة فرص تعلم مرنة، وتعزيز التواصل الفعال بين أعضاء هيئة التدريس والإدارة الأكاديمية، فضلًا عن دعم ممارسات التعلم مدى الحياة؛ (المنصوري، 2021، 478-479) بما يجعلها عاملًا محوريًا في الارتقاء بقدرات أعضاء هيئة التدريس، وتمنحهم فرصًا أكبر للابتكار والتميز.

ومن هذا المنطلق، يتضح أن أبعاد القيادة الرقمية تُسهم بصورة مباشرة في تعزيز أبعاد إدارة التنمية المهنية المستدامة، إذ إن فعالية التواصل الرقمي، وتوظيف التقنيات الحديثة، وترسيخ ثقافة

الإدارة الرقمية، وتشجيع المشاركة والإبداع والثقة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بفاعلية التخطيط والتنظيم والتنفيذ والتطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية.

وعليه، فإن دراسة الممارسات التطبيقية لكل من أبعاد القيادة الرقمية وأبعاد إدارة التنمية المهنية المستدامة تُعد خطوة أساسية لفهم آليات التكامل بينهما وتعزيز فرص تطويرها على أرض الواقع، وفيما يلي عرض لهذه الممارسات بشيء من التفصيل:

أولاً: أبعاد القيادة الرقمية، وممارساتها:

(1) التواصل الرقمي: يُعدّ التواصل الرقمي ركيزة رئيسية في تمكين التنمية المهنية المستدامة؛ حيث ينعكس على تعزيز الحوار المؤسسي وتدفق المعلومات بصورة شفافة وسريعة بين مختلف المستويات الإدارية والأكاديمية. ومن الممارسات المرتبطة: استخدام قنوات اتصال رقمية رسمية ومنظمة بين إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس، توفير منصات إلكترونية للحوار وتبادل الخبرات، دعم ثقافة التغذية الراجعة الرقمية في برامج التنمية المهنية، متابعة فاعلية التواصل الرقمي من خلال مؤشرات واضحة.

(2) التقنيات وتكنولوجيا الإدارة: يُمثل توظيف التقنيات الرقمية المتقدمة أداة أساسية في تنظيم وإدارة عمليات التنمية المهنية بما يضمن الكفاءة والاستدامة. ومن الممارسات المرتبطة به: استخدام أنظمة إدارة التعلم (LMS) في التدريب والتطوير، استخدام أنظمة رقمية في تقييم الأداء وشؤون أعضاء هيئة التدريس، رقمنة عمليات التخطيط والتنظيم للبرامج التدريبية، توفر الجامعة برامج تدريبية دورية لإنتاج وتدريب المحتوى الرقمي، يُوظف الذكاء الاصطناعي أو أدوات تحليل البيانات في اتخاذ القرار الإداري، توفير أدوات التحليل الرقمي لمتابعة أثر البرامج على الأداء المهني.

(3) المشاركة والإبداع والثقة: يقوم هذا البُعد على تمكين أعضاء هيئة التدريس من المشاركة الفعالة في تصميم وتطوير البرامج التدريبية، بما يعزز الثقة وينمي الإبداع. ومن الممارسات المرتبطة به: إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع خطط التنمية المهنية، تشجيع الإبداع الرقمي في تصميم المحتوى التدريبي، بناء مناخ مؤسسي يعزز الثقة المتبادلة بين القادة والأعضاء في بيئة رقمية، توفير القيادة برامج تدريبية لتعزيز المهارات الرقمية والإبداعية، دعم المبادرات الرقمية من خلال الحوافز والتشجيع المؤسسي.

(4) ثقافة الإدارة الرقمية: تُعتبر الثقافة الرقمية المحرك الأعمق للقيادة الرقمية، حيث تُسهم في ترسيخ قناعة مؤسسية بضرورة دمج التحول الرقمي في التنمية المهنية كخيار استراتيجي. ومن الممارسات المرتبطة به: نشر الوعي الرقمي بين أعضاء هيئة التدريس حول أهمية الاستدامة المهنية، تضمين مفاهيم الثقافة الرقمية في السياسات الجامعية، تشجيع المبادرات البحثية والتطبيقية في مجال التحول الرقمي والتنمية المهنية، تُنظّم برامج تدريبية لتعزيز الثقافة الرقمية بين أعضاء الهيئة.

ثانياً: أبعاد التنمية المهنية في ضوء القيادة الرقمية، وممارساتها:

(1) التخطيط للتنمية المهنية: يُعد التخطيط ركيزة أساسية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، إذ يُسهم في تحديد الاحتياجات التدريبية ورسم مسارات التطوير المستقبلية. (عبد المولي، 2022، 412) وفي ضوء القيادة الرقمية، يصبح التخطيط أكثر فاعلية ودقة من خلال ما توفره من أدوات اتصال رقمية ومنصات ذكية لجمع البيانات وتحليلها. وتظهر الممارسات الداعمة لذلك في: استخدام قنوات الاتصال الرقمية لتحديد الاحتياجات المهنية بشكل تشاركي بين الإدارة وأعضاء هيئة التدريس، إعداد خطة تنمية مهنية طويلة الأجل لأعضاء هيئة التدريس، الاعتماد على أنظمة معلوماتية حديثة لجمع وتحليل البيانات الخاصة بالبرامج التدريبية، تخصيص موارد مالية وخطط زمنية عبر منصات إدارة إلكترونية تدعم التخطيط بعيد المدى، إدماج الفروق الفردية للأعضاء في عملية التخطيط من خلال أدوات رقمية تتيح المرونة والتخصيص، شمول الخطة مسارات متعددة (بحث، تدريس، مهارات قيادة رقمية، خدمة مجتمع).

(2) تنظيم وإدارة التنمية المهنية: تُسهم القيادة الرقمية في تعزيز كفاءة تنظيم وإدارة برامج التنمية المهنية، عبر تسخير التقنيات الحديثة وتكنولوجيا الإدارة لتبسيط الإجراءات وتنسيق الجهود بين وحدات الجامعة المختلفة. وتظهر الممارسات التطبيقية في: استخدام أنظمة إلكترونية لتنظيم التسجيل والتواصل في البرامج التدريبية، مشاركة الجهات المختلفة (مثل مراكز التطوير المهني أو الوحدات الخاصة بالتدريب) في تنظيم البرامج، تيسير إدارة الوقت للأعضاء من خلال جداول وبرامج رقمية مرنة: توظيف أدوات الذكاء الاصطناعي أو التحليلات الرقمية في تحسين إجراءات الإدارة، توفير البنية التحتية التقنية الكفيلة بضمان جودة التنظيم والإدارة.

(3) تنفيذ ومتابعة التنمية المهنية: لا يقتصر دور القيادة الرقمية على التخطيط والتنظيم، بل يمتد إلى دعم التنفيذ والمتابعة بما يضمن تحقيق الأهداف التدريبية المرجوة. (عبد المولي، 2022، 412) وتعكس الممارسات في: عقد ورش عمل ودورات تدريبية عبر منصات رقمية وتطبيقات التعلم الإلكتروني، متابعة تقدم الأعضاء في البرامج التدريبية باستخدام أنظمة تتبع الأداء، تعزيز المشاركة والإبداع عبر إتاحة بيئة رقمية تفاعلية مشجعة، توفير تغذية راجعة إلكترونية مستمرة لتحسين جودة التنفيذ، تنوع أساليب التنفيذ بين حضوري وإلكتروني.

(4) التطوير والتحسين المستمر: تسهم القيادة الرقمية في إرساء ثقافة أكاديمية قائمة على التحسين المستمر، من خلال ما تتيحه من إمكانيات تحليل البيانات وتوليد المعرفة المستمرة، وتظهر الممارسات في: تحديث المحتوى التدريبي باستمرار باستخدام تقنيات رقمية حديثة، تشجيع الابتكار والبحث المستمر عبر منصات مجتمعات رقمية، الاستفادة من نتائج التقييمات الإلكترونية لتحسين البرامج التدريبية، تصميم سياسات مؤسسية للتحويل الرقمي تضمن استدامة التنمية المهنية، تخصيص موارد مالية وتقنية لدعم تطوير البرامج التدريبية.

ولا تقف العلاقة بين القيادة الرقمية وإدارة التنمية المهنية المستدامة عند حدود الإطار النظري، بل امتدت لتمثل أساساً جوهرياً لبناء أداة الدراسة (الاستبيان) وصياغة السيناريوهات المستقبلية التي تعكس إمكانيات الجامعة في تفعيل إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء القيادة الرقمية.

الإطار الميداني

واقع القيادة الرقمية وإدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح من

وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة

أولاً: أهداف الدراسة الميدانية:

1- رصد واقع ممارسة أبعاد القيادة الرقمية بجامعة مطروح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في عدة محاور: (التواصل الرقمي، التقنيات وتكنولوجيا الإدارة، المشاركة وتعزيز الإبداع الرقمي والثقة التكنولوجية، ثقافة الإدارة الرقمية).

2- التعرف على واقع إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة في عدة محاور: (التخطيط للتنمية المهنية، تنظيم وإدارة التنمية المهنية، التنفيذ والمتابعة، التطوير والتحسين المستمر).

ثانيًا: مجتمع وعينة الدراسة: يتكون مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات جامعة مطروح والبالغ عددهم (11) كلية، وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس الإجمالي (120)، وتم تطبيق الدراسة على جميع أفراد المجتمع نظرًا لصغر حجمه.

ثالثًا: التحليل الإحصائي وتفسير النتائج: واقع القيادة الرقمية، وواقع إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح ككل:

للتعرف على واقع القيادة الرقمية، وواقع إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح بشكل كلي وشمولي من وجهة نظر الأعضاء، تم حساب المتوسطات والانحراف المعياري والنسبة المئوية للمتوسطات لكلاً من ممارسات القيادة الرقمية في الأبعاد الأربعة، وواقع إدارة التنمية المهنية المستدامة في الأبعاد الأربعة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (1) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمتوسط بالاستبيان (ن = 97)

الترتيب	التقدير	% للمتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
					أولاً: واقع أبعاد ممارسة القيادة الرقمية:
1	متوسطة	64.77	0.49	3.24	البعد الأول: التواصل الرقمي
2	متوسطة	62.56	0.43	3.13	البعد الثاني: التقنيات وتكنولوجيا الإدارة
4	متوسطة	58.65	0.59	2.93	البعد الثالث: المشاركة وتعزيز الإبداع الرقمي والثقة التكنولوجية
3	متوسطة	58.91	0.46	2.95	البعد الرابع: ثقافة الإدارة الرقمية
	متوسطة	61.20	0.34	3.06	الإجمالي
					ثانيًا: واقع أبعاد إدارة التنمية المهنية المستدامة:
2	متوسطة	58.29	0.43	2.91	البعد الأول: التخطيط للتنمية المهنية

3	متوسطة	58.23	0.41	2.91	البعد الثاني: تنظيم وإدارة التنمية المهنية
1	متوسطة	59.94	0.45	3.00	البعد الثالث: التنفيذ والمتابعة
4	متوسطة	56.79	0.42	2.84	البعد الرابع: التطوير والتحسين المستمر
	متوسطة	58.28	0.28	2.91	الإجمالي

يتضح من الجدول أن ممارسات القيادة الرقمية ككل جاءت متوسطة بمتوسط (3.06)، بانحراف معياري (0.34)، وبنسبة متوسط (61.20%) وهو ما يعكس أن الدعم الإداري المقدم من قبل القيادة الجامعية لا يرقى إلى المستوى المطلوب لتعزيز ممارسات القيادة الرقمية بصورة شاملة، مما ينعكس سلباً على إدارة التنمية المهنية المستدامة في الجامعة.

وعند تحليل أبعاد القيادة الرقمية، جاء البعد الرابع (ثقافة الإدارة الرقمية) في المرتبة الأولى بين أبعاد القيادة الرقمية، إلا أنه لا يزال ضمن المستوى المتوسط، ما يشير إلى أن الممارسات المرتبطة ببناء الثقافة الرقمية قد بدأت في الظهور، لكنها لا تزال بحاجة إلى تطوير مؤسسي ممنهج. وقد يُعزى تقدّم هذا البعد إلى أن ترسيخ السلوكيات العامة والمفاهيم المرتبطة بالتحول الرقمي لا يتطلب استثمارات كبيرة بقدر ما يعتمد على نشر الوعي، وتبني خطاب مؤسسي يشجع على التغيير، وهو ما بدأ يظهر في مبادرات التوعية والتوجيهات العامة من القيادة العليا، وإن كانت لا تصاحبها آليات تنفيذ تقنية أو إدارية كافية لتفعيل باقي أبعاد القيادة الرقمية.

وجاء البعد الثالث (المشاركة وتعزيز الإبداع الرقمي والثقة التكنولوجية) في المرتبة الثانية، نتيجة محاولات أولية لإشراك أعضاء هيئة التدريس في المبادرات الرقمية، وبذل جهود لبناء الثقة باستخدام التقنيات الحديثة. ومع ذلك، لا تزال هذه الجهود غير منظمة وتعتمد على المبادرات الفردية في غياب سياسة مؤسسية واضحة، كما أن ضعف الحوافز، وغياب مراكز التميز أو المجتمعات الرقمية المهنية، يحدّ من تطور هذا البعد ويجعله في طور التأسيس.

أما البعد الأول (التواصل الرقمي)، فقد جاء في المرتبة الثالثة، مما يعكس وجود حد أدنى من أدوات التواصل الرقمية مثل البريد الجامعي أو القنوات الرسمية، دون استثمار حقيقي في بناء تواصل رقمي تفاعلي ومتكامل. ويُعزى ذلك إلى استمرار الاعتماد على الأساليب التقليدية، وقلة استخدام

التطبيقات والمنصات الحديثة، وضعف التغذية الراجعة الرقمية، وغياب الآليات المنتظمة لتتبع المعلومات واتخاذ القرار، وهو ما يقلل من فعالية هذا البعد في دعم القيادة الرقمية.

وجاء البُعد الثاني (التقنيات وتكنولوجيا الإدارة) في المرتبة الرابعة والأخيرة، نتيجة لضعف توظيف التكنولوجيا الحديثة في عمليات الإدارة الجامعية، سواء في دعم اتخاذ القرار أو في تحسين الأداء الأكاديمي والإداري. ويُعزى ذلك إلى غياب التكامل بين نظم المعلومات، وضعف الاستثمار في أنظمة إدارة التعلم (LMS) أو قواعد البيانات الذكية، وغياب برامج تدريبية نوعية في تكنولوجيا الإدارة، وضعف تأهيل الكوادر في هذا المجال، رغم إدراك أهمية هذا البعد ضمن التحول الرقمي.

وبالنسبة لإدارة التنمية المهنية المستدامة ككل، فقد أظهرت النتائج أيضًا أنها جاءت بمستوى متوسط، بمتوسط حسابي (2.91)، بانحراف معياري (0.28)، وبنسبة متوسط (58.28%)، وهو ما يشير إلى أن مستوى الدعم المؤسسي لا يزال دون المأمول لتحقيق تنمية مهنية فعالة ومستدامة لأعضاء هيئة التدريس.

وعند تحليل أبعاد إدارة التنمية المهنية المستدامة، تأتى الممارسات الخاصة بالبُعد الثالث (التنفيذ والمتابعة) في المرتبة الأولى مقارنة بباقي الأبعاد ولكنها تظل ممارسات تحتاج إلى تطوير، وقد تكون قد أتت في المرتبة الأولى، نظرًا لارتباطه بوحدة تنمية القدرات وضمان الجودة التي تنفذ البرامج بشكل رسمي ومنهجي، ويُعزى هذا التقدُّم أيضًا إلى حرص جامعة مطروح، على تنظيم برامج تدريبية تُنفذ بشكل دوري كمتطلب للترقية، مما يجعل هذا البعد حاضرًا على أرض الواقع بشكل أكبر من الأبعاد الأخرى، بالإضافة إلى أن هذا البعد يمثل الجانب العملي من الخطة التدريبية، ما يجعله أكثر وضوحًا وتقييمًا من قبل أعضاء هيئة التدريس. ومع ذلك، لا تزال هناك حاجة لتطوير أدوات المتابعة الرقمية وقياس الأثر التدريبي بطرق منهجية.

ثم في المرتبة الثانية جاء البُعد الثاني (تنظيم وإدارة التنمية المهنية)، نتيجة وجود هياكل تنظيمية أساسية، وشراكات أولية بين الكليات والمراكز ذات العلاقة، مع مراعاة نسبية للمواءمة مع الجداول الأكاديمية. ورغم ذلك، تظل الممارسات الإدارية محدودة من حيث التكامل المؤسسي، ويُسجل ضعف في استخدام الأنظمة الإلكترونية الحديثة في إدارة البرامج وتوثيقها.

وجاء البُعد الأول (التخطيط للتنمية المهنية)، في المرتبة الثالثة، على الرغم من وجود توجهات مؤسسية لربط الخطط بالأهداف الاستراتيجية. إلا أن هذه الخطط تعاني من غياب التخصيص، وضعف إشراك الفئات المختلفة من أعضاء هيئة التدريس، وغياب التخطيط طويل المدى، بالإضافة إلى محدودية التمويل، وهو ما يقلل من فاعليتها.

أما البُعد الرابع (التطوير والتحسين المستمر) فجاء في المرتبة الأخيرة، نتيجة لضعف تبني أساليب تدريب حديثة كالتعلم الإلكتروني، وقلة المبادرات الموجهة لتحديث المحتوى، وضعف آليات التحليل والتغذية الراجعة، وغياب خطة مؤسسية لطرح برامج جديدة مبنية على احتياجات فعلية وبيانات تقييم الأداء.

رابعاً: نتائج البحث الميدانية:

بعد تحليل النتائج ومناقشتها تبين ما يلي:

- ممارسات القيادة الرقمية بجامعة مطروح، جاءت بتقدير متوسط بمتوسط (3.06) ونسبة متوسط (61.20%).
- تمثل ممارسات القيادة الرقمية في بُعد (التواصل الرقمي) الأكثر تحقيقاً مقارنة بباقي الأبعاد بمتوسط (3.24) ونسبة متوسط (64.77%).
- تمثل ممارسات القيادة الرقمية في بُعد (المشاركة وتعزيز الإبداع الرقمي والثقة التكنولوجية) الأقل تحقيقاً بين باقي الأبعاد بمتوسط (2.93) ونسبة متوسط (58.65%).
- ممارسات إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح جاءت بتقدير متوسط بمتوسط (2.91) ونسبة متوسط (58.28%).
- تمثل ممارسات إدارة التنمية المهنية المستدامة في بُعد (التنفيذ والمتابعة) الأكثر تحقيقاً مقارنة بباقي الأبعاد بمتوسط (3.00) ونسبة متوسط (59.94%).
- تمثل ممارسات إدارة التنمية المهنية المستدامة في بُعد (التطوير والتحسين المستمر) الأقل تحقيقاً بين باقي الأبعاد بمتوسط (2.84) ونسبة متوسط (56.79%).

السيناريوهات المقترحة لدور القيادة الرقمية في تحقيق التنمية المهنية المستدامة، وتفعيل إدارتها لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح

تزخر الأدبيات بعدد من المداخل المتنوعة لبناء السيناريوهات، وبالرغم من اختلاف تلك المداخل لبناء السيناريوهات من البسيط إلى الأكثر تعقيداً، إلا أن ثمة إجماعاً بين الدراسات على أن الخطوات الرئيسية لبناء السيناريوهات وتحليلها، وقد تم اتباع منهجية علمية لبناء السيناريوهات وفق الخطوات الآتية (نافع، 2017، 20، 21):

- 1- وصف الوضع الراهن وتحديد القضايا والاتجاهات العامة: اعتماد أساليب تقليدية في التدريب مع ضعف التكامل الرقمي.
- 2- فهم ديناميكية النسق وتحديد القوى المحركة: وجود توجه نحو التحول الرقمي، يقابله ضعف في الهياكل المؤسسية الداعمة.
- 3- تحديد السيناريوهات البديلة: التحول التدريجي - التدخلات المحدودة - القيادة الرقمية المتكاملة.
- 4- فرز السيناريوهات واختيار الأجدر بالتحليل: اختيار ثلاثة سيناريوهات رئيسية قابلة للتحليل والتطبيق.
- 5- كتابة السيناريوهات المختارة: صياغة وصف تفصيلي لكل سيناريو بناءً على المسلمات والأهداف.
- 6- تحليل نتائج السيناريوهات وأثرها على إدارة التنمية المهنية: دراسة المخرجات المتوقعة لكل سيناريو وتأثيرها على التنمية المهنية.

وعليه قدمت الدراسة السيناريوهات على النحو التالي:

- 1- السيناريو التشاؤمي/ الكارثي: (قيادة رقمية منخفضة)، والذي يهدف إلى: تحذير من المخاطر التي قد تواجه الجامعة في حال استمرار القيود والمعوقات دون معالجة، لتجنب الوصول إلى حالة ركود أو انكماش في قدرات التنمية المهنية والتحول الرقمي، وتتحدد معطيات السيناريو التشاؤمي من

خلال تراجع ممارسة القيادة الرقمية في مختلف أبعادها، وانعكاس هذا الضعف على أبعاد إدارة التنمية المهنية.

2- السيناريو الاتجاهي (قيادة رقمية متوسطة)، والذي يهدف إلى: لفت انتباه متخذي القرار بالجامعة على كافة المستويات إلى أن استمرار الوضع الراهن دون تغيير أو تطوير في مستوى القيادة الرقمية، سيؤدي إلى صعوبة تفعيل إدارة التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس بجامعة مطروح، وتتحدد معطيات السيناريو الاتجاهي من خلال من خلال بقاء مستوى ممارسة القيادة الرقمية في حدود متوسطة عبر أبعادها المختلفة، مع بعض المبادرات المتقطعة للتطوير دون إحداث تحول جوهري، وينعكس ذلك على أبعاد إدارة التنمية المهنية.

3- السيناريو الإصلاحي (قيادة رقمية مقبولة)، والذي يهدف إلى: تحقيق تحسين تدريجي وفعل في أبعاد القيادة الرقمية، بما يعزز التنمية المهنية المستدامة، ويؤسس لبيئة رقمية داعمة تعزز الأداء الأكاديمي في ضوء الموارد المتاحة والإرادة التنظيمية الحالية، وتتحدد معطيات هذا السيناريو من خلال تحديد ممارسات القيادة الرقمية المراد استشرافها التي يفترض هذا السيناريو إحداث بعض الإصلاحات بها، وانعكاس هذه المعطيات على أبعاد إدارة التنمية المهنية المستدامة.

4- السيناريو الابتكاري (قيادة رقمية مرتفعة)، والذي يهدف إلى: تحقيق نقلة نوعية في التنمية المهنية المستدامة لأعضاء هيئة التدريس عبر قيادة رقمية مبتكرة، تُحوّل الجامعة إلى مؤسسة تعليمية ذات هوية رقمية تنافسية، قادرة على استثمار التقنيات الحديثة وتعزيز الثقافة الرقمية، بما يدعم الجودة الأكاديمية والتطوير المستمر، وتتحدد معطيات السيناريو الابتكاري من خلال تفعيل المتكامل لممارسات القيادة الرقمية المستشرفة بدرجات مرتفعة، تُمارس عبر أربع مستويات متتابعة ومتكامل بحيث لا يقتصر الأمر على المعالجات الإصلاحية أو التحسينية، بل يتجاوزها إلى بناء منظومة ابتكارية مستشرفة توظف التقنيات الذكية، وتحقق نقلة نوعية في ممارسات الإدارة الجامعية. ويقود هذا

التفعيل إلى إحداث تحول جذري في إدارة التنمية المهنية المستدامة، من خلال انعكاساته المباشرة على أبعادها الأربعة.

قائمة المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- إسماعيل، هيثم محمد (2011)، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في مجال الإشراف البحثي- تصور مقترح، مجلة العلوم التربوية (جامعة القاهرة، مج19، ع4). (149- 180)
- إمام، إيهاب السيد (2008)، التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات المصرية في ضوء وظائف الجامعة، مجلة البحوث التربوية والنفسية (جامعة المنوفية، كلية التربية، مج23، ع3). (2- 46)
- بخات، محمد (16 أكتوبر 2019)، **جريدة الوطن**، رئيس جامعة مطروح يبحث اعتماد الساعات المعتمدة والتحول الرقمي، متاح على الرابط التالي بتاريخ 5 مايو 2025: <https://www.elwatannews.com>
- جمهورية مصر العربية، المركز القومي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، متاح على الرابط التالي بتاريخ 5 مايو 2025: <http://ncfld.org.index.a.gtm.2015>
- جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي (2006)، وحدة إدارة المشروعات، مشروع تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات، القاهرة.
- جمهورية مصر العربية، وزارة التعليم العالي (2015)، استراتيجية الحكومة لتطوير التعليم العالي في مصر (2015- 2023)، مصر تستثمر في المستقبل، وحدة التخطيط الاستراتيجي، ودعم السياسات.
- زيدان، أمل (2021)، التحول الرقمي بمؤسسات التعليم الجامعي: دراسة تقييمية للفرص والتحديات- جامعة الأزهر نموذجاً، **المجلة المصرية لبحوث الإعلام** (جامعة القاهرة، كلية الإعلام، ع75، 2021). (463-510)

السيد، محمد أحمد (27 فبراير 2025)، **جريدة الجمهورية أونلاين**، تكريم فريق جامعة مطروح الفائز في هاكاثون التعليم الذكي، متاح على الرابط التالي بتاريخ 5 مايو 2025:

<https://www.gomhuriaonline.com>

صادق، محمود (8 يونيو 2022)، **جريدة الجمهورية**، بروتوكول تعاون مع مركز الخدمات الإلكترونية والمعرفية للتحويل الرقمي بمحافظة مطروح، متاح على الرابط التالي

بتاريخ 2025/6/7: <https://www.gomhuriaonline.com>

صدي البلد (15 مارس 2020)، دورة تدريبية لمنسوبي جامعة مطروح حول التحويل الرقمي للمقررات الدراسية، متاح على الرابط التالي بتاريخ 5 مايو 2025: <https://www.elbalad.news>

ضحاوي، بيومي محمد ، أحمد، كمال عبد الوهاب (2020)، ملامح التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس- دراسة حالة بجامعة قناة السويس، **مجلة كلية التربية (جامعة العريش، كلية التربية)**.

(172- 205)

عبد الفتاح، عصام عطية (2021)، دراسة تقييمية لبرامج تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في ضوء متطلبات الوظيفة الثالثة للجامعة، **مجلة البحث العلمي في التربية (جامعة عين شمس، كلية**

البنات للآداب والعلوم والتربية، مج22، ع8). (46-89)

عبد المولى، مروة جبرو عبد الرحمن (2022)، الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة أسوان في ضوء التحويل الرقمي، **المجلة التربوية (جامعة سوهاج، كلية التربية، ع97، ج2)**.

(391- 449)

العتيبي، سارة بنت بدر (2015)، الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في ضوء مهارات التدريس الفعّال بكلية العلوم بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، **المجلة التربوية الدولية**

المتخصصة (دار سمات للدراسات والأبحاث، الأردن، مج4، ع6). (183- 202)

عمر، إيمان محمد رياض، عبد التواب، عبد التواب عبد اللاه، عبد المعطي، أحمد حسين ، نور الدين، محمد المصري (2018)، تصور مقترح لتطوير برامج التنمية المهنية لمعاوني أعضاء هيئة

التدريس، **مجلة الثقافة والتنمية (ع 127، أبريل 2018)**. (207- 236)

فريق العمل (7 يونيو 2022)، **جريدة المساء**، محافظ مطروح ورئيس جامعة مطروح يوقعان بروتوكول تعاون مع مركز الخدمات الإلكترونية والمعرفية بالأعلى للجامعات، 7 يونيو في آخر

الأخبار، متاح على الرابط التالي بتاريخ 5 مايو 2025:

<https://almessa.gomhuriaonline.com>

لاشين، كريمة محمد (2022)، تقويم مشروع تطوير نظم وتكنولوجيا المعلومات بجامعة طنطا في ضوء أهدافه وتحسينه باستخدام عمليات إدارة المشروعات، مجلة كلية التربية (جامعة عين شمس، ع46، ج3). (527-730)

المجلس الأعلى للجامعات، الإدارة العامة للشؤون الفنية للمجالس (2022)، تفعيل التدريب على شهادة أساسيات التحول الرقمي FDTC بالجامعات المصرية، 1 فبراير.

المجلس الأعلى للجامعات، دليل المجلس الأعلى للجامعات، شبكة الجامعات المصرية EUN. محمود، أيمن (5 سبتمبر 2022)، صدى البلد، بناء وتأهيل جيل من الكوادر المصرية- مبادرة لطلبة المدارس بجامعة مطروح، متاح على الرابط التالي بتاريخ 5 مايو 2025:

<https://www.elbalad.news>

مركز تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس والقيادات بجامعة مطروح، 2025.

مشالي، حسن (14 ديسمبر 2024)، اليوم السابع، رئيس جامعة مطروح يشيد بفوز مشروع TECH CARE بمسابقة Gen Z على مستوى جامعات مصر، متاح على الرابط التالي بتاريخ 5 مايو

2025: <https://www.youm7.com>

منتصر، هالة علي (2024)، تفعيل القيادة الرقمية بالجامعات المصرية- دراسة تحليلية، مجلة الإدارة التربوية (ع44، أكتوبر 2024). (926-982)

المنصوري، خلود محمد (2021)، متطلبات القيادة الرقمية في مؤسسات التعليم العالي بدولة الإمارات العربية المتحدة في ضوء الثورة الصناعية الرابعة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية (جامعة حلوان، كلية التربية، مج29، ع سبتمبر). (35-54)

نافع، سعيدة عبده (2017)، الاستشراف الاستراتيجي للمستقبل، المجلة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية (ع11). (5-28)

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي (2024)، التحول الرقمي لبناء جيل لديه المهارات الرقمية اللازمة للنجاح في مختلف المجالات، متاح على الرابط التالي بتاريخ 2025/8/27،

<https://skillshub.mohe.gov.eg/index.php>

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، وحدة إدارة المشروعات، **مرصد التعليم العالي**، متاح على الرابط

التالي بتاريخ 26 أغسطس 2025: <http://portal.mohe.gov.eg/ar-eg>

يوسف، داليا طه (2016)، تصور مقترح لتطوير أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس

بجمهورية مصر العربية في ضوء خبرة الولايات المتحدة الأمريكية، **مجلة التربية المقارنة والدولية**

(الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج5، ع5، سنة2). (121-210)

يوسف، محمد سعد زكي، محمود، حسن عبد المالك، محمددين، حشمت عبد الحكم (2021)، واقع

التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية ومقترحات تطويرها، **مجلة التربية**

(جامعة الأزهر، كلية التربية بالقاهرة، ع190، ج3، أبريل. (399-433)

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Bounfour, Ahmed, (2016), **Digital Futures, Digital Transformation: From Learn Production to Acceluction**, Springer International Publishing, Progress in IS, 1st ed, Cham 2016.

البحث العاشر

فاعلية تطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

إعداد

أ.د. عبد الله بن عبد المحسن الحربي

أستاذ المناهج وطرق التدريس - الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

د. سلمان بن عبد العزيز المطوع

مشرف تربوي - وزارة التعليم

1447هـ - 2025م

فاعلية تطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي

المستخلص:

هدف البحث إلى قياس فاعلية تطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. ولتحقيق أهداف البحث والإجابة على أسئلته والتحقق من فروضه تم استخدام المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي القائم على المجموعتين التجريبية والضابطة. وتكونت أدوات البحث من اختبار مهارات التفكير الحاسوبي. وتمثلت عينة البحث في (50) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي في محافظة القويعة. وقد توصل البحث إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل، التعرف على الأنماط، التجريد، والتفكير الخوارزمي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء نتائج البحث قدم الباحث عدداً من التوصيات من أبرزها تبني وزارة التعليم إنتاج كائنات التعلم الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية.

الكلمات المفتاحية:

التقنية الرقمية، كائنات التعلم الرقمية، مهارات التفكير الحاسوبي، تطوير منهج.

Abstract:

The research aimed to measuring the effectiveness of developing the digital technology textbook using digital learning objects in developing computational thinking skills among first-year secondary students. To achieve the research aim, a quasi-experimental design was used, using two groups; experimental and control. Instruments were: computational thinking skills test. The sample consists of (50) first-grade secondary students in Al-Quwayiyah district. Results revealed a statistically significant difference at the level of $(\alpha \leq 0.05)$ between the mean scores of the experimental and control groups through measuring the effectiveness of the developed course using digital learning objects in developing computational thinking skills (analysis, pattern recognition, abstraction, and algorithmic thinking) in favor of the experimental group. In light of the previously mentioned results, recommendations were presented, the most prominent of which is that the Ministry of Education adopt and employ them in the educational process.

Keywords: Digital Technology, Digital Learning Objects, Computational Thinking Skills, Developing a Curriculum.

مقدمة:

إن البحث عن المعرفة والسعي إلى اكتسابها وتداولها والعمل على إنتاجها، يعد سمة من سمات هذا العصر، الذي تسارعت فيه التغييرات التقنية، وتشعبت فيه وسائل الاتصال، وشهدت برمجيات الحاسب الآلي وتطبيقاته نمواً هائلاً بات مشاهداً في جميع مناحي الحياة وتفاصيلها. ونتيجة لهذه التغييرات والتطور المتسارع؛ وكون التعليم والتعلم في رأس قائمة أولويات المجتمعات، فقد ناله نصيب وافر من هذا التطور، سواء فيما يتعلق بتطوير المداخل التدريسية والاستراتيجيات، ثم ما تضمنته خطط تطوير المقررات، أو فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي والمخرجات التعليمية (السعيد، 2018، 133).

كما شمل هذا التطور المستحدثات التقنية التي تسهم في تسهيل وتيسير عمليتي التعليم والتعلم، وما يصاحبها من أنشطة ومهام، حيث تجعل المتعلم متفاعلاً مع ما يقدم له من معارف، بما يحقق الهدف من توظيفها في العملية التعليمية كاملة، سواء من حيث المقررات أو الأنشطة أو الاستراتيجيات الحديثة، وكذلك استثمارها في حل المشكلات، مما يجعل المتعلم مواكباً لمجتمعه وما يكتنفه من تغييرات (القحطاني، 2020، 19).

وقد أسهم التطور التقني في تجويد العملية التعليمية، بما يتيح من إمكانيات للرفع من المخرجات التعليمية، مروراً بالمنهج المتكامل، ووصولاً إلى المواقف التدريسية، من خلال النظم المتطورة التي يفرضها، والتي تهدف إلى اختصار الوقت والجهد، مما ينعكس إيجاباً على الجانب المهاري، مع عدم إغفال الجانبين الوجداني والمعرفي (الحربي، 2020، 267).

أما بيانات التعلم الإلكتروني فلم تكن إلا واحدة من نتائج التطور التقني، حيث تم استخدامها في تنظيم وتصميم البرامج التعليمية، كما ساهمت في دعم التقدم التقني المبني على تحقيق أهداف عملية التعلم (النجار، 2012، 181).

وقد فرضت حاجات المتعلمين وميولهم استخدام أساليب تقديم محتوى غير تقليدية، في ضوء المداخل التعليمية الحديثة، معتمدة على ما استجد في تقنية المعلومات والاتصالات بكل جوانبها، فجاءت بيانات التعلم الإلكتروني تلبيةً لهذه الحاجات، فساعدت المعلمين على تسهيل إعداد المحتوى وتقديمه للمتعلمين (السعيد، 2020، 93).

ولتحقيق العديد من الأهداف التعليمية وتسهيل اكتساب الخبرات المختلفة بطرق ممتعة جاءت كائنات التعلم الرقمية كتقنية حديثة في مجال التعليم، حيث هيأت لها بيانات التعلم الإلكتروني بما تملكه من تعدد في الإمكانيات مجال تصميم وعرض وإنتاج تلك الكائنات (عبد الوهاب، 2019، 1050).

وقد اهتم الباحثون بكل ما من شأنه تحويل القوالب الجامدة إلى تطبيقات يمكن من خلالها التفاعل والمشاركة، في كل نشاط يحوي كائنات التعلم، مما ينمي الحواس بشكل متكامل، في إطار تقني محوسب تشويقي يعزز مبدأ التعلم الذاتي لدى المتعلمين وفق احتياجاتهم التعليمية؛ من هنا بدأ استثمار كائنات التعلم الرقمية (حسن، 2020، 181).

ونظراً لما تقوم به وزارة التعليم من جهود في عملية تطوير الخطط الدراسية لجميع المراحل الدراسية بشكل عام، وفي المرحلة الثانوية بشكل خاص. وذلك استجابةً لمتطلبات تحقيق أهداف رؤية المملكة 2030. حيث تضمنت هذه الخطط المطورة في المرحلة الثانوية الدراسة بنمط التعليم المدمج، الذي يتضمن منح المتعلمين فرصة في تعدد المسارات التخصصية التي يتم من خلالها تنمية المهارات اللازمة لهم، ولكون التعليم المدمج يتطلب من المتعلمين التعلم ذاتياً من خلال منصات التعلم الإلكتروني؛ مما يبرز أهمية استخدام وتوظيف كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية.

ولأهمية مهارات التفكير وضرورة إكسابها للمتعلمين، سواءً مهارات اتخاذ القرار أو مهارات التحليل أو مهارات حل المشكلات، وغيرها من المهارات، كان لزاماً على عصر التطور التقني الذي نعيشه، والمستجدات التقنية التي نشهدها أن توليها جانباً كبيراً من الاهتمام (الشامي، 2020).

وفي جانب آخر نجد أن التفكير الحاسوبي لعب دوراً محورياً في تنمية العديد من المهارات عند المتعلمين، لعل من أهمها مهارة حل المشكلات. كونها من المهارات الأساسية في القرن الحادي والعشرين (Yadav et al., 2011, 466).

وبالنظر إلى التطورات المتسارعة التي ألفت بظلالها على سوق العمل أيضاً، نجد أن مهارات التفكير الحاسوبي حاضرة، وتساهم بدورها في إعداد المتعلمين وتنمية قدراتهم ومهاراتهم في حل المشكلات، وتجعلهم يواكبون مستحدثات هذا العصر (أبوزيد، 2021، 171).

وقد وضعت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم مجموعة من المعايير، تصف المهارات والمعارف التي يحتاجها المتعلمين لتقدمهم ونموهم، ومن أبرز هذه المعايير معيار المفكر الحاسوبي، والذي يتضمن تطوير المتعلمين لاستراتيجيات واستخدامها لحل المشكلات، من خلال جمع البيانات وتحليلها وتقسيمها، وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات International Society for Technology in Education [ISTE], 2016).

ومما سبق تتضح أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية في بيئات التعلم بشكل عام، وذلك من خلال تزويد المتعلمين بالمعارف وإكسابهم المهارات وتنمية الاتجاهات لديهم بأساليب متنوعة وأكثر

فاعلية، كما يتطلب هذا العصر اكتساب المهارات التي تساعد المتعلمين على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجههم، والتي من ضمنها مهارات التفكير الحاسوبي.
مشكلة البحث وأسئلته:

أوصت العديد من الدراسات بتبني الجهات التعليمية بناء برامج تتضمن توظيف كائنات التعلم في المقررات الدراسية كدراسة دراسة فطافطة (2018)، ودراسة حامد؛ وبرديسي (2023)، ودراسة العسكر (2023)، وأضافت دراسة ربيع توصية باستخدام كائنات التعلم في المدارس تحت إشراف ورعاية متخصصين في تقنيات التعليم لتتوافق مع معايير ذات مستوى جيد. كما أضافه دراسة حامد وبرديسي، ودراسة مازن وآخرون (2022) التوصية ببناء وتنظيم محتوى المقررات الدراسية باستخدام كائنات التعلم الرقمية.

وباعتبار أن تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى الطلاب تتم من خلال تضمينها في المقررات الدراسية، فقد توصلت دراسة العبيكان وآخرون (2022) إلى أن مستوى تحقق معايير التفكير الحاسوبي في كتب المرحلة المتوسطة والثانوية منخفض جداً. وعلى ذلك أوصت الدراسة بتطوير مناهج التعليم العام لتحقيق معايير مجال التقنية الرقمية فيما يخص التفكير الحاسوبي، كما أوصت بتثقيف القائمين على المناهج والتربويين بمعايير التفكير الحاسوبي وكيفية تضمينها في عمليات التعليم والتعلم، كما أوصت دراسة سرور وعسقول وعقل (2021) بالاهتمام بدمج مهارات التفكير الحاسوبي في مقرر البرمجة والتكنولوجيا.

ومن خلال ما تقدّم رأى الباحث أهمية تعرّف فاعلية تطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. وعلى ذلك تمثلت مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

"ما فاعلية تطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟".

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية:

- 1- ما محتوى المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية؟
- 2- ما فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التحليل لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟
- 3- ما فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التعرف على الأنماط لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

4- ما فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التجريد لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

5- ما فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التفكير الخوارزمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟

فروض البحث:

في ضوء أسئلة البحث، وبناءً على مراجعة الدراسات السابقة تم صياغة الفرض الرئيس التالي:
لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

ويتفرع من هذا الفرض ما يلي:

1- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التحليل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

2- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التعرف على الأنماط لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

3- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التجريد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

4- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التفكير الخوارزمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهداف البحث:

سعى هذا البحث إلى تحقيق ما يلي:

- 1- تحديد محتوى المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية.
- 2- الكشف عن فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التحليل لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

- 3- الكشف عن فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التعرف على الأنماط لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- 4- الكشف عن فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التجريد لدى طلاب الصف الأول الثانوي.
- 5- الكشف عن فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التفكير الخوارزمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

أهمية البحث:

تمثلت أهمية البحث في الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية وفقاً لما يلي:

الأهمية النظرية:

- 1- قد يفيد البحث الحالي في تقديم إطار نظري يساهم في إثراء الجانب المعرفي، من خلال تناوله كائنات التعلم الرقمية، وتناوله أحد الاتجاهات الحديثة في التفكير وهو التفكير الحاسوبي.
 - 2- قد يفيد البحث الحالي في تقديم نموذج لتطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية.
- ### الأهمية التطبيقية:

- 1- قد يساعد البحث الحالي القائمين على تطوير المقررات الدراسية في توظيف كائنات التعلم الرقمية في المقررات.
- 2- قد يفيد البحث الحالي معلمي التقنية الرقمية بالاستفادة من المقرر المطور وذلك بتطبيقه في تدريس مقرر التقنية الرقمية.
- 3- قد يساعد البحث الحالي على إيجاد طرق وأساليب يتم من خلالها تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

حدود البحث: تمثلت حدود البحث وفقاً للتالي:

الحدود الموضوعية:

اقتصرت الحدود الموضوعية في هذا البحث على تطوير مقرر التقنية الرقمية 1-2 باستخدام كائنات التعلم الرقمية، وتعرف فاعليته في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل، التعرف على الأنماط، التجريد، والتفكير الخوارزمي)

الحدود المكانية:

طبق هذا البحث في المدارس الثانوية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة القويعة التابعة لمنطقة الرياض.

الحدود الزمانية:

طبق هذا البحث خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات البحث:

كائنات التعلم الرقمية Digital Learning Objects:

عرّف بدر (2021، 15) كائنات التعلم الرقمية بأنها "وحدات تعليمية رقمية قابلة لإعادة استخدامها في أنشطة ومواقف تعليمية مختلفة يتم تخزينها في مستودعات رقمية مصنفة وفقاً لمعايير محددة، ولكل وحدة تعليمية هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة".

وعرّف الباحث كائنات التعلم الرقمية إجرائياً: بأنها عناصر تعليمية رقمية صغيرة قابلة لإعادة الاستخدام، تتضمن أهدافاً وأنشطة تعليمية وأدوات تقويم، ويتم تخزينها في مستودعات رقمية لاستخدامها في عرض محتوى مقرر التقنية الرقمية 1-2، وتم قياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

التفكير الحاسوبي Computational Thinking :

عرف أبوزيد (2021، 171) التفكير الحاسوبي بأنه "التفكير القائم على المهارات الحاسوبية الحديثة التي يتطلبها عصر التحول الرقمي وتداعياته لإعداد متعلمين قادرين على متابعة مستحدثات العصر، وإعداد جاهزياتهم المستقبلية للمهن المستحدثة والمستقبلية".

وعرّف الباحث التفكير الحاسوبي إجرائياً: بأنه عملية تفكير تتضمن مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل، التعرف على الأنماط، التجريد، والتفكير الخوارزمي) ويتم من خلالها صياغة وحلّ المشكلات، بهدف تنمية مهارات طلاب الصف الأول الثانوي لتمكينهم من القدرة على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات في مقرر التقنية الرقمية 1-2.

ثانياً: الإطار النظري والدراسات السابقة

تناول هذا الفصل أدبيات البحث، وأطره النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث، ومتغيراته في محورين هما: كائنات التعلم الرقمية، التفكير الحاسوبي.

إن التغيرات التي نشهدها في هذا العصر، والتي شملت شتى مجالات الحياة، سواء المجالات العلمية أو العملية، أو ما نعيشه من تغيرات وتطورات تقنية، نتاجاً للثورة الصناعية الحديثة، التي أحدثت فجوة واسعة بين ما سبق تعلّمه من مهارات ومعارف، وبين ما يجب أن يمتلكه الإنسان في العصر الحديث ليواكب التسارع المجتمعي، وليجد مكاناً في الوظائف المستقبلية، مما حدا بالتعليم للبحث عن كيفية تنمية مهارات ومعارف المتعلمين ليلحقوا بالركب (موسى؛ والزبون، 2021، 81).

وناقش هذا المحور الإطار النظري والمفاهيمي للدراسة، وذلك باستقصاء الأدبيات ذات العلاقة بمتغيرات البحث والمواضيع المتعلقة بها التي تمثلت في كائنات التعلم الرقمية، ومهارات التفكير الحاسوبي، وذلك للمساعدة في بناء أدوات البحث وتحليل وعرض وتفسير النتائج.

المحور الأول: كائنات التعلم الرقمية Digital Learning Objects:

استعرض هذا المحور مفهوم كائنات التعلم الرقمية، بداية بأهم التعريفات للكاتب والباحثين الذين تناولوا مفهومها، وخصائصها، وأهميتها، ومكوناتها، وأشكالها، ومميزاتها، ثم عرض استخدام كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية، وعرض نظريات التعلم وعلاقتها بتوظيف كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية، ومن ثم تم تناول مستودعات كائنات التعلم الرقمية.

مفهوم كائنات التعلم الرقمية:

تعتبر كائنات التعلم الرقمية من التقنيات الداعمة لبيئات التعلم الإلكترونية وذلك لاستخدامها في عرض المحتوى بشكل إلكتروني، من خلال العديد من الأشكال بطريقة فعالة متضمنة معايير وأهداف محددة وأنشطة وأساليب تقويم تتناسب مع المتعلمين.

وقد تعددت تعريفات مجموعة من الكتاب والباحثين لكائنات التعلم الرقمية.

حيث عرّف أحمد (2021، 86) كائنات التعلم الرقمية بأنها "وسائط تعليمية رقمية تعرض المحتوى التعليمي بشكل تفاعلي، تحتوي على نصوص وصور ورسوم تعليمية ومقاطع صوتية وأنشطة تعليمية، وتقوم على أسس تربوية من حيث الأهداف والإجراءات يمكن إعادة استخدامها في سياق عملية التعلم". وعزّف بدر (2021، 15) كائنات التعلم الرقمية بأنها "وحدات تعليمية رقمية قابلة لإعادة استخدامها في أنشطة ومواقف تعليمية مختلفة يتم تخزينها في مستودعات رقمية مصنفة وفقاً لمعايير محددة، ولكل وحدة تعليمية هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة".

فيما عرف العشماوي (2022، 137) كائنات التعلم الرقمية بأنها "وحدات تعليمية رقمية قابلة لإعادة استخدامها في أنشطة ومواقف تعليمية مختلفة يتم تخزينها في مستودعات رقمية مصنفة وفقاً لمعايير محددة Metadata Standards ولكل وحدة تعليمية هدف أو مجموعة من الأهداف المحددة".

ومن خلال التعريفات السابقة يتضح إجماع العديد من التعريفات لكائنات التعلم الرقمية على أنها عبارة عن عناصر صغيرة تتضمن أهدافاً وأنشطة وأدوات تقويم، ويتم تخزين هذه العناصر في مستودعات رقمية بهدف استعادتها والاستفادة منها وإعادة استخدامها مرة أخرى. وتم تطوير مقرر التقنية الرقمية 1- باستخدامها، وقياس فاعليتها في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

خصائص كائنات التعلم الرقمية:

تتميز كائنات التعلم الرقمية عن غيرها بعدد من المميزات التي تجعلها تستخدم في سياقات مختلفة عبر أنظمة التعليم الإلكتروني وبيئاته المتنوعة؛ ذلك لأنها تحتوي على خصائص وسمات صممت بالاعتماد على المعايير الفنية والتربوية للتصميم التعليمي ذات الجودة العالية، من خلال خصائص النقل والشكل والتوصيل، وكذلك تتوافق مع الأهداف التعليمية، كما تتسم بإمكانية إعادة استخدامها في مواقف تعليمية مختلفة (الأكلبي، 2023، 39).

وقد أشار (Başaran 2016) إلى مجموعة خصائص لكائنات التعلم الرقمية منها:

- قابلية إعادة استخدامها في بيئات التعلم المختلفة مثل الفصول الدراسية.
- قابلة للمشاركة والنقل.
- معالجة البيانات الوصفية: هذه الكائنات تكون متاحة في مستويات كائنات التعلم الرقمية، يمكن استخدامها كمكون أساسي للتعلم في سياقات تعليمية مختلفة.
- إمكانية استخدامها من منظور تقنيات التعليم لتعزيز التعلم من خلال أنشطة التعلم التفاعلي حيث تجمع بين عناصر الوسائط المتعددة.
- تكون متاحة في مستويات كائنات التعلم الرقمية.
- تحتوي على محتوى تعليمي مع نتائج وأهداف التعلم ويمكن اعتباره أجزاء صغيرة وقابلة للتبديل لبناء دورة كاملة في بيئة التعلم الإلكتروني الرقمية.
- وأضاف الأكلبي (2023، 39) خاصية التوافق مع معايير SCORM بحيث يمكن مشاركتها عبر أنظمة التعلم الإلكتروني المختلفة.

أهمية كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية:

من أهم ما يميز كائنات التعلم الرقمية الناتجة من تقسيم المحتوى الرقمي هو القدرة على إعادة استخدامها في مواقف تعليمية جديدة بأنماط مختلفة، وهو نتيجة حتمية للتسارع المستمر في تصميم المحتوى الإلكتروني وزيادته ونموه وكثرة الأنماط، ويمكن من خلاله تقسيم المحتوى التعليمي إلى أجزاء صغيرة كل جزئية تتناول هدفاً تعليمياً واحداً (AbdulMajeed, 2020, 39)

وأشار الشبل (2018، 118-119)، لتقسيم أهمية وفوائد كائنات التعلم الرقمية من حيث الفئة المستفيدة منها، ومن حيث أهمية استخدامها للمعلمين أو للمتعلمين. ويمكن استخلاص أهم فوائد استخدام كائنات التعلم الرقمية بالنسبة للمعلمين كالتالي:

- زيادة فهم مادة التعلم من قبل المتعلمين. حيث يجمع المعلمون الكائنات التي تناسب حاجات المتعلمين.

- تزيد من فاعلية التعلم من خلال ربط التعليم بخبرات تحاكي الواقع.
- يتيح المعلمين الفرصة في إشراك المتعلمين في تبادل الكائنات الجديدة بعد جمعها.
- كما ذكر الشبل (2018، 118-119)، وعبد الباسط (2011، 39-40) أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية بالنسبة للمتعلمين ومنها:
 - اكتساب المتعلمين لخبرات جديدة.
 - مراعاة الفروق الفردية وقدرات المتعلمين.
 - تراعي وتلبي ميول وحاجات المتعلمين.
 - تمكن المتعلم من سهولة البحث والوصول للمعلومة.
- وقد أشار السليمان (2022، 62) للعديد من النقاط التي تبرز أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية في الآتي:
 - زيادة فاعلية التعلم.
 - تحسين المخرجات التعليمية.
 - توفير الوقت والتكلفة.
 - مراعاة الفروق الفردية.
 - مساعدة المتعلم في أداء مهامه التعليمية.
 - تسهم في اكتساب المتعلم للمعارف والمهارات.
 - دعم التعليم المستمر.
 - توفير فرص تعليمية متعددة.
- ومن خلال ما سبق تكمن أهمية استخدام كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية في زيادة فاعلية التعلم ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين، من خلال تقدمهم في تعلمهم حسب قدراتهم، وإتاحة الفرصة لهم في تبادل الكائنات التعليمية، ومشاركتهم في إنتاجها وفق حاجاتهم، وتساعد في تسهيل اكتسابهم للمعارف والمهارات.

مكونات كائنات التعلم الرقمية:

اتفق السليمان (2022، 65)؛ و Wylie (2022) على بعض مكونات كائنات التعلم الرقمية كالتالي:

- العنوان: يجب أن يكون العنوان جذاباً للمتعلمين، يتسم بالوضوح والتحديد.
- العنوان الفرعي: العناوين الفرعية عبارة عن تفصيل ما قد يكون مجملاً في العنوان الرئيس.

- هدف التعلم: يجب أن يكون هناك هدفاً واحداً محدداً يمكن قياسه لكل كائن تعليمي.
 - محتوى التعلم: يجب الاهتمام بأسلوب إيصال الرسالة في محتوى الكائن التعليمي.
 - كما أضاف (Wylie 2022) المكون التالي:
 - بيانات تعريف كائن التعلم: كالتاريخ واللغة والرمز المخصص للكائن، لسهولة استرداده.
 - وقد أشار السليمان (2022، 66) إلى بعض المكونات الإضافية للكائنات التعليمية، وهي:
 - فهرس الكائنات التعليمية: يوضح طريقة السير في الدرس وفق الأهداف المحددة.
 - الخريطة الذهنية: التي تربط عناصر الدرس في الكائن التعليمي، وتجعل انتقاله لذهن المتعلم منطقياً.
 - الاختبار الذاتي: يستطيع المتعلم من خلاله التحقق من مدى تحصيله وتقدمه.
 - الاختبار النهائي: حيث تتنوع فيه الأسئلة وفق الأهداف المراد قياسها.
- ومن خلال تعدد الرؤى في تحديد مكونات كائن التعلم الرقمي، حيث إن بعض الدراسات تضمنت محتوى التعلم في النشاط التعليمي بينما بعضها الآخر فصلت بين محتوى التعلم والنشاط التعليمي. كما أضافت بعض الدراسات العنوان والمقدمة والفهرس كمكونات لكائن التعلم الرقمي. وقد اتفق البحث الحالي مع دراسة خميس (2022) ودراسة محمد وآخرون (2021) في تحديد مكونات كائن التعلم الرقمي والتي تمثلت في الهدف التعليمي، محتوى التعلم، النشاط التعليمي، والتقييم.
- استخدام كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية:**

عند تصميم الكائنات الرقمية بشكل جيد ووفق احتياجات وقدرات وميول المتعلمين، سينعكس ذلك إيجاباً على دافعية المتعلمين وجودة المخرجات التعليمية من نواحيها المعرفية، المهارية، والوجدانية (السيد، 2019، 384).

ويتيح استخدام كائنات التعلم الرقمية للمتعلمين اكتشاف المفاهيم التعليمية ذاتياً، في قالب واضح وبسيط، ويمكن من خلاله ردم الهوة التي تنشأ عادة بين طرق التدريس وأنماط تعلم المتعلمين، مما يجعلها خياراً جيداً إذا نظرنا للمخرجات المرجوة (Basuhail, 2020, 2-3).

ويتضح مما سبق أن استخدام كائنات التعلم الرقمية في العملية التعليمية من خلال إيجاد بيانات تعليمية تتناسب مع مستويات المتعلمين وتراعي الفروق الفردية بينهم، وتسهل عملية التعلم من خلال تجزئة المحتوى التعليمي وربطه بهدف تعليمي خاص ونشاط وتقييم، تمكن المتعلم من التقدم وفقاً لمدى تحقيقه للهدف التعليمي.

فإن توظيف كائنات التعلم الرقمية كنموذج ضمن نماذج بيانات التعلم الإلكتروني يساعد في تصميم المحتوى الرقمي والذي ينعكس ذلك على إبراز دور التقنيات الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية تحقيقاً

لجهود وزارة التعليم في تطوير المقررات الدراسية في جميع المراحل التعليمية بشكل عام والمرحلة الثانوية بشكل خاص مما يسهم في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين التي يتطلبها العصر الرقمي المتسارع الذي نعيشه، ومن أبرز تلك المهارات مهارات حل المشكلات والتي من ضمنها مهارات التفكير الحاسوبي والتي سيتم عرضها في المحور الثاني من هذا الإطار.

المحور الثاني: التفكير الحاسوبي Computational Thinking:

يفرض القرن الحالي كثيراً من الأولويات والمتطلبات استجابة للتسارع والتغير والتحولات التي تشهدها كافة مجالات الحياة، ولعل مهارات التفكير وتنميتها تصنف من أولويات هذا القرن، ومن أبرز تطبيقاتها ومهاراتها التفكير الحاسوبي، الذي يجب أن يكتسبه المتعلمون (حسن؛ ومخيرز، 2023، 236).

ووصفت معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم ISTE للطلاب المهارات والمعارف التي يحتاجها الطلاب لتقدمهم ونموهم لإسهامهم في المجتمع العالمي المترابط والذي يشهد تطوراً متسارعاً، ومن معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا معيار المفكر الحاسوبي، والذي يتضمن تطوير الطلاب لاستراتيجيات واستخدامها لحل المشكلات، من خلال جمع البيانات وتحديدها وتحليلها وتقسيمها، وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات International Society for Technology in Education ([ISTE], 2016).

ووصفت معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم ISTE للطلاب المهارات والمعارف التي يحتاجها الطلاب لتقدمهم ونموهم لإسهامهم في المجتمع العالمي المترابط والذي يشهد تطوراً متسارعاً، ومن معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا معيار المفكر الحاسوبي، والذي يتضمن تطوير الطلاب لاستراتيجيات واستخدامها لحل المشكلات، من خلال جمع البيانات وتحديدها وتحليلها وتقسيمها، وإيجاد الحلول المناسبة لهذه المشكلات International Society for Technology in Education ([ISTE], 2016).

وقد تناول هذا المحور مفهوم التفكير الحاسوبي، بداية بأهم التعريفات للكاتب والباحثين الذين تناولوا مفهوم التفكير الحاسوبي، وخصائصه، ومهارات التفكير الحاسوبي من حيث عرض العديد من الدراسات السابقة والمراجع التي تابنت في تحديد مهارات التفكير الحاسوبي وعرض الاتفاق على بعض المهارات والاختلاف على بعضها الآخر وتوضيح العلاقة بين هذه المهارات، وعرض أهم النظريات المفسرة للتفكير الحاسوبي في العملية التعليمية، ثم عرض العلاقة بين التفكير الحاسوبي وكائنات التعلم الرقمية، ومن ثم تم تناول التفكير الحاسوبي في المقررات الدراسية.

مفهوم التفكير الحاسوبي:

عرفت رابطة معلمي علوم الحاسب (CSTA) بالتعاون مع الجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE) التفكير الحاسوبي بأنه عملية لحل المشكلات، وتتضمن هذه العملية عددًا من العناصر التي تقوم بصياغة المشكلات بطريقة تمكن من استخدام الحاسب الآلي للمساعدة على حلها، وتعميم الاستفادة من عملية حل المشكلة والاستفادة منها وتطبيقها على مدى واسع من المشكلات.

كما عرف أبوزيد (2021، 171) التفكير الحاسوبي بأنه "التفكير القائم على المهارات الحاسوبية الحديثة التي يتطلبها عصر التحول الرقمي وتداعياته لإعداد متعلمين قادرين على متابعة مستحدثات العصر، وإعداد جاهزياتهم المستقبلية للمهن المستحدثة والمستقبلية".

أما Valenzuela (2022) فقد عرف التفكير الحاسوبي بأنه "مهارة حل المشكلات التي تتضمن التحليل والتجريد والتعرف على الأنماط وتصميم الخوارزمية".

ومن خلال ما سبق فإن التفكير الحاسوبي هو عملية تفكير تتضمن مهارات التفكير الحاسوبي التي يتم من خلالها صياغة وحل المشكلات، لتمكن المتعلمين من القدرة على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات وتطبيقها على مشكلات أخرى.

خصائص التفكير الحاسوبي:

- يتسم التفكير الحاسوبي بالعديد من الخصائص التي يختص بها من خلال أهميته في تنمية مهارات المتعلمين وقدرتهم على إيجاد الحلول المناسبة للمشكلات بطريقة محددة وعلمية. وقد حدد (Wing. 2006.35) سمات التي يختص بها التفكير الحاسوبي في الآتي:
- يركز التفكير الحاسوبي على المفاهيم وليس البرمجة، حيث إن التفكير كعالم في الحاسب تتطلب تفكيرًا عند مستويات متعددة من التجريد.
 - التفكير الحاسوبي مهارة أساسية بحيث يتطلب من كل شخص أن يكون على معرفة بكيفية العمل في المجتمعات المتقدمة.
 - التفكير الحاسوبي هو طريقة يفكر بها البشر لحل المشكلات وليس محاولة لجعلهم يفكرون مثل أجهزة الحاسب، وذلك من خلال استخدام مهاراتهم للقدرة على مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها.
 - يجمع التفكير الحاسوبي بين التفكير الرياضي والتفكير الهندسي. حيث إن علوم الحاسب تستند إلى التفكير الرياضي لأنها تقوم على إتقان الرياضيات. وتستند إلى التفكير الهندسي لأن الأنظمة التي يتم بناؤها تتفاعل مع العالم الحقيقي.

- يركز التفكير الحاسوبي على المفاهيم الحاسوبية التي تستخدمها لمعالجة وحل المشاكل، وإدارة الحياة اليومية، والتواصل والتفاعل مع الآخرين.
- مهارات التفكير الحاسوبي أساسية لأي شخص في أي مكان.
- وفي إطار تحديد مفهوم التفكير الحاسوبي للتعليم، قامت رابطة معلمي علوم الحاسب (CSTA) والجمعية الدولية للتقنية في التعليم (ISTE)، بوضع تعريف له في مراحل التعليم العام، حيث وصفته بأنه عملية حل المشكلات من خلال مجموعة من السمات من أبرزها:
- جعل المشكلات في قوالب تمكنا من استخدام الحاسب والبدائل الأخرى في حلها.
- استخدام المنطقية في تنظيم وتحليل البيانات.
- جعل الحلول في خطوات مترابطة ومرتبطة واستخدام الأتمتة من خلال التفكير الخوارزمي.
- التركيز على الكفاءة والفاعلية في الموارد والخطوات عند تقديم الحلول.
- إمكانية تعميم الحلول على مشكلات أخرى (Marshall. 2015).

مهارات التفكير الحاسوبي:

يسهم التفكير الحاسوبي في إكساب المتعلمين مهارات القرن الحادي والعشرين، من خلال دمجها في المقررات الدراسية، حيث أصبح التفكير الحاسوبي من العوامل الفاعلة في الممارسات التربوية والسياسات، نظراً لما له من تأثيرات في صناعة التقنية والاتصالات والمعلومات، وهو ما شعرت به بعض الدول المتقدمة كفنلندا وكوريا والصين وانجلترا وغيرها من الدول التي اتجهت لعمل الإصلاحات المنهجية في تعليم التفكير الحاسوبي (عويس؛ ووالي، 2021، 5052).

وقد سعت جهود التطوير في المملكة العربية السعودية إلى الاهتمام بتضمين مهارات التفكير الحاسوبي في المقررات الدراسية من خلال تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في وثيقة معايير مجال تعلم التقنية الرقمية الصادرة من هيئة تقويم التعليم والتدريب (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019). وقد عرف الدسوقي؛ والوكيل (2023، 15) مهارات التفكير الحاسوبي بأنها "التمكن من حل المشكلات والوصول إلى الحلول الأنسب، من خلال أربع عمليات هي تحليل المشكلة، والتعرف على الأنماط، والتجريد، وتصميم الخوارزمية".

كما عرف عقل؛ وصيام (2021، 6) مهارات التفكير الحاسوبي بأنها "مهارات عقلية يتبناها المعلم لتحديد المشكلة والوصول للحل، بخطوات متتالية ومتتابعة تمكنه من تحقيق الأهداف التعليمية وتعميمها على مواقف مشابهة أخرى، وتتفرع منها المهارات الرئيسية الأربع، مهارة التحليل، مهارة التعرف على الأنماط مهارة التجريد، ومهارة التتابع الخوارزمي".

التفكير الحاسوبي وكائنات التعلم الرقمية:

تهتم الاتجاهات التربوية المعاصرة في الدول المتقدمة عند تطوير المناهج الدراسية بالمعايير، ليكون النظام التعليمي ذا كفاءة، وهو ما قامت به هيئة تقويم التعليم بالتنسيق مع وزارة التعليم، انسجاماً مع مستهدفات رؤية المملكة 2030، حيث أعدت الإطار الوطني لمعايير مناهج التعليم العام، متضمناً تصميم مصادر التعليم المتنوعة وتصميم المواد التعليمية كذلك، وقد انبثق منه مجموعة من الأطر كان من ضمنها (وثيقة معايير مجال التقنية الرقمية) والتي اهتمت ببنية التعليم من ناحية المواطنة الرقمية والمفاهيم والتطبيقات الحاسوبية والتفكير الحاسوبي (هيئة تقويم التعليم والتدريب، 2019).

ويؤكد تضمين مهارات التفكير الحاسوبي في وثيقة معايير مجال تعلم التقنية الرقمية الاهتمام بمهارات التفكير بشكل عام وبمهارات التفكير الحاسوبي بشكل خاص، وذلك بتضمينها في المناهج الدراسية وإكسابها للمتعلمين.

ويدعم دمج التقنية في المقررات الدراسية تحسين أداء المتعلمين وتطوير مهاراتهم لإيجاد حلول للمشكلات التي ستواجههم عند التحاقهم في وظائفهم المستقبلية. وتعتبر مهارات التفكير الحاسوبي من المهارات الرئيسة في القرن الحادي والعشرين التي تساعد المتعلمين على حل المشكلات ويمكن تضمين هذه المهارات في مناهج جميع المراحل التعليمية (Kimmons, 2016).

ويتضح من ذلك أهمية تطوير المناهج وفق النماذج التقنية الحديثة، والتي منها كائنات التعلم الرقمية وفعاليتها في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لدى المتعلمين، والتي من ضمنها مهارات التفكير الحاسوبي.

ثانياً: الدراسات السابقة:

المحور الأول: دراسات تناولت كائنات التعلم الرقمية:

سعت دراسة (AbdulMajeed 2021) إلى قياس تأثير نمط العرض التقديمي لكائنات التعلم الرقمي في بيئة التعلم الإلكتروني على تنمية المهارات النوعية لإنتاج الوسائط التربوية المتعددة لطلاب تكنولوجيا التعليم، وتكونت عينة الدراسة من 50 طالباً وطالبة في كلية التربية النوعية بطنطا، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم منتج، وكانت أبرز النتائج وجود فروق في متوسطات الدرجات بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة، وبطاقة تقييم المنتج لصالح المجموعة التجريبية.

كما هدفت دراسة الضلعان (2022) إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبي قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية القدرة المكانية لدى الطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات بجامعة القصيم، وتكونت عينة الدراسة من 30 طالباً، واستخدم الباحث المنهج التجريبي. وتكونت أدوات الدراسة من اختبار القدرة المكانية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التدريبي المقترح في تنمية القدرة المكانية لطلاب المجموعة التجريبية، كما أن هناك فروق دالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار القدرة المكانية لصالح المجموعة التجريبية.

وجاءت دراسة المطيري (2023) لمعرفة أثر برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات الاستماع الناقد والوعي بالقراءة الإلكترونية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض، وتكونت عينة الدراسة من 60 طالبة، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار مهارات الاستماع الناقد، ومقياس الوعي بأهمية القراءة الإلكترونية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج التعليمي المقترح في تنمية مهارات الاستماع الناقد، ومقياس الوعي بأهمية القراءة الإلكترونية لطالبات المجموعة التجريبية.

واتفقت هذه الدراسات مع البحث الحالي في توظيف كائنات التعلم الرقمية في تنمية نواتج التعلم من خلال برامج تعليمية، أو برنامج تدريبي، أو قياس أثر بيئة تعلم إلكترونية، فيما اختلف البحث الحالي في نوع المعالجة التجريبية عن هذه البحوث والتي تمثلت في تعرف فاعلية تطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي.

المحور الثاني: دراسات تناولت مهارات التفكير الحاسوبي:

سعت دراسة العوفي والزعبي (2023) إلى تعرف فاعلية برنامج تعليمي مقترح في الذكاء الاصطناعي، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الأول ثانوي، وتكونت عينة الدراسة من 25 طالبة، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار لقياس مهارات التفكير الحاسوبي، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الطالبات في التطبيقين القبلي والبعدي، وذلك لصالح الاختبار البعدي. وقد أوصت الدراسة بضرورة تنمية مهارات التفكير الحاسوبي.

وفي دراسة الشقراوي وآل إبراهيم (2023) التي قامت بقياس أثر تدريس البرمجة باستخدام الأنشطة غير الموصولة على اكتساب مفاهيم البرمجة ومهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من 31 طالبة، واستخدمت الباحثتان المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار تحصيلي معرفي، ومقياس لمهارات التفكير الحاسوبي. وأظهرت نتائج

الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير الحاسوبي، وذلك لصالح أفراد المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة الدسوقي؛ والوكيل (2023) الكشف عن أثر الأمثلة الداعمة في بيئة تعلم نقال قائمة على نمطين من محفزات الألعاب لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي ورفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، وتكونت عينة الدراسة من 74 طالباً وطالبة، واستخدم الباحثان المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي وفق المجموعة الواحدة ذي الاختبار القبلي و البعدي، وتكونت أدوات الدراسة من اختبار الجوانب المعرفية لمهارات التفكير الحاسوبي ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التطبيق البعدي لاختبار الجوانب المعرفية لمهارات التفكير الحاسوبي.

واتفقت هذه الدراسات مع البحث الحالي في التأكيد على أهمية تنمية مهارات التفكير الحاسوبي كونها مهارات يتطلبها العصر الرقمي المتسارع الذي نعيشه، فيما اختلف البحث الحالي في نوع المعالجة التجريبية عن هذه البحوث والتي تمثلت في تعرف فاعلية تطوير مقرر التقنية الرقمية باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي.

ثالثاً: منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث:

نظراً لطبيعة أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي لاستطلاع رأي الخبراء في مواد المعالجة التجريبية وأدوات البحث وذلك لملاءمته للجوانب التي تتطلب الوصف والتفسير. كما استخدم الباحث المنهج التجريبي ذو التصميم شبه التجريبي من خلال التعرف على أثر المتغير المستقل في المتغير التابع، بحيث يشتمل على مجموعة ضابطة ومجموعة تجريبية ذوي الاختبار القبلي والبعدي، كما بجدول (2):

جدول (1) التصميم التجريبي للبحث

المجموعة	قياس قبلي	معالجة تجريبية	قياس بعدي
التجريبية	✓	✓	✓
الضابطة	✓	—	✓

مجتمع البحث:

تمثل مجتمع البحث في جميع طلاب الصف الأول الثانوي بالمدارس الثانوية بمحافظة القويعة. ويبلغ عددهم (1039) طالبًا حسب إحصاءات قسم التخطيط المدرسي بإدارة التعليم بمحافظة القويعة للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 1445هـ.

عينة البحث:

تكونت عينة البحث من طلاب الصف الأول الثانوي، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية متعددة المراحل؛ حيث أشار الصيرفي (2002، ص.201)، إلى أن هذا النوع من العينات يستخدم في حالة ما إذا كان أفراد المجتمع على هيئة مجموعات (مثل الطلاب) موزعين على مناطق جغرافية متباعدة. وتم اختيار العينة على عدة مراحل كما يلي:

- 1- الاختيار العشوائي البسيط لأحد القطاعات التعليمية التابعة لإدارة التعليم بمحافظة القويعة وعددها (6) قطاعات تعليمية، وقد وقع الاختيار على قطاع القويعة.
- 2- الاختيار العشوائي البسيط لإحدى مدارس المرحلة الثانوية في قطاع القويعة وعددها (10) مدارس ثانوية، وقد وقع الاختيار على مدرسة القويعة الثانوية.
- 3- الاختيار العشوائي البسيط لشعبتين من شعب الصف الأول الثانوي بمدرسة القويعة الثانوية وعددها (4) شعب. ليمثل أحدهما المجموعة التجريبية، والأخرى المجموعة الضابطة. حيث بلغ عدد عينة البحث في الشعبتين (50) طالباً.
- 4- إعادة تقسيم عينة البحث على الشعبتين وفقاً للإجراءات التي قام بها الباحث في المرحلة رقم (4) من مراحل اختيار العينة، بواقع (25) طالباً لكل مجموعة، أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.

إجراءات البحث: فيما يلي وصف تفصيلي لهذه الإجراءات:

أولاً: مقرر التقنية الرقمية 1-2 المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية.

لتحقيق أهداف البحث وبعد مراجعة العديد من الدراسات والمصادر التي تناولت تطوير المقررات الدراسية أو نماذج التصميم التعليمي. تم تطوير مقرر التقنية الرقمية 1-2 باستخدام كائنات التعلم الرقمية وفقاً لنموذج التصميم التعليمي آدي (ADDIE)، نظراً لتمييز هذا النموذج بالبساطة والوضوح والفعالية والمرونة والاتساق ومناسبة استخدامه في عملية التطوير التقني حيث عرفه (فاروق، 2023، ص.37) بأنه أسلوب نظامي يستخدم للمساعدة في تنظيم وتبسيط إنتاج المحتوى التعليمي في إطار إجرائي يضمن أن تكون المنتجات التعليمية ذات فاعلية وكفاءة في تحقيق الأهداف في ضوء مجموعة من المراحل أو

العمليات المتسلسلة والتي اشتقت منها اسم النموذج ، وهو اختصار يشير الى عمليات التحليل والتصميم والتطوير والتنفيذ والتقييم وهو نموذج يُستخدم للمساعدة في تنظيم وتبسيط إنتاج المحتوى التعليمي. وبعد الانتهاء من جميع مراحل بناء المقرر المطور ، أصبح جاهزاً للتطبيق.

ثانياً: إعداد دليل المعلم لتدريس المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية:

تم إعداد دليل المعلم الذي يقدم بعض التوجيهات والإرشادات والخطوات الإجرائية لتنفيذ دروس مقرر التقنية الرقمية 1-2 لطلاب الصف الأول الثانوي خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1445هـ باستخدام كائنات التعلم الرقمية، وقد تضمن الآتي: (مقدمة، أهداف الدليل، الأهداف العامة للتقنية الرقمية، الإطار النظري المفاهيمي، الإطار الإجرائي التنفيذي، تفاصيل الوحدات التدريسية، خطة تنفيذ دروس الوحدات باستخدام كائنات التعلم، توجيهات وإرشادات لتدريس المقرر المطور، إجراءات التدريس، طرق التدريس، التقنيات التعليمية، نوافذ المقرر المطور) بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلم، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج وطرق التدريس، المناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي، تقنيات التعليم، والحاسب الآلي؛ بهدف إبداء ملحوظاتهم وآرائهم، حول دليل المعلم من خلال مدى الدقة في صياغة الأهداف العامة والسلوكية، مدى مناسبة المحتوى للأهداف المحددة، مدى مناسبة الأنشطة التعليمية، وتحقيقها لأهداف المقرر، ومدى ارتباط التقويم بأهداف المقرر، حيث أبدوا عدداً من الملاحظات والتعديلات على دليل المعلم من أبرزها إعادة صياغة بعض الأهداف السلوكية، التعديل على صياغة بعض الأنشطة، وتعديل بعض عناصر التقويم، وتم إجراء التعديلات وفقاً لآراء المحكمين.

ثالثاً: اختبار مهارات التفكير الحاسوبي:

تم بناء الاختبار من خلال مجموعة من الخطوات وفق الآتي:

تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى تعرف فاعلية مقرر التقنية الرقمية 1-2 المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل، التعرف على الأنماط، التجريد، والتفكير الخوارزمي)، لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

1) تحديد نمط الأسئلة في الاختبار:

تم اختيار نمط الأسئلة الموضوعية من خلال الاختيار من متعدد. وذلك لما تتميز به الأسئلة الموضوعية من عدم تأثرها بالعوامل الذاتية للمصحح.

(2) صياغة أسئلة الاختبار:

تمت صياغة أسئلة اختبار مهارات التفكير الحاسوبي في صورة أسئلة الاختيار من متعدد وتكونت من (21) فقرة وقد صيغت بنود الاختبار بحيث تم مراعاة الدقة اللغوية والعلمية في محتوى الأسئلة، مناسبتها لمستوى الطلاب، ووضوح البنود وخلوها من الغموض.

(3) صياغة تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار من خلال توضيح الهدف من الاختبار وعدد الأسئلة ونوعها وتعليمات الإجابة على أسئلة الاختبار.

(4) طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار عن طريق مفتاح إجابة تصحيح الاختبار، بحيث يكون كل سؤال بدرجة للإجابة الصحيحة ويحصل على (صفر) إذا كانت الإجابة غير صحيحة أو متروكة وبالتالي تكون الدرجة العظمى للاختبار (21) والصغرى (صفر).

(5) حساب زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار بعد تطبيق أدوات البحث على العينة الاستطلاعية. وذلك باستخدام المعادلة التالية: وقد وجد أن زمن الاختبار الكلي = 35 دقيقة.

(6) مصادر بناء اختبار مهارات التفكير الحاسوبي:

استعان الباحث بمجموعة من المصادر لبناء اختبار مهارات التفكير الحاسوبي لطلاب الصف الأول الثانوي كما يلي:

- أ- مهارات التفكير الحاسوبي المحددة في البحث الحالي.
- ب- الدراسات السابقة العربية والأجنبية التي تناولت مهارات التفكير الحاسوبي.
- ت- موضوعات مقرر التقنية الرقمية 1-2 للصف الأول الثانوي.
- ث- جدول المواصفات للاختبار وفق مهارات التفكير الحاسوبي في البحث الحالي.

جدول (2) جدول مواصفات اختبار مهارات التفكير الحاسوبي

مهارات التفكير الحاسوبي	الأسئلة التي تقيس كل مهارة	عدد الأسئلة	النسبة المئوية
التحليل	1 - 2 - 6 - 7	4	19%
التعرف على الأنماط	3 - 4 - 9 - 18 - 20	5	24%
التجريد	5 - 10 - 15 - 16 - 19 - 21	6	28.5%
التفكير الخوارزمي	8 - 11 - 12 - 13 - 14 - 17	6	28.5%

المجموع الكلي	21	%100

7) الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي:

أ- صدق الاختبار الظاهري (صدق المحكمين):

تم عرض اختبار مهارات التفكير الحاسوبي على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي وتقنيات التعليم والحاسب الآلي وعلم النفس؛ بهدف استطلاع آرائهم حول مدى انتماء كل سؤال للمهارة، سلامة الصياغة اللغوية للأسئلة، وإضافة أو حذف ما يروونه مناسباً. وقد أشار بعض المحكمين بإجراء إعادة صياغة لبعض الأسئلة، وقد تم تنفيذ التعديلات التي أشار إليها المحكمون. وتكون الاختبار في صورته النهائية من (21) سؤال.

ومن ثم قام الباحث بتطبيق اختبار مهارات التفكير الحاسوبي على عينة استطلاعية من خارج العينة الرئيسة تكونت من (23) طالباً وذلك بهدف التحقق مما يلي:

ب- الصدق التمييزي (صدق المقارنة الطرفية):

تم حساب صدق الاختبار من خلال الصدق التمييزي. ويتم ذلك بمقارنة درجات الثلث الأعلى في الاختبار بدرجات الثلث الأدنى ثم حساب الدلالة الإحصائية للفروق باستخدام اختبار "ت" للمقارنة بين الفئة العليا والدنيا كما هو موضح في الجدول (3) التالي:

جدول (3) دلالة المقارنة الطرفية بين متوسطي درجات الفئة العليا والدنيا في التطبيق الاستطلاعي

لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي باستخدام اختبار "ت"

المهارات	الفئة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
اختبار مهارات التفكير الحاسوبي	العليا	6	37	3.28	10	2.22	11.36	0.000
	الدنيا	6	13	4				

يتضح من الجدول (3) أن قيمة "ت" بلغت (11.36) وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الفئتين العليا والدنيا لصالح الفئة العليا مما يؤكد أن الاختبار قادر على التمييز بين الفئة العليا والفئة الدنيا.

ت- الصدق الذاتي (الإحصائي):

لحساب معامل الصدق الذاتي للاختبار تم حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات سبيرمان براون، لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل وكانت النتائج كالتالي:

جدول (4) معاملات الثبات والصدق الذاتي لمستويات اختبار مهارات التفكير الحاسوبي والاختبار ككل

المستويات	معامل الثبات	معامل الصدق
التحليل	0.81	0.90
التعرف على الأنماط	0.78	0.88
التجريد	0.87	0.93
التفكير الخوارزمي	0.86	0.93
الاختبار ككل	0.87	0.93

يتضح من الجدول (4) أن مستويات اختبار مهارات التفكير الحاسوبي والاختبار ككل على درجة عالية من الصدق حيث بلغ معامل الصدق الذاتي للاختبار ككل (0.93).

ث - صدق الاتساق الداخلي:

لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال بالدرجة الكلية للاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون، كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (5) معاملات ارتباط لدرجة كل سؤال من أسئلة اختبار مهارات التفكير الحاسوبي والدرجة الكلية

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
1	**0.57	8	*0.49	15	**0.70
2	**0.63	9	*0.47	16	**0.61
3	**0.86	10	*0.44	17	**0.70
4	**0.81	11	**0.63	18	**0.76
5	**0.73	12	**0.66	19	**0.77
6	**0.80	13	**0.89	20	**0.74
7	**0.91	14	**0.81	21	**0.70

** دال عند 0.01 * دال عند 0.05

يتضح من الجدول (5) أن جميع قيم معاملات ارتباط أسئلة الاختبار بالدرجة الكلية للمستوى الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.01)$ أو مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ، ومحصورة بين (0.44-0.91)؛ مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

جدول (6) معاملات ارتباط درجة كل مهارة من مهارات التفكير الحاسوبي والدرجة الكلية للاختبار

مهارات التفكير الحاسوبي	معامل الارتباط
التحليل	0.66**
التعرف على الأنماط	0.61**
التجريد	0.81**
التفكير الخوارزمي	0.82**
** دال عند 0.01	

يتضح من الجدول (6) أن معاملات الارتباط بين درجة كل مستوى والدرجة الكلية للاختبار دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يؤكد تمتع الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

ج- حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية:

تمّ حساب ثبات اختبار مهارات التفكير الحاسوبي باستخدام التجزئة النصفية لسبيرمان براون، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الحاسوبي:

جدول (7) معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي باستخدام التجزئة النصفية

مهارات الاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات
التحليل	0.69	0.81
التعرف على الأنماط	0.64	0.78
التجريد	0.77	0.87
التفكير الخوارزمي	0.76	0.86
الاختبار ككل	0.76	0.87

يتضح من الجدول رقم (7) أن معاملات الثبات لمحاول الاختبار تراوحت بين (0.78-0.86) وأن معامل الثبات العام بلغ (0.87)؛ وهذا يدل على أن اختبار مهارات التفكير الحاسوبي يتميز بدرجة عالية من الثبات.

ح- حساب معاملات السهولة والصعوبة للاختبار:

يهدف حساب معاملات السهولة والصعوبة إلى التعرف على الأسئلة التي تكون في غاية السهولة أو غاية الصعوبة. حيث تمّ حساب معامل السهولة والصعوبة لأسئلة الاختبار، وقد وجد أن معاملات السهولة تراوحت بين (0.26-0.70) ومعاملات الصعوبة تراوحت بين (0.30-0.74)، وجميع هذه القيم مقبولة لتطبيق الاختبار.

خ- حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار:

تم حساب معاملات التمييز لمفردات الاختبار للتعرف قدرة المفردة على التمييز بين الطلاب مرتفعي التحصيل والطلاب منخفضي التحصيل. وذلك من خلال ترتيب درجات الطلاب في الاختبار تنازلياً، ثم فصل الـ 27% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء العلوي. وكذلك فصل الـ 27% من درجات أفراد العينة التي تقع في الجزء السفلي، وقد وجد أن معاملات التمييز لعبارات اختبار مهارات التفكير الحاسوبي تراوحت بين (0.33 - 0.83)، حيث تعتبر معاملات جيدة في التمييز بين الطلاب، وأن المحك لقيم معامل التمييز القيمة (0.3) فأعلى.

إجراءات التطبيق:

قام الباحث في مرحلة تطبيق البحث بالخطوات الآتية:

- 1- إجراء المخاطبات الرسمية بين الجامعة وإدارة التعليم والمدارس.
- 2- التطبيق القبلي لأدوات البحث على عينة البحث بتاريخ 1445/5/15هـ.
- 3- تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة.
- 4- البدء في تطبيق المقرر المطور على المجموعة التجريبية بتاريخ 1445/5/19هـ، لمدة عشرة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعياً.
- 5- التطبيق البعدي لأدوات البحث على عينة البحث بتاريخ 1445/8/5هـ.

رابعاً: نتائج البحث تفسيرها ومناقشتها

1- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما محتوى المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم

الرقمية؟". تطلبت الإجابة عن السؤال الأول تطوير مقرر التقنية الرقمية 1-2 باستخدام كائنات التعلم الرقمية من خلال مجموعة من الخطوات والإجراءات، وذلك باستخدام نموذج آدي (ADDIE) للتصميم التعليمي الذي تضمن خمس مراحل رئيسة تمثلت في التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، والتقييم، وكل مرحلة تضمنت مجموعة من المراحل الفرعية، كما تضمن بناء الإطار العام لمجموعة من العناصر تمثلت في تحديد مفهوم تطوير المقرر، الهدف من تطوير المقرر، مبررات تطوير المقرر، منطلقات تطوير المقرر، ومدخل تطوير مقرر التقنية الرقمية 1-2.

2- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم

الرقمية في تنمية مهارة التحليل لدى طلاب الصف الأول الثانوي؟"

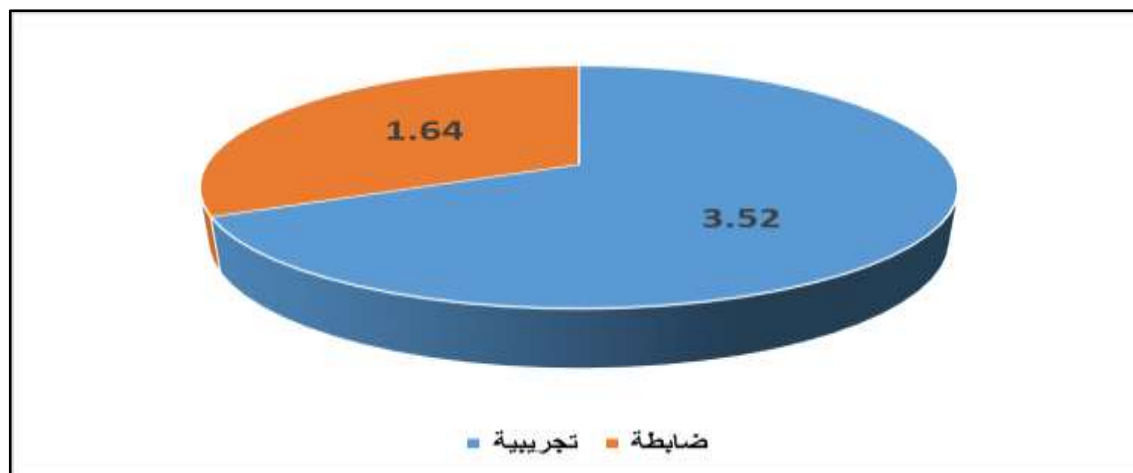
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار الفرض البحثي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لدرجات الطلاب في مهارة التحليل واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (8) التالي:

جدول (8) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل) باستخدام اختبار "ت"

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التحليل	تجريبية	25	3.52	0.59	48	8.4	0.000	0.59
	ضابطة	25	1.64	0.95				

وكما يوضح الشكل (2) متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل).



شكل (2) متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل)

يتضح من شكل (2) ارتفاع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل) بعد تطبيق المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية مقارنةً

بمتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية عند مهارة التحليل (3.52)، وأما متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فقد بلغ (1.64)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية تم إجراء اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، والذي يوضح أن قيمة "ت" بلغت (8.4) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة التحليل لصالح المجموعة التجريبية.

وبناءً على ما سبق، تم رفض الفرض الصفري " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل) لدى طلاب الصف الأول الثانوي". وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل) لدى طلاب الصف الأول الثانوي" لصالح المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم الأثر للمقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية، حيث إن حجم الأثر يقيس تأثير المتغير المستقل في المتغير التابع، ويعتمد على نوع الاختبار الإحصائي، وتم حساب حجم الأثر من خلال حساب قيمة مربع إيتا Eta-Square، وتم تحديد حجم الفاعلية من خلال قيمة مربع إيتا؛ فإذا كانت قيمة مربع إيتا تساوي (0.01) فهذا يدل على أن حجم الأثر ضعيف، وفي حال كانت قيمة مربع إيتا تساوي (0.06) فهذا يدل على أن حجم الأثر متوسط، أما إذا كان مربع إيتا تساوي (0.14) فهذا يدل على أن حجم الأثر كبير (كامل، 2022، ص.11). ومن خلال الجدول (20) يتضح أن حجم الأثر لمهارة التحليل بلغ (0.59) وهو حجم تأثير كبير مما يدل على أن للمقرر المطور تأثيراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (مهارة التحليل).

3- نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الثالث: "ما فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التعرف على الأنماط لدى طلاب الصف الأول الثانوي"؟.

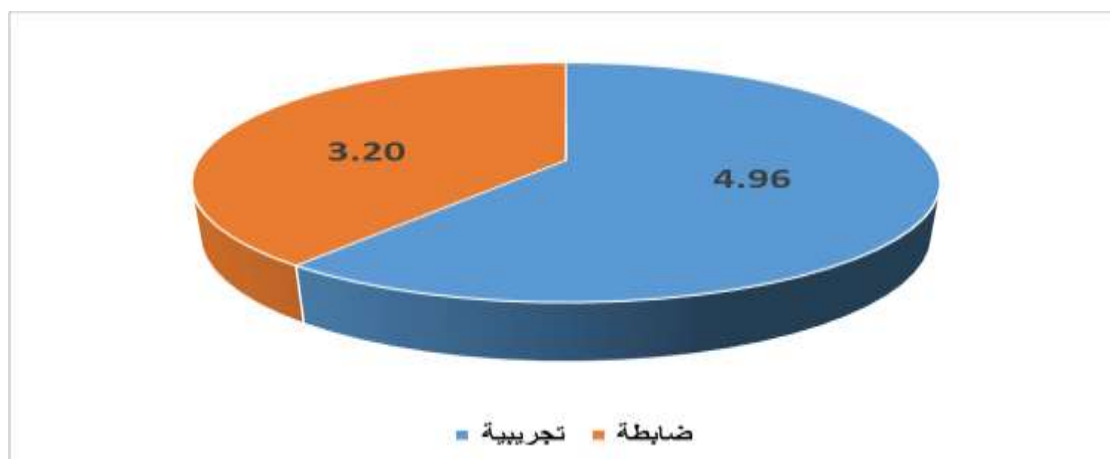
للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار الفرض البحثي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التعرف على الأنماط) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لدرجات الطلاب في مهارة التعرف على الأنماط واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (9) التالي:

جدول (9) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التعرف على الأنماط) باستخدام اختبار "ت"

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التعرف على الأنماط	تجريبية	25	4.96	0.20	48	8.99	0.000	0.63
	ضابطة	25	3.20	0.96				

وكما يوضح الشكل (3) متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التعرف على الأنماط).



شكل (3) متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التعرف على الأنماط)

يتضح من الشكل (3) ارتفاع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التعرف على الأنماط) بعد تطبيق المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية مقارنةً بمتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية عند مهارة التعرف على الأنماط (4.96)، وأما متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فقد بلغ (3.20)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية تم إجراء اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين الموضح في جدول (21)، والذي يوضح أن قيمة "ت" بلغت (8.9) وهي دالة عند مستوى

($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة التعرف على الأنماط لصالح المجموعة التجريبية.

وبناءً على ما سبق، تم رفض الفرض الصفري " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التعرف على الأنماط) لدى طلاب الصف الأول الثانوي" وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التعرف على الأنماط) لدى طلاب الصف الأول الثانوي"، لصالح المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم الأثر للمقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية. ومن خلال الجدول (21) يتضح أن حجم الأثر لمهارة التعرف على الأنماط بلغ (0.63) وهو حجم تأثير كبير مما يدل على أن للمقرر المطور تأثيراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التعرف على الأنماط).

4- نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الرابع: "ما فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التجريد لدى طلاب الصف الأول الثانوي"؟.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار الفرض البحثي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التجريد) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لدرجات الطلاب في مهارة التجريد واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (10) التالي:

جدول (10) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التجريد) باستخدام اختبار "ت"

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التجريد	تجريبية	25	5.56	0.65	48	7.85	0.000	0.56

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
ضابطة		25	3.64	1.0				

وكما يوضح الشكل (4) متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التجريد).



شكل (4) متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التجريد)

يتضح من الشكل (4) ارتفاع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التجريد) بعد تطبيق المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية مقارنةً بمتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية عند مهارة التجريد (5.56)، وأما متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فقد بلغ (3.64)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية تم إجراء اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، يوضح أن قيمة "ت" بلغت (7.85) وهي دالة عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ ؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة التجريد لصالح المجموعة التجريبية.

وبناءً على ما سبق، تم رفض الفرض الصفري " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التجريد) لدى طلاب الصف الأول الثانوي". وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \leq 0.05)$ بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور

باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التجريد) لدى طلاب الصف الأول الثانوي". لصالح المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم الأثر للمقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية. ويتضح أن حجم الأثر لمهارة التجريد بلغ (0.56) وهو حجم تأثير كبير مما يدل على أن للمقرر المطور تأثيراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التجريد).

5- نتائج البحث المتعلقة بالسؤال الخامس: "ما فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارة التفكير الخوارزمي لدى طلاب الصف الأول الثانوي"؟.

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باختبار الفرض البحثي: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

وقد تم حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لدرجات الطلاب في مهارة التفكير الخوارزمي واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين لحساب دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث التجريبية والضابطة، وجاءت النتائج كما يوضح الجدول (11) التالي:

جدول (11) دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في

التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي) باستخدام اختبار "ت"

المهارة	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الأثر
التفكير الخوارزمي	تجريبية	25	5.68	0.5	48	6.19	0.000	0.44
	ضابطة	25	4.12	1.2				

وكما يوضح الشكل (5) متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي).



شكل (5) متوسط درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي)

يتضح من الشكل (5) ارتفاع متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي) بعد تطبيق المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية مقارنةً بمتوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة؛ حيث بلغ متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية عند مهارة التفكير الخوارزمي (5.68)، وأما متوسط درجات أفراد المجموعة الضابطة فقد بلغ (4.12)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذو دلالة إحصائية تم إجراء اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين، ويتضح أن قيمة "ت" بلغت (6.19) وهي دالة عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$)؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات أفراد مجموعتي البحث التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمهارة التفكير الخوارزمي لصالح المجموعة التجريبية.

وبناءً على ما سبق، تم رفض الفرض الصفري "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي". وقبول الفرض البديل وهو: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة، عند قياس فاعلية المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي) لدى طلاب الصف الأول الثانوي". لصالح المجموعة التجريبية.

كما تم حساب حجم الأثر للمقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية. ومن خلال الجدول (23) يتضح أن حجم الأثر لمهارة التفكير الخوارزمي بلغ (0.44) وهو حجم تأثير كبير مما يدل على أن للمقرر المطور تأثيراً كبيراً في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التفكير الخوارزمي).

ويعزو الباحث نتيجة الأسئلة (الثاني، الثالث، الرابع، والخامس)، المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الحاسوبي (التحليل، التعرف على الأنماط، التجريد، والتفكير الخوارزمي)، إلى أن المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية كان له فاعلية في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى المتعلمين؛ لكونه وفر بيئة تعليمية تقنية وفقاً للآتي:

1- بناء المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية، والتي تتمثل في تجزئة المحتوى التعليمي وربطه بهدف تعليمي خاص ونشاط وتقويم؛ تمكن المتعلم من التقدم وفقاً لمدى تحقيقه للهدف التعليمي. ربما أسهم في تنمية المعارف والمهارات لدى المتعلمين، ويتفق ذلك مع ما توصلت إليه دراسة Ngarewa et al. (2017) بأن طلاب تقنية المعلومات يعتبرون أن كائنات التعلم الرقمية يمكن أن تقدم طرقاً أخرى للتعلم، ويمكن أن تلعب دوراً في تعزيز خبرات التعلم.

2- اختيار محتوى المقرر المطور بما يتناسب مع مهارات التفكير الحاسوبي وفر بيئة تعليمية تسهم في تنمية المهارات لدى المتعلمين؛ حيث كان له دور كبير في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي.

3- سعى المقرر المطور إلى تقديم العديد من الأنشطة التي تسهم في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي، وذلك ما أوصت به دراسة العوفي؛ والزعبي (2023) بضرورة إثراء المناهج الدراسية في مختلف المراحل الدراسية والأنشطة الدراسية التي تساعد على تنمية مهارات التفكير الحاسوبي.

4- نقل المقرر المطور مسؤوليات التعلم إلى المتعلم من خلال اعتماد طرق التدريس المستخدمة في تدريس المقرر المطور بشكل رئيس على طريقة التدريس القائمة على التعلم الذاتي، من خلال دراسة المتعلم المقرر المطور وذلك بالدخول على المقرر المطور والانتقال من عنصر إلى آخر بعد تحقيق الهدف المحدد؛ مما أسهم في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي. وهذا يتفق مع ما أشار إليه عويس؛ ووالي (2021) بأن التفكير الحاسوبي يساعد على التعلم الذاتي للمتعلمين، من خلال مواجهة المتعلمين لمشكلات حقيقية يتفاعلون معها ويسعون لحلها؛ مما ينعكس على نشاطهم وتفاعلهم. وكذلك يتفق مع ما ذكره Peters & et al. (2015) بأن التعلم الذاتي يتم من خلاله تدريس التفكير الحاسوبي الذي يؤهل المتعلمين لحل المشكلات بعد أن يكسبهم العديد من المهارات، التي يستطيعون من خلالها التعلم ذاتياً وكذلك تطوير إجراءاتهم وتنظيم معلوماتهم ومهاراتهم، بحيث يمكنهم حل المشكلات وذلك بدعم ومساعدة من المعلمين.

5- ربما أسهم محتوى المقرر المطور في تلبية حاجات طلاب المرحلة الثانوية، من خلال تحقيق رغبتهم في امتلاك القدرة على مواجهة المشكلات وإيجاد الحلول المناسبة لها، وذلك بتنمية مهارات التفكير الحاسوبي لديهم واستخدامها في حياتهم اليومية، وهذا ما أوصت به دراسة العوفي، والزعبي (2023) بضرورة تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وتتفق نتائج أسئلة البحث الحالي الثاني، والثالث، والرابع، والخامس، المتعلقة بتنمية مهارات التفكير الحاسوبي مع نتائج العديد من الدراسات التي تناولت تنمية مهارات التفكير الحاسوبي كدراسة أبوزيد (2021)، ودراسة سرور؛ وآخرين (2021)؛ ودراسة سيتان؛ والجراح (2021)؛ والعثمان (2022)؛ العوفي؛ والزعبي (2023)؛ دراسة الشقراوي؛ وآل إبراهيم (2023)؛ دراسة الدسوقي؛ والوكيل (2023).

ثانياً: توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات الآتية:
- 1- الاستفادة من المقرر المطور باستخدام كائنات التعلم الرقمية الذي أثبت فاعليته في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي وذلك بتطبيقه في المدارس الأخرى.
 - 2- تبني وزارة التعليم إنتاج كائنات التعلم الرقمية وتوظيفها في العملية التعليمية وذلك مواصلةً لجهودها في تطبيق نمط التعلم المدمج في المرحلة الثانوية، واستبدال الكتب الورقية بالكتب الإلكترونية في بعض المقررات الدراسية.
 - 3- تصميم برامج تدريبية تستهدف إكساب المعلمين مهارات التدريس باستخدام بيئات التعلم الإلكترونية.
 - 4- تضمين وتفعيل مهارات التفكير الحاسوبي في مقررات التقنية الرقمية.

ثالثاً: مقترحات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن اقتراح عددٍ من الدراسات المستقبلية:
- 1- فاعلية استخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير التصميمي والاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
 - 2- حاجات معلمي التقنية الرقمية التدريبية لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبوزيد، أماني محمد عبد الحميد. (2021). برنامج إثرائي قائم على التعلم بالانغماس في العلوم لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي والتعاون الرقمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية. جامعة عين شمس. كلية التربية. مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، 45(1)، 161-212.
- أحمد، خالد عبيد علي. (2021). أثر بيئة تعلم إلكترونية في تنمية بعض مهارات تصميم كائنات التعلم الرقمي لدى طلاب المرحلة الإعدادية، جامعة بني سويف، كلية التربية، مجلة كلية التربية، 18(103)، 77-108.
- الأكلبي، فاطمة جخيدب مبارك. (2023). درجة استخدام كائنات التعلم الرقمية لدى معلمات المرحلة الثانوية بمحافظة ببشة، جامعة الأزهر، كلية التربية، مجلة التربية. 3(197)، 30-61.
- بدر، ياسر أحمد عبد المعطي. (2021). فاعلية التعلم النقال القائم على وحدات التعلم الرقمية في إنتاج المحتوى الرقمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية، الجمعية المصرية للتنمية التكنولوجية، مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 2(2)، 1-42.
- حامد، محمد عبد المقصود، برديسي، هشام جميل. (2023). معايير جودة كائنات التعلم الرقمية للطلاب الصم بمنصات التعليم الإلكتروني. كلية الإمارات للعلوم التربوية، مجلة العلوم التربوية والإنسانية، 21(1)، 103-126.
- الحربي، ألفت مسعود سعود. (2020). فاعلية استخدام كائنات التعلم الرقمية في تنمية مهارات التفكير الرياضي لدى طالبات الصف الأول المتوسط، جامعة عين شمس، كلية التربية، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، مجلة القراءة والمعرفة، 224، 261-296.
- حسن، حنان عبد السلام عمر. (2020). برنامج في الكفايات التكنولوجية قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات إنتاجها واستخدامها في تدريس الجغرافيا لدى طلاب الدبلوم العام، جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلة التربوية، 77، 1589-1630.
- حسن، منير سليمان، مخيرز، إيمان جبر. (2023). إثراء مقرر البرمجة للصف الثامن الأساسي بغزة في ضوء مهارات التفكير الحاسوبي، جامعة العريش، كلية التربية، مجلة كلية التربية، 1(35)، 234-267.
- خميس، محمد عطية. (2022). مصادر التعلم الإلكتروني الجزء الأول: الأفراد والوسائط. المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

- الدسوقي، وفاء صلاح الدين، الوكيل، محمد أبو الليل. (2023). الأمثلة الداعمة في بيئة تعلم نقال قائمة على نمطين من محفزات الألعاب لتنمية مهارات التفكير الحاسوبي ورفع مستوى فاعلية الذات الأكاديمية لدى طلاب تكنولوجيا التعليم. الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، تكنولوجيا التعليم: سلسلة دراسات وبحوث محكمة، 33(2)، 3-77.
- سرور، أميرة إسماعيل حسن، عسقول، محمد عبد الفتاح عبد الوهاب، عقل، مجدي سعيد سليمان. (2021). تطوير منهج البرمجة في ضوء الحوسبة الإبداعية وفاعليته في تنمية ممارسات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف السابع الأساسي. الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(5)، 1-29.
- السعيد، رضا مسعد. (2018). توقعات مستقبلية للمناهج وطرائق التعليم والتعلم في ضوء المتغيرات العالمية. المؤتمر الدولي الأول لقسم المناهج وطرق التدريس: المتغيرات العالمية ودورها في تشكيل المناهج وطرائق التعليم والتعلم، مجلة العلوم التربوية، عدد خاص، 128-153.
- السعيد، نبيل رشاد. (2020). التفاعل بين نمط تقديم المحتوى والأساليب المعرفية في بيئة تعلم رقمية لتنمية مهارات إنتاج المواقع التعليمية لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة تكنولوجيا التعليم والتعلم الرقمي، 1(1)، 91-120.
- السليمان، عبد الإله عبد الله. (2022). الكائنات التعليمية والتعلم الإلكتروني. تكوين المتحدة للنشر والتوزيع.
- سيتان، وائل، الجراح، عبد المهدي. (2021). تصميم برنامج تدريبي مستند إلى النظرية الاتصالية وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير المحوسب. الجامعة الأردنية. مجلة دراسات: العلوم التربوية، 48(4)، 35-51.
- السيد، يسرى مصطفى. (2019). استخدام نمطين للتغذية الراجعة (مفصلة. موجزة) خلال توظيف مستودعات كائنات التعلم الرقمية وأثره في جودة تصميم المحتوى الرقمي والدافعية نحو المواد التعليمية لدى طلبة تكنولوجيا التعليم. جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلة التربوية، 63(63)، 350-483.
- الشامي، غادة شاكر. (2020). هندسة المنهج واستشراف مستقبل الابتكار التكنولوجي في العصر الرقمي. مكتبة الرشد.
- الشبل، منال بنت عبد الرحمن. (2018). وحدات التعلم الرقمية وتنمية التفكير الابتكاري في الرياضيات. مركز ديونو لتعليم التفكير.

- الشقراوي، لؤلؤة سعد، آل إبراهيم، أمل عبد الله. (2023). أثر تدريس البرمجة باستخدام الأنشطة غير الموصولة على اكتساب مفاهيم البرمجة ومهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، 1(146)، 131-158.
- الصيرفي، محمد عبد الفتاح حافظ. (2002). البحث العلمي الدليل التطبيقي للباحثين. دار وائل للنشر.
- الضلعان، بدر بن محمد. (2022). فاعلية برنامج تدريبي قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية القدرة المكانية لدى الطلاب المعلمين في تخصص الرياضيات بجامعة القصيم، دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، 21، 217-246.
- عبد الوهاب، محمد محمود محمد. (2019). اختلاف تصميم كائنات التعلم الرقمية في بيئات التعلم الإلكترونية وفعاليتها في تنمية مهارات استخدام خدمات جوجل التعليمية لدى طلاب كلية التربية، جامعة المنصورة، كلية التربية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، 3(107)، 1044-1074.
- عبدالباسط، حسين محمد أحمد. (2011). وحدات التعلم الرقمية تكنولوجيا جديدة للتعليم. عالم الكتب.
- العسكر، منى مقحم. (2023). تصميم وحدات تعلم رقمية قائمة على الذكاء الاصطناعي وفعاليتها في تنمية المفاهيم الفقهية والدافعية نحو التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة الرياض. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العشماوي، وفاء جمال علي محمد. (2022). تصميم بيئة تعلم نقال قائمة على نمطي الدعم التعليمي (واقع معزز/ واقع افتراضي) وفعاليتها في تنمية بعض مهارات إنتاج عناصر التعلم الرقمية والانخراط في التعلم لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. جامعة سوهاج، المجلة التربوية، 1(99)، 70-187.
- عقل، مجدي سعيد، صيام، شيماء عبده. (2021). تطوير نموذج قائم على مهارات التفكير الحاسوبي للتغلب على صعوبات توظيف التكنولوجيا لدى معلمي المرحلة الأساسية. الجامعة الإسلامية بغزة. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، 29(4)، 1-24.
- العوفي، هالة صبحي، الزعبي، عبد الله سالم. (2023). فاعلية برنامج تعليمي مقترح في الذكاء الاصطناعي، وقياس أثره في تنمية مهارات التفكير الحاسوبي لدى طالبات الصف الأول ثانوي. كلية الإمارات للعلوم التربوية، مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، (95)، 72-88.

عويس، حسنية حسين عبد الرحمن، والي، محمد فوزي رياض. (2021). المتطلبات التربوية لتدريس مقرر التفكير الحاسوبي في مناهج مرحلة التعليم الأساسي في كل من إنجلترا وفنلندا وإمكانية

الإفادة منها في مصر لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين. جامعة سوهاج، كلية التربية، المجلة التربوية، 91(12)، 5050-5161.

فطاطة، هنية كامل محمد. (2018). أثر برنامج يستند إلى الكائنات التعليمية (Learning Objects) في اكتساب المفاهيم الفيزيائية، وتنمية التفكير البصري لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في محافظة الخليل. [رسالة ماجستير منشورة، جامعة القدس]. قاعدة بيانات جامعة القدس، الرسائل الجامعية.

القحطاني، شائع سعود. (2020). برنامج مقترح قائم على كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات التفكير البصري في مقرر الحاسب الآلي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث، 9(3)، 18-32.

مازن، حسام الدين، شلبي، صفاء مصطفى، عبد الوهاب، محمد محمود. (2022). تصميم بيئة تعلم افتراضية قائمة على توظيف الكائنات الرقمية لتنمية بعض مهارات التدوق البلاغي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى. جامعة سوهاج، كلية التربية، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، 10(1)، 144-173.

محمد، فايزة مصطفى، محجوب، علي كريم، عبد الوهاب، محمد محمود، محمد، أسماء عادل. (2021). أثر استخدام كائنات التعلم الرقمية في بيئات التعلم الإلكترونية لتدريس العلوم على تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف الثاني الإعدادي. جامعة سوهاج، كلية التربية، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، 10(1)، 982-1046.

المطيري، حصة شباب. (2023). برنامج تعليمي مقترح قائم على استخدام كائنات التعلم الرقمية لتنمية مهارات الاستماع الناقد والوعي بالقراءة الإلكترونية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الأول الثانوي. [رسالة دكتوراه غير منشورة]. جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.

موسى، إيناس داود، الزبون، محمد سليم. (2021). التحديات التي تواجه المعلمين في تنمية مهارات المستقبل لدى الطلبة. جامعة أسيوط، المجلة العلمية لكلية التربية، 37(8)، 79-97.

النجار، حسن عبد الله. (2012). أثر كائنات التعلم في بيئة التعليم الإلكتروني في تنمية مهارات الرسم الهندسي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلبة جامعة الأقصى. جامعة الأقصى، مجلس النشر العلمي، 29(113)، 181-220.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (2019). وثيقة معايير مجال التقنية الرقمية، الرياض.

ثانياً: المصادر والمراجع الأجنبية:

- AbdulMajeed,Bushra.(2021).The Presentation Pattern of Digital Learning Objects (Partial/Total) in an E-Learning Environment and Its Impact on Developing the Quality Skills of the Production of Educational Multimedia for Educational Technology Students. International Journal of Instructional Technology and Educational Studies, 2(2), 39-46.
- Basuhail, Abdullah, Ahmad. (2020). Application of Learning Objects for Computer Programming-Based Problem Solving.Canadian Journal of Learning and Technology,46(1),1-15.
- Başaran, Seren. (2016). Multi-Criteria Decision Analysis Approaches for Selecting and Evaluating Digital Learning Objects. 12th International Conference on Application of Fuzzy Systems and Soft Computing, ICAFS, Austria. 102, 251-258.
- International Society for Technology in Education.(2016). International Society for Technology in Education [ISTE] Standards For Students, Washington.
- Kimmons, R. (2016). K-12 technology integration. PressBooks. <https://k12techintegration.pressbooks.com>.
- Marshall, Gail (2015). CT scan: Computational thinking broadens student's analytical thinking skills. International Society for Technology in Education (ISTE). <https://iste.org/blog/ct-scan-computational-thinking-broadens-students-analytical-thinking-skills>.
- Ngarewa , H., Sharma, S., & Wright, N. (2017). Initial Teacher Education Students' Reasons for Using Digital. 40 years on: We are still learning! Proceedings of the 40th Annual *Conference of the Mathematics Education Research Group Australasia*, pp. 293-300.

- Peters–Burton, E. E., Cleary, T. J., & Kitsantas, A. (2015). The Development of Computational Thinking in the Context of Science and Engineering Practices: A Self–Regulated Learning Approach. International Association for Development of the Information Society.
- Valenzuela, Jorge (2022). How To Develop Computational Thinkers. International Society for Technology in Education (ISTE).
<https://iste.org/blog/how-to-develop-computational-thinkers>.
- Wylie, Nicola. (2022 , March 20). How To Build Learning Objects that Add Value to Your Courses. *ELearning Blog*.
<https://www.ispringsolutions.com/blog/learning-object>.
- Wing, J. M. (2006). Computational thinking. Communications of the ACM, 49(3), 33–35.
- Yadav, A., Zhou, N., Mayfield, C., Hambruch, S., & Korb, J. T. (2011). Introducing computational thinking in education courses. *In Proceedings of the 42nd ACM technical symposium on Computer science education* , 465–470.



برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE)
لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

اعداد

د. صفية بنت صالح الجار الله الغامدي

وزارة التعليم السعودية

د/ عبد الرحمن بن حمد الجابر

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك – جامعة الامام محمد بن سعود الإسلامية

1447هـ - 2025م

برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي

مستخلص الدراسة

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة؛ استخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذا التصميم شبه التجريبي، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار مهارات التفكير الأخلاقي، ومقياس خفض العبء المعرفي لدى طالبات المرحلة الثانوية، وتم تطبيق الدراسة على عينة بلغ حجمها (70) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض. وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار مهارات التفكير الأخلاقي في التطبيق البعدي لصالح التطبيق المجموعة التجريبية؛ ووجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة لمقياس خفض العبء المعرفي في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، وبناءً على هذه النتائج توصلت الدراسة إلى عدة توصيات؛ أهمها: تدريب معلمات الدراسات الإسلامية على توظيف استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) في تعليم الدراسات الإسلامية، وتقديم دورات لزيادة اهتمام معلمات المرحلة الثانوية بمهارات التفكير الأخلاقي، كما قدمت الدراسة عددًا من المقترحات البحثية المستقبلية ذات العلاقة بموضوعها.

الكلمات المفتاحية: التكامل - المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية - التفكير الأخلاقي - خفض العبء المعرفي.

A teaching program based on the integration of the strategies of mental reasoning and the six-dimensions (PDEODE) to develop moral thinking skills and reduce the cognitive load among first -year secondary school female students.

Abstract

The study aimed to identify the effectiveness of a teaching program based on the integration of the two strategies of mental judgment and the six-dimensions (PDEODE) to develop moral thinking skills and reduce the cognitive load among female students in the first year of secondary school. To achieve the goal of the study; The researcher used the experimental method with a quasi-experimental design. The study tools were a test of moral thinking skills and a scale for reducing cognitive load among female secondary school students., and the study was applied to a sample size of (70) female students. From female students in the second year of secondary school in the city of Riyadh, they were selected randomly. The study reached the following results: There is a statistically significant difference at the level of significance ($0.05 \geq \alpha$) between the average scores of the female students of the experimental group for the moral thinking skills test in the post-application. There is a statistically significant difference at the significance level ($0.05 \geq \alpha$) between the average scores of the female students of the experimental group for the scale of reducing cognitive load in the post-application, Based on these results; The study reached several recommendations, the most important of which are: training Islamic studies teachers to employ the two strategies of mental judgment and six-dimensions (PDEODE) in teaching Islamic studies, offering courses on the need for educational supervisors to pay attention to moral thinking skills when they visit classrooms to follow up on teachers. The study also presented a number of future research proposals related to its topic.

Keywords: integration - mental judgment and hexagonal dimensions - moral .thinking - reducing cognitive burden

مقدمة الدراسة:

يشهد العالم المعاصر منذ بداية القرن الحادي والعشرين تقدماً معرفياً وتقنياً كبيراً، تلاحقت فيه المعرفة الإنسانية وتطورت كمّاً وكيفاً، مما أدى إلى تضخم حجم المعرفة وتضاعفها في شتى مجالات الحياة؛ الأمر الذي يتطلب إكساب المتعلمين القدرة على استخدام مهارات التفكير العليا التي تساعدهم على حسن الاختيار، واتخاذ القرارات وإصدار الأحكام الصحيحة؛ ومناهج التعليم جزء من هذه المعارف، ومناهج الدراسات الإسلامية ركن ركين من مناهج التعليم؛ لأهميتها في إعداد النشء وتوعيتهم بحقائق دينهم، وتثبيت عقيدتهم، وأسس إيمانهم في ضمائرهم، لتصبح سلوكاً في حياتهم، وتمثل مناهج الدراسات الإسلامية السبيل الذي يصون حياة المتعلم، والمجتمع بأكمله من الانحرافات، ويقوي إيمان المتعلم، وينمي وعيه، إلى درجة تحمله على الفضيلة وسلوك الطريق المستقيم.

وقد هدفت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة إلى: "تزويد الفرد بالأفكار، والمشاعر، والقدرات اللازمة لحمل رسالة الإسلام، وتحقيق الخلق القرآني في المسلم، وتأكيد الضوابط الخلقية لاستعمال المعرفة- "إنما بعثت لأتمم مكارم الأخلاق"- والعمل على تربية المواطن المؤمن؛ ليكون لبنة صالحة في بناء أمته، ويشعر بمسؤوليته لخدمة بلاده والدفاع عنها" (وزارة التعليم، 1995م، 10- 11) ⁽¹⁾.

ويعد "الحديث" من مقررات الدراسات الإسلامية التي تستهدف تنمية الوعي بالقضايا والمفاهيم الإسلامية الصحيحة، حيث يستند على السنة المطهرة؛ المصدر الثاني في تطبيق الشريعة الإسلامية بعد القرآن الكريم بوعي وبصيرة؛ فهو الجانب العملي الذي يمكن المتعلم من تطبيق الشريعة تطبيقاً صحيحاً، ويساعد الطلاب على استنباط الأحكام من أدلتها، ويرسم لهم إطاراً عملياً في العبادات والمعاملات، ويتطلب ذلك تخطيطاً وتنفيذاً وتدريباً.

ويسهم تعلم الحديث برفع مستويات أداء الطلبة، ويحسن من تعلمهم، وهذا يُعد من أهم القضايا المستهدفة في الخطة الاستراتيجية لتطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية. ولا تقتصر أهمية تعلم الحديث في الفصول الدراسية فقط؛ بل تتعداها إلى واقع الطلبة وحياتهم المعاصرة؛ وذلك لما لها من مدلولات واقعية؛ فالإسلام ليس مجرد جانب معرفي نظري فقط، بل يتعدى ذلك إلى جانب التطبيق العملي؛ فمفاهيم الإسلام يؤمن بها المسلم، وترتبط بالدليل الشرعي الموحى به من عند الله تعالى، فتتشكل

¹ أتم استخدام نظام التوثيق في متن البحث، (اللقب، السنة، الصفحة) في المراجع العربية والأجنبية.

منها البنى المعرفية التي ترسم واقعها، وتحدد شخصيته (مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، ٢٠١٣م).

ويعد التفكير الأخلاقي من أهم مهارات التفكير التي ينبغي تنميتها لدى المتعلمين في العصر الحاضر من خلال المناهج التعليمية؛ لما لوحظ من انتشار بعض القيم منها الأنانية، والحق، والحسد، والكرهية، والبعد عن أخلاق الإسلام. ويتضمن التفكير الأخلاقي كيفية وصول الفرد إلى حكم معين سواء بالصواب أو الخطأ على مواقف أخلاقية، وقيمية. والتفكير الأخلاقي هو أحد جوانب النمو الأخلاقي الذي يتعلق بالتقييم الأخلاقي للأشياء أو الأحداث، وهو يسبق كل سلوك أو فعل أخلاقي (Mahammad, 2013).

ويسهم التفكير الأخلاقي في إيضاح نمطين من الأفعال؛ أولهما: الأفعال التي تهتم برفاهية الآخرين، والتي ينتج عنها المدح والثناء، وثانيهما: الأفعال التي تقلل من مدى رفاهية الآخرين، وينتج عنها النقد. وتعد الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير الأخلاقي مطلباً أساسياً، فهناك ميل في طبيعة بعض الأفراد نحو التحيز الذاتي والاهتمام بالذات فقط، والأنانية والخداع وغيرها من الميول الأخرى التي تفتقر إلى جانب الأخلاق، ولا يمكن التخلص منها إلا من خلال السعي الدائم نحو غرس منهج يرسخ العدالة والصدق والإخلاص والنزاهة والاهتمام بالآخر ومدى احتياجاته وما يحقق رفاهية (Richard, P & Linda, 2005, 2).

ولعل غرس المناهج التي يمكن أن ترسخ المبادئ والقيم الأخلاقية في أطر وقواعد عامة يمكن أن يسهم في تيسير العمل على الذاكرة العاملة من خلال القيم والمبادئ الحاكمة، الأمر الذي يمكن أن يؤثر على خفض العبء المعرفي.

وقد أشار حسن (2021م، 93) إلى أن العبء المعرفي يتطلب ضروري من متطلبات الذاكرة؛ كونه مجمل الطاقة العقلية التي يستهلكها المتعلم أثناء معالجة موضوع تعلم أو حل مشكلة ما أو أداء مهمة معينة، وهذه الطاقة العقلية تختلف من موضوع تعلم لآخر؛ وفق مصادرها المعرفية، وطبيعتها، وأساليب التعلم، وتنفيذ المهام لحلها؛ لذا فهو حمل معرفي تفرضه الأنشطة على الذاكرة العاملة خلال إتمام مهام تعلم مادة ما.

ومن زاوية أخرى أشار علي (2016م، 68) بأن العبء المعرفي من المشكلات التي تهدد النظام التعليمي السائد في المدارس والجامعات؛ حيث يحدث بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية

التي يكون فيها المتعلم متلقيًا ومستمعًا للمعلومات التي قدمت له بصورة مستمرة خلال محاضرة واحدة، وعدم إعطائه فرصة زمنية لكي يوجه انتباهًا إليها ويقوم بترميزها ومعالجتها وتخزينها في الذاكرة العاملة، ثم الذاكرة طويلة المدى؛ مما يؤدي إلى الإجهاد والنفور من التعلم؛ لذا يقع على المقررات الدراسية المتنوعة، مسؤولية مراعاة هذا الأمر لدى المتعلمين، من خلال استراتيجيات التدريس الحديثة، وهذا ما أكدت عليه نتائج دراسات عديدة؛ منها: ودراسة القحطاني؛ والعتاب (2020م)، ودراسة حسن (2021م). أوضح محمد (٢٠١٦م، ٥٠) أن استراتيجية المحاكمة العقلية تهتم بتطوير قدرة المتعلمين على تقويم قيمهم، من خلال اعتمادها على المهارات والعمليات العقلية التي تجعل المتعلم يراجع ويحكم قيمه ومفاهيمه البديلة؛ الأمر الذي يجعل دور المعلم فيها إرشاديًا توجيهيًا، ويقوم بإثراء خبرات المتعلمين، وهذا يجعل المعايير العقلية لدى المتعلمين موضع تركيز ومحك جوهري لتمييز الاستراتيجية.

وأشارت دراسة عز الدين (2017م، 40) أن أهمية استراتيجية المحاكمة العقلية، تتمثل في أنها تدعم الحكم على القضية القيمية من منظور شرعي، والذي يمكن للطالب أن يتمثله ويعيش به؛ ما دام أنها من وجهة نظر دينية.

وقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث السابقة التي أكدت نتائجها فاعلية استراتيجية المحاكمة العقلية في تنمية نواتج تعليمية متنوعة بمراحل دراسية مختلفة؛ ومن هذه الدراسات دراسة محمد (٢٠١٦م)، وهذا يزيد الأمر أهمية في محاولة استكشاف تأثير هذه الاستراتيجية في نواتج تعلم مهمة بالمرحلة المتوسطة، يأتي في مقدمتها الحديث، والمكونات الإرشادية منه للشريعة الإسلامية؛ كما تتضمن استراتيجية الأبعاد السداسية مواقف تدريسية ذات مشكلات حقيقية، تتطلب من الطالب حلها من خلال المناقشة والملاحظة والتفسير والبحث، وذلك في جو عمل تعاوني اجتماعي، فيكون المتعلم في هذه الاستراتيجية باحثًا عن المعرفة ومسؤولًا عن تعلمه، والمعلم موجهاً ومرشدًا لبيئة التعلم، ومشاركًا في إدارة التعلم وتقويمه (قدومي، 2015م). وذلك لما تشتمل عليه هذه الاستراتيجية من سلسلة إجراءات، في بيئة صفية بنائية مدعمة بالمناقشة والحوار وتنوع وجهات النظر، والتي تلخص في المراحل الآتية: التنبؤ Prediction، المناقشة Discussion، الملاحظة Observation، التفسير Explanation.

وتتبع أهمية استراتيجية الأبعاد السداسية في أنها تعمل على تنمية مهارات التفسير والاستدلال لدى الطلاب، وتساعد على تحمل مسؤولية تعلمهم، وتزيد من الدافعية نحو التعلم، كما توفر مناخاً يسمح بالمناقشة وتبادل الآراء باحترام؛ مما يسمح بتنمية أنماط التفكير المختلفة (سليمان، 2015م). ولكون هذه الاستراتيجية استُخدمت في فهم وتدبر مواقف الحياة الواقعية، واستخدمت في تدريس مواد دراسية مختلفة، وهذا ما أكدت عليه نتائج عددًا من الدراسات؛ وعليه يمكن القول إن استراتيجية الأبعاد السداسية هي استراتيجية تدريس تقوم على إيجاد التحديات بين الطلبة، من خلال طرح سؤال يُثير تفكيرهم، ويدفعهم إلى وضع التنبؤات التي تتطلب التفسير والمناقشة القبلية لعملية التجريب العملي للظاهرة، ويتم الحصول بعدها على نتائج تستدعي المناقشة والتفاسير البعدية. ومن خلال ما سبق يمكن بناء برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مشكلة البحث:

ظهر للباحثة الإحساس بمشكلة البحث الحالي من خلال ما يلي:

أولاً: الدراسات السابقة:

أ- **مهارات التفكير الأخلاقي:** أشارت دراسة كل من (Beheshtifur, & other, 2011؛ خليفة؛ أحمد، ٢٠١٩م؛ إسماعيل، ٢٠١٩م؛ الطيب، ٢٠٢٠م) إلى ضعف مهارات التفكير الأخلاقي لدى المتعلمين، وأوصت بضرورة تنمية التفكير الأخلاقي في المراحل التعليمية كافة؛ من خلال المناهج الدراسية.

ب- **مهارات العبء المعرفي:** يعد العبء المعرفي من العوائق التي تهدد النظام التعليمي في المدارس، حيث ينتج بسبب استخدام الوسائل التعليمية التقليدية التي تقوم بضخ المعلومات للطالب بصورة مستمرة، ويكون دور الطالب فيها التلقي واستماع المعلومات التي قدمت له خلال الحصة أو المحاضرة، وعدم إعطائه فرصة زمنية كي يوجه انتباهه إليها، ويقوم بترميزها ومعالجتها، وخبزها في الذاكرة العاملة؛ وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات السابقة؛ ومنها: دراسة السيد (2022م)، كما أجريت كثير من الدراسات التي تؤكد على ضرورة استخدام برامج واستراتيجيات وأساليب مختلفة من شأنها خفض العبء المعرفي، وزيادة قدرة المتعلمين على التحصيل؛ مثل: دراسة كل من:

(Hsing & Lai, 2012؛ Kilikl, 2014؛ حناوي، ٢٠١٦م)، وجميعهم حاول خفض العبء المعرفي باستخدام برامج وتقنيات تكنولوجية مختلفة، والتي توصلت بمجملها إلى وجود فروق في زيادة التحصيل وخفض العبء المعرفي بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، التي درست باستخدام البرامج والتقنيات التكنولوجية واستراتيجيات التدريس التي تختلف جميعها عن الطريقة المعتادة بالتدريس.

ج- استراتيجيات التدريس: ومن هذه الاستراتيجيات استراتيجيات المحاكمة العقلية التي تركز على المعايير العقلية التي يعتمدها المتعلم للتعرف على القضية القيمية، وتحديدتها، وتتضمن المحاكمة العقلية للقيم على عدة خطوات؛ هي: تحديد توضيح القضية القيمية، وجمع الأدلة، وتقويم مدى دقة الأدلة وصحتها، وتحديد المعايير التي تحكم من خلالها على مدى ارتباط الأدلة بالقضية القيمية المطروحة، واختيار المعيار القيمي، وإصدار الحكم القيمي (علي، ٢٠١٦م، ٧٢-٧٣). لذا أوصت العديد من الدراسات باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية؛ مثل دراسة كل من: (El Hassan and Kahil, 2005؛ Wittenberg, 2007).

وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة إيجابية النتائج المستخلصة من استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية المفاهيم العلمية، وتصويبها، وأظهرت فاعليتها في تنمية العديد من مهارات التفكير؛ كدراسة كل من: (Dipalaya & Corebima, 2016؛ عيسى، ٢٠١٧م).

ثانيًا: الدراسة الاستكشافية: أجرت الباحثة دراسة الاستكشافية بالرياض، وذلك بتطبيق اختبار التفكير الأخلاقي (الدراسة الاستكشافية) بهدف قياس المؤشرات الدالة على "مهارات التفكير الأخلاقي" لدى الطالبات في الصف الأول الثانوي، وجاءت النتائج كما يأتي:

- (74%) من عينة الدراسة الاستطلاعية يعانون ضعفًا في مهارة الحساسية الخلقية.
- (81%) من عينة الدراسة الاستطلاعية يعانون ضعفًا في مهارة الاستدلال الخلفي.
- (88%) من عينة الدراسة الاستطلاعية يعانون ضعفًا في مهارة الاختيار الخلفي.
- (93%) من عينة الدراسة الاستطلاعية يعانون ضعفًا في مهارة الحكم الخلفي.

أسئلة البحث:

- يمكن تحديد السؤال الرئيس للدراسة: كيف يمكن بناء برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي، وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة؛ هي:
1. ما البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية لتنمية التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
 2. ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
 3. ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية في خفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

أهداف البحث:

هدفت هذه الدراسة بشكل عام إلى تنمية مهارات التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، من خلال بناء برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE)؛ وفيما يأتي تفصيل أهداف الدراسة:

أولاً: تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس التعليم العام، من خلال بناء برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE).

ثانياً: قياس فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس التعليم العام.

ثالثاً: قياس فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) في خفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس التعليم العام.

أهمية البحث: يمكن إبراز أهمية الدراسة فيما يأتي:

1. الأهمية النظرية:

تتمثل الأهمية النظرية من إجراء الدراسة في أنها قد تسهم في الآتي:

أ- التركيز الواعي على متغيرات مهمة في الموقف التدريسي (استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية)، ودورها في التأثير في مهارات التفكير الأخلاقي، والوعي بمفاهيم الحديث الشريف لدى فئة مهمة؛ وهي طالبات المرحلة الثانوية.

ب- تقدم قائمة بمهارات التفكير الأخلاقي لطالبات المرحلة الثانوية، واختباراً مهارياً لقياس اكتساب الطالبات للتفكير الأخلاقي، ومقياساً لخفض العبء المعرفي.

ج- تُعدّ من الدراسات الأولى -بعد الاطلاع على قواعد البيانات في المكتبات- التي تسعى لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي في مقرر الحديث الشريف لطالبات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية، في ضوء التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية.

د- تجمع بين استراتيجيتين لم يسبق الجمع بينهما -في حدود علم الباحثة، وإطلاعها على قواعد بيانات المكتبات الرقمية- في تدريس موضوعات الحديث الشريف في مقرر الدراسات الإسلامية لطالبات المرحلة الثانوية؛ إذ تكامل بين استراتيجيتين؛ إحداهما لتدريس القيم والوازع الأخلاقي، والأخرى لتقديم التبريرات والتنبؤات، وقياس فاعلية ذلك في تنمية التفكير الأخلاقي، والوعي بمفاهيم الحديث الشريف.

هـ- نتائج البحث قد تثري الأطر النظرية وتدعم المشكلات البحثية في البحوث المشابهة.

2. الأهمية التطبيقية:

تتمثل الأهمية التطبيقية من إجراء الدراسة في أنها قد تسهم في الآتي:

أ- تقديم برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ يمكن أن يستفاد منه.

ب- تساعد المسؤولين عن تطوير تدريس مناهج الدراسات الإسلامية على مراعاة تضمين التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) في أثناء تخطيط المناهج والبرامج التدريسية، وتقويمها؛ لما لها من دور في تطوير مهارات التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي.

ج- تبصير معلمي الدراسات الإسلامية والمشرفين على تنفيذها بكيفية توظف استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) في التحليل والتخطيط والتحسين المستمر للعملية التدريسية؛ مما يسهم في رفع مستوى جودة الأداء التدريسي.

د- زيادة فاعلية العملية التعليمية المقدمة للطلّابات من معلمات الدراسات الإسلامية في ضوء استخدام نموذج التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE).

حدود البحث:

1. **الحدود الموضوعية:** تمثلت الحدود الموضوعية للدراسة في الآتي:
 - بناء برنامج تدريسي في مقرر الحديث وفق التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
 - مهارات التفكير الأخلاقي؛ وقد حددها البرنامج في المهارات الآتية: (الحساسية الخلقية - الاستدلال الخلقى - الاختيار الخلقى - الحكم الخلقى).
 - خفض العبء المعرفي: ركز هذه الدراسة على الأبعاد الآتية: (الداخلي - الخارجي - وثيق الصلة).
2. **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة الثانوية النهارية الحكومية للبنات في مدينة الرياض.
3. **الحدود الزمانية:** فترة إجراء الدراسة الحالية على الفترة الزمنية خلال الفصل الدراسي الثالث للعام الدراسي 1445هـ.

مصطلحات البحث:

استراتيجية المحاكمة العقلية: Rational Judgment Strategy

عرفتها نعمة الله (2014م: 122) بأنها: "مجموعة الخطوات والإجراءات التي يستخدم فيها الاستدلال العقلي، من خلال فرز وتمحيص الأدلة المعارضة والمؤيدة للقضية المطروحة للتعليم؛ من أجل إصدار حكم قيمي عقلائي يمثل المفهوم والقيم والأخلاقيات موضع التعلم".

وتعرفها الباحثة إجرائيًا بأنها: مجموعة الخطوات الإجرائية التي تستخدمها طالبة الصف الأول الثانوي في الاستدلال العقلي؛ من خلال تحليل وفحص وإعٍ للأدلة الداعمة، والمعارضة للقضية المطروحة من قيم وعقائد التفكير الأخلاقي، من أجل إصدار حكم قيمي عقلائي، تتوصل من خلاله إلى تبني قيم

الوسطية والانتماء للوطن ونبذ التطرف، ومن ثم اتخاذ التفكير الأخلاقي سبيلاً لتحقيق الأهداف أو الأفكار.

استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE):

عرفها حمدان (2021م، 450) بأنها استراتيجية تدريسية قائمة على توجهات المنحى البنائي، تتدرج في ست خطوات رئيسة متتابعة ومتعاقبة؛ هي: التنبؤ، المناقشة، والتفسير، والملاحظة، والمناقشة، والتفسير؛ من أجل تحقيق الأهداف المنشودة للدرس.

وتعرف إجرائياً بأنها: استراتيجية تدريسية قائمة على منحى البنائية، تشمل سلسلة من الإجراءات المتتابعة، تتلخص في مراحل ست؛ هي: التنبؤ prediction، المناقشة Discuss، التفسير Explain، الملاحظة Observation، المناقشة Discuss، التفسير Explain، تتم من خلال إثارة المعلمة سؤالاً فقهياً موجهاً، أو مشكلة واقعية، أو قضية من القضايا التي تقوم الطالبة على أثرها بعمل تنبؤات ثم تبررها، وتقوم بعدها بمجموعة من الأنشطة؛ فتصمم وتنفذ الأنشطة، وتجمع البيانات وتحللها وتفسرها.

التفكير الأخلاقي: Moral Reasoning

عرفته أحمد (2013م، 86) التفكير الأخلاقي على أنه "الطريقة التي يصل بها الفرد إلى حكم معين -سواء بالصواب أو الخطأ- على مواقف أخلاقية وقيمية، وهو يختلف عن السلوك الأخلاقي الذي تتحكم فيه عوامل متعددة".

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: عملية التفكير التي تقوم بها الطالبات لإصدار حكم أو قرار بشأن مشكلة أخلاقية في مقرر الحديث، ويقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبات في اختبار مهارات التفكير الأخلاقي الذي أعد لهذا الغرض.

خفض العبء المعرفي: Reduction of cognitive load

يقصد بالعبء المعرفي: الجهد المبذول من المتعلم للتعامل مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفي الخاص به، وبصفة خاصة الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة (سيد، 2016م: 500).

وتعرف الباحثة خفض العبء المعرفي إجرائياً بأنه: مجموعة من المهارات والأساليب والاستجابات اللفظية وغير اللفظية التي تظهرها المعلمة في أثناء عملية تواصلها مع الطالبات في غرفة الصف، تؤدي

إلى إحداث علاقة تواصل وتفاهم متبادل ومشاركة وتفاعل إيجابي بين المعلمة وطالباتها، وتؤثر في سلوكهن وتحقق الأهداف التعليمية المرجوة.

الخلفية النظرية للبحث

المحور الأول: مهارات التفكير الأخلاقي:

تداول المختصون تعريفات كثيرة لمفهوم التفكير الأخلاقي، فرأى السيد (2019م: 130) أن التفكير الأخلاقي هو: "حكم على العمل أو الفعل يصدره الفرد بعد القيام بعملية استدلال منطقي، يطلق عليها الاستدلال الخلفي، قائم على الانصياع لمعايير المجتمع، أو طاعة القانون أو على أساس المبادئ الخلقية العامة؛ فهو يرى أن التفكير الأخلاقي عبارة عن مجموعة من الضوابط المستمدة من سلطة خارجة عن الفرد تتمثل بالمجتمع المحيط أو النظام، وربما تكون مبادئ وقيماً مغروسة في النفس؛ ولهذا يمكن تعريف التفكير الأخلاقي بصفة عامة أنه: اتخاذ موقف بالقبول أو الرفض من سلوك أو فكرة، بناء على ما استقر في النفس من قيم مستمدة من الدين والمجتمع ونظام الدولة، وقد يترتب على هذا تغير سلوكي إذا تدخل مع ذلك عوامل مختلفة.

خصائص التفكير الأخلاقي:

من خلال ما أورده عدد من الباحثين في المجالات المتصلة بعلم نفس النمو؛ فإن التفكير الأخلاقي يتميز بخصائص متعلقة بمراحل النمو لدى الإنسان، وفي دور الثقافات المختلفة في تكوينه، وحجم الاختلاف بين الأفراد في درجة النمو، والطبيعة البنائية للتفكير الأخلاقي؛ حيث أشارت الحميدة (2022م) إلى أن خصائص التفكير الأخلاقي هي:

- ينمو التفكير الأخلاقي بشكل متتابع، بمعنى أن كل مرحلة أخلاقية تبنى على المرحلة السابقة، وما يميز الأفراد عن بعضهم هو السرعة أو البطء في هذا النمو.
- السلوك الأخلاقي مكتسب من خلال التفاعل اليومي مع مواقف الحياة المختلفة، كما أنه لا يكتسب دفعة واحدة؛ وإنما بشكل تراكمي وموازي لتطور جميع الجوانب الشخصية للفرد.

يفهم مما سبق أن التفكير الأخلاقي مسير لطبيعة النمو لدى الفرد بصفة عامة، التي تعني التدرج والتتابع، كما أن التفكير الأخلاقي؛ وإن اختلف من حيث المبادئ من ثقافة إلى أخرى، فجميعها يتفق على وجوده. وتختلف الثقافات في نوع الضوابط الخاصة والمعايير المحددة المتحركة في التفكير

الأخلاقي لكل منها، كما يوجد التفاوت بين الأفراد في التفكير الأخلاقي نتيجة لتفاوت قدراتهم والفروق الفردية بينهم؛ فحسب التقدم في التفكير الأخلاقي يوجد التفاوت، كما هو الحال في بعض السلوكيات الراسخة؛ تؤثر فيها الخبرة والتجربة المتراكمة، فهو ليس معلومة عابرة ومحددة يتعلمها الفرد في موقف أو موقفين وينتهي الأمر، وإنما آلية تفكير ومهارة تحتاج إلى إمكانيات ودربة ودعم مستمر.

وهدف دراسة الحميدة (2022م) إلى معرفة درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه (1)، وقد استخدم المنهج الوصفي، وتمثلت الأداة ببطاقة تحليل المحتوى الخاص بكتاب الفقه (1) للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقد ظهر في النتائج أن محور الاختيار الأخلاقي قد حاز على (27.5%) من المجموع، يليه محور الحساسية الأخلاقية بنسبة (26%)، ثم محور الاستدلال الأخلاقي بنسبة بلغت (25.2%)، وأخيرًا محور الحكم الخلفي بنسبة (21.3%).

وهدف دراسة يوسف (2022م) التعرف على فاعلية برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء، قائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى معلمي الكيمياء قبل الخدمة، وتمثلت أدوات البحث في مقياس مهارات التفكير الأخلاقي، وقد استخدم البحث المنهج شبه التجريبي ذا تصميم المجموعة الواحدة، والقياس القبلي والبعدي لمتغيرات البحث، وتم تطبيق مواد البحث وأداته على مجموعة من طلاب الفرقة الرابعة شعبة الكيمياء بكلية التربية - جامعة المنيا، وعددهم (36) طالبًا وطالبة، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج المقترح في الكيمياء الخضراء، القائم على مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية بعض مهارات التفكير الأخلاقي لدى معلمي الكيمياء قبل الخدمة.

مهارات التفكير الأخلاقي:

ومن خلال مراجعة الباحثة لبعض الدراسات والبحوث؛ مثل (السيد، 2019م: 135) لاحظت أنها اتفقت على أن مهارات التفكير الأخلاقي تتمثل في:

- **مهارة الحساسية الخلقية:** وتعرف بالقدرة على تحديد المشكلة الأخلاقية؛ وتشمل: المعرفة بالمفاهيم الأخلاقية، فهم المشكلة الأخلاقية، تحديد المشكلة الأخلاقية.
- **مهارة الاستدلال الخلفي:** وتعرف بالقدرة على استخلاص العلاقات التي تربط أجزاء المشكلة وتفسيرها، وتحديد المقدمات من أجل التوصل إلى النتائج اللازمة عنها؛ وتتضمن: إدراك العلاقات - الاستنباط - الاستقراء).

▪ **مهارة الاختيار الخلقى:** وتعرف بالقدرة على القيام بقمص دور صاحب المشكلة، واقتراح بعض الحلول المناسبة واختيار أفضلها؛ وتشمل: (تمثيل الأدوار - اختيار الحل المناسب - انتقاء التوقع الأمثل).

▪ **مهارة الحكم الخلقى:** وتعرف بالقدرة على عدم التسرع في إصدار الأحكام، وضرورة جمع الحقائق حول المشكلة من أجل التوصل للحل المنطقي الواقعي؛ وتضم: إدراك وجود قضية أخلاقية، تحديد الشخصية الرئيسة في الموقف، جمع الحقائق ذات الصلة بالمشكلة، اختبار التصرف أو السلوك الصحيح.

وفي ضوء ما سبق عرضه سوف تتبنى الدراسة الحالية مهارات التفكير الأخلاقى، والتي تتمثل في: الحساسية الخلقية، الاستدلال الخلقى، الاختيار الخلقى، الحكم الخلقى، وسوف تعد الباحثة قائمة متصلة بهذه المهارات الرئيسة، تتضمن بعض السلوكيات الفرعية، التي تتناسب مع طلاب المرحلة الثانوية ومحتوى الفلسفة وما يشملها من أهداف.

المحور الثانى: خفض العبء المعرفى:

مفهوم خفض العبء المعرفى:

عرف بشاي (2016م، 113) العبء المعرفى بأنه: "السعة المطلوبة للذاكرة العاملة لأجل بناء المخطط المعرفى وعمله الأتوماتيكى الذى يحدث تغييرات فى الذاكرة طويلة المدى". وعرفه حسن (2016م، 500) بأنه: "الجهد المبذول من المتعلم للتعامل مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفى الخاص به، وبصفة خاصة على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة".

ومن خلال التعريفات السابقة تستنتج الباحثة أن العبء المعرفى يدل على الجهد العقلى الذى تبذله المتعلمة فى الذاكرة العاملة أثناء الموقف التعليمى، وذلك بهدف معالجة المعلومات التى يتلقاها وترميزها، أو المهام التى يجب القيام بها خلال فترة زمنية محددة، ويتأثر العبء المعرفى بطبيعة المادة العلمية وطريقة عرضها بالإضافة إلى أداء المعلمة وتمكنها. وقد جاءت نظرية العبء المعرفى لتوضح وتفسر أنواع العبء المعرفى التى يتعرض لها الشخص أثناء أدائه لمهمة معينة والعوامل المؤثرة عليها، بالإضافة إلى الطرق التى يمكن من خلالها خفض العبء المعرفى.

أهمية نظرية العبء المعرفي في العملية التعليمية:

مساعدة مصممي المناهج على التقليل من العبء المعرفي الناتج عن التخطيط الضعيف، وذلك من خلال استخدام اتجاه إنتاج المعلومات في كل من الذاكرة العاملة والذاكرة طويلة المدى. وهناك العديد من الدراسات التي وضحت أهمية العبء المعرفي؛ مثل: دراسة الكندري (2018م)، والتي أظهرت أن الخبرة باستخدام التكنولوجيا لها أثر إيجابي في تخفيف العبء المعرفي للمتعلمين. تساعد نظرية العبء المعرفي على عرض المعلومات بطريقة تحفز العمليات العقلية لدى المتعلم، وذلك من خلال تقديم أدلة وإرشادات لتضمين العبء المعرفي في مخطط التعلم. وهدفت دراسة الحلو (2022م) التعرف على أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية على خفض العبء المعرفي، وتحسين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي، كلية التربية، حيث تكونت عينة الدراسة من (38) طالبة من طالبات بكلية التربية، تخصص اقتصاد منزلي، وتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين تجريبيتين؛ المجموعة الأولى درست بأسلوب التفاعل ثنائي الاتجاه، والمجموعة الثانية درست بأسلوب التفاعل متعدد الاتجاه، وقامت الباحثتان بإعداد أدوات الدراسة لقياس المتغيرات التابعة؛ وهي: مقياس مهارات البحث المعلوماتي، مقياس العبء المعرفي، اختبار التحصيل الأكاديمي. وتم استخدام المنهج الوصفي وشبه التجريبي ذي التصميم التجريبي القائم على مجموعتين تجريبيتين، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الأكاديمي، ومقياس العبء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية الثانية، وعدم وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (0.01) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات البحث المعلوماتي، وكذلك وجود علاقة ارتباطية عكسية بين العبء المعرفي ومهارات البحث المعلوماتي، ووجود علاقة عكسية بين العبء المعرفي والتحصيل الأكاديمي، في حين أن هناك علاقة طردية بين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات مجموعتي الدراسة.

وهدفت دراسة السيد (2022م) الكشف عن أثر تنوع أسلوبي عرض النص الموازي (متزامن - منفصل) الخاص بمقاطع الفيديو الرقمية التعليمية في بيئة تكنولوجيا الواقع المعزز بغرض: تنمية المفاهيم العلمية، والإدراك البصري، وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدم في

هذا البحث التصميم التجريبي ذا المجموعتين، واشتمل البحث على متغير مستقل واحد؛ وهو: "النص الموازي لمقاطع الفيديو الرقمية" وله مستويان: "النص الموازي لمقاطع الفيديو الرقمية (متزامن - منفصل) في بيئة تكنولوجيا الواقع المعزز"، وتضمن البحث ثلاثة متغيرات تابعة؛ وهي: "المفاهيم العلمية، والإدراك البصري، وخفض العبء المعرفي"، وتكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذاً من الصف الثاني الإعدادي في مدرسة غمرة الإعدادية، بنين، التابعة لإدارة الوايلي التعليمية، وأظهرت النتائج المرتبطة بالمفاهيم العلمية، والإدراك البصري، وخفض العبء المعرفي فاعلية أسلوب عرض النص الموازي المنفصل، مقارنة بأسلوب عرض النص الموازي المتزامن.

أسباب حدوث العبء المعرفي:

تناول الباحثون (حسن، ٢٠١٦م: ٥٠٤؛ سليمان، ٢٠٢٠م: ١٣٩) مجموعة من الأسباب لحدوث العبء المعرفي عند المتعلمين؛ منها:

1. أسلوب تناول المعلم للأسئلة، وطلب الإجابة من المتعلم بشكل فوري وسريع؛ فعدم إعطاء المتعلم وقتاً كافياً للتفكير، وكذلك عدم وجود وقت كافٍ للذاكرة العاملة لتقوم بوظائفها، والاعتماد على الذاكرة قصيرة المدى ومحدوديتها؛ مما يعوق عدم قدرتها على الاحتفاظ بالمعلومات ومعالجتها في نفس الوقت.

2. الإجهاد: حيث يعد من المصادر المؤثرة على مهام الذاكرة العاملة، خاصة فيما يتعلق بالقدرة على الانتباه، وبشكل عام فإن الأشخاص المعرضين للإجهاد يقدمون المزيد من الأفكار الدخيلة، وبالتالي فإنهم يعانون من ضعف في أداء مهام الذاكرة العاملة، مما يتطلب المزيد من الجهد في نشاط الذاكرة، وهذا بدوره يسبب ارتفاعاً في العبء المعرفي (Dutt, 2007).

3. فشل في العمليات العقلية: ويرجع ذلك إلى محدودية سعة الذاكرة العاملة، التي تواجه في بعض الأحيان صعوبة في معالجة المعلومات نظراً لكثرتها وصعوبتها والفترة الزمنية التي تتطلبها للقيام بالمعالجة، وهذا يؤدي إلى زيادة العبء المعرفي، وبالتالي الفشل في تنفيذ المخططات المعرفية (حسن، 2016م).

4. طبيعة المادة المراد تعلمها، حيث تؤثر على بقاء المعلومات وحفظها؛ فالمحتوى المعقد وغير مترابط المعاني يصعب حفظه وتذكره، وبالتالي تسبب عبئاً معرفياً على الطالب (حسن، 2016م).

5. زيادة كمية المعلومات: فكلما زاد مقدار المعلومات التي ينبغي استرجاعها لإجراء معالجة ما؛ زاد مقدار العبء المعرفي على العمليات المعرفية في الذاكرة العاملة؛ مما ينعكس على ضعف الأداء وعدم القدرة على حل المشكلة (حسن، 2016م).

6. محدودية الوقت اللازم للتعلم: يؤثر عامل الوقت المطلوب لأداء مهمة ما على نشاط الذاكرة العاملة وقدرتها على معالجة المعلومات، وبالتالي كلما كان الوقت الذي يتطلبه المتعلم للتفكير والفهم قليلاً زاد مقدار العبء المعرفي، والعكس صحيح (حسن، 2016م).

المحور الثالث: استراتيجية المحاكمة العقلية:

تتعدد تعريفات استراتيجية المحاكمة العقلية بتعدد زوايا المفهوم، وإن كانت جميعها ترتبط بالمحاكمة المرتبطة بالقيم وأنشطة الوازع العقلي؛ ومن هذه التعريفات:

عرفتها (shelna, 2015, 15) بأنها: عملية تطوير قدرة الطلبة على تقويم قيمهم، من خلال الاعتماد على المهارات والعمليات العقلية التي تجعل الطلبة يراجعون قيمهم، ويكون دور المعلم إرشادياً، كما أنه لا يوجه طلبته لقيم محددة؛ بل يزيد من خبرتهم ومعرفتهم بالقواعد العقلية والمنطقية التي من خلالها يستطيعون الحكم على قيمهم، وتقويمها من خلال تقييم القضايا والأحداث والشخصيات التاريخية المطروحة.

وعرفتها سالم (2016م) بأنها: عملية عقلية يحاول فيها الطفل الاستفادة من المعلومات والبيانات المتاحة في الكشف عن نتائج جديدة، وذلك عن طريق السير بخطوات استنتاجية، وربط كل سبب بنتيجة، ثم يقوم بإدراك العلاقات بين النتائج؛ ليصل إلى علاقة جديدة معينة.

وتخلص الباحثة من خلال استعراض تلك التعريفات إلى أن استراتيجية المحاكمة العقلية هي مجموعة من الإجراءات والخطوات التي يستخدم فيها الاستدلال العقلي والخلقي من خلال فرز وتمحيص الأدلة المؤيدة والمعارضة للقضية؛ من أجل إصدار المتعلم حكماً قيمياً أخلاقياً عقلانياً، بتفكير ذاتي حتى يتوصل إلى تبني موقف أخلاقي سليم أو صحيح.

الأهمية التربوية لاستراتيجية المحاكمة العقلية:

من خلال اطلاع الباحثة على العديد من الأدبيات التي تناولت استراتيجية المحاكمة العقلية توصلت إلى أن لاستراتيجية المحاكمة العقلية أهمية كبيرة؛ تتمثل في أنها تساهم في:

1. تنمية القيم الدينية والأخلاقية.
2. تعديل السلوكيات الخاطئة لدى المتعلمين التي لا يمكن تعديلها بالطرق التقليدية.
3. تنمية القيم الاجتماعية من خلال تطوير قدرة المتعلمين على تقييم قيمهم بأنفسهم.
4. استخدام الطلاب المعايير الفكرية في فحص ومناقشة القيم التي يؤمن بها المتعلمون للحكم على صحتها أو دحضها.
5. الاستناد إلى المهارات العقلية لتغيير المفاهيم الخاطئة لديهم حول بعض القضايا الأخلاقية.

(القرشي؛ ومحمد؛ وكيشار؛ وعطا؛ وعيسى، 2021م).

وهدفنا دراسة الحناكي (2023م) إلى توظيف استراتيجية المحاكمة العقلية في تدريس الدراسات الاجتماعية، وقياس أثرها على اكتساب القيم الاجتماعية لدى الطالبات، وتكونت عينة الدراسة من (100) طالبة من طالبات الصف الأول المتوسط بالمملكة العربية السعودية، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين؛ تجريبية وضابطة، وقد درست المجموعة التجريبية باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية، في حين درست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وتم استخدام منهج البحث التجريبي ذي التصميم شبه التجريبي لتحقيق أهداف الدراسة وإعداد أدواتها؛ التي تمثلت في اختبار القيم الاجتماعية. وأوضحت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0,05) في التطبيق البعدي لاختبار القيم الاجتماعية لصالح طالبات المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج أن حجم التأثير لتوظيف استراتيجية المحاكمة العقلية كبير في تنمية القيم الاجتماعية.

وهدفنا دراسة عبد الحميد (2022م) التعرف على فاعلية استراتيجية المحاكمة العقلية في تنمية المفاهيم الفلسفية (الحق، الخير، الجمال) لدى طلاب المرحلة الثانوية. عرض البحث إطاراً مفاهيمياً تضمن (استراتيجية المحاكم العقلية، المفاهيم الفلسفية)، واعتمد البحث على المنهج الوصفي والتجريبي، وتمثلت أدوات البحث في اختبار المفاهيم الفلسفية، وتم تطبيقها على عينة قوامها (40) طالبة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة الغردقة، مقسمة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية بالتساوي. وجاءت نتائج البحث مؤكدة على وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (0.01) بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة لاختبار المفاهيم الفلسفية ومستوياته الفرعية (التذكر، الفهم، التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية.

المحور الرابع: استراتيجية الأبعاد السداسية (PEDODE):

تعددت تعريفات استراتيجية الأبعاد السداسية بتعدد زوايا المفهوم، وإن كانت جميعها ترتبط بجعل الطلبة محور العملية التعليمية من خلال ما يثيره المعلم؛ ومن هذه التعريفات: عرفتْها حسن (2019م: 202) بأنّها: "استراتيجية تعليمية قائمة على النظرية البنائية، وتقوم على مجموعة من الإجراءات التدريسية بين المعلمة والطلّابات؛ لدراسة المفاهيم والتعميمات، وتتضمن الخطوات الست المتسلسلة، التي لا يمكن الفصل بينها، والمتمثلة في: التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة، المناقشة، التفسير".

وعرّفها حمدان (2021م، 441) بأنّها: استراتيجية قائمة على النظرية البنائية لجعل الطالبة محور العملية التعليمية، تعتمد على حصول الطالبة على المعرفة بنفسها؛ بالاعتماد على خبراتها ومعارفها السابقة، وتتضمن سلسلة من الإجراءات المتتابعة؛ تتلخص في الخطوات الست الآتية: التنبؤ (Prediction)، المناقشة (Discuss)، التفسير (Explain) الملاحظة (Observe)، المناقشة (Discuss)، التفسير (Explain)، تتم من خلال إثارة المعلمة سؤالاً أو مجموعة من الأسئلة، تُمثل ظاهرةً أو مفهومًا أو مشكلة رياضية، مُثيرة للتفكير، وتُشكل أهمية بالنسبة لها؛ ممّا يتطلب من الطالبة القيام بمجموعة من العمليات؛ من تنبؤ ونقاش وتبادل للآراء والتحليل والمقارنة والملاحظة وجمع البيانات وتفسيرها؛ للوصول إلى تعريف للمفهوم، أو تفسير للظاهرة، أو حلّ للمشكلة الرياضية.

وفي ظل التعريفات السابقة؛ تستنتج الباحثة أنّ استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) هي: استراتيجية تدريسية تستند إلى النظرية البنائية، تكون الطالبة فيها هي محور العملية التعليمية؛ من خلال ست خطوات؛ هي: التنبؤ، المناقشة، التفسير، الملاحظة المناقشة، التفسير. وتكون الطالبة فيها نشطة وإيجابية، وذلك من خلال إثارة المعلمة لسؤال يُمثل ظاهرةً أو مشكلةً.

أهمية استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE):

تتحدد أهمية استراتيجية الأبعاد السداسية في النقاط الآتية:

1. تنمّي لدى الطالبة مهارات المناقشة والحوار.
2. تُنمّي قدرة الطالبة على ممارسة مهارات التفكير؛ كالملاحظة والتنبؤ والتفسير.
3. تنمية روح التعاون بين الطالّبات، وذلك من خلال مجموعات العمل التعاونية، والمشاركة، وتبادل الآراء؛ سواء داخل المجموعة الواحدة أو مع باقي المجموعات (حسن، ٢٠١٩م).

4. تعمل الاستراتيجية على جعل الطالبة فعّالة وغير سلبية، وكذلك تجعل التعلم هادفًا. (Wulandri et al., 2017: 111).

وترى الباحثة أنَّ أهمية استراتيجية الأبعاد السداسية تكمن في أنَّها:

1. تجعل الطالبة محور العملية التعليمية، وتزيدها ثقة بنفسها.
 2. تزيد الطالبة من فهمها للمواقف اليومية، والقدرة على حل المشكلات.
 3. تساعد الطالبة على ربط المعلومات السابقة بالمعلومات الجديدة؛ مما يزيد من بقاء أثر التعلم لديها.
- وهدفنا دراسة المبرجي (2022م) تعرف أثر استراتيجية الأبعاد السداسية (PDEODE) في اكتساب طالبات الصف الثاني المتوسط الفهم القرائي وتنمية تفكيرهن التخلي في مادة اللغة العربية، تكونت عينته من (٦٣) طالبة، بواقع (٣١) طالبة من شعبة (أ) المجموعة التجريبية، و(٣٢) طالبة من شعبة (ب) المجموعة الضابطة، من ثانوية (منوليا) للبنات، أعد الباحث اختبارًا لمهارات الفهم القرائي، كما أعد مقياسًا للتفكير التخلي مكونًا من (٣٥) فقرة موزعة على مهارات التفكير التخلي، وتوصل الباحث إلى النتائج الآتية: وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في اختبار الفهم القرائي والتخلي لصالح المجموعة التجريبية. وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي للتفكير التخلي لصالح الاختبار البعدي.
- وهدفنا دراسة أبي حجاج (2022م) التعرف على فاعلية استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية بعض مهارات التذوق الأدبي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، واستخدمنا الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على تصميم مجموعتين؛ التجريبية والضابطة. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التذوق الأدبي لصالح المجموعة التجريبية. وفي ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج أوصت الباحثة بضرورة توظيف استراتيجية الأبعاد بمراحل التعليم المختلفة على مهارات التذوق الأدبي، من خلال إقامة دورات تدريبية (ورش عمل).

ثالثاً: منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث:

اعتمد البحث على المنهج الوصفي التحليلي؛ في إعداد البرنامج التدريسي، ودليل المعلمة، وقائمة مهارات التفكير الأخلاقي؛ وذلك بالرجوع إلى الكتب والدراسات التي تناولت استراتيجيتي الأبعاد السداسية (PDEODE) والمحاكمة العقلية، وكيفية إعداد البرامج التدريسية باستخدامهما، وجمع المعلومات عنهما، وتحليلهما تحليلًا كميًا؛ والمنهج التجريبي القائم على التصميم شبه التجريبي لقياس فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي الأبعاد السداسية (PDEODE) والمحاكمة العقلية (المتغير المستقل) في تطوير مهارات التفكير الأخلاقي، وخفض العبء المعرفي (المتغيرين التابعين) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

مجتمع البحث وعينته:

ويتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طالبات الصف الأول الثانوي بمدارس التعليم العام الحكومي النهارية للبنات التابعة لإدارة تعليم الرياض، الفصل الدراسي الثالث من العام الدراسي 1442هـ، البالغ عددهم (19480) طالبة.

استخدمت الباحثة طريقة العينة العشوائية العنقودية؛ لاشتقاق عينة الدراسة، حيث تم الاختيار العشوائي لأحد مكاتب التعليم بمدينة الرياض، وهو مكتب الروابي - شرق الرياض -، ثم اختيار مدرسة عشوائية من مدارس مكتب التعليم الذي وقع عليه الاختيار العشوائي، وهي مدرسة الثانوية (71) مكتب النسيم الغربي، بنات، ثم اختيار فصلين عشوائيين من المدرسة التي وقع عليها الاختيار، ليصبح أحدهما المجموعة التجريبية، وهو فصل (2/1) والآخر المجموعة الضابطة فصل (1/1)، وبلغ عدد عينة الدراسة (70) طالبة.

مواد البحث وأنواته:

1. مواد البحث:

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة: ما البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية، والأبعاد السداسية؛ لتنمية التفكير الأخلاقي، وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ تم تصميم برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية، والأبعاد السداسية؛ لتنمية التفكير الأخلاقي، وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وقد مر بالخطوات الآتية:

أ- اعداد البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE):

■ تحديد الهدف العام من البرنامج:

تنمية مهارات التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمقرر الدراسات الإسلامية الشرعية، من خلال بناء برنامج تدريسي قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية (PDEODE).

■ تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج:

تم تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج وعددها (29) هدفًا سلوكيًا للبرنامج التدريسي.

■ تحديد موضوعات البرنامج: تم تحديد موضوعات البرنامج وفقًا لما توصلت إليه قائمة مهارات التقييم الإلكتروني، ويوضح الجدول الآتي موضوعات البرنامج التدريسي.

جدول (1) موضوعات البرنامج التدريسي وعدد الحصص لكل موضوع

م	الموضوعات	عدد الحصص
1	الدرس الأول: الغضب	2
2	الدرس الثاني: صلاة الاستخارة	2
3	الدرس الثالث: السبع الموبقات	2
4	الدرس الرابع: الربا	2
5	الدرس الخامس: الغش	2
6	الدرس السادس: الصدقة	2
7	الدرس السابع: حساب المرء يوم القيامة	2
8	الدرس الثامن: الظلم	2
9	الدرس التاسع: الصدقة	2
المجموع		18

■ الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البرنامج:

حددت الباحثة الاستراتيجيات التدريسية المستخدمة في البرنامج بناءً على أهداف البرنامج، بحيث تنمي هذه الاستراتيجيات مهارات التفكير الأخلاقي وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول

الثانوي، وقد جاءت هذه الاستراتيجيات كما يأتي: (استراتيجية المحاكمة العقلية، استراتيجية الأبعاد السداسية).

- التقنيات والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج: جهاز حاسب آلي، جهاز عرض (Data Show)، سبورة وأقلام، مقاطع فيديو تعليمية.
- الأنشطة التعليمية المستخدمة في البرنامج:

اعتمدت الباحثة على مجموعة من الأنشطة التعليمية المرتبطة بالتفكير الأخلاقي، وخفض العبء المعرفي.

- تحديد أساليب التقويم: حيث اعتمد التقويم في البرنامج على ثلاث مراحل؛ هي:

- تقويم قبلي: يهدف هذا النوع من التقويم إلى الوقوف على مدى اكتساب الطالبات لمهارات التفكير الأخلاقي ومستوى العبء المعرفي لديهن، قبل البدء بتدريس البرنامج، وذلك من خلال التطبيق القبلي لاختبار التفكير الأخلاقي ومقياس خفض العبء المعرفي.
- تقويم تكويني (بنائي): يتم أثناء الحصة بمتابعة أداء طالبات المجموعة التجريبية للأنشطة المتنوعة، مع تشجيعهن الدائم للتقدم في المهارات.
- تقويم نهائي: يتم عن طريق اختبار مهارات التفكير الأخلاقي، ومقياس خفض العبء المعرفي قبل تنفيذ البرنامج وبعده على المجموعتين الضابطة والتجريبية.

- إعداد دليل المعلمة للتدريس باستراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية لدى طالبات الصف الأول الثانوي:

- بناء دليل المعلمة:

بعد الاطلاع على العديد من الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية قامت الباحثة بإعداد دليل المعلمة في مقرر الحديث والثقافة الإسلامية المقررة على طلاب الصف الأول الثانوي وفق استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية؛ حيث تكوّن الدليل من العناصر التالية: مقدمة الدليل، وكيفية استخدام الدليل، أهداف الدليل، خلفية نظرية عن استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية، خلفية نظرية عن مهارات التفكير الأخلاقي، خلفية نظرية عن خفض العبء المعرفي، موضوعات الوحدات المختارة، والخطة الزمنية لتدريسها، الأنشطة التعليمية المستخدمة في الوحدات، الدروس التعليمية، أساليب التقويم المرفقة بدليل المدرّبة.

وتم إعداد دليل للمعلم للاسترشاد به في تدريس الوحدات باستخدام استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية؛ واشتمل على: مقدمة توضح الهدف من الدليل، ثم الأهداف العامة، وإجراءات التدريس،

ومصادر التعليم والتعلم، والخطوة الزمنية، وموضوعات الوحدات، والإرشادات والإجراءات التي يمكن استخدامها مع تدريس كل موضوع، وإجابة الأسئلة الواردة بكتاب الطالب، وأخيرًا المراجع.

▪ ضبط دليل المعلمة وفقًا لاستراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية:

تم عرض دليل المعلمة في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين بمجال المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية والإسلامية، وبعض معلمات المرحلة الثانوية لإبداء مقترحاتهم وآرائهم. إعداد أداتي البحث

أ- إعداد قائمة بمهارات التفكير الأخلاقي اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية:

▪ الهدف من بناء القائمة: هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التفكير الأخلاقي اللازمة لطالبات المرحلة الثانوية.

▪ مصادر بناء القائمة: اعتمدت الباحثة في بناء هذه القائمة على عدة مصادر؛ هي:

- الأدب التربوي المتعلق بمهارات التفكير الأخلاقي، والدراسات السابقة.
- الإطار النظري للدراسة الحالية، وما تحتوي عليه من تحليل واستنتاج لما ورد في الدراسات والأدبيات المتعلقة بمهارات التفكير الأخلاقي.
- آراء الخبراء والمتخصصين.

▪ القائمة في صورتها الأولية: توصلت الباحثة من خلال المصادر السابقة إلى قائمة أولية بمهارات التفكير الأخلاقي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وتم تقسيم القائمة إلى أربع مهارات

رئيسية، يندرج تحت كل مهارة مجموعة من المهارات الفرعية؛ كما يأتي:

- مهارة الحساسية الخلقية: ويندرج تحتها (5) مهارات فرعية.
- مهارة الاستدلال الخلقية: ويندرج تحتها (4) مهارات فرعية.
- مهارة الاختيار الخلقية: ويندرج تحتها (3) مهارات فرعية.
- مهارة الحكم الخلقية: ويندرج تحتها (6) مهارات فرعية.

▪ قائمة مهارات التفكير الأخلاقي بصورتها النهائية:

تم التوصل بعد الإجراءات السابقة إلى القائمة النهائية لمهارات التفكير الأخلاقي المناسبة لطالبات

الصف الأول الثانوي، وتكونت من أربع مهارات رئيسية، يندرج تحتها (15) مهارة فرعية؛ كما يأتي:

- مهارة الحساسية الخلقية: ويندرج تحتها (4) مهارات فرعية.
- مهارة الاستدلال الخلقية: ويندرج تحتها (3) مهارات فرعية.

- مهارة الاختيار الخلقى: ويندرج تحتها (3) مهارات فرعية.

- مهارة الحكم الخلقى: ويندرج تحتها (5) مهارات فرعية.

ب- إعداد اختبار مهارات التفكير الأخلاقي

تم إعداد اختبار مهارات التفكير الأخلاقي لأغراض الدّراسة، وقد مرت وفق الخطوات الآتية:

■ تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى قياس مستوى اكتساب مهارات التفكير الأخلاقي في موضوعات البرنامج التدريسي لطالبات الصف الأول الثانوي في مادة الحديث.

■ تحديد نوع الأسئلة في الاختبار:

تكوّن الاختبار من (47) سؤالاً من نوع: الاختيار من متعدد، والمقالي القصير؛ تتضمن المعلومات والمعارف والمفاهيم المتضمنة في موضوعات البرنامج التدريسي، وقد صيغت بنود الاختبار، وفي ضوء ما سبق من إجراءات تكونت الصورة الأولية للاختبار من (50) سؤالاً.

جدول (2) توزيع أسئلة الاختبار على مهارات التفكير الأخلاقي

المهارة	الأسئلة	المجموع	الوزن النسبي
الحساسية الخلقية	1 - 16	16	32.0%
الاستدلال الخلقى	17 - 31	15	30.0%
الاختيار الخلقى	32 - 41	10	20.0%
الحكم الخلقى	42 - 50	9	18.0%
المجموع	50		100%

■ صياغة تعليمات الاختبار:

بعد تحديد عدد فقرات الاختبار وصياغتها، وضعت تعليمات الاختبار التي تشرح هدف الاختبار، وتحديد المستويات التي يسعى الاختبار إلى قياسها لدى الطالبات، مع توضيح طريقة الإجابة من خلال:

- بيانات الطالبة وهي: الاسم والفصل.
- تعليمات خاصة بوصف الاختبار، وتوضيح نوع وعدد الأسئلة والبدائل، واختيار بديل واحد فقط هو الصحيح، وفي حالة اختيار أكثر من بديل واحد يتم إلغاء الدرجة.

- وضع نموذج مبسط لطريقة الإجابة.

■ طريقة تصحيح الاختبار:

تم تصحيح الاختبار بطريقة (0،2) للأسئلة الموضوعية أي التعبير عن الاستجابة الصحيحة بالدرجة (2)، والاستجابة الخاطئة بالدرجة (0)، بينما تصحح الأسئلة المقالية بطريقة (2 - 1 - 0) طبقاً لإجابة الطالبة، وبالتالي تكون الدرجة العظمى للاختبار (94) درجة، والصغرى (صفر).

■ عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين:

بعد كتابة فقرات الاختبار تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في المناهج وطرق تدريس العلوم الشرعية، وبعض مشرفي ومعلمات العلوم الشرعية بالمرحلة الثانوية (ملحق 1) لاستطلاع آرائهم.

وقد أشار بعض المحكمين بإعادة صياغة بعض الأسئلة، والتزمت الباحثة بإجراء هذه التعديلات، وبذلك أصبحت أسئلة الاختبار (47) سؤالاً، وذلك تمهيداً لإجراء التجربة الاستطلاعية، ويوضح الجدول الآتي توزيع أسئلة الاختبار على المهارات الأربع.

جدول (3) مواصفات اختبار مهارات التفكير الأخلاقي

المهارة	الأسئلة	المجموع	الوزن النسبي
الحساسية الخلقية	1 - 14	14	29.8%
الاستدلال الخلفي	15 - 28	14	29.8%
الاختيار الخلفي	29 - 38	10	21.3%
الحكم الخلفي	39 - 47	9	19.1%
المجموع	47		100%

■ التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير الأخلاقي في صورته الأولية -بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون- على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي قوامها (27) طالبة، وذلك بهدف التحقق مما يأتي:

■ حساب معامل ثبات اختبار مهارات التفكير الأخلاقي:

ولحساب ثبات اختبار مهارات التفكير الأخلاقي تم تطبيقه استطلاعياً على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي قوامها (27) طالبة، وتم احتساب الدرجات وتفرغها في جداول لاستخدامها في حساب معاملات الثبات والصدق كما يأتي:

• الثبات بطريقة التجزئة النصفية: (*spilt – half*)

تم استخدام طريقة التجزئة النصفية (*spilt – half*) باستخدام معادلة سبيرمان براون، ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات اختبار مهارات التفكير الأخلاقي:

جدول (4) معاملات الثبات لاختبار مهارات التفكير الأخلاقي

مستويات الاختبار	معامل الارتباط	معامل الثبات
الحساسية الخلقية	0.54	0.70
الاستدلال الخلقى	0.75	0.86
الاختيار الخلقى	0.55	0.71
الحكم الخلقى	0.83	0.90
الاختبار ككل	0.92	0.96

من الجدول السابق يتضح أن اختبار مهارات التفكير الأخلاقي يتميز بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (0.96).

■ حساب معامل صدق اختبار مهارات التفكير الأخلاقي: وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال ما يأتي:

• الصدق الظاهري (صدق المحتوى): (*Face Validity*)

ويقصد به أن يكون الاختبار صادقاً في قياس ما وضع لقياسه بالنظر لبنوده وتحليلها، وللتأكد من الصدق الظاهري للاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين، الذين أجمعوا على أن كل عبارة من عبارات الاختبار تقيس ما وضعت لقياسه.

• الصدق الذاتي (الإحصائي): (*Intrinsic Validity*)

لحساب معامل الصدق الذاتي للاختبار تم حساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات سبيرمان براون لكل بعد من أبعاد الاختبار والاختبار ككل، وكانت النتائج كالآتي:

جدول (5) معاملات الثبات والصدق الذاتي لمستويات اختبار مهارات التفكير الأخلاقي والاختبار ككل

المستويات	معامل الثبات	معامل الصدق
الحساسية الخلقية	0.70	0.84
الاستدلال الخلقى	0.86	0.93
الاختيار الخلقى	0.71	0.84
الحكم الخلقى	0.90	0.95
الاختبار ككل	0.96	0.98

يتضح من الجدول السابق أن مستويات اختبار مهارات التفكير الأخلاقي والاختبار ككل على درجة عالية من الصدق؛ حيث بلغ معامل الصدق الذاتي للاختبار ككل (0.98).

■ حساب زمن الاختبار:

لتحديد زمن الاختبار تمّ استخدام المعادلة الآتية: الزمن = (زمن انتهاء أول طالبة + زمن انتهاء آخر طالبة) ÷ (2)، فيصبح زمن الاختبار الكلي = (75 دقيقة).

■ حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

اتضح أن معاملات السهولة والصعوبة تراوحت بين (0.31 – 0.69) وهي معاملات مناسبة.

■ حساب معاملات التمييز لفقرات الاختبار:

يتضح أن معاملات التمييز لعبارات اختبار التفكير الأخلاقي تراوحت بين (0.29 – 0.86)، وهي تُعدّ معاملات جيدة في التمييز بين الطالبات.

1) بالإجابة عن السؤال الثالث: ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية على خفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ إعداد مقياس لقياس خفض العبء المعرفي؛ وقد مرّ إعداد المقياس بالخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس خفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض.

ب- تحديد أبعاد المقياس ومحتواه:

تمّ تحديد أبعاد المقياس ومحتواه من خلال الرجوع للدراسات السابقة التي تناولت مقاييس العبء

المعرفي؛ كما يأتي:

- البعد الأول: العبء المعرفي الداخلي: ويندرج تحته (9) عبارات.
- البعد الثاني: العبء المعرفي الخارجي: ويندرج تحته (5) عبارات.
- البعد الثالث: العبء المعرفي الفعال وثيق الصلة: ويندرج تحته (5) عبارات.

ج- صياغة عبارات المقياس:

عند صياغة عبارات المقياس تتم مراعاة المعايير الآتية: أن تكون لغة عبارات المقياس سهلة ومباشرة، تجنّب العبارات التي يمكن أن تُفسّر بأكثر من معنى، البعد عن العبارات التي تحمل أكثر من فكرة، أن تكون العبارات شاملة لأبعاد المقياس، ألا تُصاغ العبارات بصيغة النفي.

د- تحديد نوع المقياس:

تمّ إعداد المقياس المستخدم في البحث الحالي باستخدام طريقة "ليكرت" (Likert) الخماسية، وفيها تُصاغ العبارات بصورة جدلية تختلف بشأنها وجهات النظر، وتندرج من الموافقة بشدة إلى غير الموافقة مطلقاً، وقد حددت الاستجابات على أساس خمس درجات متفاوتة الشدة؛ هي: (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة).

هـ- طريقة تصحيح المقياس:

تمّ تصحيح المقياس كالاتي: تُعبّر استجابات الطالبات بالموافقة على هذه العبارات عن وجود خفض للعبء المعرفي، ولذلك تكون الدرجات موزّعة على البدائل الخمسة (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)؛ كالاتي (5، 4، 3، 2، 1) على الترتيب.

و- تعليمات المقياس:

تمّ تحديد تعليمات المقياس بحيث تتضمن:

- تعريف الطالبة بالهدف من المقياس.

- تعريف الطالبة بعدد البدائل الموجودة أمام كل عبارة، وكيفية اختيار البديل المناسب.

- إرشادات على الطالبة مراعاتها في أثناء الإجابة.

ز- عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

بعد تحديد أبعاد المقياس والعبارات التي تندرج تحت كل بعد، تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكمين، وقد أوصى المحكمون بإجراء بعض التعديلات في صياغة فقرات المقياس، وإعادة صياغة بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون أصبح المقياس في صورته الأولية مكوناً من (19) عبارة، موزّعة على ثلاثة أبعاد، كل بعد يتضمن مجموعة من العبارات؛ كما يأتي:

- البعد الأول: العبء المعرفي الداخلي: ويندرج تحته (9) عبارات.

- البعد الثاني: العبء المعرفي الخارجي: ويندرج تحته (5) عبارات.

- البعد الثالث: العبء المعرفي الفعال وثيق الصلة: ويندرج تحته (5) عبارات.

ح- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكمون تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من

طالبات الصف الأول الثانوي، عددها (27) طالبة، وذلك لإجراء العمليات الإحصائية الآتية:

ط- حساب معاملات ثبات المقياس:

• الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تمّ حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول الآتي معاملات ثبات المقياس

باستخدام معادلة ألفا كرونباخ:

جدول (6) معاملات ثبات مقياس خفض العبء المعرفي باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

أبعاد المقياس	معامل الثبات
العبء المعرفي الداخلي	0.81
العبء المعرفي الخارجي	0.76
العبء المعرفي الفعال وثيق الصلة	0.74
المقياس ككل	0.92

يتضح من الجدول السابق أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات، حيث بلغ معامل الثبات

للمقياس ككل باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (0.92).

■ حساب معاملات صدق المقياس:

• الصدق الذاتي (الإحصائي): (Intrinsic Validity)

وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (7) معاملات الصدق الذاتي لأبعاد مقياس خفض العبء المعرفي

أبعاد المقياس	معامل الثبات	الصدق الذاتي
العبء المعرفي الداخلي	0.81	0.90
العبء المعرفي الخارجي	0.76	0.87
العبء المعرفي الفعال وثيق الصلة	0.74	0.86
المقياس ككل	0.92	0.96

يتضح من جدول السابق أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق الذاتي، حيث بلغ معامل صدق المقياس ككل (0.96).

• صدق الاتساق الداخلي:

لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية.

جدول (8) معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد مقياس خفض العبء المعرفي والدرجة الكلية

العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط	العبارة	معامل الارتباط
1.	*0.45	8.	0.62	15.	**0.87
2.	**0.81	9.	0.81	16.	**0.86
3.	*0.47	10.	**0.87	17.	**0.66
4.	**0.62	11.	**0.66	18.	**0.87
5.	**0.62	12.	**0.87	19.	**0.65
6.	**0.81	13.	**0.66		
7.	**0.81	14.	**0.87		

** دالة عند مستوى (0.01) * دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت بين (0.45 – 0.87).

جدول (9) معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لمقياس خفض العبء المعرفي

أبعاد المقياس	معامل الارتباط
العبء المعرفي الداخلي	**0.98
العبء المعرفي الخارجي	**0.99
العبء المعرفي الفعال وثيق الصلة	**0.99

يتضح من جدول السابق أن جميع معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (0.01)، وقد تراوحت بين (0.98 – 0.99).

■ حساب زمن المقياس:

لتحديد زمن المقياس تم استخدام المعادلة الآتية: الزمن = (زمن انتهاء أول معلم + زمن انتهاء آخر معلم) ÷ 2، فأصبح زمن المقياس الكلي = 26 دقيقة.

■ حساب معاملات تمييز المقياس

تم حساب معاملات التمييز لمفردات المقياس باستخدام تقسيم "كيلي" (Kelly) وكانت النتائج كما يأتي:

جدول (10) قيم معاملات تمييز فقرات المقياس

م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز	م	معامل التمييز
1.	0.29	6.	0.46	11.	0.37	16.	0.46
2.	0.46	7.	0.46	12.	0.46	17.	0.37
3.	0.29	8.	0.37	13.	0.37	18.	0.46
4.	0.37	9.	0.46	14.	0.46	19.	0.37
5.	0.37	10.	0.49	15.	0.46		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات التمييز لعبارات المقياس تراوحت بين (0.29 – 0.49)، وهي تُعدّ معاملات جيدة في التمييز بين الطالبات.

وبالتالي يكون المقياس في صورته النهائية مكوناً من خمسة أبعاد، يندرج تحتها (19) عبارة، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول (11) جدول مواصفات مقياس خفض العبء المعرفي

البعد	العبارات	المجموع	النسبة المئوية
العبء المعرفي الداخلي	9 – 1	9	47.4%
العبء المعرفي الخارجي	14 – 10	5	26.3%
العبء المعرفي الفعال وثيق الصلة	19 – 15	5	26.3%
المجموع		19	100%

رابعاً: نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها:

تتناول الباحثة عرض النتائج التي توصلت إليها، وتحليلها إحصائياً؛ للتحقق من فروض الدراسة الحالية، والإجابة عن أسئلتها، وفي ضوءها تمّ تفسير ومناقشة النتائج.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية على تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟

للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات درجات مجموعتي الدِّراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الأخلاقي".

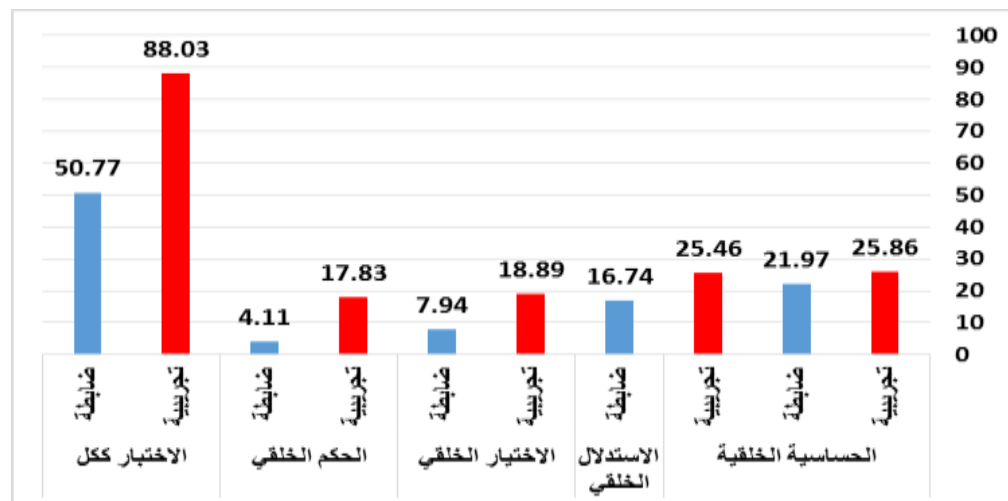
وللتحقُّق من هذا الفرض، تمَّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لدرجات الطالبات في اختبار مهارات التفكير الأخلاقي، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين ($n_1 = 1$ ن = 2) لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول الآتي:

جدول (12) دلالة الفروق بين متوسط درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير

الأخلاقي باستخدام اختبار "ت"

البعء	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الحساسية الخلقية	تجريبية	35	25.86	1.24	68	2.00	4.7	0.000
	ضابطة	35	21.97	4.72				
الاستدلال الخلفي	تجريبية	35	25.46	1.09			10.85	0.000
	ضابطة	35	16.74	4.62				
الاختيار الخلفي	تجريبية	35	18.89	1.13			12.10	0.000
	ضابطة	35	7.94	5.24				
الحكم الخلفي	تجريبية	35	17.83	0.38			17.11	0.000
	ضابطة	35	4.11	4.73				
الاختبار ككل	تجريبية	35	88.03	2.47			16.65	0.000
	ضابطة	35	50.77	13.00				

شكل (1) المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدِّراسة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأخلاقي



يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير الأخلاقي، حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة في مستويات الاختبار الأربعة

والاختبار ككل على الترتيب (4.7 - 10.85 - 12.10 - 17.11 - 16.65) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية؛ مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدفعنا إلى قبول فرض البحث الذي ينص على: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير الأخلاقي لصالح المجموعة التجريبية".

وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية على تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ وفر بيئة تعليمية غنية ومثيرة؛ ومن ذلك:

1- ما قدمه البرنامج من مرجعية أخلاقية للطالبات في ضوء قواعد السلوك الصحيح والقيم الأخلاقية الإسلامية؛ تمثلت في جودة وتنوع الموضوعات المقدمة فيه، وارتباطها بواقع حياتهن، مما أثرى لديهن التفكير الأخلاقي.

2- ساعد البرنامج على خلق ثقافة الاستخدام الخلقى الأمثل للمواقف الحياتية من خلال طريقة تقديم البرنامج القائم على التكامل، بما يتضمنه من مهارات التفكير الأخلاقي، ومحتوى واستراتيجيات تدريسية مناسبة لميول وحاجات وخصائص طالبات المرحلة الثانوية، والمرتبطة بالمشكلات الأخلاقية التي تواجههن.

3- التكامل بين أساليب خفض العبء المعرفي مع مهارات التفكير الأخلاقي في الموضوعات المقترحة انعكس بشكل إيجابي على دعم تنمية المهارات المطلوبة بشكل كبير، وذلك من خلال التركيز على ممارسة سلوكيات أخلاقية متوافقة مع سلوكيات وقيم مطلوبة؛ مثل: الصدق والأمانة والحياء وتحمل المسؤولية.

4- أتاحت الأنشطة المتضمنة في البرنامج القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية المقترح؛ الفرصة للطالبات للممارسة الفعلية والتطبيق والتفاعل الإيجابي مع المشكلات الأخلاقية بشكل عام، والمشكلات المرتبطة بحياتهن بشكل خاص؛ مما كان له أثر كبير في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي.

5- نهج الفكر البنائي من خلال تحفيز تقييم آرائهن السابقة للوصول إلى رأي نهائي صحيح من خلال المرور بمراحل متعددة لاستراتيجية الأبعاد السداسية؛ ابتداء من التنبؤ والمناقشة والتفسير والملاحظة ثم المناقشة المطورة والتفسير، وجمع الحقائق ذات الصلة بالمشكلة الأخلاقية، واختبار السلوك

الصحيح والخطأ، ثم تحليله للتوصل إلى إصدار حكم خلقي؛ الأمر الذي أسهم في تنمية مهارات التفكير الأخلاقي على نحو أفضل.

6- التأثير الإيجابي للبرنامج القائم على الفكر البنائي (الأبعاد السداسية)، وتدرّس القيم (المحاكمة العقلية) من حيث حداثة موضوعاته وجدلية القضايا الأخلاقية المطروحة فيه، التي كانت محفزة على نمو مهارات التفكير الأخلاقي في القضايا المطروحة من خلال المناقشات الجماعية، والمحاكمة العقلية؛ الأمر الذي دعم تنمية مهارات التفكير الأخلاقي لديهم.

7- تضمن البرنامج المقترح العديد من الأنشطة التعليمية التي تطلبت من الطالبات تنفيذها سواء داخل الفصل أو خارجه، ومنها توضيحيهن لإمكانية مساعدة الغير وإعطاء نماذج لما قدمته الطالبات من مساعدات، وما يمكن أن تقدمه للآخرين، وغيرها من الأنشطة التي ساعدت الطالبات على اكتساب مهارات التفكير الأخلاقي المتنوعة.

8- ما تضمنه البرنامج القائم على الاستراتيجيتين من أساليب تقويم شامل (قبلي وبنائي ونهائي) وما صاحبه من تغذية راجعة فورية، ساعدت الطالبات في التوصل لكافة جوانب التعلم لكل موضوع من موضوعات الحديث المقدمة، كما ركزت أساليب التقويم على استخدام أسئلة تحفز الطالبات وتشجعهن على اكتساب معلومات وحقائق ومفاهيم ومبادئ أخلاقية، مما أدى إلى اكتسابهن لمهارات التفكير الأخلاقي.

وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج البحوث والدراسات التي أكدت على أهمية تنمية مهارات التفكير الأخلاقي، وتحقيق أهدافه؛ مثل: دراسة محمد (2018م)، ومحمد (2022م)، ويوسف (2022م). غير أن البرنامج الحالي وجه استهدافه لقياس أثر برنامج قائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية Pdeode لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي؛ وهو ما لم تتطرق له أي من الدراسات السابقة.

الإجابة عن السؤال الثالث:

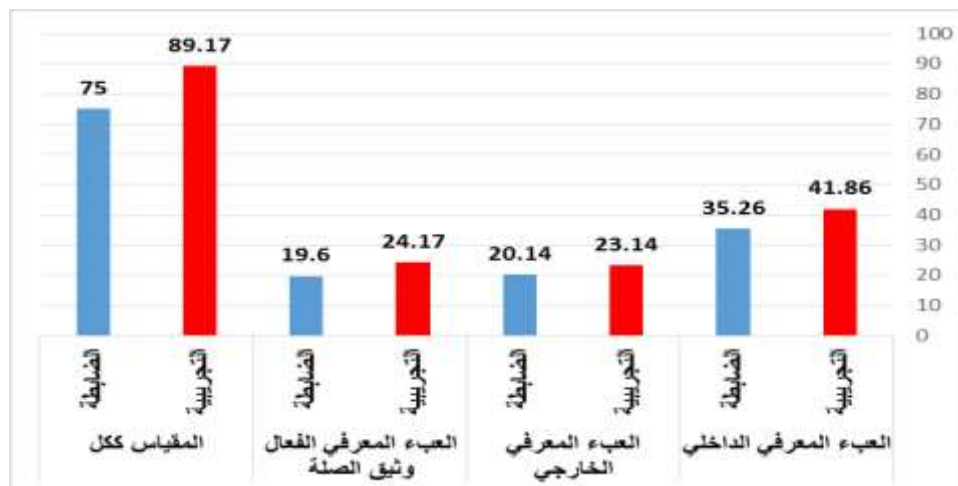
ما فاعلية البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية على خفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
للإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بصياغة الفرض الآتي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس خفض العبء المعرفي".

وللتحقُّق من هذا الفرض، تمَّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، لدرجات الطلاب في مقياس خفض العبء المعرفي، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين ($n_1 = 2$) لحساب دلالة الفرق بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يوضِّحها الجدول الآتي:

جدول (13) دلالة الفرق بين متوسط درجات مجموعتي الدِّراسة في التطبيق البعدي لمقياس خفض العبء المعرفي باستخدام اختبار "ت"

البعء	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
العبء المعرفي الداخلي	التجريبية	35	41.86	1.33	68	2.00	8.39	0.000
	الضابطة	35	35.26	4.46				
العبء المعرفي الخارجي	التجريبية	35	23.14	1.46			5.23	0.000
	الضابطة	35	20.14	3.03				
العبء المعرفي الفعال وثيق الصلة	التجريبية	35	24.17	0.95			8.99	0.000
	الضابطة	35	19.60	2.85				
المقياس ككل	التجريبية	35	89.17	2.50			10.34	0.000
	الضابطة	35	75.00	7.71				

شكل (2) المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدِّراسة في التطبيق البعدي لمقياس خفض العبء المعرفي



شكل (2) المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعتي الدِّراسة في التطبيق البعدي لمقياس خفض العبء المعرفي

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس خفض العبء المعرفي؛ حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لأبعاد المقياس الثلاثة والمقياس ككل على الترتيب (8.39 - 5.28 - 8.99 - 10.34) وهي قيم أكبر من

قيمة "ت" الجدولية، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس خفض العبء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية. وهذا يدفعنا إلى قبول فرض الدراسة الذي ينص على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس خفض العبء المعرفي لصالح المجموعة التجريبية". وتعزو الباحثة تلك النتيجة إلى أن البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ وفر بيئة تدريسية غنية ومثيرة؛ منها:

1. ما تضمنه البرنامج المقترح من وسائل تعليمية ووسائط متعددة وغيرها من وسائل جذب الانتباه وإثارة الدافعية لدى الطالبات، مما ساهم إيجابياً في تشجيعهن على التعلم الفعال لوحدات البرنامج المقترح، وكان له الأثر في خفض العبء المعرفي الداخلي والخارجي لتعلم محتوى البرنامج التدريسي.
2. طبيعة الوسائط التعليمية والأنشطة الصفية وغير الصفية المستخدمة في البرنامج التدريسي القائم على استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية؛ جعل المفاهيم والحقائق وتعميمات الدراسات الإسلامية المكتسبة أكثر تشويقاً، وجاذبية علمية، وأسهم في خفض العبء المعرفي لدى الطالبات.
3. دعم المعلمة لطالبات المجموعة التجريبية في التوظيف الأمثل لتعليم موضوعات الحديث والثقافة الإسلامية، والرد على مراسلاتهن، والتواصل والإرشاد معهن إلكترونياً؛ أسهم في تقليل قلق الطالبات من استخدام البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية في تعليم وتعلم الحديث، وكان له دور في تخفيض العبء المعرفي لديهن.
4. عرض المعرفة في البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين استراتيجيتي المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية بطرق مشوقة للطالبات من خلال خطوات (التنبؤ، والمناقشة، والتفسير، والملاحظة، والمناقشة، والتفسير) كان له دور مهم في اندماج الطالبات مع مادة التعلم وأسلوب توصيلها، وانعكس هذا على خفض العبء المعرفي لتعلم البرنامج التدريسي لديهن.
5. تصميم البرنامج التدريسي القائم على التكامل بين الاستراتيجيتين؛ ليشمل مجموعة من الوسائط المترابطة معاً، ذات الأهداف المحددة، تستطيع الطالبات من خلالها التفاعل بحسب سرعتهم وبتوجيه من المعلمة أحياناً أو من دليل البرنامج تارة أخرى؛ كل ذلك ساعد في تقليص الجهد المبذول على ذاكرة الطالبة في إنجاز المهام العلمية في موضوعات البرنامج المطلوبة.

وانتقلت نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض البحوث والدراسات التي استهدفت خفض العبء المعرفي لدى المتعلمين في مجال مواد دراسية مختلفة، باستخدام بعض استراتيجيات ونماذج تدريس حديثة؛ مثل: دراسة حناوي (2016م)، وبشاي (2016م)، وسليمان (2020م)، والقحطاني؛ والعباب (2020م)، وأبو مغنم (2021م).

ثانيًا: توصيات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بالتالي:
- تدريب معلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية على التدريس باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية.
 - تقديم دورات لمعلمي ومعلمات الدراسات الإسلامية عن كيفية تصميم الدروس باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية.
 - ضرورة اهتمام المشرفين التربويين بمهارات التفكير الأخلاقي عند زيارتهم الصفية لمتابعة معلمهم.
 - تضمين مقررات العلوم الشرعية لأنشطة تعليمية تنمي مهارات التفكير الأخلاقي لدى المتعلمين.
 - تضمين أدلة المعلمين والمعلمات نماذج استرشادية لطريقة الاعداد باستخدام استراتيجية المحاكمة العقلية والأبعاد السداسية وخطواتها التدريسية.

ثالثًا: مقترحات البحث:

- في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث الحالي، توصي الباحثة بالتالي:
1. فاعلية برنامج تدريسي في مقرر الحديث، قائم على استراتيجية الأبعاد السداسية لتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة الثانوية.
 2. فاعلية برنامج تدريسي قائم على نظرية خفض العبء المعرفي لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طالبات المرحلة الإعدادية.
 3. دراسة مدى توافر مهارات التفكير الأخلاقي في كتاب الدراسات الإسلامية بالمرحلة الثانوية.

المراجع

المراجع العربية:

- أبو حجاج، أحمد زينهم محمد (2022م). فاعلية استراتيجيات الأبعاد السداسية في تنمية بعض مهارات التدوق الأدبي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي، جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، مجلة كلية التربية، ع107، 263-294.
- أبو مغنم، كرامي محمد بدوي عزب. (2021م). أثر حقيبة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الممتع في تنمية مهارات التعلم الذاتي والثقافة الجغرافية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة الجغرافيا. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع133، 300:373.
- أحمد، نجلاء محمد. (2013م). وصايا لقمان الحكيم كمدخل قصصي في التفكير الأخلاقي لطفل الروضة، مجلة الطفولة والتربية، 15 (5)، 61-136.
- بشاي، زكريا (يوليو، 2016م). فاعلية السقالات التعليمية في تنمية حل المشكلات الهندسية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. مجلة تربويات الرياضيات 19 (8)، (91 - 131).
- حسن رمضان علي (٢٠١٦م). "العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة"، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية - جامعة حلوان، مج ٢٢، ع (١)، يناير، ٤٩٣ - ٥٣٤.
- حسن، حنان عبد السلام عمر. (2020م). فاعلية استخدام أنشطة كولاج في بيئة تعلم سحابية في تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات البحث الجغرافي وخفض العبء المعرفي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة كلية التربية، ع75، ج1، 178 - 229.
- حسن، عثمان إبراهيم، ومصطفى، مهند خازر محمود. (2019م). أنماط التفاعل الصفّي شائعة الاستخدام في تدريس مبحث التربية الإسلامية من وجهة نظر طلبة الصف التاسع الأساسي في محافظة الكرك واتجاهاتهم نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة، الكرك.
- الحلو، نرمين مصطفى حمزة (2022م). "أثر تنوع أساليب التفاعل في الفصول الافتراضية على خفض العبء المعرفي وتحسين مهارات البحث المعلوماتي والتحصيل الأكاديمي لدى طالبات الاقتصاد المنزلي - كلية التربية"، جامعة المنصورة - كلية التربية النوعية، مجلة بحوث التربية النوعية، ع65، 397-480.

حمدان، محمد حسين علي. (2021م). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تدريس القواعد النحوية لتنمية مهارات الإعراب والدافعية العقلية لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة كلية التربية، مج32، ع126، 407 - 476.

الحميذة، عبد الله بن عبد العزيز (2022م). "درجة توافر مهارات التفكير الأخلاقي في محتوى كتاب الفقه 1" بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية"، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم التربوية والاجتماعية، ع12، 311 - 344.

الحناكي، لولوة علي إبراهيم (2023م). أثر استراتيجية المحاكمة العقلية على اكتساب القيم الاجتماعية لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مقرر الدراسات الاجتماعية، جامعة كفر الشيخ - كلية التربية، مجلة كلية التربية، ع109، 45 - 90.

حناوي، زكريا. (٢٠١٦م). فاعلية السقالات التعليمية في حل المشكلات الهندسية وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة تربويات الرياضيات، ١٩(٨)، ٩١ - ١٣١.

رحاب نبيل عبد المنصف خليفة (٢٠١٦م): ممارسة التفكير الأخلاقي من خلال تدريس بعض المشكلات في مادة الاقتصاد المنزلي ودور ذلك في تشكيل المسؤولية الاجتماعية لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة بحوث تربوية في مجالات التربية النوعية، رابطة التربويين العرب، العدد (١).
سليمان، تهاني محمد (2015م). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية PDEODE لتنمية التفكير الاستدلالي والتحصيل في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة التربية العلمية: مصر. 18 (6)، 38. 1.

سليمان، فوقيه رجب عبد العزيز (٢٠٢٠م). "فاعلية برنامج أنشطة مقترح قائم على الاستقصاء الشبكي quests في خفض العبء المعرفي وتنمية التفكير التحليلي الناقد لدى طلبة التدريب الميداني تخصص العلوم بكلية التربية"، مجلة دراسات تربوية ونفسية، كلية التربية جامعته الزقازيق، ع (١٠٨)، ١١٥ - 177.

سيد، رمضان علي حسن. (2016م). العبء المعرفي وعلاقته بالتفكير الناقد لدى طلاب الجامعة. دراسات تربوية واجتماعية، مج22، ع1، 493 - 534.

السيد، محمد حمدي أحمد. (2022م). "أثر تنوع أسلوبي عرض النص الموازي (متزامن - منفصل) لمقاطع الفيديو الرقمية التعليمية في بيئة تكنولوجيا الواقع المعزز في تنمية المفاهيم العلمية والإدراك البصري وخفض العبء المعرفي لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي"، جامعة الأزهر - كلية التربية، مجلة التربية، ع195، ج2، 1- 83.

السيد، شهدة السيد على (٢٠١٩م): "أثر وحدة مقترحة في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة على تنمية مهارات التفكير الأخلاقي في العلوم بالمرحلة الإعدادية"، المجلة المصرية للتربية العلمية، مج ٢٢، ع ٢٤.

عبد الحميد، هناء حمدي محمد. (2022م). "فعالية استراتيجية المحاكمة العقلية لتدريس الفلسفة في تنمية المفاهيم الفلسفية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، جامعة طنطا - كلية التربية، مجلة كلية التربية، مج 86، ع 2، 196 - 225.

عز الدين، سحر محمد يوسف. (2017م). "فاعلية استخدام المنظمات الرسومية في تنمية التحصيل وخفض العبء المعرفي المصاحب لحل المشكلات الخوارزمية في الكيمياء التحليلية وأساليب التعلم المفضلة لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية". المجلة الدولية للأبحاث التربوية، مج 41، ع 2، 77 - 124.

علي، علي طلال. (2016م). مدى ممارسة معلمي اللغة العربية لمهارات التفاعل اللفظي للمرحلة المتوسطة في العراق أثناء التدريس وعلاقتها باكتساب طلبتهم للمفاهيم النحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت.

عيسى، رشا أحمد محمد. (2017م). استخدام استراتيجية الأبعاد السداسية في تنمية التحصيل والتفكير التأملية في العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. المجلة المصرية للتربية العلمية، مج 20، ع 9، 61 - 99.

القحطاني، سناء سعيد مريع، والعطاب، نادية محمد علي. (2020م). فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي في تدريس الكيمياء لتنمية التفكير التأملية وخفض العبء المعرفي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي. العلوم التربوية، مج 28، ع 1، 253 - 312.

القرشي، خديجة ضيف الله إبراهيم، محمد، رباب عبد الفتاح أبو الليل، كيثار، أحمد عبد الهادي ضيف، عطا، حسنين علي يونس، وعيسى، ماجد محمد عثمان. (2021م). فاعلية استراتيجية المحاكمة العقلية القائمة على القيم في تحقيق الأمن الفكري لدى طلاب جامعة الطائف. مجلة البحث العلمي في التربية، ع 22، ج 2، 313 - 337.

الكندري، علي (2018م). التعلم الإلكتروني والعبء المعرفي على الطلاب دراسة تقييمية ورؤية مستقبلية دراسات تربوية ونفسية، 347 - 383.

محمد، أسماء محمد إبراهيم. (2018م). فاعلية استراتيجية التخيل في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، ع100، 222 - 251.

محمد، أمل سعيد عابد (2022م). استخدام نظرية الذكاء الناجح في تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي لدى طلاب المرحلة الثانوية، جامعة العريش - كلية التربية، مجلة كلية التربية، مج 10، ع32، 71 - 119.

محمد، آمنة علي. (2016م). برنامج مقترح يستخدم استراتيجية المحاكمة العقلية في تنمية قيم التسامح ومهارات التعايش مع الآخر وتأثيره على الاتزان الانفعالي لدى الطلاب الدارسين لمادة علم النفس بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس.

يوسف، رحمة ممدوح إبراهيم. (2022م). "برنامج مقترح في الكيمياء الخضراء قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية مهارات التفكير الأخلاقي لمعلمي الكيمياء قبل الخدمة"، جامعة المنيا - كلية التربية، مجلة البحث في التربية وعلم النفس، مج37، ع3، 1069 - 1112.

المراجع الأجنبية:

- Behechtiful, S. (2011). "Correlation of Cognitive Load with the Physical Learning Environment for under graduate college Students inane Introduction to psychology Class", doctor of Philosophy Degree, Gramd Vanoy University, Phoenix, Arizona.
- Dipalay, H. (2016). Effect of PDEODE Teaching Strategy on Turkish Students' Conceptual Understanding: Particulate Nature of Matter, Journal of Education and Training Studies, 5(7), 78-90.
- Dutt, S. (2007). The Effects Of Cognitive Load And Perceptual Load On Working Memory Performance. ProQuest Information and Learning Company, pp. 1 -37.
- ElHassan, T., & Ismail, Z. (2005, Dec). The effects of 3D computer simulation on biology students' achievement and memory retention.
- Hsing, N. (2012). The Importance of Classroom Interaction in the Teaching of Reading in Junior High School, Graduate Program in ELT, Universitas Negeri Malang.
- Killikl, Kent. (2014). Enhancing students' active learning and selfefficacy using mobile technology in medical English classes. Korean J Med Educ, 31 (1), 51- 60.doi: 10.3946/kjme.2019.118

- Mahammad, T. (2013). The effectiveness of a proposed unit in biological warfare by using the ethical analysis approach in developing decision-making ability and some moral thinking skills among student teachers in the College of Education. *Journal of Scientific Education*, 16(2), 1-32.
- Richard, Z., & Hossain, M. S. (2005). Improvement of effectiveness by applying pdca cycle or kaizen: an experimental study on engineering students. *Journal of Scientific Research*, 10(2), 159-173.
- Shelema, H. (2015) Classroom Interaction in Teaching English as Foreign Language at Lower Secondary Schools in Indonesia. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(6), 1470154.
- Wittenberg, T. A., Kucharczyk, Z., & Morawska-Walasek, D. (2007). Assuring quality of an e-learning project through the PDCA approach. *Archives of Materials Science and Engineering*.
- Wuland ,rietal, (2017). Connectives and the Impact of Web 2.0 Technologies on Education , India: BS Abdu Raman University, *Asian Journal of Distance Education*, The Asian Society of Open and Distance Education, Vol.(8),No.(2),pp.4-17

البحث الثاني عشر

تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان، للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف (5-10)

(بحث مستل من رسالة الماجستير تخصص: القيادة التربوية)

إعداد

أ/عائشة بنت بدر بن هلال الجبرية

الدكتورة / زليخا المنوري

الدكتور / حمد اليحمدي

كلية التربية

الجامعة العربية المفتوحة

سلطنة عمان

1447هـ - 2025م

الملخص

تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان، للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف (5-10)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن تأثير ممارسة مديري محافظة مسقط بسلطنة عمان، للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف (5-10)، وهل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين حسب متغير (النوع والمؤهل العلمي). واعتمدت الدراسة على المنهج الكمي، لإظهار المشكلة البحثية بصورة مفهومة ومتكاملة، باستخدام أداة الاستبانة لجمع البيانات الأساسية للدراسة، والتي اشتملت على سبعة أبعاد للقيادة الرقمية، وستة أبعاد لمحور الأداء الوظيفي، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (331) من المعلمين والمعلمات بمدارس محافظة مسقط. وبمعالجة البيانات إحصائياً من خلال برنامج (spss) كشفت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى ممارسة القادة التربويين للقيادة الرقمية، حيث حققت جميع أبعاد القيادة الرقمية متوسطات حسابية أعلى من (4). كما كشفت نتائج الدراسة ارتفاع الأداء الوظيفي للمعلمين في جميع الأبعاد حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (4.195) بانحراف معياري (0.532). كما كشفت التأثير الإيجابي للقيادة الرقمية على الأداء الوظيفي. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من متغير (النوع، والمؤهل العلمي). وأوصت الدراسة بتعزيز البنية التحتية الرقمية في المدارس مما يتيح المجال أمام كلا من القادة والمعلمين بتوظيف التكنولوجيا، وتأهيل وتطوير القادة المعلمين من خلال عقد الدورات التدريبية وفق للاحتياجات التدريبية.

الكلمات المفتاحية: القيادة الرقمية تطوير الأداء الوظيفي

Abstract

The impact of Muscat Governorate school principals' practice of digital leadership on developing the job performance of teachers in grades (5-10)

The study aimed to reveal the impact of the practice of digital leadership by principals in Muscat Governorate on developing the job performance of teachers in grades (5-10), and whether there are statistically significant differences at the significance level ($\alpha \geq 0.05$) between the degree of school principals' practice of digital leadership and the level of teachers' job performance according to the variable (gender and academic qualification). The study relied on the quantitative approach to present the research problem in an understandable and integrated manner, using a questionnaire tool to collect the basic data for the study, which included seven dimensions of digital leadership and six dimensions of the job performance axis. It was applied to a sample of (331) male and female teachers in Muscat Governorate schools. By processing the data statistically using the (spss) program, the study results revealed an increase in the level of educational leaders' practice of digital leadership, as all dimensions of digital leadership achieved arithmetic averages higher than (4). The study results also revealed an increase in teachers' job performance in all dimensions, as the overall arithmetic average reached (4.195) with a standard deviation of (0.532). It also revealed the positive impact of digital leadership on job performance. The study results showed no statistically significant differences between gender and educational qualifications. The study recommended strengthening the digital infrastructure in schools, enabling both leaders and teachers to utilize technology, and qualifying and developing teacher leaders through training courses tailored to their training needs.

Keywords: Digital leadership job performance development

المحور الأول: الإطار العام للدراسة

المقدمة:

شهدت المؤسسات التعليمية تحولات جذرية في أساليب الإدارة والأنماط القيادية في ضوء العصر الرقمي، فقد باتت القيادة الرقمية عنصر أساسي لتحقيق الكفاءة في المؤسسات التعليمية وتطوير الأداء، وإن دمج التقنيات الرقمية الحديثة في الأساليب القيادية من أبرز التوجهات التي تسعة الأنظمة التعليمية لتحقيقها. لما لها من دور بارز في تطوير الأداء الوظيفي واحسين جودة التعليم.

تعد المؤسسات التعليمية من أهم الصروح العلمية التي تسهم في بناء وتطوير قدرات الأفراد؛ لذا تسعى المؤسسات إلى بذل المزيد من الجهد من أجل مواكبة التغيرات العالمية التي نشهدها في عصرنا الحالي. ونظرًا للثورة التكنولوجية التي يشهدها القرن الحادي والعشرون التي أحدثت تغيرات جذرية وعميقة في مختلف المجالات، ومنها مجال التعليم الذي بات يسعى إلى تحقيق أهداف متنوعة تتماشى مع هذه التحولات العالمية. فقد فرض هذا الواقع الجديد على المؤسسات التعليمية ضرورة مراجعة أنماطها التقليدية وإحداث تغيرات قيادية تمكنها من مواكبة هذه التغيرات المتسارعة. (أبو عجوة، الطحيطح وعبد المتعال، 2023).

ومن المفاهيم الحديثة التي ظهرت بقوة في ظل التحول الرقمي هي القيادة الرقمية، التي تعمل على تحسين بيئة العمل، وتفعيل نظم المعلومات، ودعم اتخاذ القرار، وقد أكدت دراسة النبهاني (2024) هذا التوجه فقد أوضح أن القيادة الرقمية ترتبط ارتباطًا وثيقًا ببيئة التعلم، سواء في المدارس أو الجامعات، كما تسهم في رفع كفاءة الأداء وتجويد الحياة الوظيفية للمعلمين.

وقد برزت أهمية هذا النوع من القيادة في الحلقة النقاشية " القيادة والتحفيز لتسريع التحول الرقمي " التي نفذتها وزارة النقل والاتصالات وتقنية المعلومات التي تطرقت فيها إلى دور القيادة ومدى تأثيرها على التغيير والتحفيز نحو مستويات متقدمة من التحول الرقمي في ظل التطورات الرقمية المتسارعة (الشرجي، 2023).

وقد أكدت وزارة التربية والتعليم في ندوة "التعليم في سلطنة عمان (2022) نحو تعليم مستدام" على أهمية تكثيف الجهود من أجل دعم تحويل التعليم بما يتماشى مع التغيرات الحديثة وأعمال التعليم 2030، وأشارت إلى أهمية التنمية المهنية للمعلمين في كافة المراحل من إعداد وتدريب وتأهيل للراقي بمستوى أداء المعلمين وتمكينهم. (وزارة التربية والتعليم، 2022).

وقد حظي الأداء الوظيفي باهتمام العديد من الباحثين في المجال الإداري والتربوي، إذ سعت وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان إلى الاهتمام ببيئة العمل وتجويد العمليات التعليمية، كما أعطت اهتماما واسعا بتطوير أدوار مديري المدارس، وتحسين مهاراتهم الإدارية والقيادية التي بدورها تسهم في تجويد وتحسين العمل داخل المؤسسات التعليمية.

وتمثل منظومة الأداء الوظيفي العديد من الأنشطة والأعمال داخل المجتمع المدرسي ومحيط المدرسة وخارجه، فهو يتكون من العديد من المهام التي يعمل الموظفون على إنجازها بفاعلية وكفاءة وفق اللوائح والإجراءات المتبعة لكل مؤسسة (المطيري والثبتي، 2023).

واستنادا إلى ما سبق، وكون المؤسسات التعليمية تتطلب اهتماما بها وتطوير قياداتها للراقي بأداء موظفيها، جاءت الدراسة لتبحث في تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان، للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف (5-10).

مشكلة الدراسة:

يشهد عصرنا موجة كبيرة من التحولات الرقمية التي أثرت على جميع المجالات، ولا سيما مجال التعليم؛ والتي أصبحت مطلبا لتحقيق الجودة في الأداء. وقد باتت توظيف القيادة الرقمية في الإدارة المدرسية مطلبا ضروريا لمواكبة التحولات الرقمية المتسارعة، وتلبية الاحتياجات التعليمية في القرن الحادي والعشرين. وفي المقابل يُعد المعلم عنصراً أساسياً في تحسين العملية التعليمية الامر الذي يستدعي توفير بيئة محفزة لتحسين وتطوير أدائه الوظيفي. فممارسة القادة للقيادة الرقمية تسهم في تحسين الأداء الوظيفي للمعلمين، وتعزز من مهاراتهم.

إن من موجّهات رؤية عمان 2040 تطوير النظام التعليمي وتجويد وتحسين مخرجاته، ولا يتم ذلك إلا من خلال التركيز على رفع جودة التعليم وتطوير المؤسسات التعليمية والكوادر التربوية وضمان استخدامها لتقنيات التعليم والتعلم الحديثة ونشرها. (وثيقة رؤية عمان 2040، 2020).

لقد أصبحت القيادات الرقمية في ضوء التحول الرقمي عنصراً حاسماً لتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين داخل مؤسساتهم التعليمية. إلا أن هناك بعض التحديات التي قد تواجه القيادات الرقمية في تطوير الأداء الوظيفي للمعلمين. حيث يتطلب هذا التطوير استراتيجيات مبتكرة تضمن تحقيق الأهداف التعليمية.

أوضح العدوان (2023) في دراسته أهمية صقل إمكانيات المديرين وقدراتهم بأنماط إدارية حديثة حتى تمكنهم من التطوير وصنع القرار والتنمية المهنية المستدامة، كما أشار إلى أن التطورات المتسارعة في المجال التكنولوجي فرضت أدواراً ومسؤوليات جديدة على العاملين في المؤسسات بما فيهم المديرون؛ مما يستدعي ضرورة تمكينهم بالمهارات القيادية اللازمة للتكيف مع المستجدات والمساهمة في تحسين أداء العاملين لديهم.

ومن وجهة نظر الباحثة أن التحولات الرقمية المتسارعة أظهرت تحديات عديدة أمام المؤسسات التعليمية، الأمر الذي يستدعي إلى تبني أنماط قيادية حديثة تواكب هذه التحولات. فالقائد لا بد أن يمتلك كفايات عالية من مهارات القيادة الرقمية، وعمليات اتخاذ القرارات المبنية على البيانات.

وبالرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان، فقد كشفت بعض الدراسات الحديثة عن وجود تحديات تؤثر على مستوى التبني الفعّال لهذه التحولات. فقد أوضحت دراسة الجيوسي (2023) والعازمي (2022) أن استخدام مديري المدارس للتطبيقات الإلكترونية وممارستهم للقيادة الرقمية ما زال في المستوى المتوسط.

وبناء على ما سبق، أجرت الباحثة دراسة استطلاعية بهدف استكشاف طبيعة المشكلة البحثية، مكونة من ستة أسئلة، وقد شارك في الاستطلاع (13) معلماً من معلمي المدارس الحكومية بمحافظة

مسقط (ملحق رقم 1)، وأظهرت نتائج الاستطلاع إلى أن القيادة الرقمية، رغم إمكاناتها في تحسين جودة العمل، لم تُفَعَل بالشكل الكافي داخل المؤسسات التعليمية؛ مما يسلط الضوء على الحاجة إلى تطوير المهارات القيادية الرقمية وتعزيز دعم القيادات للمعلمين لتحقيق التميز المؤسسي.

في ضوء النتائج السابقة، يتّضح أن واقع القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية يعكس وجود فجوة تستدعي الوقوف عليها بالتحليل والدراسة، من هنا جاءت مشكلة الدراسة لتجيب عن السؤال الرئيسي التالي والذي ينص على ما تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان، للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف (5-10)؟

أسئلة الدراسة:

1- ما تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف من (5-10)؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين حسب متغير النوع والمؤهل العلمي؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة إلى تحقيق عدد من الأهداف أهمها:

1- الكشف عن تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف من (5-10).

2- الكشف عن مدى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين درجة ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط للقيادة الرقمية ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين حسب متغير النوع والمؤهل العلمي.

أهمية الدراسة:

الأهمية النظرية للدراسة:

يعد موضوع القيادة الرقمية من أهم المواضيع في عصرنا الحالي ومدى تأثيرها على الأداء الوظيفي، حيث أشارت العديد من الدراسات إلى العلاقة بين القيادة الرقمية والأداء الوظيفي، فتأتي هذه الدراسة داعمة للدراسات السابقة ويمكن الرجوع إليها كمرجع يستمد منه المعلومات، تعتبر هذه الدراسة داعمة لرؤية عمان 2024 وتطلعاتها نحو التحول الرقمي. وتشير أهمية البحث في أنه يسلط الضوء على نوع من أنواع القيادات التي تعد من القيادات الحديثة والتي تتماشى وتواكب متغيرات العصر.

الأهمية التطبيقية:

- 1- تساعد الدراسة مديري المدارس على توظيف الممارسات القيادية الرقمية في تطوير الأداء الوظيفي للمعلمين وتحسين جودة العملية التعليمية.
- 2- تمكن صناع القرار في وزارة التربية والتعليم من وضع خطط تدريبية تهدف لتنمية مهارات مديري المدارس في القيادة الرقمية.
- 3- تساعد الدراسة المعلمين على دمج القيادة الرقمية في ممارساتهم اليومية، التي بدورها تحسن من أدائهم الوظيفي، وتزيد من فاعليتهم.

حدود الدراسة:

حدود الموضوع: تقتصر هذه الدراسة على الكشف عن تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان، للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف من (5-10).

الحدود الزمنية: تنحصر الدراسة في العام الدراسي 2024/2025 م.

الحدود المكانية: أجريت الدراسة في محافظة مسقط في سلطنة عمان؛ لما تمثله من بيئة تعليمية نشطة تعكس توجهات وزارة التربية والتعليم نحو التحول الرقمي.

الحدود البشرية: شملت الدراسة معلمي الحلقة الثانية للصفوف (5-10) في المدارس الحكومية بمحافظة مسقط.

مصطلحات الدراسة:

* **القيادة الرقمية:** تعرف القيادة الرقمية بأنها قدرة القائد على التحول الرقمي ورقمنة بيئة العمل

(Erdogan, & Sagbas, 2022)

وتعرف القيادة الرقمية بأنها السلوكيات الاستراتيجية والعقلية التي يتم من خلالها الاستفادة من الموارد المتاحة وذلك من أجل خلق بيئة عمل جاذبة وهادفة مراعية التغيرات التكنولوجية الحديثة كالتقنيات الحديثة والأجهزة التي تساعد على إحداث التغيير وإدارة المؤسسات وهيكلتها (المطيري والثبتي، 2023). وتعرفها الباحثة بأنها قدرة القائد على ممارسة التطبيقات الإلكترونية في قيادة فرق العمل وممارسة الأعمال الإدارية من أجل تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة عالية.

* الأداء الوظيفي:

يعرف الأداء الوظيفي بأنه الجهد الذي يبذله الفرد سواء كان جهداً فكرياً أو جسمياً في مكان عمله من أجل تنفيذ الأعمال المكلف بها في منظمته (بلعابد وحزام، 2021).

وتعرفه الباحثة بأنه الآلية التي يعمل بها الموظف لتنفيذ مسؤولياته ومهامه الوظيفية باستخدام التقنيات الحديثة التي توفرها القيادة الرقمية في المؤسسة التعليمية من أجل تحسين كفاءة أداء المعلمين ومواكبة التطورات الحديثة وتحقيق أهداف العملية التعليمية.

المحور الثاني: الإطار النظري والدراسات السابقة

القيادة الرقمية:

في ظل التحولات الرقمية والتطورات التقنية المتسارعة، أصبحت القيادة الرقمية عنصراً أساسياً لتحقيق النجاح المؤسسي والتميز في الأداء؛ إذ تتطلب بيئات العمل الحديثة من القادة القدرة على توجيه فرق العمل وصياغة استراتيجيات فعالة تتسم بالإبداع والابتكار في إطار بيئة رقمية ديناميكية. ولم تعد القيادة التربوية اليوم مشابهة لأنماطها التقليدية السابقة، بل خضعت لتحولات جوهرية نتيجة دخول التكنولوجيا إلى مختلف القطاعات، لا سيما المؤسسات التعليمية؛ مما استدعى تبني أساليب قيادية جديدة تتماشى مع طبيعة العصر الرقمي.

مفهوم القيادة الرقمية:

تتعدد تعريفات القيادة الرقمية بتعدد السياقات التربوية والتقنية التي تنطلق منها؛ مما يجعلها مفهوماً غير محدود بتعريف واحد أو إطار محدد، فقد أشار السميريات (2023) إلى أن القيادة الرقمية هي نمط يتم من خلاله الدمج بين المؤسسات التعليمية وأدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل تنفيذ المهام القيادية وتحقيق الأهداف وفق التغيرات التكنولوجية الحديثة. كما يرى الباتلي، والعنقري (2024) أن القيادة الرقمية هي النهج الذي يعتمد على التكنولوجيا في القيادة وعلى البيانات الرقمية من أجل تحسين إدارة العمليات واتخاذ القرار. وعرفها كلٌّ من (Lim&Teoh(2021 بأنها أسلوب القيادة الجديدة في ضوء القرن الحادي والعشرين.

ومن هذا المنطلق نستنتج بأن القيادة الرقمية لا يحددها تعريف معين، فقد تعددت التعريفات من قبل الباحثين، ولكن نلاحظ أن جميع التعريفات تركز على توظيف القادة للتكنولوجيا واعتماد التحول الرقمي في أساليب قيادتهم داخل المؤسسات؛ بهدف تحقيق الأهداف المنشودة في ظل التغيرات الرقمية الحديثة.

أهمية القيادة الرقمية:

وتعود أهمية التحول الرقمي للقيادة إلى تحويل البيانات إلى معلومات رقمية، كما يمكن النظر إليه بأنه إحداث نقلة للمجتمع ككل من خلال التطورات التكنولوجية التي يتم من خلالها معالجة البيانات الإلكترونية، مما يخلق فرصًا وتحديات جديدة، التي بدورها تنتج تغيرات بعيدة المدى في جميع المستويات فتؤثر على طريقة التواصل بين الأفراد والتفاعل داخل مؤسساتهم (Hensellek, 2020). حيث تعد القيادة الرقمية مدخلا حديثا لتحسين الأداء وذلك من خلال الأساليب الرقمية التي يتم اتباعها بكفاءة وفعالية التي تتصف بالدقة والسرعة الفائقة. فالقيادة الرقمية تؤثر على البعد التقني المتمثل في التقنية الرقمية، والبعد الإداري الذي يتمثل في الأساليب الإدارية والوظائف والمفاهيم. حيث تعمل على تحسين وتجويد أداء العاملين داخل المؤسسات التعليمية، كما تسهم القيادة الرقمية في اكساب العاملين المهارات الرقمية الحديثة. (المطيري والثبتي، 2023).

يمكننا أن نوجز أهمية القيادة الرقمية من وجهة نظر الباحثة بأنها أصبحت من ضروريات العصر الحديث بسبب الثورة المعرفية والتحول نحو التكنولوجيا الرقمية التي شملت جميع جوانب الحياة، حيث تلعب القيادة الرقمية دورا مهماً من خلال تبنيها التقنيات الحديثة والأدوات التي تعمل على تبسيط العمليات في تحسين الكفاءة والإنتاجية، كما تسهم في انجاز المهام في أقل وقت، وتعمل القيادة الرقمية على توفير بيئة عمل داعمة وتعزز الابتكار والإبداع داخل المؤسسات التعليمية، وتسهم القيادة الرقمية في عمليات التواصل الفعال الذي بدوره يعمل على اتخاذ القرارات الأكثر فاعلية؛ أي يمكننا القول بأن القيادة الرقمية هي من أهم مرتكزات النجاح في عالم التحول الرقمي.

أهداف القيادة الرقمية:

أشار الكندري (2024) أن أهداف القيادة الرقمية هي استخدام الاستراتيجيات التكنولوجية من أجل تحقيق رؤية ورسالة وأهداف وزارة التربية، كما أنها تهدف إلى تعزيز الإبداع والابتكار، وتطوير بيئة التعلم الرقمية وتنميتها. ونصل إلى أن أهداف القيادة الرقمية هي التحسين ورفع الكفاءة والإنتاجية ويتم

ذلك من خلال الأدوات والتقنيات الحديثة التي تعمل على تحسين الأداء وتبسيط العمليات، وتهدف أيضا إلى التواصل الفعال عبر المنصات الإلكترونية، كما أنها تعزز الابتكار والإبداع من خلال تطوير الأفكار، وتهدف القيادة الرقمية إلى تقديم أفضل الخدمات للعملاء التي تلبي احتياجاتهم وتحقق رضاهم من خلال المنتجات الرقمية المقدمة.

نستنتج أن أهداف القيادة الرقمية هي التحسين ورفع الكفاءة والإنتاجية ويتم ذلك من خلال الأدوات والتقنيات الحديثة التي تعمل على تحسين الأداء وتبسيط العمليات، وتهدف أيضا إلى التواصل الفعال عبر المنصات الإلكترونية، كما أنها تعزز الابتكار والإبداع من خلال تطوير الأفكار، وتهدف القيادة الرقمية إلى تقديم أفضل الخدمات للعملاء التي تلبي احتياجاتهم وتحقق رضاهم من خلال المنتجات الرقمية المقدمة.

أنماط القيادة الرقمية:

هناك العديد من المهتمين الذين سعوا إلى تصنيف أنماط القيادة الرقمية للقادة الرقميين ومن بينهم (Ready, Cohen, Kiron, & Pring (2020 حيث صنف الأنماط القيادية إلى أربعة أنماط، وهي:

- 1- النمط القيادي المنتج: هذا النمط من القيادة يكون لديهم خبرة رقمية والقدرة على اتخاذ قرارات دقيقة يسعى للوصول إلى النتائج العلمية.
- 2- النمط القيادي المتعاون: يسعى القادة إلى بناء علاقات قوية وتواصل فعال، حيث تعد العلاقات بالغة الأهمية، ويعمل القادة على صنع قيمة مضافة في عصر التحول الرقمي.
- 3- النمط القيادي المستكشف: هذا النمط يعتمد على التجريب والبحث حيث يشجع القائد فريقه على الابتكار والتجربة والتفكير خارج الصندوق، ويكون الأسبق في الوصول لما هو جديد.
- 4- النمط القيادي المستثمر: يسعى هذا النمط من القادة إلى تحقيق الاستدامة والعمل من أجل التطوير المستمر والسعي وراء تحقيق الأهداف طويلة الأجل من أجل تحقيق الفوائد.

فنصل إلى إن الأنماط القيادية الرقمية هي عدد من الأساليب تستخدم من قبل القادة في عصر التحول الرقمي من أجل تحقيق الأهداف والرقى بأداء مؤسساتهم.

أثر القيادة الرقمية على الإنتاجية والابتكار:

تلعب القيادة الدور الكبير والحاسم في العصر الرقمي كعامل أساسي في إبداع الموظفين كما أكدته عدد من الأدبيات، حيث تعد القيادة الرقمية من الأساليب القيادية المعاصرة التي ظهرت آثارها على نتائج الموظفين، فمهارات الاتصال التي يمتلكها القادة الرقميون تمكنهم من التواصل الفعال مع الموظفين والتعاون من خلال قنوات مختلفة حيث يجعل من التواصل مرناً وشفافاً حيث يسهل للموظفين مشاركة أفكارهم وإبداعاتهم بسهولة، كما أن الإمكانيات الكبيرة التي تمتلكها الشبكات الاجتماعية في التأثير على سلوكيات الأفراد فيمكن للقادة استغلالها في تعزيز العصف الذهني وحل (Öngel, Günsel, Gençer, Çelik, المشكلات وتبادل الآراء والأفكار التي تعود بالفائدة للمؤسسة

Altındağ, & Tatlı, 2023).

أي أن القيادة الرقمية تؤثر بشكل إيجابي على الإنتاجية والابتكار لا سيما في مؤسساتنا التعليمية، حيث أنها تعتمد على التقنيات الحديثة لدعم فرق العمل، وكذلك من أجل إدارة العمليات بكفاءة، حيث تؤثر القيادة الرقمية على زيادة الإنتاجية والكفاءة من خلال الأدوات المساعدة التي تستخدم من أجل إدارة الوقت، وكذلك استخدام الموارد بطرق أفضل، حيث تقلل الجهد والوقت وتتيح المجال للموظفين بالتركيز على أدائهم ومهامهم، كما أن القيادة الرقمية تعمل على توفير قنوات للاتصال والتواصل الفعال من خلال المنصات، حيث تسهل عليهم تبادل المعلومات وتعزز الابتكار الجماعي، كما تشجع القيادة الرقمية على الابتكار وتتبنى الأفكار الإبداعية والجديدة بحيث تتيح المجال للأفراد بالتجريب، وتقدم لهم الدعم والمساندة فيتنافس الأفراد على تقديم الأفكار الإبداعية والابتكارات الرقمية.

نستنتج أن المؤسسات التي تتبنى في قيادتها القيادة الرقمية تتمتع بفرص أكبر للبقاء والتنافس والنمو، حيث تستطيع هذه المؤسسات توجيه التغييرات في مجالاتها بصورة فعالة.

الأداء الوظيفي

مفهوم الأداء الوظيفي:

تعددت مفاهيم الأداء الوظيفي، فيعرفه خليل وآخرون (2021) بأنه الأعمال التي يقوم بها الفرد داخل مؤسسته من أجل تحقيق الأهداف المنشودة التي تسعى المؤسسة لتحقيقها. بينما يعرفه Limon, & Nartgün(2020) بأنه مساهمات المعلمين في تحقيق أهداف وغايات المؤسسة التعليمية. والأداء الوظيفي يتشكل في سلوكيات الموظفين التي بدورها تسهم في تحقيق الأهداف التنظيمية (نوري، ومحمد، 2021). والأداء الوظيفي هو العملية التي يتم من خلالها مراقبة نتائج الأنشطة، وجمع المعلومات المتعلقة بالآراء، وتحليلها ومتابعة مدى التقدم نحو الأهداف المرجوة والنتائج. (مطلق، 2019).

إذا نصل إلى أن الأداء الوظيفي هو مجموع السلوكيات التي يقوم بها الموظف والأنشطة من أجل تحقيق الأهداف المرتبطة بوظيفته بكفاءة وفاعلية. حيث يعكس الأداء الوظيفي مدى قدرة الموظف على توظيف مهاراته وقدراته ومعرفته لتحقيق الأهداف، ويعكس مدى التزامه بمهامه الوظيفية.

أهمية الأداء الوظيفي.

يسهم الأداء الوظيفي في تحقيق أهداف المؤسسات، ويتم ذلك من خلال إنجاز المهام الوظيفية بكفاءة وفاعلية، فهو أساس نجاح المؤسسات، كما يسهم الأداء الوظيفي في رفع جودة العمل وتعزيز الإنتاجية؛ مما يحقق للمنظمة ميزة تنافسية في السوق، ويعد الأداء الوظيفي وسيلة لتحديد جوانب القوة والضعف لدى الموظفين؛ مما يساعد على تطوير وتنمية مهاراتهم وتعزيز قدراتهم المهنية والوظيفية، ويسهم الأداء الوظيفي في نمو المستدام للمنظمة وتحقيق الاستقرار، ويعد أداء الفرد انعكاساً لأداء المنظمة، كما أن أداء الموظفين وإجادتهم هو مؤشر لدرجة فاعلية المنظمة التي يعملون فيها؛ فالأداء مقياس بقدرة الفرد على الإنجاز والأداء بحيث يجب على كل موظف الاهتمام بأداء عمله، كما يرتبط الأداء بمدى استقرار الموظف في عمله. (عمران، 2018).

ومن هنا نتأكد أهمية الأداء في اعتباره أداة تقييم لجوانب القوة وأولويات التطوير لدى الموظفين؛ مما ينتج القدرة على تحديد احتياجاتهم التدريبية والعمل على تطوير مهاراتهم الوظيفية، كما أن ربط الأداء بالحوافز تزيد من دافعية الموظفين وتعزز رضاهم الوظيفي؛ فلا بد من التركيز على الأداء الوظيفي في المنظمات من أجل التحسين والتطوير والذي يتم من خلال التخطيط والتحفيز والتقييم المستمر.

تطوير الأداء الوظيفي:

في عصر يتسم بالتغيرات المتسارعة والتحديات المتزايدة أمسى لدى المؤسسات هاجس بالسعي للحفاظ على أدائها والعمل على تطويره وتحسينه، فلا تكتفي هذه المؤسسات بالحفاظ فقط على أدائها فقط بل يجب عليها السعي من أجل التحسين الذي يواكب هذه التغيرات المتسارعة بحيث تكون مؤسسات مستدامة تنمو باستمرار دون توقف. لذا فإن تنفيذ نظام التحسين في المؤسسات يوفر لها مزايا سريعة ومربحة تساعد على الإنتاجية بكفاءة عالية وذات جودة (محمد، 2018). من هنا يتضح لنا مفهوم تطوير الأداء الوظيفي والذي يعد كأداة أساسية لتعزيز الابتكار والإبداع والكفاءة في العمل وقدرة الموظف على تكيفه مع متطلبات السوق وتحقيق التميز.

وسائل تطوير وتحسين الأداء الوظيفي:

يرى محمد (2018) بأن هناك ثلاث وسائل لتحسين أداء الموظف نوجزها فيما يلي:

1- التركيز على جوانب القوة لدى الموظف وتحديد ما يجب عمله والنظر إليه بإيجابية بما فيه من قصور، وأنه لا يوجد شخص كامل، بحيث يتم التركيز على تحسين أداء الموظف والاستفادة من قدراته ومهاراته ومعارفه والعمل على تنمية مواهبه.

2- التركيز على ما يرغب الموظف في عمله وتأديته، حيث يسمح للفرد بالقيام بالأعمال التي يرغب في أدائها التي بدورها تؤدي إلى تحسين الأداء؛ مما يوفر الانسجام بين عمل الفرد وعمل المنظمة.

3- انسجام وارتباط أهداف الفرد الشخصية بأهداف تحسين الأداء بحيث يجب أن تكون في انسجام، ويمكن الاستفادة منها في التحسين المطلوب والمرغوب للموظف.

نصل إلى أن من أهم وسائل تطوير الأداء الوظيفي هو التدريب المستمر والتعلم الذاتي من خلال حضور الدورات التدريبية والتعلم الإلكتروني، كما يجب على الموظف أن يسعى إلى تطوير مهاراته المهنية والشخصية.

دور التكنولوجيا في تعزيز الأداء الوظيفي:

تعد التكنولوجيا أداة هامة ورئيسة لتعزيز الأداء الوظيفي في مختلف المجالات والقطاعات، حيث أدت التطورات الحديثة إلى تطوير الحلول التكنولوجية التي تسعى إلى تحسين كفاءة الموظفين وتسهيل العمليات والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة وتعزيز الانتاجية، حيث تعتمد التكنولوجيا على العديد من الأدوات التي تعزز الأداء الوظيفي وتحقق أهداف المنظمة ورفع جودتها. وأوضح Hasudungan., Erna., Wulan., Iwan, Margo, & Nenden (2020) أن استخدام التكنولوجيا أدى إلى زيادة إنتاجية المؤسسات التي تعتمد عليها بفعالية، كما أن أدوات الأتمتة ساهمت بشكل فعال في تقليل الوقت اللازم لإتمام المهام وتنفيذها؛ مما ساعد الموظفين على التركيز على المهام الأخرى، كما أسهمت التكنولوجيا في تعزيز التواصل؛ حيث ساعدت تطبيقات التواصل زيادة كفاءة العمل الجماعي، ومن مميزات التكنولوجيا أيضا مساهمتها في تحفيز الابتكار وتوفير بيئة عملية تشجع على الإبداع والابتكار في العمل من خلال استخدام البيانات والتنبؤ بالنتائج، وساعدت الموظفين على تبني الأفكار الجديدة.

ومن الجدير بالذكر إن تبني التكنولوجيا يعتمد على مدى تقبل الموظفين للتقنيات الحديثة ومدى سهولة استخدام هذه التقنيات في تنفيذ المهام والفوائد المترتبة من استخدامها ومدى توفير الأمان الوظيفي، ويفرض التحول الرقمي التدريب وتنمية المهارات الوظيفية والتفكير الإبداعي والنقدي، والقدرة على التحليل وحل المشكلات، وذلك من خلال التعلم المستمر والتدريب المهني ولا سيما في بيئات تعزز التحول والتغيير الرقمي؛ لذا فالمؤسسات بحاجة إلى قيادة تعمل على تحفيز الموظفين وتوفير الموارد اللازمة

التي بدورها تسهل عملية التكيف مع التحول الرقمي، ولا بد من إدارات الموارد البشرية في المؤسسات توفير بيئة داعمة للابتكار، وتوفير فرص التدريب المستمر، وتحسين بيئة العمل بحيث تكون بيئة رقمية.

العلاقة بين القيادة الرقمية والأداء الوظيفي

إن القيادة الرقمية لها تأثير مباشر على الأداء الوظيفي من خلال تحسين بيئات العمل وتعزيز الكفاءات المؤسسية وذلك من خلال استخدام التقنيات التكنولوجية الحديثة، حيث أن الثقافة الرقمية تلعب دوراً أساسياً في تحسين وتعزيز الأداء، وذلك من خلال دمج التكنولوجيا في العمليات التشغيلية والتواصل الفعال في المؤسسات حيث يساهم في زياد الإنتاجية وتحقيق الأهداف المؤسسية بكفاءة عالية. كما أن التميز المهني يساهم تطوير المهارات الرقمية للموظفين، حيث يعزز قدراتهم في التكيف مع التقنيات التكنولوجية في ضوء التحول الرقمي؛ مما يؤدي ويساهم في تحسين أدائهم الوظيفي العام. بالإضافة إلى أن المواطنة الرقمية تخلق بيئة عمل أكثر مرونة وأماناً داخل المؤسسة؛ مما تقلل من المخاطر الأمنية واستخدام التكنولوجيا بشكل مسؤول، ويمكن القول بأن القيادة الرقمية تعتمد على تبني القائد استراتيجيات تعزز من الثقافة الرقمية، وتشجع على الاستخدام التكنولوجي بطرق أخلاقية داخل بيئات العمل تطور من المهارات المهنية للموظفين (Lim & Other, 2021).

وفي ضوء ما سبق يتضح لنا أن التميز المهني من أهم العناصر التي تدعم جودة الأداء في المؤسسات التعليمية، حيث يعمل على تنمية المهارات الرقمية التي باتت مطلباً أساسياً في ظل التحولات الرقمية الذي يشهده النظام التعليمي. كما يساهم في تكيف العاملين مع متطلبات التحول من خلال تطوير مهاراتهم وقدراتهم التقنية. ويتكامل ذلك مع ممارسات المدراء للقيادة الرقمية التي تعمل جاهدة إلى توجيه العاملين نحو الابتكار والإبداع.

الدراسات السابقة:

محور القيادة الرقمية:

هدفت دراسة الحضرمي (2024) إلى التعرف على درجة إسهام القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات العمانية الخاصة من وجهة نظر الأكاديميين في ظل متغيرات (النوع، الرتبة الأكاديمية والخبرة)، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف دراسته، مستخدماً الاستبانة كأداة للدراسة، وشملت عينة الدراسة (234) عضواً من هيئة التدريس، وأشارت النتائج إلى أن مستوى القيادة الرقمية في الجامعات العمانية الخاصة جاءت مرتفعة من وجهة نظر الأكاديميين حيث بلغ المتوسط الحسابي (3.90)، وأشارت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير النوع والرتبة الأكاديمية والخبرة. ومن أهم التوصيات التي جاءت بها الدراسة تبني الجامعات للتقنيات الحديثة في مجال الاتصالات، كونه مطلباً لنجاح القيادة الرقمية والتطوير المستمر.

وتؤكد دراسة البلوي وآخرون (2023) أهمية تطوير القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الرقمية، حيث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي لتحقيق أهداف الدراسة مستعيناً بالاستبانة كأداة للدراسة، حيث شملت عينة الدراسة (355) قائداً أكاديمياً وعضواً من هيئة التدريس، وجاءت نتائج الدراسة أن أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك جاءت متوسطة في ضوء القيادة الرقمية، حيث بلغ المتوسط (3.22). كما قامت الدراسة بتقديم تصور لمقترح لتطوير أداء القيادات بالجامعة في ضوء القيادة الرقمية، ومن أهم التوصيات التي أشارت إليها الدراسة أن تعمل الجامعة متمثلة في الإدارة العليا على تبني التصور المقترح، وتوفير جميع المتطلبات، وتذليل الصعوبات لكي يتم تطبيق المقترح بالصورة المطلوبة.

حددت دراسة نواز، جبار، ومالك (Nawaz, Jabbar, & Malik, 2023) العلاقة بين الكفاءات القيادية الرقمية وأداء العاملين، حيث استخدم الباحثون المنهج المسحي المقطعي، مستخدمين الاستبانة كأداة للدراسة، حيث اشتملت عينة الدراسة على (273) عضواً من الهيئة التدريسية من جامعة إسلام

آباد والجامعة الافتراضية الباكستانية، حيث أشارت النتائج إلى وجود ارتباط كبير بين الكفاءات القيادية الرقمية وأداء العاملين، وأوصت الدراسة بأهمية دعم القيادات الرقمية بالأدوات التكنولوجية الحديثة.

وكان الغرض من دراسة سيريسوكسيلب، ساواني، كامبانغ، أريراتانا، والافا (Sirisooksilp, Saowanee, Kampang, Arirratana, Wallapha,2022) هو تحديد مستوى القيادة الرقمية لدى مديري المدارس، ومدى ملائمة وتأثير نماذج القيادة الرقمية على فاعلية المدارس الابتدائية، واستخدم الباحثون لتحقيق أهداف الدراسة البحث الوصفي (تصميم البحث السببي)، والاستبانة كأداة للدراسة، حيث شملت العينة (220) مدرسة اختيرت بالطريقة العشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة أن مستوى القيادة الرقمية وتأثيرها على فاعلية المدارس جاءت بمستوى مرتفع ، وأن النموذج المستخدم كان ملائمة لفاعلية المدارس، أي أن النتيجة النهائية للدراسة أشارت إلى إيجابية تأثير القيادة الرقمية للمديرين على فاعلية المدارس الابتدائية بنسبة (58.30%). وأوصت الدراسة دعم مديري المدارس والمعلمين لوضع رؤية واضحة لتحقيق نتائج ملموسة، كما أوصت بأهمية تنفيذ مشروع لرفع المستوى التحصيلي بالإضافة إلى تنظيم أنشطة للتعليم والتدريس باستخدام التقنيات الحديثة.

تطوير الأداء الوظيفي

هدفت دراسة عبدالحكيم (2023) إلى تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء الهيئة التدريسية من خلال القيمة المضافة للتعليم عن بعد بتطبيق تجربة إنجلترا والولايات المتحدة وذلك للاستفادة منها في التعليم الجامعي بمصر، واستخدم الباحثان المنهج المقارن من أجل تحقيق أهداف دراستهم، حيث قام الباحثان بعملية التحليل بين واقع الأداء الأكاديمي للهيئة التدريسية بمصر ودولتي إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكي؛ وذلك لرصد أوجه الشبه والاختلاف بينهم في استخدام القيمة المضافة للتعليم عن بعد من أجل تطوير الأداء الأكاديمي بالجامعة، وأشارت النتائج إلى نقص خبرة وكفاءة الهيئة التدريسية في التعليم عن بعد، وكذلك لابد من إكساب الهيئة التدريسية المهارات الحديثة في تنفيذ وتقييم وتصميم عملية التعلم عن بعد، حيث يشكل التعلم عن بعد تحدياً لهم لعدم إلمامهم بالتقنيات الحديثة وأساليب

التعلم الإلكتروني. وأوصت الدراسة بتقديم الدعم من خلال الدورات التدريبية للتعليم عن بعد بمختلف مجالاتها، وإنشاء مجتمعات تعلم مهنية عبر الإنترنت.

وجاءت دراسة المطيري والثبتي (2023) للتعرف على درجة ممارسة المديرين في مدارس المرحلة الابتدائية للقيادة الرقمية ومستوى الأداء من وجهة نظر المعلمين، كما جاءت للكشف عن العلاقة بين ممارسة المديرين للقيادة الرقمية ومستوى الأداء المدرسي، واستخدم الباحثان المنهج الكمي لتحقيق أهداف الدراسة، وشملت عينة الدراسة (331) معلماً، وأهم النتائج التي جاءت بها الدراسة أن درجة ممارسة المدراء للقيادة الرقمية جاءت مرتفعة من وجهة نظر المعلمين حيث بلغ المتوسط الحسابي حسب رأي المعلمين (3.72%)، كما أظهرت النتائج أن مستوى الأداء المدرسي في المدارس الابتدائية بالمحافظة مرتفع جداً حيث بلغ المتوسط الحسابي حسب رأي المعلمين (4.45%)، وأن العلاقة بين ممارسة المدراء للقيادة الرقمية والأداء المدرسي علاقة ارتباطية طردية، ومن أهم التوصيات التي أوصى بها الباحثان إنشاء وحدة تُعنى بالتحول الرقمي لمتابعة إدارات المدارس في المملكة العربية السعودية، وتنظيم برامج مهنية للقيادة الرقمية.

هدفت دراسة وانج، بارك، و غاو (Wang, Park, & Gao, 2025) إلى تحليل أثر القيادة الرقمية على الأداء الابتكاري للموظفين، استخدم الباحثون المنهج الكمي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدم الباحثون الاستبانة كأداة للدراسة، حيث بلغت عينة الدراسة (306) موظفاً، وأظهرت نتائج الدراسة الأثر الإيجابي للقيادة الرقمية على الأداء الابتكاري للموظفين، وأوصت بتعزيز برنامج التطوير القيادي الرقمي، لتمكين القادة بدعم الابتكار في المؤسسات، وتوفير بيئة عمل تعزز التوافق الوظيفي وتحفز السلوك الابتكاري.

هدفت دراسة هدايات، سومنتري، رومنجاي، بيبسونو، والقذافي (Hidayat, Sumantri, Rumengan, Wibisono, & Khaddafi, 2023) إلى معرفة الدور الوسيط للرضا الوظيفي ومدى تأثير القيادة الرقمية على الأداء الوظيفي، حيث استخدم الباحثون المنهج الكمي من خلال تحليل البيانات ومن أجل تحقيق الهدف من الدراسة، حيث أسفرت النتائج إلى التأثير الإيجابي للقيادة الرقمية على الأداء

الوظيفي، حيث يعد الرضا الوظيفي الوسيط لهذه العلاقة، حيث بلغت نسبة تأثير القيادة الرقمية والتكنولوجيا على تغيرات الأداء الوظيفي (99.8%).

وفي ضوء نتائج الدراسات السابقة يمكن استنتاج بعض الدلالات منها:

أكدت بعض الدراسات على أهمية القيادة الرقمية في ضوء التطورات الرقمية الحديثة، وأن هناك العديد من القيادات الرقمية داخل المؤسسات لها دور بارز، مثل دراسة الحضرمي (2024) ودراسة Sirisooksilp & other (2022).

وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى نقص كفاءة المعلمين في التقنيات الحديثة ومدى إلمامهم بالمهارات التكنولوجية، كما في دراسة عبد الحكيم (2023)

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالقيادة الرقمية ودورها في تطوير الأداء الوظيفي بأن القيادة الرقمية لها دور إيجابي على الأداء الوظيفي كدراسة المطيري والثيتي (2023) ودراسة Hidayat & other (2023).

المحور الثالث: الإطار الميداني للدراسة

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ويعد هذا المنهج هو الأنسب لدراسة الظواهر التربوية والاجتماعية، حيث يقوم المنهج على أساس تحديد خصائص الظاهرة ووصف طبيعتها، وتحديد نوعية العلاقة بين متغيراتها، أي أنه يقوم على تفسير الوضع القائم، بحيث لا يقتصر على جمع البيانات، وإنما يعمل على التحليل والربط والتفسير لهذه البيانات وقياسها وتصنيفها (مليح، والعسولي، 2020)، وهذا المنهج مناسب لموضوع الدراسة الحالية.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من معلمو ومعلمات الصفوف من (5-10): تشمل هذه الفئة جميع معلمي ومعلمات الصفوف من (5-10) في مدارس محافظة مسقط الذين يبلغ عددهم (6564) معلمًا ومعلمة، وفقا لإحصائيات وزارة التربية والتعليم للعام الدراسي (2024/2025).

عينة الدراسة:

تم اختيار عينة الدراسة بما يتناسب مع أهداف البحث وطبيعة أدواته، وقد شملت العينة معلمي ومعلمات الصفوف من (5-10) نظرا لكبر حجم مجتمع الدراسة، فقد تم تطبيق الدراسة على عينة مثلث 5% من مجتمع الدراسة، حيث بلغ عدد أفرادها (331) معلمًا ومعلمة، تم اختيارهم بطريقة عشوائية شملت مدارس الإناث والذكور في محافظة مسقط.

عينة الدراسة موزعة حسب النوع والمؤهل وسنوات الخبرة

المجموع	المؤهل الدراسي		النوع	سنوات الخبرة
	الماجستير وأعلى	البكالوريوس		
19 37	1 1	18 36	ذكر (19) أنثى (37) المجموع (56)	أقل من خمس سنوات
19 27	4 3	14 24	ذكر (19) أنثى (27) المجموع (46)	10-5
34 36	3 7	30 29	ذكر (34) أنثى (36) المجموع (70)	15-11
39 39	2 3	35 36	ذكر (39) أنثى (39) المجموع (78)	20-16
56 25	11 1	49 24	ذكر (56) أنثى (25) المجموع (81)	أكثر من 20 سنة
ذكر (167) أنثى (164)	36	295	(331)	المجموع الكلي

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة للتعرف على مدى ممارسة القادة للقيادة الرقمية من أجل تطوير الأداء الوظيفي حسب وجهة نظر المعلمين، وكذلك للتعرف على درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين حسب متغير النوع والخبرة والعمر والمؤهل العلمي.

وتكونت الاستبانة من ثلاثة أقسام:

القسم الأول: البيانات الشخصية للمبحوث (النوع، العمر، سنوات الخبرة، المؤهل العلمي).

القسم الثاني: يتضمن عبارات تتعلق بالقيادة الرقمية والمهارات التي يمتلكها القائد ومدى توظيف هذه المهارات من أجل تمكين المعلمين وتنمية مهاراتهم الرقمية.

القسم الثالث: عبارات تخدم الأداء الوظيفي، ومدى تأثير هذه المعايير في تجويد وتطوير الأداء الوظيفي. وقد تمت الإجابة عن جميع فقرات الاستبانة باستخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج حسب درجة الأهمية، كما هو موضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (1) مقياس ليكرت الخماسي

درجة الموافقة	موافق بشدة	موافق	موافق إلى حد ما	غير موافق	غير موافق بشدة
الدرجة	5	4	3	2	1

صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الاستبانة في صورتها الأولية من خلال عرضها على لجنة تحكيم مكونة من سبعة محكمين من الأكاديميين المتخصصين في مجال التربية، من جامعة السلطان قابوس وجامعة نزوى (ملحق 3)، وقد تم التواصل مع المحكمين وطلب آرائهم حول مدى ملاءمة العبارات لقياس الأبعاد التي صممت من أجلها، ومدى وضوحها ودقة صياغتها، بالإضافة إلى مدى توافق الفقرات مع المحاور التي

تنتمي إليها، كما طلب من المحكمين تقييم مدى كفاية عدد العبارات في كل محور لتغطية المتغيرات المرتبطة به والإجابة عن الأسئلة البحثية.

وقد أخذت الباحثة جميع ملاحظات المحكمين بعين الاعتبار فيما يتعلق بتعديل صياغة العبارات، أو حذف العبارات غير المناسبة منها، أو إضافة عبارات جديدة يرون أنها تعزز من شمولية الأداة وارتباطها بمحاور الدراسة. وبناء على آراء المحكمين ومقترحاتهم تم تعديل بعض العبارات وإعادة صياغتها حتى تكون أكثر ملائمة ووضوحاً للقارئ أو المبحوثين وإزالة الغموض في بعض الفقرات. وبعد إجراء التعديل النهائي تم عرضها على أحد المشرفين لمراجعتها وإخراجها بالصورة النهائية.

ثبات الأداة:

أما فيما يتعلق بمقياس الثبات لأبعاد محور القيادة الرقمية، أشارت النتائج إلى أن معاملات الثبات لأبعاد القيادة الرقمية تراوحت درجتها الكلية بين (0.864-0.951)، وفق طريقة كرونباخ بينما بلغت قيمة معامل كرو نباخ ألفا الكلية للأبعاد المتعلقة بالقيادة الرقمية (0.982)، وهي معاملات ثبات عالية جداً وتفي بأغراض البحث العلمي. بينما أشارت النتائج أن معاملات الثبات لأبعاد الأداء الوظيفي تتراوح بين (0.661-0.923) وفق طريقة كرو نباخ ألفا، بينما بلغت قيمة معامل كرو نباخ ألفا للدرجة الكلية لأبعاد الأداء الوظيفي (0.962) وهي معاملات ثبات عالية تفي بأغراض البحث العلمي.

المعالجة الإحصائية:

لتحليل البيانات الكمية التي تم جمعها وتحقيق أهداف الدراسة، استخدمت الباحثة عدداً من الأساليب الإحصائية المناسبة لعرض البيانات واختبار العلاقات، وذلك باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS). وقد شملت هذه الأساليب مجموعة من التحليلات التي تتناسب مع طبيعة البيانات وأسئلة الدراسة، بهدف الوصول إلى أدق النتائج التي بدورها تدعم وتفسر الظواهر المدروسة:

- المتوسط الحسابي وذلك من أجل التعرف على مدى انخفاض أو ارتفاع استجابات أفراد العينة لجميع عبارات متغيرات الدراسة، وذلك من أجل ترتيب العبارات.

- الانحراف المعياري للتعرف على انحراف استجابات أفراد العينة لجميع عبارات المتغيرات في الدراسة.
- اختبار كرو نباخ ألفا لمعرفة ثبات فقرات الاستبانة.
- معامل ارتباط بيرسون لقياس صدق الفقرات.
- اختبار T-TEST
- تحليل التباين الأحادي للفروق بين ثلاث متوسطات فأكثر.

عرض النتائج ومناقشتها:

لتقييم المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة، ولتوفير المقارنات بين تلك التقديرات تم استخدام الحدود الفعلية للفئات بناء على التدرج الخماسي (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة). وقد تم حساب هذه الحدود من خلال تحديد طول المدى (5-1=4)، ثم قسمة المدى على فئات المدى (5÷4=0.8)، وبعد ذلك يضاف (0.8) إلى الحد الأدنى للمقياس فتصبح الفئة الأولى (1-0.8) وهكذا لبقية الفئات، فيكون المقياس كما يوضحه الجدول (2)

جدول (2) معيار الحكم على النتائج

الدرجة	قيم المتوسط الحسابي		مستوى الممارسة
	من	إلى	
5	أكثر من 4.20	5.00	كبيرة جدا
4	أكثر من 3.40	4.20	كبيرة
3	أكثر من 2.6	3.40	متوسطة
2	أكثر من 1.8	2.60	ضعيفة
1	1.00	1.80	ضعيفة جدا

4.2 النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على:

ما مدى تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط بسلطنة عمان للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لمعلمي الصفوف من (5-10)؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد العينة التي شملتها الدراسة لكل فقرة من فقرات محور القيادة الرقمية ومحور الأداء الوظيفي ولكل بعد من أبعاد المحورين على حدة. وكانت النتائج كما يوضحها الجدول (3) الآتي:

جدول رقم (3) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد محور القيادة الرقمية لقياس مدى ممارسة القادة للقيادة الرقمية مرتبة ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

الرتبة	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	التقييم المستمر والفعال للتحويل الرقمي والتقدم	4.4300	.70976
2	الإبداع والابتكار الرقمي	4.4280	.75105
3	فعالية استخدام التكنولوجيا الرقمية	4.4119	.69911
4	التواصل الرقمي الفعال	4.3484	.73680
5	التزام القائد بالتطوير المهني والتعلم المستمر	4.3434	.81932
6	التخطيط الاستراتيجي الرقمي	4.3243	.73552
7	تطوير وتنمية كفاءات المعلمين	4.2367	.82392
	المجموع الكلي للمحاور	4.3594	.69395

يتضح من الجدول (3) أن تقديرات أفراد عينة الدراسة لأبعاد محور القيادة الرقمية لقياس مدى ممارسة القادة للقيادة الرقمية جاءت مرتفعة في مختلف أبعادها السبعة التي تشتمل: (فعالية استخدام التكنولوجيا الرقمية، والتخطيط الاستراتيجي الرقمي، وتطوير وتنمية كفاءات المعلمين، والتواصل الرقمي الفعال، والإبداع والابتكار الرقمي، والتقييم المستمر والفعال للتحويل الرقمي والتقدم، والتزام القائد بالتطوير المهني والتعلم المستمر). وقد بلغ المتوسط الحسابي الكلي لهذه الأبعاد (4.359)، وانحراف معياري (0.693)، وهو ما يعكس مستوى عاليًا من الاتفاق بين أفراد العينة بشأن أهمية القيادة الرقمية وأثرها الإيجابي على العملية التعليمية، كما يشير التقييم العام ارتفاع مستوى ممارسة القادة للقيادة الرقمية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (4.236-4.430)، وانحرافات معيارية بين (0.693 - 0.709).

وتشير النتائج إلى ارتفاع مستوى ممارسة القادة التربويين للقيادة الرقمية حيث حققت جميع أبعاد القيادة متوسطات حسابية أعلى من (4)؛ ويعكس ذلك أدراك أفراد عينة الدراسة لأهمية القيادة الرقمية وأثرها الإيجابي على العملية التعليمية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة الذهلي وآخرون (2019) التي توصلت إلى أن درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية مرتفع. وكذلك اتفقت مع دراسة (Sirisooksilp & others(2022) التي توصلت إلى أن مستوى القيادة الرقمية وتأثيرها على فاعلية المدارس جاء مرتفعاً، بينما اختلفت مع دراسة العازمي (2022) التي كشفت عن ممارسة القيادة الرقمية بالمدارس الثانوية بالكويت جاءت متوسطةً من وجهة نظر المعلمين.

وفي المقابل سجل البعد الذي ينص على " تطوير وتنمية كفاءات المعلمين" أدنى متوسط حسابي (4.236)، بانحراف معياري (0.823) ويرجح أن يكون ذلك مرتبطاً بضعف البنية التحتية التقنية وقلة الأجهزة الحديثة، مما تشكل عائقاً أمام المعلمين على تطوير كفاءاتهم المهنية وتنميتها، كما يعزى قلة اهتمام القادة بتطوير مهارات المعلمين في الجانب التكنولوجي إلى قلة الدورات التدريبية في هذا المجال، وعدم وجود خبراء لإقامة البرامج والورش التدريبية في بعض المجالات التكنولوجية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة مطلق (2019) التي كشفت عن وجود قصور في أداء المديرين في تطوير الأداء الوظيفي وتحقيق معايير جودة الأداء. بينما تختلف مع دراسة (Karakose, & others (2021) أن مدراء المدارس يدعمون التحول الرقمي والتطوير المهني الذي يدعم التحول الرقمي.

ومن هذه النتائج نستنتج أن القادة التربويين يمارسون القيادة الرقمية بمستوى عالٍ في مؤسساتهم التعليمية، ويعزى ذلك إلى مواكبة القادة للتحول الرقمي والتطورات المتسارعة في مجال التكنولوجيا وذلك من أجل تحقيق ميزة تنافسية لمؤسساتهم، وكذلك لتحسين العملية التعليمية وتحقيق الاستدامة.

ويوضح الجدول (4) عرض للنتائج المرتبطة بتقديرات أفراد عينة الدراسة حول محور الأداء الوظيفي الذي يهدف لتحسين وتطوير الأداء الوظيفي من وجهة نظر المعلمين وأبعاده الستة (وضوح الأهداف، والالتزام والانضباط، والتعاون والعمل الجماعي، والابتكار والتطور، والتقييم المستمر، والقيادة الفعالة) بمدارس الصفوف من (5-10) بمحافظة مسقط بسلطنة عمان، وذلك وفقاً للأبعاد الستة.

جدول رقم (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد درجة الأداء الوظيفي مرتبة ترتيباً تنازلياً وفق المتوسط الحسابي

تشير نتائج الجدول (4) إلى أن تقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لمعلمي مدارس الصفوف من (5-10) بمحافظة مسقط في سلطنة عمان عبر أبعاده الستة: (الالتزام والانضباط، والتعاون والعمل الجماعي، ووضوح الأهداف، والقيادة الفعالة، والتقييم المستمر، والابتكار والتطور) جاءت مرتفعة. حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للأبعاد (4.195)، بانحراف معياري (0.532). وقد تفاوتت تقديرات أفراد العينة بين درجة كبيرة جداً ومتوسطة، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.887-4.751)، والانحرافات المعيارية بين (0.385-0.532). وسجل بُعد الالتزام والانضباط أعلى متوسط حسابي

الرتبة	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	مستوى الممارسة
1	الالتزام والانضباط	4.7513	.38520	كبيرة جداً
2	التعاون والعمل الجماعي	4.4371	.73098	كبيرة جداً
3	القيادة الفعالة	4.4320	.70041	كبيرة جداً
4	التقييم المستمر	4.3364	.76695	كبيرة جداً
5	وضوح الأهداف	4.3313	.69582	كبيرة جداً
6	الابتكار والتطور	2.8872	.50855	متوسطة
	المجموع الكلي للمحاور	4.1959	.53296	كبيرة

(4.75) بدرجة موافقة "كبيرة جداً"، بانحراف معياري (0.38)، بينما جاء بعد الابتكار والتطوير في المرتبة الأخيرة بدرجة موافقة "متوسطة"، وذلك بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (0.50).

أشارت النتائج تسجيل البعد الذي ينص على "الالتزام والانضباط" أعلى متوسط حسابي (4.75) بدرجة موافقة "كبيرة جداً"، يشير هذا الارتفاع العالي إلى حرص المعلمين على اتباع التعليمات والأنظمة والالتزام بها، وهو عامل أساسي لتحقيق جودة العملية التعليمية. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Rahadian

(2020) التي أشارت إلى أن تطبيق نموذج القيادة "Among" يعمل على تحسين انضباط المعلمين في عملهم من خلال الوصول في الوقت المحدد، والالتزام العاملين بساعات العمل. كما تتفق مع دراسة يوسف (2023) التي أوضحت أهمية الأخلاق المهنية في الأداء الوظيفي فالالتزام بالعمل والانضباط والقيام بالمهام والمتطلبات المهنية، تزيد من سرعة الإنجاز ويخفف من ضغوط العمل كما أنه يسهل الأعمال الصعبة. وقد يعزى التزام وانضباط المعلمين بعدة عوامل تنظيمية من أبرزها اعتماد المؤسسات التعليمية على النظم واللوائح التنظيمية؛ مما يجعل الالتزام سلوكا متوقعا من المعلمين ضمن الواجبات الوظيفية، كما أن المتابعة المستمرة والرقابة الإدارية تلعب دورًا هامًا في الانضباط والالتزام.

وفي المقابل جاء بعد "الابتكار والتطوير" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (2.88) أي بدرجة موافقة "متوسطة" وقد يعود ذلك إلى تحديات في توفير بيئة محفزة على التطوير والابتكار أو نقص في الفرص التدريبية لتنمية المهارات المهنية للمعلمين، وقد يعزى كذلك إلى ضعف البنية التحتية الرقمية أو قلة البرامج التدريبية التي تعزز الابتكار. وتختلف هذه النتيجة مع دراسة الهواشلة (2024) التي أظهرت تعزيز القادة وتحفيزهم للسلوك التنظيمي لدى المعلمين مما يساهم في بناء بيئة تعليمية تحفز المعلمين على الإبداع والابتكار. وتختلف مع دراسة (Sterrett, & Richardson, 2020) التي أظهرت نتائجها دعم القادة للمعلمين في التطوير المهني باستخدام التكنولوجيا، وإطلاعهم المستمر على الابتكارات الجديدة، وتمكينهم من اكتشاف أدوات رقمية جديدة.

نصل إلى أن نتائج الدراسة أظهرت قصورًا في اهتمام القيادات التربوية بتطوير أداء المعلمين مهنيًا وتمكينهم من ممارسات رقمية مبتكرة، وقد يعزى ذلك إلى غياب السياسات الواضحة في المؤسسات التعليمية التي تحفز التطوير المهني، أو تعود إلى ضعف البنية التحتية الرقمية ونقص البرامج التدريبية المتخصصة التي بدورها تعزز التطوير والابتكار لدى المعلمين.

أثر ممارسة القيادة الرقمية على الأداء الوظيفي بشكل عام

تم حساب الانحدار الخطي البسيط لإيجاد أثر ممارسة القيادة الرقمية على مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي الصفوف من (5-10) بمحافظة مسقط في سلطنة عمان، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول رقم (5) نتائج تحليل الانحدار الخطي لأثر ممارسة القيادة الرقمية على مستوى الأداء الوظيفي لدى معلمي الصفوف من (5-10) بمحافظة مسقط في سلطنة عمان

المتغير التابع	المتغير المستقل	B	الخطأ المعياري	Beta	مربع معامل الارتباط (R^2)	قيمة t المحسوبة	مستوى دلالة t
الأداء الوظيفي	القيادة الرقمية	0.702	0.017	0.915	0.836	41.012	0.000

تشير نتائج تحليل الانحدار في الجدول (5) إلى وجود تأثير إيجابي كبير للقيادة الرقمية على الأداء الوظيفي حيث بلغ معامل الانحدار (B) (0.702)، وهذا يشير إلى أن كل زيادة بمقدار وحدة واحدة في القيادة الرقمية تؤدي إلى زيادة قدرها (0.702) وحدة في مستوى الأداء الوظيفي. بينما بلغ مقدار الخطأ المعياري (0.017) وهذا يشير إلى دقة تقدير المعامل. كما يتضح من الجدول وجود دلالة إحصائية عالية عند مستوى (0.05) حيث بلغت قيمة (t) المحسوبة (41.012) وهي قيمة عالية جداً مما يشير إلى معامل انحدار ذي دلالة إحصائية. كما أن مستوى الدلالة (t) بلغ (0.00) وهذا يشير إلى أن النتائج ذات دلالة إحصائية عالية. كما بلغت قيمة Beta (0.915) وهذا يشير إلى أن القيادة الرقمية لها تأثير كبير على الأداء الوظيفي.

وتشير النتائج إلى تبني القادة لممارسات القيادة الرقمية التي بدورها تسهم في تعزيز الابتكار والإنتاجية في بيئة العمل. وتتفق النتائج مع دراسة المطيري والثبتي (2023) التي أشارت إلى العلاقة الطردية بين ممارسة القادة للقيادة الرقمية والأداء المدرسي. وكذلك اتفقت مع دراسة نوري ومحمد (2022) التي أكدت على تبني التكنولوجيا الرقمية لتعزيز الإنتاجية وتقليل الفجوات التنظيمية في

المؤسسات. وأشارت دراسة (Hidayta & others(2023) إلى التأثير الإيجابي للقيادة الرقمية على الأداء الوظيفي حيث بلغت نسبة التأثير (98%).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على:

هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) بين درجة ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية ومستوى الأداء الوظيفي للمعلمين حسب متغير النوع والخبرة والعمر والمؤهل العلمي؟

متغير النوع:

تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد القيادة الرقمية والجدول (6) يوضح ذلك.

جدول (6) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على أبعاد الأداء الوظيفي وفقاً لمتغير ال

الأبعاد	نوع المستجيب						
	ذكور ن = 167		إناث ن = 164		قيمة (ت)	مستوى الدلالة	قيمة الدلالة
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري			
وضوح الأهداف	4.3792	.74258	4.2825	.64335	.313	1.266	غير دالة
الالتزام والانضباط	4.7485	.41631	4.7541	.35196	.280	.131	غير دالة
التعاون والعمل الجماعي	4.4830	.72502	4.3902	.73626	.202	1.155	غير دالة
الابتكار والتطوير	2.9082	.52726	2.8659	.48945	.757	.675	غير دالة
التقييم المستمر	4.3992	.80680	4.2724	.72096	1.507	.313	غير دالة
القيادة الفعالة	4.4950	.69696	4.3679	.70020	1.655	.608	غير دالة
المجموع الكلي	4.2355	.55960	4.1555	.50290	1.368	.581	غير دالة

يتضح لنا من الجدول (6) أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في جميع أبعاد الأداء الوظيفي (وضوح الأهداف، والالتزام والانضباط، والتعاون والعمل الجماعي، والابتكار والتطوير، والتقييم المستمر، والقيادة الفعالة) وممارسة القيادة الرقمية حسب متغير النوع.

وقد توافقت هذه النتيجة ما توصلت إليه دراسة الحربي والخوفي (2023) التي أشارت إلى وجود علاقة إيجابية بين القيادة الرقمية وسلوك العمل الابتكاري لدى المعلمين، وعدم وجود فروق دالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس وهي نتائج مماثلة لنتائج الدراسة الحالية. كما اتفقت مع دراسة الذهلي وآخرون (2020) التي أكدت غياب الفروق الجندرية في درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية ومجالاتها من وجهة نظر المديرين أنفسهم تعزى لمتغير (النوع). وفي المقابل، تخالف نتيجة هذه الدراسة ما توصلت إليه دراسة Gan, Deng, Liu, & Li. (2025) التي كشفت عن وجود فروق ملحوظة بين النوعين في الأداء الوظيفي للمعلمين.

وترى الباحثة أن هذه النتيجة تعد مؤشراً واضحاً على تطور الممارسات المهنية العادلة في البيئة التعليمية، حيث لا يعد النوع عاملاً هاماً في تحديد مستويات الأداء الوظيفي للمعلمين؛ ويعزى ذلك للتحويلات المتسارعة التي يشهدها عصرنا الحالي من ثورات تكنولوجية في جميع المجالات لا سيما في مجال التعليم.

متغير المؤهل العلمي

جدول رقم (10): تحليل التباين الأحادي لمتوسطات أداء أفراد العينة وفقاً لمتغير المؤهل

الأبعاد	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
وضوح الأهداف	1.885	3	.628	1.301	.274
بين المجموعات	157.891	327	.483		
داخل المجموعات					

.999	.006	.001	3	.003	بين المجموعات	الالتزام والانضباط
		.150	327	48.962	داخل المجموعات	
.253	1.366	.727	3	2.182	بين المجموعات	التعاون والعمل الجماعي
		.533	327	174.14 6	داخل المجموعات	
.504	.784	.203	3	.609	بين المجموعات	الابتكار والتطوير
		.259	327	84.735	داخل المجموعات	
.063	2.452	1.424	3	4.271	بين المجموعات	التقييم المستمر
		.581	327	189.83 7	داخل المجموعات	
.575	.663	.326	3	.979	بين المجموعات	القيادة الفعالة
		.492	327	160.90 8	داخل المجموعات	
.302	1.220	.346	3	1.038	بين المجموعات	الكلي
		.283	327	92.699	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول (10) الذي يتضمن نتائج تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لمتغير المؤهل العلمي على أبعاد الأداء الوظيفي (وضوح الأهداف، والالتزام والانضباط، والتعاون والعمل الجماعي، والابتكار والتطوير، والتقييم المستمر، والقيادة الفعالة) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0,05$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في جميع أبعاد الأداء الوظيفي وممارسة القيادة الرقمية حسب متغير المؤهل العلمي.

وتشير النتائج إلى أن المؤهل العلمي لا يعد عاملاً مؤثراً على ممارسات المعلمين المهنية وإدراكهم لمهارات الأداء الوظيفي؛ ويعزى ذلك إلى توفير المؤسسات التعليمية بيئات تنظيمية موحدة لجميع العاملين. وأكدت دراسة خشان (2022) على الاستعداد الرقمي لدى مديري المدارس الذي أسهم بفعالية في أداء المهام الإدارية، كما أنها لم تجد فروقاً ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي، وبذلك

فهي تتفق مع نتائج الدراسة الحالية التي توصلت لنفس النتيجة لعدم وجود دلالة إحصائية لمتغير المؤهل العلمي.

ومن وجهة نظر الباحثة، يشكل المؤهل العلمي عاملاً أساسياً في فعالية الأداء الوظيفي بالإضافة إلى عوامل أخرى كالخبرة والقيادة الفعالة والأطر المؤسسية والبيئة التعليمية، فعند تكامل هذه العوامل فإنها تؤثر بشكل جوهري على الأداء الوظيفي. وأشارت نتائج الدراسة لكون متغير المؤهل العلمي لا يؤثر على الأداء الوظيفي فيجب الوقوف على المحتوى النظري في البرامج الجامعية وربطها بالمهارات التطبيقية المطلوبة في الميدان؛ للوصول إلى المستوى المطلوب للأداء الوظيفي.

ملخص النتائج:

1- ارتفاع مستوى ممارسة القادة التربويين للقيادة الرقمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي لأبعاد القيادة (4.359)، وانحراف معياري (0.693).

2- ارتفاع تقديرات أفراد عينة الدراسة للأداء الوظيفي لمعلمي مدارس الصفوف من (5-10) بمحافظة مسقط في سلطنة عمان في جميع أبعاده الستة، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي للأبعاد (4.195)، بانحراف معياري (0.532).

3- أن القيادة الرقمية لها تأثير إيجابي على الأداء الوظيفي.

4- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في جميع أبعاد الأداء الوظيفي وممارسة القيادة الرقمية حسب متغير النوع.

5- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($0,05 \geq \alpha$) في تقديرات أفراد عينة الدراسة في جميع أبعاد الأداء الوظيفي وممارسة القيادة الرقمية حسب متغير المؤهل التعليمي.

التوصيات والمقترحات لزيادة تأثير ممارسة مديري مدارس محافظة مسقط للقيادة الرقمية على تطوير الأداء الوظيفي لدى معلمي الصفوف (5-10)

- 1- تطبيق أفضل التوجهات العالمية في الإدارة المدرسية لتعزيز استمرارية استخدام القيادة الرقمية.
- 2- تأهيل وتطوير القادة والمعلمين من خلال عقد الدورات التدريبية وفقاً للاحتياجات التدريبية كل حسب مجاله وتخصصه، لمواكبة التطورات المتسارعة ودمج التكنولوجيا في العملية التعليمية.
- 3- تخصيص فرق دعم فنية داخل المدارس للعمل على حل المشكلات الفنية التي تواجه المعلمين.
- 4- إعداد مقترح لتطوير القيادات التربوية لممارسة القيادة الرقمية بصورة فعالة لتطوير الأداء الوظيفي للمعلمين الذي بدوره يحقق الجودة والتحسين للعملية التعليمية، ويحقق الميزة التنافسية للمؤسسات التعليمية.
- 5- إعداد برامج تأهيلية للقادة التربويين والمعلمين لمواكبة المستجدات الرقمية المتسارعة من أجل تعزيز جودة التعليم.
- 6- تضمين القيادة الرقمية من ضمن معايير تقييم الكفايات الإدارية لمديري المدارس.

أهم المقترحات

- 1- إجراء دراسات مماثلة للدراسة الحالية في محافظات أخرى من محافظات سلطنة عمان.
- 2- إجراء دراسة حول أهم الصعوبات التي تواجه مدراء المدارس لتطبيق القيادة الرقمية في المؤسسات التعليمية وإيجاد حلول علمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو عجوة، عبد الله، الطحيطح، ناصر وعبد المتعال، محمد (2022). أثر القيادة الرقمية على الاستعداد للتغيير في قطاع التعليم العالي في فلسطين، *المؤتمر الدولي العاشر للنظام الاقتصادي الإسلامي-جامعة العلوم المالية*. 966-976.
- الباتلي، أبرار والعنقري، غادة (2024). تحديات تطبيق القيادة الرقمية من وجهة نظر الموظفين-دراسة ميدانية- في الهيئة العامة للموانئ. *المجلة المصرية للدراسات التجارية*، جامعة الملك سعود. 48(3)، 1-25.
- بلعابد، عبير وحزام، مروة (2021). الأنماط القيادية السائدة وعلاقتها بالأداء الوظيفي. (رسالة ماجستير). كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. جامعة 8 ماي 1945 قالمة، الجمهورية الجزائرية.
- البلوي، عيد والبلوي، حماد (2023). تصور مقترح لتطوير أداء القيادات الأكاديمية بجامعة تبوك في ضوء القيادة الرقمية. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*. كلية التربية، جامعة دمنهور. 15(4)، 721-764.
- الجيوسي، آمنه (2023). دور الإدارة المدرسية في تعزيز استخدام تطبيقات الواقع الافتراضي في مدارس التعليم والتدريب المهني في فلسطين. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 39(3.2)، 1-26.
- الحربي، ماجد، والخوفي، سعد (2023). القيادة الرقمية لدى مديري المدارس المتوسطة بمحافظة جدة وعلاقتها بسلوك العمل الابتكاري للمعلمين. *مجلة الدراسات التربوية والإنسانية*، كلية التربية، جامعة دمنهور، 15(4)، 483-487.
- الحضرمي، سيف (2024)، درجة إسهام القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية في الجامعات العمانية الخاصة من وجهة نظر الأكاديميين. (رسالة ماجستير). جامعة نزوى، سلطنة عمان.
- خشان، بلال (2022). الاستعداد الرقمي لدى مدراء المدارس بمديرية قصبه عمان وأثره في إدارة المهام الإدارية من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 38(12)، 440-467.
- خليل، نبيل، عبد الفتاح، منال، الحو، إيهاب، سعيد، أحمد، والشاعر، جيهان (2021). تحسين الأداء الوظيفي للقيادات النسائية بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة السويس. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية لكلية التربية*، جامعة سوهاج، 9(9)، 491-523.

- الذهلي، ربيع، الخروصي، حسين، والشعيلي، صالح (2019). درجة توظيف مديري المدارس في سلطنة عمان للقيادة الرقمية من وجهة نظر المديرين أنفسهم. مجلة البحوث والدراسات التربوية والنفسية- جامعة القدس المفتوحة، 12(33)، 79-93.
- السميرت، بيان (2023). محركات القيادة الرقمية لدى قادة المدارس في ظل التعلم عن بعد: دراسة تطبيقية على قادة المدارس في محافظة الكرك، *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 39(7)، 188-205.
- الشرجي، صالح (6 سبتمبر، 2023). استعراض التوجهات العالمية في التقنيات المتقدمة ودور القيادة في تمكين التحول الرقمي، <https://www.omandaily.om>
- العازمي، حماد (2022). واقع تطبيق القيادة الرقمية بالمرحلة الثانوية الكويتية وعلاقته بمستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، *مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة*، 120، 579-628.
- عبد الحكيم، عصام (2023). تطوير الأداء الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي باستخدام القيمة المضافة للتعليم عن بعد على ضوء خبرتي إنجلترا والولايات المتحدة الأمريكية:(دراسة مقارنة). *المجلة التربوية لتعليم الكبار، كلية التربية، جامعة أسيوط*، 5(4)، 61-93.
- العدوان، تغريد (2023). تطوير المهارات القيادية لمديري المدارس الحكومية في ضوء مهارات التحول الرقمي (دراسة ميدانية بمديرية تربية لواء الجامعة). *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، 39(1)، 206-228.
- عمران، حسن (2018). دور جودة الحياة الوظيفية في تحسين مستوى الأداء الوظيفي: دراسة تحليلية لآراء عينة من العاملين بالمصارف التجارية بمدينة مرزق. *المنارة للدراسات القانونية والإدارية*، 24(2)، 9-231.
- الكندري، هدى (2024). واقع القيادة الرقمية في تجربة التعلم عن بُعد من وجهة نظر المعلمين في مدارس المرحلة الابتدائية بدولة الكويت، *مجلة العلوم التربوية، جامعة قطر*، 24(1)، 9-42.
- محمد، مصطفى (2018). *السجل الوظيفي وأثره على تطوير الأداء*. دار ابن النفيس للنشر والتوزيع: عمان
- مطلق، مها (2019). تطوير الأداء الوظيفي لمديري المدارس الابتدائية بالكويت في ضوء المعايير القومية لجودة الأداء. *مجلة علوم الرياضة وتطبيقات التربية البدنية*، 13(1)، 142-176.
- المطيري، سلطان والثبتي، عبد الله (2023). القيادة الرقمية لدى مديري المدارس الابتدائية بمحافظة المهدي وعلاقتها بالأداء المدرسي. *مجلة العلوم التربوية والإنسانية*، 27(2)، 61-89.

مليح، يونس والعسولي، عبدالصمد (2020). التطبيق الوصفي التحليلي في مجال البحث العلمي. *المنارة للدراسات القانونية والإدارية*، 29، 36-64،

النبهاني، أحمد (2024). القيادة الرقمية وعلاقتها بجودة الحياة الوظيفية للمعلمين في المدارس الحكومية بسلطنة عمان، *(رسالة ماجستير)*، جامعة نزوى، سلطنة عمان.

نوري، محمد ومحمد، بهيجان (2021). انعكاسات القيادة الرقمية في الاداء الوظيفي، دراسة استطلاعية في الأقسام العلمية في عدد من الجامعات في أقاليم كردستان-العراق، *مجلة العلوم الانسانية-جامعة زاخو*، 10(1)، 160-177.

وثيقة عمان 2040، سلطنة عمان، 2020.

وزارة التربية والتعليم، مسقط تاريخ النشر 23 /06/ 2022

<https://home.moe.gov.om/region/dahira/topics/1/show/8348>

الهواشلة، حسين (2024). تأثير دور مديري المدارس في تنمية السلوك التنظيمي لدى معلمي المدارس في النقب من وجهة نظر المعلمين. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، 40(3.2)، 80-99.

يوسف، تتيوس (2023). الأخلاق المهنية وأثرها على الأداء الوظيفي *(رسالة دكتوراة)*، جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية العلوم الإنسانية، قسم العلوم الاجتماعية.

المراجع الأجنبية:

- Gan, Y., Deng, J., Liu, C., & Li, S. (2025). Exploring gender differences in workload and job performance: insights from junior high school teachers. *BMC psychology*, 13(1), 184.
- Hasudungan, S, Erna, M, Wulan, T., Iwan, S., Margo, P., & Nenden, K. (2020). Knowledge management and employee performance: a systematic literature review. *Russian Journal of Agricultural and Socio-Economic Sciences*, 101(5), 150-159.
- Hensellek, S. (2020). Digital leadership: A framework for successful leadership in the digital age. *Journal of Media Management and Entrepreneurship (JMME)*, 2(1), 1-15.
- Hidayat, F., Sumantri, S., Rumengan, A. E., Wibisono, C., & Khaddafi, M. (2023). The Effect of Digital Leadership, Information Technology and Digital Competency on Employee Performance in the Digital Era: Mediating Role of Job Satisfaction. *International Journal of Advances in Social Sciences and Humanities*, 2(2), 144-151.
- Karakose, T., Polat, H., & Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability*, 13(23).
- Lim, C, & Teoh, A. (2021). Predicting the influence of digital leadership on performance of private higher education institutions: Evidence from Malaysia. *Journal of Entrepreneurship, Business and Economics*, 10(1), 1-38.
- Limon, İ., & Nartgün, S. (2020). Development of teacher job performance scale and determining teachers' job performance level. *Journal of Theoretical Educational Science*, 13(3), 564-590.
- Nawaz, H., Jabbar, M. N., & Malik, F. Q. (2023). Relationship between Digital Leadership Competencies and Teachers' Performance: Structural Equation Model Analysis. *Pakistan Journal of Distance and Online Learning*, 9(2), 51-72.
- Öngel, V., Günsel, A., Gençer Çelik, G., Altındağ, E., & Tatlı, H. S. (2023). Digital Leadership's Influence on Individual Creativity and Employee Performance: A View through the Generational Lens. *Behavioral Sciences*, 14(1), 3.

Rahadian, R. (2020). Application of the " Among " Leadership Model to Improve Teacher Work Discipline. *International Journal of Innovative Science and Research Technology*, 5(10), 894-899.

Ready, D. A., Cohen, C., Kiron, D., & Pring, B. (2020). The new leadership playbook for the digital age. *MIT Sloan Management Review*, 0_1-18.

Sağbaşı, M., & Erdoğan, F. A. (2022). Digital leadership: a systematic conceptual literature review. *İstanbul Kent Üniversitesi İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi*, 3(1), 17-35.

Sirisooksilp, S., Kampang, K., & Ariratana, W. (2022). The effect of digital leadership on school administrators towards primary school effectiveness: A structural equation modeling. *NeuroQuantology*, 20(16), 3769-3777.

Sterrett, W., & Richardson, J. W. (2020). Supporting professional development through digital principal leadership. *Journal of Organizational & Educational Leadership*, 5(2), 4.

Wang, Y., Park, J., & Gao, Q. (2025). Digital leadership and employee innovative performance: the role of job crafting and person-job fit. *Frontiers in Psychology*, 16, 149-264.

البحث الثالث عشر

المناعة النفسية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في مطروح

إعداد: -

أ.د/ زينب رجب البنا

أستاذ العلوم النفسية
كلية التربية للطفولة المبكرة
جامعة دمنهور

أ.د/ أيمن مصطفى عبد القادر

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات
والقائم بأعمال عميد كلية التربية
جامعة مطروح

أ/ أماني فهمي جمال لاشين

باحثة دكتوراه بقسم الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة مطروح

أ.د/ شادي محمد السيد

أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية – جامعة مطروح
ومدير مركز الإرشاد النفسي بجامعة مطروح

٢٠٢٥م – ١٤٤٧هـ

المستخلص:

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وبين الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وشملت عينة الدراسة (٧٦) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف بمعاهد مدينة الحمام، التابعة لمنطقة مطروح الأزهرية، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٤ - ٤١) عاما، بمتوسط عمر زمني (٣٤.٢٢) عاما، وانحراف معياري (± ٥.١٧). وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس المناعة النفسية (محمد هندي؛ وآخرين، ٢٠٢٢)، ومقياس الرضا الوظيفي (حنان الخلفي، ٢٠١٩). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف على مقياس المناعة النفسية، وبين متوسطات درجاتهم على مقياس الرضا الوظيفي. كما أظهرت النتائج أن نموذج التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال المناعة النفسية كان معنويًا من خلال أحد أبعاده فقط، حيث تبين أن البعد الثاني (الثقة بالنفس) كان المتغير الوحيد الدال إحصائيًا، عند مستوى دلالة (٠,٠١)، في حين أن بقية الأبعاد (الأول، الثالث، الرابع، الخامس) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية.

الكلمات المفتاحية: المناعة النفسية، الرضا الوظيفي، معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف.

Psychological Immunity and Its Relation ship to Job Satisfaction among Secondary School Teachers at Al- Azhar Al- Sharif in Matrouh

Abstract:

The current study aimed to reveal the relationship between psychological immunity and job satisfaction among secondary school teachers at Al-Azhar Al-Sharif, and the study adopted the descriptive analytical approach, and the study sample included (76) secondary school teachers at Al-Azhar Al-Sharif in the institutes of the city of Al-Hammam, affiliated to the Matrouh Al-Azhar region, their chronological ages ranged between (24-41) years, with an average chronological age of (34.22) years, and a standard deviation (± 5.17). The study tools were: Psychological Immunity Scale (Mohammed Hindi; et al., 2022) and Job Satisfaction Scale (Hanan Al-Khulaifi, 2019). The results of the study resulted in a statistically significant positive correlation at the level of (0.01) between the averages of the grades of secondary school teachers at Al-Azhar Al-Sharif on the psychological immunity scale, and the averages of their scores on the job satisfaction scale. The results also showed that the model of predicting job satisfaction through psychological immunity was significant through only one of its dimensions, as it was found that the second dimension (self-confidence) was the only statistically significant variable, at the level of significance (0.01), while the rest of the dimensions (first, third, fourth, and fifth) did not reach the level of statistical significance.

Keywords: psychological immunity, job satisfaction, secondary school teachers at Al-Azhar Al-Sharif.

مقدمة البحث

في ظلّ ما يشهده الواقع التعليمي من تغيرات متسارعة وتحديات متنامية، أصبح الحفاظ على الصحة النفسية للعاملين في المجال التربوي أمراً بالغ الأهمية، لضمان جودة الأداء واستقرار العملية التعليمية. فمهنة التعليم من أكثر المهن التي تتطلب توازناً نفسياً واستقراراً انفعالياً، لا سيما في ظل ما يفرضه الواقع التربوي من تحديات وضغوط متزايدة، خاصة على معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، اللاتي يُنَاط بهنّ أدوار تستلزم قدرًا عاليًا من الصبر والمرونة والتكيف.

وفي هذا السياق، تبرز المناعة النفسية بوصفها أحد المفاهيم الجوهرية التي تُمكن المعلمات من مواجهة التحديات اليومية وضغوط العمل التربوي، فهي بمثابة الدرع النفسي الواقى الذي يتيح للمعلمة التكيف الفعال مع الضغوط والمحن، ويحفظ توازنها الداخلي رغم ما يواجهها من تحديات (جمال عبد اللطيف، ٢٠٢٢، ص. ٥٣). وتُعَدُّ المناعة النفسية إحدى المحددات النفسية التي يمكن أن تنعكس إيجابياً أو سلبياً على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات، كمؤشر مهم على الحالة النفسية، إذ يرتبط بمدى تقبلها لبيئة العمل، وشعورها بالاستقرار، وتقديرها لذاتها، وإحساسها بالقيمة، وهي جميعها عناصر تتقاطع بشكل مباشر مع مفهوم المناعة النفسية. فالرضا الوظيفي لا يقتصر فقط على رضا المعلمة عن راتبها أو مكانتها، بل يشمل إحساسها العام بالإشباع المهني والارتياح الداخلي تجاه المهنة (رشا الحناوي، ٢٠٢١، ص. ٨٩).

في ضوء ذلك، تبدو العلاقة بين المناعة النفسية والرضا الوظيفي علاقة جديرة بالدراسة، خصوصاً في بيئات تعليمية ذات طابع خاص كالمؤسسات الأزهرية، التي تتطلب من المعلمات الجمع بين الجانبين الأكاديمي والدعوي، في إطار من الانضباط السلوكي والالتزام الديني. إن معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف يواجهن جملة من التحديات المهنية والنفسية، كالتعامل مع مناهج مزدوجة (علمية وشرعية)، وضغط التقييمات المتعددة، ومتابعة الضبط السلوكي لطالبات في سن المراهقة، فضلاً عن القيود الإدارية، ونقص الحوافز، ومحدودية فرص الترقّي. فضلاً عن أن معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في محافظة مطروح يعملن في بيئة تجمع بين خصوصيات التعليم الأزهري ومتطلبات العمل في محافظة حدودية ذات ظروف مجتمعية خاصة، وهو ما قد يؤثر في مستويات رضاهن الوظيفي.

وفي ظل هذه المعطيات، فإن التمتع بمناعة نفسية عالية قد يشكل عاملاً وقائياً هاماً يحمي المعلمات من الاحتراق النفسي، ويعزز قدرتهن على الرضا ببيئة العمل. ومن هنا، تتبع أهمية هذا البحث في سعيه للكشف عن العلاقة بين متغيرين بالغي الأهمية في البيئة التعليمية: المناعة النفسية والرضا الوظيفي، بما ينعكس على جودة التعليم وفاعلية المعلم.

وتأسيماً على ذلك، فإن فهم العلاقة بين المناعة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية الأزهرية لا يمثل مجرد إسهام نظري في علم النفس التربوي، بل يحمل أبعاداً تطبيقية مهمة في مجالات الإرشاد المدرسي، والتطوير المهني، وتحسين بيئة العمل في المعاهد الأزهرية. إذ إن بناء برامج تدريبية أو علاجية قائمة على تعزيز المناعة النفسية قد يُفضي إلى تحسّن ملحوظ في الرضا الوظيفي، ومن ثم رفع كفاءة العملية التعليمية، وجودة الحياة النفسية للمعلمات.

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات الحديثة أن العلاقة بين المناعة النفسية والرضا الوظيفي علاقة طردية، ومنها ما ذهب إليه سلوى الشرقاوي (٢٠٢٣، ص. ١١٢) من أن الأفراد ذوي المناعة النفسية المرتفعة يكونون أكثر قدرة على التكيف مع بيئات العمل الصعبة، وأكثر رضاً عن وظائفهم. ومن ثم، فإن دراسة هذه العلاقة تكتسب أهمية خاصة في ظل ما تشهده البيئة التعليمية الأزهرية من ضغوط مهنية متعددة، خاصة في المرحلة الثانوية التي تتسم بخصوصية في تعامل المعلمات مع فئة المراهقين، وما يرافق ذلك من ضغوط نفسية وسلوكية.

مشكلة الدراسة:

تتزايد التحديات التي تواجهها المعلمات في البيئة التعليمية بشكل عام، وفي التعليم الأزهرى بشكل خاص، لما له من خصوصية دينية ومجتمعية وتربوية تتطلب جهداً مضاعفاً في التعامل مع المحتوى والطلبة ومقتضيات العمل. وتُعدّ المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف من أكثر المراحل حساسية؛ نظراً لطبيعة المنهج المكثف، والفئة العمرية الحرجة للطلاب، ومتطلبات الانضباط السلوكي والفكري التي تفرضها المؤسسة الأزهرية. ومع كثرة المهام، وضغوط العمل، وصعوبة الموازنة بين المسؤوليات الأسرية والمهنية، تتعرض المعلمات لضغوط نفسية متواصلة قد تؤثر سلباً على جودة أدائهن، ورضاهن عن العمل، واستقرارهن النفسي. وفي خضمّ هذه التحديات، يبرز مفهوم المناعة النفسية كأحد العوامل المحورية التي يمكن أن تسهم في تعزيز قدرة المعلمات على مواجهة هذه الضغوط والتكيف معها.

والرضا الوظيفي، بوصفه مظهرًا نفسيًا يعكس تقدير المعلمة لذاتها ومهنتها، قد يتأثر سلبًا بضعف مناعتها النفسية، ما قد يؤدي إلى تدنٍ في الأداء الوظيفي، وتوتر العلاقات المهنية، وربما الانسحاب النفسي أو الفعلي من المهنة. وقد أظهرت دراسة (Maddi (2018 وجود ارتباط دال بين المناعة النفسية وبعض المتغيرات المهنية، كالاحتراق النفسي، والضغط المهني، والالتزام التنظيمي. وفي نفس السياق أوضحت دراسة (Seligman & Csikszentmihalyi (2018 وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والسمات النفسية الإيجابية، كالصمود، والتغاؤل، واليقظة الذهنية. وفي أظهرت دراسة (Connor & Davidson (2023، وجود ارتباط دال بين المناعة النفسية والاحتراق النفسي، والضغط المهني.

كما أظهرت دراسة عبد الله عبد الرؤوف (٢٠٢١) أن المعلمات المتمتعَات بمستويات مرتفعة من المناعة النفسية يكنّ أكثر قدرة على التكيف مع بيئة العمل ومواجهة المشكلات. وبينت دراسة نجلاء إسماعيل (٢٠٢٣) أن المعلمات ذوات المناعة النفسية المرتفعة يشعرن برضا أكبر تجاه المهنة، رغم ضعف الإمكانيات المتاحة. وقد أظهرت دراسة عادل عبد الفتاح (٢٠٢٢) العلاقة الموجبة بين المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات المعاهد الأزهرية بمحافظة الشرقية، وأن المعلمات ذوات المناعة النفسية العالية استطعن المحافظة على مستوى عالٍ من الالتزام المهني رغم التحديات.

ورغم وجود دراسات تناولت الرضا الوظيفي أو الضغوط النفسية لدى المعلمين، إلا أن الدراسات التي تناولت العلاقة بين المناعة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم الأزهرى الثانوي، وبخاصة في البيئة الحدودية لمحافظة مطروح، تُعدّ نادرة. وهذا ما يُبرز الحاجة إلى دراسة العلاقة بين هذين المتغيرين في هذه الفئة التعليمية. ومن هنا، تبرز الحاجة إلى استكشاف العلاقة بين مستوى المناعة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في مطروح، خاصة في ظل قلة الدراسات التي تناولت هذا الموضوع في البيئة الأزهرية، وفي ظل ندرة تلك الدراسات التي ارتبطت بالمناطق النائية أو الحدودية كطبيعة مطروح. ومن ثم، تتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس الآتي:

١. هل هناك علاقة بين المناعة النفسية وبين الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر

الشريف بمطروح؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة الحالية إلى:

١. الكشف عن العلاقة بين المناعة النفسية وبين الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في مطروح.
٢. تفسير العلاقة بين المناعة النفسية وبين الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في مطروح.
٣. التوصل إلى نموذج للعلاقة التنبؤية بين أبعاد المناعة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية.

أهمية الدراسة:

- ترجع أهمية هذه الدراسة إلى كونها تسلط الضوء على أهمية المناعة النفسية، وأثرها على الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في مطروح، وتوجيه الأنظار إلى خطورة افتقاد المناعة النفسية للمعلمات على جودة العملية التعليمية. فضلا عن أن الدراسة الحالية تسعى إلى:
١. إثراء الأدبيات التربوية والنفسية من خلال تسليط الضوء على العلاقة بين متغيرين حيويين لم يتم تناولهما كثيرا في إطار مشترك، خاصة في البيئات الأزهرية.
 ٢. توسيع نطاق تطبيق مفهوم المناعة النفسية في بيئات العمل التربوي، وتقديم إطار نظري يعزز دمجها ضمن مؤشرات الصحة النفسية لدى المعلمين.
 ٣. تقديم رؤية علمية متكاملة لمتغير الرضا الوظيفي من منظور نفسي وليس فقط وظيفيا، مما يساهم في فهم أعمق للعوامل المؤثرة فيه.
 ٤. مساعدة صانعي القرار في الأزهر الشريف على تبني برامج دعم نفسي لمعلمي المرحلة الثانوية، تستند إلى نتائج الدراسة.
 ٥. تمكين معلمات المرحلة الثانوية من فهم ذواتهن بشكل أفضل، والعمل على تقوية مناعتهن النفسية بما ينعكس على أدائهن المهني.
 ٦. إفادة مراكز التدريب والجودة في تطوير برامج إرشادية وتدريبية تعالج الجوانب النفسية والوظيفية معًا.

٧. تعزيز استقرار بيئة العمل الأزهرية في مطروح، وتحسين مناخ العمل التربوي من خلال دعم عوامل الرضا الوظيفي.

المفاهيم الإجرائية لمصطلحات الدراسة:

١. معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف - Secondary school teachers at Al-Azhar Al-Sharif

تعرف معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في الدراسة الحالية بأنهن: المعلمات العاملات بالمعاهد الأزهرية الثانوية، واللاتي تتراوح أعمارهن الزمنية بين (٢٦ و ٤٢) عامًا، ويقمن بتدريس المواد الشرعية أو العربية أو العلمية، ويمارسن عملهن التربوي داخل إطار من الخصوصية المؤسسية المرتبطة بالأزهر الشريف، بما يشمل من التوجيه العقائدي والسلوكي، وذلك ضمن بيئة تعليمية دينية رسمية. ويتم اختيار هؤلاء المعلمات في الدراسة بوصفهن فئة وظيفية تواجه تحديات مهنية وانفعالية مرتبطة بطبيعة التعليم الأزهرية.

٢. المناعة النفسية Psychological Immunity

تتبنى الدراسة الحالية تعريف محمد هندي؛ وآخرين (٢٠٢٢) للمناعة النفسية، حيث عرفوا المناعة النفسية بأنها: نظام متكامل لوقاية الذات في مواجهة الضغوط، يعمل على تعزيز تكامل الشخصية، والنمو الذاتي بشكل متزامن ومتوافق مع متغيرات وتطورات البيئة، ويشمل (٥) أبعاد للمناعة النفسية، وهي: (التفكير الإيجابي، الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي وضبط النفس، حل المشكلات، والصمود والصلابة النفسية). وتقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها معلمات المرحلة الثانوية عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية.

٣. الرضا الوظيفي Job Satisfaction

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف حنان الخليفي (٢٠١٩) للرضا الوظيفي بوصفه: الحالة الانفعالية الإيجابية الناتجة عن التقييم العام لمعلمة المرحلة الثانوية لعملها، من حيث تحقيق التوقعات، وتقدير الذات، والانسجام مع بيئة العمل، والشعور بالقبول والدعم والتقدير، ومدى الرضا عن العائد المعنوي والمادي للمهنة.

محددات الدراسة:

- المحددات المكانية:** أجريت الدراسة بمعاهد مدينة الحمام، التابعة لمنطقة مطروح الأزهرية.
- المحددات الزمانية:** أجريت الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢٤ / ٢٠٢٥ م.
- المحددات المنهجية:** وتشمل:

١. **المنهج:** تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي.
 ٢. **العينة:** شملت العينة الأساسية للدراسة (٧٦) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف بمعاهد مدينة الحمام، التابعة لمنطقة مطروح الأزهرية، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٤ - ٤١) عاماً، بمتوسط عمر زمني (٣٤.٢٢) عاماً، وانحراف معياري (± ٥.١٧).
 ٣. **الأدوات:** تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:
 ١. مقياس المناعة النفسية (إعداد/ محمد هندي؛ وآخرين، ٢٠٢٢).
 ٢. مقياس الرضا الوظيفي لمعلمات المرحلة الثانوية (حنان الخليفي، ٢٠١٩).
- الإطار النظري والدراسات السابقة:**

أولاً: المناعة النفسية Psychological Immunity:

ظهر مفهوم المناعة النفسية على يد الأمريكية سوزان كوبازا أثناء إعدادها لرسالة الدكتوراه تحت إشراف أستاذها Maadi بجامعة شيكاغو بالولايات المتحدة الأمريكية، والتي انتهت منها سنة ١٩٧٧ م. (محمد رفيق، ٢٠٢٠، ص ١٢٦).

وتُعد المناعة النفسية من المفاهيم الحديثة نسبياً في دراسات الصحة النفسية والإرشاد النفسي، حيث ظهر في أوائل التسعينات، ثم لاقى مصطلح المناعة النفسية اهتماماً متزايداً في العقود الأخيرة، نظراً لدورها الحيوي في تعزيز التكيف النفسي، والوقاية من الاضطرابات النفسية، وتحقيق الصحة النفسية الإيجابية، وذلك من خلال العمل على مواجهة الضغوط وانحرافات السلوك، والآثار النفسية والمشاعر السلبية، ودعم الدفاع عن الذات ضد الأزمات والتهديدات والمخاطر النفسية، وحماية النفس من الاضطرابات والأمراض النفسية، فهي بذلك تمثل منظومة دفاعية داخلية تُمكن الفرد من مواجهة التحديات والضغوط النفسية بنجاح، مع المحافظة على توازنه النفسي والوجداني (أمل زيدان، ٢٠١٨، ص ٣٩٣).

١. مفهوم المناعة النفسية:

يعرف (Olah (2020, p.202 المناعة النفسية بأنها: منظومة من الموارد المعرفية والشخصية التكيفية التي تقي الفرد من الآثار السلبية للضغط النفسي. ويعرف محمد رفيق (٢٠٢٠، ص ١٢٩) المناعة النفسية بأنها: نظام وجداني يستعين به الفرد ليستمد منه القدرة على إدراك المخاطر النفسية والحماية منها وتعزيز الحياة. وهي كما عرفها كل من (Sapan & Ahmed (2020, p.345: نظام متكامل من الأبعاد الشخصية والمعرفية والدافعية والسلوكية، والذي يعزز الصمود أمام الضغوط والصعاب، ويكون بمثابة مصادر مقاومة وأجسام نفسية مضادة، تعزز النمو الصحي للفرد. بينما يعرفها سليمان يوسف؛ وهدي الفضلي (٢٠٢١، ص ٤٦٧) بأنها: منظومة عقلية تنتج الأفكار المضادة للفكر المدمر للفرد والمجتمع، ومن خلالها يكون لدى الفرد منهج موضوعي في المجال الفكري يساعد في إنشاء الأفكار المضادة للاضطرابات الاجتماعية المدمرة. ويعرفها (Kalisch et al. (2021 بأنها: مسار نفسي إيجابي لمواجهة الضغوط، من خلال آليات عصبية معرفية تدعم التكيف، والتقدير المعرفي، وصنع المعنى.

وتعرفها داليا صالح (٢٠٢٢) بأنها: آلية إيجابية للدفاع، تجعل الفرد قادرا على تحمل الصدمات والتغلب على الإخفاقات، وذلك من خلال التقدير الواقعي للمواقف، وإعادة البناء النفسي، وتحفيز المعنى الإيجابي للموقف والتجربة. ويعرفها (Sagy & Braun-Lewensohn (2022, p.34 بأنها: موارد المرونة الداخلية للفرد، وتشمل المعتقدات والمواقف وآليات التكيف، والتي تمكنه من التكيف الفعال مع الضغوط النفسية والصدمات. ويعرف (Mancini & Bonanno (2022 المناعة النفسية بأنها: نظام متكامل من مكونات شخصية ومعرفية وسلوكية، يعزز الصمود أمام الضغوط والصعاب، ويكون بمثابة مصادر مقاومة وأجسام نفسية مضادة، تعزز النمو الصحي للفرد. ويعرفها أحمد محمود (٢٠٢٣) بأنها: آليات دفاع، من مكونات شخصية فكرية واجتماعية، تمكن الفرد من الصمود أمام الشدائد وتجاوزها بنجاح، بما يحفظ السلامة النفسية.

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف محمد هندي؛ وآخرين (٢٠٢٢) للمناعة النفسية، حيث تعرف بأنها: نظام متكامل لوقاية الذات في مواجهة الضغوط، يعمل على تعزيز تكامل الشخصية، والنمو الذاتي بشكل متزامن ومتوافق مع متغيرات وتطورات البيئة، ويشمل (٥) أبعاد للمناعة النفسية، وهي:

(التفكير الإيجابي، الثقة بالنفس، الاتزان الانفعالي وضبط النفس، حل المشكلات، والصمود والصلابة النفسية). وتقاس إجرائيا بالدرجة التي تحصل عليها معلمات المرحلة الثانوية عينة الدراسة على مقياس المناعة النفسية (إعداد/ محمد هندي؛ وآخرين، ٢٠٢٢).

٢. أهداف المناعة النفسية:

أظهر Olah et al. (2010, p.103)، وMasih & Verbeke (2018, p.18)، أن تنمية المناعة النفسية تستهدف تمكين الفرد من التفاعل الإيجابي عند مواجهة المحن والأزمات، والحفاظ على الصحة العقلية، وتعزيز آليات الدفاع النفسي، وتنمية الموارد الشخصية لمقاومة الضغوط، وعرقلة العمليات المساهمة في حدوث أي خلل بالأداء النفسي للفرد، والتصدي للآثار السلبية التي تستهدف الصحة الجسدية والنفسية للفرد.

وأشار كل من أمل زيدان (٢٠١٨، ص٣٩٨)، ومحمد عبد الرحمن (٢٠٢٠)، إلى أن المناعة النفسية تسعى إلى تنمية التفكير الإيجابي والقدرة على حل المشكلات، وتبرير السلوك الناجح والتأكيد على الفرص التنموية التي تؤدي إلى التغير الإيجابي.

وتستخلص الباحثة من خلال اطلاعها على أدبيات علم النفس أن من أهم أهداف المناعة النفسية:

أ. تعزيز القدرة على التكيف الإيجابي في ظل وجود الضغوط: حيث تمكن المناعة النفسية الفرد من مواجهة المواقف الصعبة والتكيف معها بمرونة، مع الحفاظ على الاتزان النفسي والصحة العقلية. ومما يعزز ذلك ما أوضحته دراسة Sisto et al. (2019, p.3) من أن المناعة النفسية تمكن الأفراد من الاحتفاظ بأدائهم المعرفي والانفعالي حتى في ظل التوتر الشديد الذي تسببه الضغوط. وما أشارت إليه دراسة محمد عبد الرحمن (٢٠٢١، ص١١٩) من أن أبرز أهداف المناعة النفسية تعزيز قدرة الفرد على إعادة التوازن النفسي في مواجهة المواقف الضاغطة، دون الوقوع في الانهيار أو السلوكيات السلبية.

ب. الحماية من الاضطرابات النفسية: حيث تمثل المناعة النفسية خط الدفاع الأول ضد الانهيارات النفسية الناتجة عن الصدمات أو الأزمات.

ومما يعزز ذلك الهدف ما كشفت عن دراسة سليمان عبد الرحمن (٢٠١٨) من أن المناعة النفسية تهدف إلى تحقيق الصحة النفسية للفرد، وتقيه من الاضطرابات النفسية المختلفة. وما أشارت دراسة (Sisto et al. (2019, p.3 أن من أهداف المناعة النفسية وقاية الفرد من اضطرابات المزاج والقلق وتدعم الصحة النفسية الإيجابية. كما أشارت دراسة نسمة شعبان؛ وأسماء أحمد (٢٠٢٠) إلى أن المناعة النفسية تهدف إلى الوقاية من الاكتئاب وما ينجم عنه من آثار نفسية سلبية. وما أشارت إليه دراسة (Rutter (2022, p.35، من أن إلى أن المناعة النفسية تكسب الأفراد قدرة على مقاومة أعراض القلق والاكتئاب والاحتراق النفسي. وما أوضحت دراسته (Connor & Davidson (2023, p.78 من أن المرونة النفسية تهدف إلى تعزيز ما يملكه الأفراد من موارد نفسية داخلية تمكنهم من تنظيم انفعالاتهم بفعالية.

ج. دعم الكفاءة الذاتية والثقة بالنفس: فمن أهداف المناعة النفسية العمل على تعزيز إدراك الفرد لذاته ولقدرته على تجاوز الأزمات، مما يدعم الثقة بالنفس والفاعلية الشخصية.

ومما يعزز ذلك ما أشارت إليه دراسة جبار العيكلي (٢٠١٧) من أن من المناعة النفسية تسعى لتنمية الوعي بالذات مما يدعم الشعور بالثقة بالنفس. كما أوضحت دراسة رامي الطراونة (٢٠٢٠، ص ١٤٥) أن المناعة النفسية تهدف إلى إكساب الفرد شعورا بالكفاءة الذاتية في مواجهة الضغوط، دون اللجوء إلى الاستسلام للمحن أو الهروب منها. وما أظهرته دراسة (Reivich & Shatté (2020, p.57 من أن المناعة النفسية تهدف إلى بناء المهارات الإدراكية والمعرفية اللازمة لمواجهة التحديات؛ الأمر الذي يكسب الفرد شعورا بالسيطرة الذاتية والقدرة على التغيير. وقد أظهرت دراسة قصي التخينة (٢٠٢١) أن المناعة النفسية تسعى إلى التمكين النفسي لدى الأفراد.

د. تنمية المهارات المعرفية والانفعالية والسلوكية لمواجهة الضغوط: حيث تهدف المناعة النفسية إلى تنمية مهارات متنوعة تزيد قدرة الفرد على المواجهة، ومنها: حل المشكلات، التنظيم الانفعالي، التفكير المرن، وتقبل الذات.

ومما يعزز ذلك ما أوضحت دراسته أسيل ممدوح؛ ومؤيد منفي (٢٠١٨) من أن المناعة النفسية تهدف إلى دعم التفكير الإيجابي الذي يتحكم في استجابات الأفراد للضغوط النفسية. وما أظهرته دراسة (Garnezy (2019, p.421 من أن فنيات واستراتيجيات المناعة النفسية تمكن من مواجهة أكثر

فاعلية للمحن الناجمة عن الضغوط، فيُظهر ذوو المناعة النفسية تفكيرًا مرئيًا يسمح بتعديل استجاباتهم حسب المتغيرات. بينما أوضحت دراسة (Reivich & Shatté, 2020, p.42) أن المناعة النفسية تستهدف إكساب الأفراد القدرة على حل المشكلات واتخاذ قرارات فعالة، حتى في ظل الضغوط الشديدة. **هـ. تحقيق النمو الشخصي بعد المحن:** حيث تهدف المرونة النفسية إلى تعزيز فرص النمو الشخصي، حيث تساعد الفرد على استخلاص المعاني من التجربة المؤلمة، وتحويلها إلى فرص للتعلم والتطور.

ومما يعزز ذلك ما أبرزته دراسة (Tedeschi & Calhoun, 2018, p.5) من أن النمو بعد الصدمة أحد أهم أهداف المناعة النفسية، حيث يُظهر الفرد قدرة على إعادة البناء النفسي بصورة أكثر عمقا ونضجا. كما أظهرت دراسة بشرى أرنوط (٢٠١٩) أن المناعة النفسية تهدف إلى تنمية مقومات الشخصية القوية والهناء النفسي لدى الفرد.

و. تعزيز العلاقات الاجتماعية: فالمناعة النفسية تهدف إلى بناء شبكات دعم اجتماعي قوية، كما تسعى لتنمية مهارات التواصل الإيجابي والتفاعل التشاركي.

ويدعم ذلك ما أشارت إليه دراسة محمد عبد الرحمن (٢٠٢١، ص ١٢٠) من أن المناعة النفسية تنمي قدرة الفرد على إقامة علاقات اجتماعية قوية، وتلقي الدعم اللازم لتخفيف آثار الضغوط.

ز. دعم الوظيفة النفسية والأداء الفعال رغم الأزمات: حيث تهدف المناعة النفسية إلى تمكين الفرد من مواصلة أدائه الاجتماعي والمهني حتى في أوقات الأزمات.

ومما يعزز ذلك ما أشارت إليه دراسة (Southwick & Charney, 2022, p.31) من أن المناعة النفسية تسعى إلى تنمية القدرة على الاستمرار في اتخاذ قرارات مناسبة والمحافظة على جودة الأداء المهني في بيئات تتسم بالضغوط والتقلبات.

٣. أهمية المناعة النفسية:

أوضحت أماني سعد (٢٠١٩، ص ٦٠) أن المناعة النفسية تقوم بالعديد من الأدوار والمهام الجوهرية التي تساعد الفرد على التعايش مع الصراعات الانفعالية والضغوط، وحماية الذات من الأذى الانفعالي، كما أنها تساعد على المرونة والتكيف مع التغيرات البيئية المختلفة، فضلا عن أنها تمنح الفرد التبرير أو التفسير المنطقي للانفعالات السيئة بحيث تكون انفعالاته منطقية وليست مندفعة. كما

ذهبت صباح منوخ؛ وطه العبيدي (٢٠١٩، ص ٣٧٥) إلى أن المناعة النفسية تتضمن قدرة الفرد على توظيف قدراته العقلية والبدنية ومهاراته الاجتماعية؛ ليتمكن من تحقيق أهدافه، وليستطيع التغلب على المصاعب التي تعترضه، كما تتضمن فهم المشكلات وإيجاد حلول إيجابية لها، والتعامل مع الضغوط بصورة جيدة. وأشار ناصر ملوحي (٢٠٢٠، ص ٢٢) إلى أن جهاز المناعة النفسية يكون بمثابة جهاز لامتصاص الصدمات والتحديات وتحليلها للرد عليها بشكل إيجابي يحفظ التوازن النفسي والجسمي والاجتماعي. وأشارت كريمة مخيوز (٢٠٢١، ص ١٢٢٤) إلى أن المناعة النفسية تمنح القوة الشخصية وتساعد على تحقيق التوافق النفسي مع التغيرات الناشئة عن الضغوط والأزمات.

وقد أبرزت نتائج العديد من الدراسات أهمية المناعة النفسية في الحفاظ على الصحة النفسية والعقلية والجسمية للفرد، ومن هذه الدراسات: دراسة (Shapan & Ahmed (2020 التي أشارت إلى أهمية المناعة النفسية لدى المراهقين. وأسفرت نتائج دراسة محمد رفيق (٢٠٢٠) عن الكشف عن العلاقة الطردية بين المناعة النفسية وبين السعادة لدى عينة من الطلاب بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش. كما أظهرت نتائج دراسة هدى شحاتة (٢٠٢١) العلاقة الطردية بين التفاوض وبين المناعة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. وكشفت نتائج دراسة محمد هيبه؛ وزينب رزق (٢٠٢١) عن العلاقة الطردية بين كل من الصمود النفسي والمناعة النفسية والازدهار النفسي لدى الطالب المعلم. وكشفت دراسة (Hassan (2021 عن العلاقة العكسية بين التمر الأكاديمي والتفكير الانتحاري من جهة وبين المناعة النفسية من جهة أخرى لدى طلاب الجامعة. كما أظهرت النتائج في دراسة ليلي عمر (٢٠٢١) العلاقة الإيجابية بين المناعة النفسية لدى طالبات كلية التربية وبين الذكاء الاجتماعي لديهن. وأظهرت دراسة (Dubey & Shahi (2021 دور المناعة النفسية في دعم القدرة على تكيف الفرد مع البيئة المحيطة ومستجاداتها. كما أشارت النتائج في دراسة هناء غانم (٢٠٢١) إلى أن افتقاد المناعة النفسية يمثل استنزاف لطاقات الفرد ولكل جهوده التي يبذلها لمواجهة الضغوط والأزمات، وأن ذلك له أثره السلبي في تكوين النظرة التشاؤمية التي تحد من قدرته على التوافق مع الذات والآخرين. وكشفت النتائج في دراسة سيد حسن؛ ورائيا سالم (٢٠٢٢) عن فعالية أنظمة المناعة النفسية في تحسين التوافق. أما دراسة علا علي (٢٠٢٢) فقد أبرزت نتائجها فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الهناء الذاتي لمعلمات الروضة وأثره على المناعة النفسية لديهن.

وتستخلص الباحثة أن للمناعة النفسية أهمية بالغة في حياة الأفراد، إذ تمثل خط الدفاع الأول ضد الضغوط النفسية والتقلبات الحياتية، وتُسهم في حماية الصحة العقلية والحد من تأثير الأزمات والصدمات على الأداء النفسي والاجتماعي. فالأفراد ذوو المناعة النفسية المرتفعة يمتلكون قدرة أفضل على الصمود، واتخاذ قرارات متزنة، والحفاظ على توازنهم الانفعالي في مواجهة التحديات، مما ينعكس إيجاباً على قدرتهم على الإنجاز والعلاقات الاجتماعية. وتزداد أهمية هذا المفهوم في ظل عالم متسارع مليء بالتغيرات والضغوط، مما يجعله أحد المقاييس الحيوية للصحة النفسية الإيجابية والوقاية من الاضطرابات النفسية طويلة الأمد.

٤. أبعاد الوعي الصوتي:

قسم (Olah et al. (2010 المناعة النفسية إلى ثلاثة أنظمة، تضم (١٦) عاملاً، وهي كالتالي:

أ. النظام الأول: الإقدام – الرصد (MAS): ويشتمل على: (التفكير الإيجابي، الشعور بالسيطرة، الشعور بالتماسك، الشعور بالنمو الذاتي، التحدي، التوجه نحو التغيير، الرصد الاجتماعي، التوجه نحو الهدف).

ب. النظام الثاني: التنفيذ – الإبداع (CES): ويشتمل على: (الإبداع الذاتي، حل المشكلات، الفاعلية الذاتية، حشد القدرات الاجتماعية، وإبداع القدرات الاجتماعية).

ج. النظام الثالث: التنظيم الذاتي (SRS): ويشتمل على: (التزامن، ضبط الاندفاع، ضبط الانفعال، وضبط التهيج المفرط).

وعمد عدد من الباحثين إلى تقسيم مكونات المرونة النفسية إلى ستة أبعاد، وهي كالتالي:

أ. البعد المعرفي: ويعني باستخدام التفكير المرن والتفسير الواقعي للأحداث الضاغطة، بعيداً عن التشوهات المعرفية. ويشمل: (التفكير الإيجابي، إعادة البناء المعرفي، وإدراك القدرة على التغيير).

وقد أشار (Reivich & Shatté (2020, p.64 أن التفكير الواقعي هو مهارة أساسية للمناعة النفسية، حيث إنها تقي من الوقوع في التهويل والانفعالات السلبية. وأوضحت دراسة Arslan & Yıldırım (2021, p.356 أن البعد المعرفي يعد أحد المكونات الأساسية للمناعة النفسية، فهو الذي يمكن الفرد من رؤية البدائل والحلول رغم الضغوط.

ب. **البعد الانفعالي:** ويعني تنظيم الفرد لانفعالاته، والتعامل مع المشاعر السلبية بوعي، وعدم الهروب منها. ويشمل: (تنظيم الانفعالات، التحمل الانفعالي، والوعي الانفعالي).

وتوضح دراسة Hasanah et al. (2022, p.118) أن إدارة الانفعالات بوعي تُعد مؤشراً جوهرياً للمناعة النفسية، وتسهم في خفض التوتر وتحقيق التكيف.

ج. **البعد السلوكي:** ويعني قدرة الفرد على تبني سلوكيات تكيفية في مواجهة الشدائد والأزمات، ويشمل: (اتخاذ القرار، التخطيط، وطلب الدعم).

وأشار Southwick & Charney (2022, p.91) إلى أن البعد السلوكي يظهر من خلال مواصلة تنفيذ المهام، والقدرة على الأداء حتى في ظروف شديدة الضغط. كما أشارت دراسة Bozdağ & Ergün (2021, p.2769) إلى أن العاملين في الرعاية الصحية الذين أظهروا سلوكيات مواجهة إيجابية حافظوا على أدائهم النفسي رغم أزمة كوفيد-١٩.

د. **البعد الاجتماعي:** ويعني قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية إيجابية، واستثمارها كموارد للدعم النفسي الذي يحتاجه في ظل المحن. ويشمل: (الانخراط الاجتماعي، الثقة بالآخرين، وتلقي الدعم وتقديمه).

وأشارت دراسة Panzeri et al. (2021, p.4) إلى أن من يتمتعون بعلاقات اجتماعية جيدة ودعم اجتماعي مستمر أظهروا مستويات أعلى من المناعة النفسية في مواجهة آثار الكوارث.

هـ. **البعد الروحي والقيمي:** ويعني قدرة الفرد على إيجاد معنى في الحياة، وتفسير المحن في إطار قيمي أوسع، بما يساعد على التماسك النفسي، ويشمل: (البحث عن المعنى، التقبل الواعي، الإيمان).

وأشار Frankl (2016, p.110) إلى أن إيجاد معنى للحياة عامل من أهم العوامل الداعمة للمناعة النفسية، ودافع قوي لتخطي المحن. كما أوضح Arslan & Yildirim (2021, p.359) أن المرجعية القيمية والجانب الروحي يعززان استجابات التقبل والصبر والتكيف الإيجابي مع الشدائد.

و. **البعد الذاتي:** ويعني السمات الذاتية التي يتحلى بها الفرد، وتشمل (إدراك الفرد لذاته، تقدير الذات، الكفاءة الشخصية، القدرة على المبادرة، وتحمل المسؤولية).

وتتفق الدراسة الحالية مع محمد هندي؛ وآخرون (٢٠٢٢)، حيث اتخذوا (٥) أبعاد للمناعة النفسية، وهي:

- أ. **التفكير الإيجابي:** وهو أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي ينتمي إلى علم النفس المعرفي، كنشاط فكري إنساني يستثمر المهارات والخبرات والمعارف الذاتية بصورة إيجابية هادفة، ويرتبط بالصحة النفسية بما يتضمنه من محتوى نفسي واجتماعي يساعد على تحقيق الذات وتنمية جودة الحياة، وإدارة الانفعالات، ودعم الأمل والتفاؤل لاستعادة الاتزان أمام أزمات وضغوط الحياة.
- ب. **الثقة بالنفس:** ويعتمد على إيمان الفرد بذاته، وإدراكه لقدراته وكفاءته النفسية والاجتماعية، واستعداده لتحمل المسؤولية، وامتلاك التوافق النفسي وتقبل الذات والانفتاح على الآخرين.
- ج. **الاتزان الانفعالي وضبط النفس:** ويتمثل في قدرة الفرد على السيطرة على النفس وضبط الانفعالات والمشاعر، والتغلب على الاندفاعية والتفكير في المواقف بهدوء وروية، والتحلي بالصبر أمام ضغوط الحياة وتقبل ابتلاءات الحياة.
- د. **حل المشكلات:** وهي عملية عقلية تقوم على التفكير والتحليل للمواقف الحياتية وطرح أساليب لمواجهتها والوصول إلى حلول مبتكرة خلاقة.
- هـ. **الصمود والصلابة النفسية:** وهي مجموعة السمات الشخصية التي تمكن الفرد من الإيمان بقدراته على المواجهة والتغلب على الظروف والمشكلات والعوائق التي يواجهها، وتوظيف الموارد النفسية والبيئية المتاحة في مواجهة الأزمات والضغوط وتجاوزها محافظا على توازنه النفسي.
٥. **العوامل المؤثرة في المناعة النفسية:**

أشارت رولا الشريف (٢٠١٦، ص ٢٤٢-٢٤٤) إلى أن هناك مجموعة من العوامل التي تتسبب في ضعف المناعة النفسية، وهي: (الإدراك السلبي للذات، خبرات الطفولة الصادمة، الإدراك المتناقض للخبرات الشخصية، نمو ميكانزمات دفاع الأنا على حساب استراتيجيات المواجهة التكيفية، وإحباط إشباع حاجتي الكفاءة والانتماء). وأشار (Wilson, 2016, p.40) إلى مجموعة من العوامل المؤثرة في جهاز المناعة النفسية، وتؤدي إلى ضعف كفاءتها والتقليل من قدراتها، وهذه العوامل هي: ضعف التفكير التنبئي، انخفاض اليقظة الذهنية، النظرة السلبية للذات، وعدم القدرة على التوافق مع السياقات المختلفة). وذهب (Abelson et al. 2017, p.32) إلى أن جهاز المناعة النفسية يعمل

بكفاءة إذا كان عمله دون وعي الفرد، ودون تدخل منه، بحيث يكون عمله بشكل تلقائي، مع توافر بعض الجوانب، ومنها: (الآراء المحفزة للذات، التحيز المعرفي الداعم لتقبل ما يرفضه الآخرون مع القدرة على إقناعهم به، التفاوض اللاواعي بالمستقبل، الإدراك المحسن للواقع القاسي، والتخيل الإيجابي).

وأشار عدد من الباحثين أن المناعة النفسية تتأثر بمجموعة متنوعة من العوامل الشخصية والاجتماعية والبيئية والثقافية، والتي تسهم بشكل كبير في دعم المناعة النفسية أو إضعافها، ومن هذه العوامل وفق ما ورد في الدراسات الحديثة:

أ. العوامل الشخصية: ومن تلك العوامل:

(١) السمات الشخصية: فقد كشفت دراسة (Arslan & Yildirim (2021, p.356 أن الأفراد الذين يتمتعون بمستوى عال من التفاوض، يميلون إلى التفسير الإيجابي للأحداث الضاغطة، ما يدعم المناعة النفسية لديهم.

(٢) الكفاءة الذاتية: فقد أظهرت دراسة (Yildirim & Arslan (2020, p.5719 أن الكفاءة الذاتية تُعد موردا داخليا يعزز الثبات الانفعالي ويحد من أعراض القلق النفسي.

(٣) التنظيم الانفعالي: فقد أشارت دراسة (Hasanah et al. (2022, p.118 إلى أن الأفراد الذين يمتلكون استراتيجيات تنظيم انفعالاتهم أظهروا مستويات أعلى من المناعة النفسية.

(٤) الخبرات السابقة في مواجهة الفشل: فقد أشار (Southwick & Charney (2022, p.78 إلى أن الصعاب التي يتغلب عليها الفرد تُصبح موردا نفسيا للمناعة النفسية عند التعرض لشدائد لاحقة.

ب. العوامل الأسرية: ومن تلك العوامل:

(١) الدعم الأسري: أظهرت دراسة (Bozdağ & Ergün (2021, p. 2770 أن الدعم العاطفي من الأسرة يعد عاملا وقائيا ضد الإجهاد النفسي المزمن الذي يتعرض له الفرد في المواقف الضاغطة.

(٢) نمط التنشئة الوالدية: أظهرت دراسة (Al-Daghri et al. (2020, p. 122 أن أساليب التربية الوالدية القائمة على التفهم والاحترام والتقدير تمكن الأبناء من تطوير مناعتهم النفسية وتدعمها مقارنة بأساليب التربية القمعية.

ج. العوامل الاجتماعية: ومن تلك العوامل:

(١) الدعم الاجتماعي: فقد أظهرت دراسة (Panzeri et al. (2021, p. 4 أن الأفراد الذين يتمتعون بمستويات أعلى من الدعم الاجتماعي أظهروا مرونة نفسية أفضل وتعافياً أسرع من التوترات عن غيرهم ممن يفتقدون هذا الدعم.

(٢) الاندماج الاجتماعي: فقد كشفت دراسة (Sisto et al. (2019, p.5 أن العزلة الاجتماعية تُضعف من فعالية المناعة النفسية والنظام النفسي المقاوم للضغط.

د. العوامل الثقافية والبيئية: فقد أظهرت دراسة (Arslan & Yildirim (2021, p.359 أن الجانب الديني الروحاني، المرتبط بالقيم الثقافية والعرف، يحفز التماسك النفسي ويعملان كوسيط لتعزيز المناعة النفسية.

وتستخلص الباحثة أن المناعة النفسية تتأثر بعدة عوامل متداخلة تشمل الجوانب الشخصية والبيئية والاجتماعية، حيث تلعب السمات الفردية مثل التفاؤل، والثقة بالنفس، والقدرة على ضبط الانفعالات دوراً رئيساً في تشكيل الاستجابة النفسية الإيجابية للضغط. كما تساهم البيئة الأسرية الداعمة، والعلاقات الاجتماعية الإيجابية، والأنماط التربوية السليمة في تعزيز شعور الفرد بالأمان النفسي والقدرة على التكيف، وتمنحه إصراراً على النجاح وتحقيق الأهداف. وتؤثر كذلك العوامل الثقافية والدينية ومستوى الوعي النفسي والتجارب السابقة في مدى تطور المناعة النفسية أو ضعفها. ومن هنا نتضح لنا ضرورة النظر إلى مفهوم المناعة النفسية نظرة تفاعلية تكاملية تجمع بين مختلف العوامل الداخلية والخارجية لتحديد مدى قدرة الفرد على مواجهة التحديات بثبات ومرونة.

٦. النماذج والنظريات المفسرة للمناعة النفسية:

أشار عبد المنعم الدريد؛ وآخرون (٢٠٢٣، ص ٢٥٩) إلى تعدد النظريات التي تناولت المناعة النفسية، ومنها:

أ. نظرية متلازمة أعراض التكيف العام: وصاغها (Hans Selye (1956-1974، وهي نموذج لاستجابة الجسم للضغط، وينظر إلى المناعة النفسية للفرد من منظور قدراتها على مقاومة الضغط، من خلال محاولة الفرد للتكيف مع البيئة، وما يطرأ عليها من مستجدات، من خلال ثلاث مراحل: مرحلة الإنذار، وتحدث عند استشعار تهديد، فتحدث إثارة فسيولوجية، فيحشد الجسم

موارده لمواجهة الضغوط. ومرحلة المقاومة، وخلالها تبدأ جهود المواجهة وتستمر الاستثارة الفسيولوجية في الارتفاع عن الحد المعتاد، وقد تستقر كنتيجة لاعتیاد التهديد إذا استمرت الضغوط لفترة زمنية طويلة. ومرحلة الإرهاق، وتحدث تلك المرحلة إذا كانت موارد الجسم للمقاومة محدودة، فيفشل الفرد في التغلب على التوتر، فينهار الجسم عندما تنفذ موارده (محمود يوسف، ٢٠٢١، ص ص ٣١٨-٣١٩).

ب. **نموذج عوامل الحماية والمخاطرة:** طُبق هذا النموذج بشكل واسع في دراسات الطفولة والمراهقة والأزمات الصحية والنفسية، ويذهب هذا النموذج إلى أن التوازن بين المخاطر والحماية هو المحدد الرئيسي للمناعة النفسية، حيث يرى أن المناعة النفسية تتحدد عبر التفاعل بين عوامل الحماية كال دعم الاجتماعي، والصلابة النفسية، وعوامل المخاطرة كالتوتر المزمن، والتعرض للصدمات. وينطلق هذا النموذج من مبدأ يقول إنه كلما زادت عوامل الحماية وانخفضت عوامل المخاطرة، ارتفعت المناعة النفسية، والعكس صحيح (Sisto et al., 2019, p.4).

ج. **نظرية كاجان (Kagan):** وذهبت إلى أن هناك رسائل عاطفية للمواجهات والأحداث اليومية، ينتج عنها ردود أفعال كنواتج لعمليات الدماغ الوجداني، فتؤدي إلى مشاعر الخوف والقلق والهياج في مواجهة التهديدات، فيأتي دور نظام المناعة النفسية كفلتر لتلك الرسائل العاطفية، فيدرك الفرد من خلاله النتائج المترتبة على رد الفعل، ويسمح بتقييم الاستجابات، مما يؤثر على الاستجابات الجديدة لنفس الرسائل في المرات القادمة، وهذا ما يسمى من وجهة نظر تلك النظرية الطبيعية التعزيزية لنظام المناعة النفسية (عبد المنعم الدريدر؛ وآخرون، ٢٠٢٣، ص ٢٦١).

د. **نموذج جلبرت (Gilbert):** ويقوم على مسلمة مؤداها أن تعرض الفرد للضغوط السلبية يؤدي إلى استجابات لا إرادية مصحوبة بانفعالات حادة، وتلك الاستجابات تخفي تدريجيا بتنظيم الفرد لانفعالاته والتحكم فيها، وذلك من خلال استيعاب الموقف أو ما يعرف بالتجاهل المناعي، ويرتبط ذلك التجاهل المناعي بالتوقعات الانفعالية المرتبطة بالأحداث السلبية والمواقف غير السارة (Gilbert et al., 1998, p.635).

هـ. **تصور عبد الوهاب كامل للمناعة النفسية:** ويرى أن اكتساب المناعة النفسية يكون من خلال عمليات التطبيع الاجتماعي، ومحاولة إشباع الحاجات الأساسية والثانوية في مرحلة الطفولة،

ويفترض أن جهازها يتضمن أربعة مكونات: (إنتاج الأفكار المنطقية، التحكم الذاتي، الحث الذاتي ومقاومة الفشل، والتعبير عن الذات). ويرى أن من أعراض فقدان المناعة النفسية: ارتفاع القابلية للإحباط والأفكار غير المنطقية، وفقدان السيطرة على الذات، والميل إلى العزلة والحزن، والاضطراب في الحكم على الأشياء والجمود الفكري (سيد حسن؛ ورائيا سالم، ٢٠٢٢، ص ١٥٨).

و. نموذج المواجهة - الهرب: وترجع تلك النظرية إلى (Walter Cannon 1926) وهو من أوائل الباحثين الذين استخدموا مصطلح الضغوط، ورأى أن مصادر الضغوط الانفعالية كالخوف والألم والغضب تسبب تغيرات في الوظائف الفسيولوجية للفرد، كنتيجة مباشرة لإفرازات بعض الهرمونات، كما أشار أن هناك في الجسم آلية لمواجهة الضغوط والاحتفاظ بحالة الاتزان الحيوي واستعادة التوازن، حيث تمكن الفرد من التكيف داخليا وخارجيا مع التهديدات، كخطوة نحو التخلص منها (محمود يوسف، ٢٠٢١، ص ٣١٨-٣١٩).

ز. نموذج المناعة النفسية السلوكية وتأثيراتها المعرفية: وينطلق من مسلمة تقول أن الجهاز المناعي يؤدي وظيفة سلوكية تمكن الفرد من تجنب السلوكيات السلبية، وتفترض أن الجهاز المناعي يساعد الفرد في تحديد المسببات البيئية للضغط، وتحفيز الاستجابات الانفعالية والمعرفية الإيجابية، التي تمكن الفرد من تجنب السلوكيات السلبية الناشئة عن التعرض للموقف الضاغط، ومن الممكن أن يفشل الجهاز المناعي النفسي في تخفيف الاضطرابات، بما يؤدي إلى تفاقم الأعراض ومن ثم ظهور الإخفاقات، واضطرابات الهلع (Schaller & Park, 2011, p.99).

ح. النموذج العربي للمناعة النفسية: اقترحه أحمد عبد الخالق (٢٠٢١، ص. ٣٩) باعتبار أن لها القدرة على التماسك الانفعالي والمعرفي والاجتماعي للفرد، والحفاظ على هويته النفسية رغم المهددات، واقترح لها خمسة أبعاد، هي: (الصلابة النفسية، تقدير الذات، التوجه نحو المعنى، الانتماء والهوية، السيطرة الداخلية). ويرى هذا النموذج أن المناعة النفسية بناء ثقافي في جوهره، ولا يمكن فصله عن النسق القيمي والديني والاجتماعي في البيئة العربية.

ط. نموذج أنظمة المناعة النفسية (Olah): وتتبنى الدراسة الحالية نظرية أولاه لتفسير المناعة النفسية (Olah 2009, p.126)، والتي تستند إلى مجموعة من الأبعاد الشخصية والمعرفية والنفسية والاجتماعية والبيئية والانفعالية والدافعية والسلوكية. وذلك في إطار ثلاثة أنظمة، هي:

(١) نظام المعتقدات الإقدامية: ويتمثل في الجانب الفكري المحفز للمشاعر الإيجابية، ويتضمن:

(أ) الأفكار الإيجابية: وتشمل تصورات الفرد حول الموقف الضاغط والأحداث والظروف المحيطة به، والتبرير المنطقي الذي يؤدي إلى توقع النتائج بشكل إيجابي يعكس ما يمتلكه الفرد من نظرة متفائلة وأمل.

(ب) الإحساس بالسيطرة والتمكن: وتشمل القدرة على التحكم في المشاعر والانفعالات السلبية وتحويلها إلى سلوك إيجابي.

(ج) الشعور بالتماسك والترابط: ويشمل القدرة على وضع الأهداف التي تتناغم مع الأفكار والانفعالات والسلوكيات والاتجاهات الخاصة بالفرد.

(د) الشعور بالنمو الذاتي: ويشمل الرغبة في استمرارية التعلم واكتساب الخبرات، والإيمان بالقدرة على الإنجاز الشخصي، والاستفادة من الخبرات الجديدة، والشعور بالنشاط والحيوية.

(٢) نظام معتقدات المراقبة والإبداع والتنفيذ: ويتمثل في الجانب الفكري الدافع للسلوك الإيجابي، ويتضمن:

(أ) التوجه إلى التغيير والتحدي: ويشمل مواجهة الضغوط بشجاعة، والرغبة في التطوير والانفتاح على المستجدات.

(ب) حل المشكلات: ويشمل القدرة على إنجاز التكاليفات، والتغلب على الصعوبات والتحديات وعدم التخاذل والهروب منها.

(ج) المراقبة الاجتماعية: ويشمل استخدام المعلومات والخبرات المتعلقة بالبيئة المحيطة والآخرين بشكل فعال يحقق التعاطف والفهم لاحتياجات الآخرين، وإثارة اهتمامهم.

(د) فعالية الذات: ويشمل تقدير الفرد لذاته واحترامها، والعمل على تطويرها، والاهتمام بالصحة النفسية والبدنية.

(هـ) التوجه نحو الهدف: ويشمل تصورات الفرد عن ذاته وقدراته في تحقيق الإنجاز في ظل الموقف الضاغط والتحديات.

(و) الحراك الاجتماعي: ويشمل تكوين صداقات جديدة، ومساعدة الآخرين وتقبل النصيحة منهم، والتفاعل معهم إيجابياً.

(ز) الذات المبدعة: ويشمل تطور الأفكار الذاتية ومرونة التخطيط، وطرح الحلول المبدعة غير المألوفة.
(ح) الإبداع الاجتماعي: ويشمل قدرة الفرد على القيادة بشكل فعال، قائم على التعاون الإيجابي مع فريق العمل.

(٣) نظام المعتقدات المنظمة ذاتيا: ويتمثل في الجانب الفكري المحفز لتنظيم وضبط الذات، ويتضمن:

(أ) التحكم في الاندفاعات: ويشمل ضبط النفس والتروي قبل الحكم وعدم الانسياق وراء الأفكار المندفعة، والتحقق من توافق السلوك مع الهدف قبل الإقدام عليه.

(ب) التحكم في حدة الطبع: ويشمل ضبط المزاج، والسيطرة على الانفعالات الحادة، وسرعة الغضب.

(ج) التحكم في الانفعالات: ويشمل السيطرة على الانفعالات السلبية، وتوجيهها بشكل إيجابي للتغلب على الضغوط.

(د) المج المتزامن: ويشمل المشاركة الإيجابية، والاندماج الجيد، وتحقيق الاحتياجات النفسية، والاستفادة من الخدمات المقدمة، والوقوف على العلاقة بين الأحداث، وترتيبها بشكل متسلسل وبصورة منطقية.

وتستخلص الباحثة أن هناك تنوع بين النماذج والنظريات التي سعت إلى تفسير المناعة النفسية، بما يعكس الطابع المركب والمتداخل لهذا المفهوم، فقد ركز النموذج البيولوجي-النفسى-الاجتماعي على تكامل العوامل الوراثية والنفسية والبيئية في تشكيل المناعة النفسية لدى الفرد، بينما فسر نموذج الصلابة النفسية قدرة الفرد على الصمود من خلال تحديه للأزمات والمحن والشدائد ومواجهتها، وثباته وتحكمه في المواقف. أما نموذج المرونة فقد استند إلى أهمية التكيف الإيجابي والعودة إلى التوازن بعد الشدائد كأهم مقومات المناعة النفسية لدى الفرد، في حين تناولت النظرية المعرفية السلوكية المناعة النفسية بوصفها نتيجة مباشرة لأنماط التفكير الواقعية والمهارات السلوكية المكتسبة. وتوفر هذه النماذج رؤى متعددة تُسهم في بناء برامج تحسين وتعزيز المناعة النفسية، وتوجيه التدخلات العلاجية والوقائية بفعالية، وفقاً لمصادر القوة والضعف لدى الأفراد.

وقد تبنت الدراسة الحالية الآراء النظرية لنموذج أنظمة المناعة النفسية لـ Olah والذي ينظر إلى المناعة النفسية باعتبارها منظومة متكاملة وشاملة ومتربطة، وتتفق تلك النظرة مع شخصية الفرد ذات

الأبعاد المتشابكة التي يؤثر كل بعد فيها بغيره من الأبعاد ويتأثر به، ولا يمكن أن نستهدف تنمية المناعة النفسية لبعد أو بعدين من تلك الأهداف ونغفل بقية الأبعاد، إذا أردنا تنمية منظومة متكاملة للمناعة النفسية.

ثانياً: الرضا الوظيفي:

يُعد الرضا الوظيفي من أبرز المؤشرات التي تعكس الصحة النفسية للعاملين في المؤسسات، وهو عامل مؤثر في الأداء، والدافعية، والانتماء المهني، ويعكس درجة التوافق بين توقعات الفرد من عمله وبين ما يحصل عليه فعلياً (هالة الحداد، ٢٠٢٢، ص. ٤٥).

١. مفهوم الرضا الوظيفي:

يعرف رامي الشيايب (٢٠٢٠، ١٠١) الرضا الوظيفي بأنه: نتاج التفاعل بين الفرد والبيئة الوظيفية، ومدى تلبيه هذه البيئة لتوقعات الفرد وحاجاته، سواء كانت نفسية أو مادية أو اجتماعية. ويعرفه (Riggio (2021, p. 216 بأنه: حالة انفعالية إيجابية تنتج عن تقييم الفرد لوظيفته أو لتجاربه في العمل. وتعرف سعاد عبد العال (٢٠٢١، ص. ٦١) الرضا الوظيفي بأنه: نتاج لتفاعل عوامل شخصية (مثل الطموح والقدرة على التكيف) وعوامل بيئية (مثل القيادة، والزملاء، والهيكل التنظيمي)، وهو بذلك لا ينفصل عن السياق الثقافي والاجتماعي الذي تعمل فيه المعلمة. ويعرف Greenberg (2021, p. 175) الرضا الوظيفي بأنه: مدى حب الأشخاص أو كرههم لوظائفهم، ويتأثر هذا الرضا بالتقييم الشخصية والتوقعات وبيئة العمل التنظيمية. ويعرف صالح القمزي (٢٠٢٢، ص. ٤١) الرضا الوظيفي بأنه: الشعور الإيجابي الذي ينتج لدى الفرد نتيجة تقييمه لعمله أو لتجربته الوظيفية عموماً، ومدى تحقق حاجاته النفسية والمهنية والاجتماعية من خلال تلك الوظيفة. ويعرفه Kreitner & (2022, p. 149) Kinicki كذلك بأنه: استجابة عاطفية أو وجدانية تجاه جوانب متعددة من الوظيفة. وهو ليس مفهوماً واحداً، بل مجموعة من المشاعر المتعلقة بجوانب مختلفة من العمل. ويعرفه محمد أبو ريا (٢٠٢٣، ص. ٨٨) بأنه: حالة وجدانية ومعرفية تعكس تقويم الفرد للعمل الذي يقوم به، ومدى توافر المتطلبات التي يرى أنها أساسية لتحقيق الذات والإنتاجية المهنية.

وتتبنى الدراسة الحالية تعريف حنان الخليفي (٢٠١٩) للرضا الوظيفي بوصفه: الحالة الانفعالية الإيجابية الناتجة عن التقييم العام لمعلمة المرحلة الثانوية لعملها، من حيث تحقيق التوقعات، وتقدير

الذات، والانسجام مع بيئة العمل، والشعور بالقبول والدعم والتقدير، ومدى الرضا عن العائد المعنوي والمادي للمهنة.

٢. أهداف الرضا الوظيفي:

يُعدّ الرضا الوظيفي هدفاً استراتيجياً في أي نظام تعليمي؛ لما له من انعكاسات مباشرة على أداء المعلم، ومشاركته، واستقراره المهني، ومن ثم على جودة العملية التعليمية برمتها. وذكر كل من عفاف عبد الحليم (٢٠٢٠، ص. ٩٢)، وشيرين حسن (٢٠٢٣، ص. ٧٦) أن من أهم أهداف الرضا الوظيفي لدى المعلمات:

أ. تعزيز الأداء المهني: يسهم الرضا الوظيفي في رفع مستوى الالتزام والانتماء، مما ينعكس على جودة الأداء، واستمرارية العطاء، وتجويد التدريس، خاصة لدى معلمات المرحلة الثانوية اللاتي يتعاملن مع مناهج مكثفة وفئة عمرية حرجة.

ب. تقليل مستويات الاحتراق النفسي: تُظهر الدراسات الحديثة أن انخفاض الرضا الوظيفي يرتبط بارتفاع معدلات الاحتراق النفسي، والانسحاب الوظيفي، والغياب المتكرر، في حين يُعدّ الشعور بالرضا درعاً نفسياً ضد هذه المشكلات.

ج. تعزيز العلاقات المهنية: الرضا عن بيئة العمل والقيادة والزملاء يرفع من روح التعاون ويقلل النزاعات داخل المؤسسة التعليمية، مما يخلق بيئة إيجابية مشجعة على التعلم والعمل التعاوني.

د. دعم الاستقرار النفسي والاجتماعي للمعلمة: يُعدّ الرضا مؤشراً على توازن المعلمة النفسي والاجتماعي، بما يسهم في تحسين علاقتها بالطالبات وأولياء الأمور والإدارة التعليمية.

هـ. الإسهام في تطوير بيئة التعليم الأزهرية: يؤدي شعور المعلمات بالرضا إلى الإبداع والمبادرة والمساهمة في الأنشطة التربوية، وتعزيز قيم الانتماء للمؤسسة الأزهرية، وهو أمر مهم في مجتمعات مثل مطروح ذات الخصوصية الثقافية.

٣. أهمية الرضا الوظيفي في البيئة التعليمية

يُعدّ الرضا الوظيفي عنصراً محورياً في بنية المؤسسات التعليمية، حيث يُمثل انعكاساً لمدى توافق المعلم مع بيئة عمله، ودرجة انسجامه مع القيم والأنظمة والإدارة والزملاء. وتزداد أهمية هذا المتغير في البيئة الأزهرية، التي تمتاز بخصوصية في الرسالة والمنهج والضبط المؤسسي. وذكر كل

من: أحمد الحديدي (٢٠٢١، ص. ٤٥)، وزينب عبد الرحمن (٢٠٢٢، ص. ١٣٣)، أن أهمية الرضا الوظيفي تتمثل فيما يلي:

أ. تحسين جودة التعليم: فرضا المعلم عن عمله ينعكس مباشرة على نوعية التدريس، وأساليب التواصل، واستخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة، مما ينعكس إيجابياً على تحصيل الطلاب.

ب. خفض معدل التسرب والانقطاع الوظيفي: فالمعلمات الراضيات عن عملهن أكثر استقراراً واستمراراً في وظائفهن، وأقل عرضة لترك المهنة أو الانسحاب النفسي منها، مما يحافظ على استمرارية التعليم واستقراره.

ج. دعم التفاعل الإيجابي مع الطالبات: الرضا الوظيفي يعزز الحافز الداخلي لدى المعلمة، ويجعلها أكثر انفتاحاً على التفاعل الإنساني والتربوي مع الطالبات، خاصة في المرحلة الثانوية حيث تتطلب العلاقة التربوية حكمة وتفهماً ودعماً نفسياً.

د. رفع مستوى الانتماء المؤسسي: المعلمة الراضية عن بيئة عملها تشعر بالانتماء للمؤسسة، وتشارك في الأنشطة التطويرية، وتسهم في بناء مناخ إيجابي داخل المدرسة الأزهرية.

هـ. تعزيز المناعة النفسية للمعلمة: الرضا المهني لا يُعدّ نتيجة فقط، بل عاملاً وقائياً يدعم المناعة النفسية، ويخفف من أثر الضغوط، ويحمي من التوتر المزمن والاكتئاب المهني.

٤. أبعاد الرضا الوظيفي:

الرضا الوظيفي ليس بُعداً واحداً، بل مفهوم متعدد الأبعاد، ينعكس في مجموعة من الجوانب التي يشعر بها الفرد تجاه بيئة عمله. وذهب إليه كل من: (Weiss & Cropanzano (2022، وفاطمة خطاب (٢٠٢٣)، حيث ذهبوا إلى أن للرضا الوظيفي ستة أبعاد، هي:

أ. الرضا عن طبيعة العمل: ويقصد به مدى شعور المعلمة بالمتعة، والتقدير، والجدوى فيما تقوم به من مهام تدريسية، ومدى إحساسها بأن عملها يعبر عن ذاتها، ويُسهم في بناء الأجيال. وقد أظهرت الأبحاث أن الشعور بالقيمة الذاتية من خلال العمل يعدّ أقوى دوافع الرضا المهني.

ب. الرضا عن القيادة والإدارة المدرسية ويتعلق هذا البُعد بشعور المعلمة بعدالة الإدارة، وتوفير الدعم الإداري، ووضوح القواعد والقرارات، والمشاركة في صنع القرار. الإدارة الأبوية المتعاونة تُعزز الرضا، بينما النمط السلطوي يثير التوتر وعدم الرضا.

ج. الرضا عن العلاقات مع الزميلات: ويعني مدى الانسجام والتعاون والتقدير المتبادل بين المعلمات، حيث تُعدّ العلاقات الإنسانية الإيجابية من العوامل الأساسية التي ترفع الروح المعنوية وتخفف من ضغوط العمل.

د. الرضا عن الحوافز والمكافآت: ويقاس هذا البعد مدى رضا المعلمة عن النظام المالي، والمكافآت، والتقدير المعنوي، سواء كان رسميًا أو رمزيًا. فالإنصاف في الحوافز يعزز الدافعية، بينما الشعور بالتمييز أو الغبن يقلل من الرضا العام.

هـ. الرضا عن فرص الترقية والتطور المهني: ويتعلق بإمكانية التقدم المهني، والمشاركة في الدورات التدريبية، وإتاحة الفرص لتطوير القدرات، والشعور بوجود مسار وظيفي واضح يثري الخبرة المهنية. و. الرضا عن بيئة العمل المادية والنفسية: ويشمل مدى توفر البيئة المناسبة للتدريس من حيث الموارد، والتجهيزات، وراحة المكان، إضافة إلى الأمان النفسي والمناخ الإيجابي داخل المدرسة.

وتتفق الدراسة الحالية مع ما ذهبت إليه حنان الخلفي (٢٠١٩) من أن هناك (٥) أبعاد للرضا الوظيفي، وهي: الأجر والمكافآت، طبيعة العمل، التفاعل الإداري والتقدير، العلاقات الاجتماعية المهنية، والتفاعل مع الطالبات وسلوكهن).

٥. النظريات المفسرة للرضا الوظيفي:

تنوعت الأطر النظرية التي فسّرت الرضا الوظيفي، باعتباره نتاجًا لتفاعل عوامل نفسية وبيئية وشخصية. ومن أبرز النظريات التي تناولت هذا المفهوم:

أ. نظرية العاملين لهيرزبرج (Herzberg's Two-Factor Theory): وتُعد هذه النظرية من أكثر النماذج استخدامًا في البيئة التربوية لتحليل أسباب رضا المعلمين أو عدمه، وقد أشارت شيماء عبد الحفيظ (٢٠٢١، ص. ٩٤) إلى أن فريدريك هيرزبرج قسم العوامل المؤثرة في الرضا الوظيفي إلى نوعين:

(١) عوامل دافعة (Motivators): تتعلق بطبيعة العمل نفسه، مثل الإنجاز، والتقدير، وفرص النمو، وتؤدي إلى الرضا الفعلي.

(٢) عوامل صيانة (Hygiene factors): مثل الراتب، والقيادة، والعلاقات، وظروف العمل، والتي يؤدي غيابها إلى السخط، ولكن وجودها لا يضمن الرضا الكامل.

ب. نظرية العدالة التنظيمية (Equity Theory – Adams): ويرى آدمز أن الأفراد يُقيّمون رضاهم من خلال مقارنة ما يحصلون عليه (الدخل، التقدير، الترقية) بما يبذلونه من جهد، مقارنة بزملائهم. وعندما يشعر الفرد بعدم العدالة، يتولد لديه شعور بالإحباط أو الغبن المهني. وتبرز أهمية هذه النظرية في تفسير رضا المعلمة الأزهرية حين تقارن وضعها الوظيفي بزميلاتها في مراحل أو مناطق أخرى (سالي رجب، ٢٠٢٢، ص. ٧٧).

ج. نظرية التوقعات (Expectancy Theory – Vroom): وتفترض هذه النظرية أن الرضا يتولد عن قناعة المعلمة بأن مجهودها سيؤدي إلى أداء جيد، وأن هذا الأداء سيكون سيكافأ، وأن المكافأة تستحق الجهد المبذول. ويعني ذلك أن العلاقة بين الجهد والمردود والمعنى تؤثر في دافعية ورضا الموظف (فاطمة خطاب، ٢٠٢٣، ص. ٨٢).

د. نظرية الأحداث العاطفية (Affective Events Theory – Weiss & Cropanzano): وتؤكد هذه النظرية أن المشاعر الناتجة عن مواقف يومية (تقدير، تجاهل، دعم، نقد) تؤثر مباشرة على الرضا الوظيفي، وأنه ليس فقط مسألة عقلية، بل انفعالية، تتشكل من الخبرات التراكمية (أحمد الحديدي، ٢٠٢١، ص. ٦٣).

٦. العلاقة بين المناعة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف:

تُعد المناعة النفسية من أبرز السمات التي تُمكن الفرد من التكيف مع ضغوط الحياة، وتجاوز التحديات المهنية والاجتماعية والانفعالية دون أن يتأثر أدائه أو تتزعزع دافعيته. وبالنظر إلى المعلمات بالأزهر الشريف، خاصة في المرحلة الثانوية، نجد أنهن يواجهن تحديات متعددة تتطلب قدرًا عاليًا من الصمود النفسي والتوازن الانفعالي، مثل ضغوط المناهج، وكثافة الأعباء التدريسية، والتعامل مع المراهقين في بيئة ذات طابع ديني خاص، فضلًا عن التوقعات المرتفعة من المجتمع المحلي والمؤسسة الأزهرية ذاتها (أحمد العيسوي، ٢٠٢٢، ص ١٤٤).

وإذا كانت المناعة النفسية تمثل "الدرع الداخلي" للفرد في مواجهة التوتر والاحتراق النفسي، فإن الرضا الوظيفي يمثل الانعكاس الخارجي لهذه المناعة، حيث يُعبر عن موقف المعلمة من وظيفتها ودرجة قبولها لبيئة العمل، وارتياحها للمهام الموكلة إليها، وتقديرها لذاتها من خلال الدور المهني الذي تؤديه (سعاد الباز، ٢٠٢١، ص ٨٧). وتُظهر الدراسات الحديثة أن المعلمات ذوات المناعة النفسية

المرتفعة يكنّ أكثر قدرة على الشعور بالرضا، وعلى التكيف مع متغيرات العمل وضغوطه (عصام فرحات، ٢٠٢٣، ص ١٠٢).

والمناعة النفسية لا تُقاس فقط بغياب الأعراض النفسية السلبية، بل بقدرة الفرد على التعافي السريع من الفشل، والانطلاق مجدداً بإيجابية، وهذه سمة جوهرية في شخصية المعلمة الناجحة. وعندما تكون هذه السمة موجودة في معلمات الأزهر، فإنها تساعدن على التغلب على تحديات الواقع التدريسي، ما يعزز من تقديرهن لذواتهن، ويُنمّي شعورهن بالرضا عن العمل (مروة عبد السلام، ٢٠٢٠، ص ٦٥). ويعد الرضا الوظيفي أحد المؤشرات الأساسية على الصحة النفسية للعاملين، ويتأثر بدرجة المناعة النفسية التي يمتلكونها. فالمعلمة التي تتمتع بالمرونة النفسية، وتُحسن إدارة انفعالاتها، وتتبنّى أساليب مواجهة فعّالة، غالباً ما تكون أكثر رضا عن مهنتها، وأكثر استقراراً في أدائها (فاطمة عمر، ٢٠٢١، ص ٧١).

وفي السياق الأزهري، تكتسب المناعة النفسية بعداً خاصاً يرتبط بالتدين والسياس الثقافي والديني، مما يجعلها مرتبطة ليس فقط بالجانب النفسي البحت، بل أيضاً بالقيم والضمير المهني والرسالة التربوية، وهي عناصر جوهرية في تحقيق الرضا الوظيفي لدى المعلمة الأزهرية (زينب منصور، ٢٠٢٢، ص ٩٨). فكلما شعرت المعلمة بأنها تقوم بدور تربوي سام يتفق مع قيمها ومعتقداتها، زاد شعورها بالجدوى والانتماء والرضا. كما أن التحديات التي تواجه المعلمات، مثل ضعف الرواتب أو ضعف التقدير المجتمعي، يمكن التخفيف من آثارها عبر بناء مناعة نفسية قوية، تُسهم في تجاوز هذه التحديات دون أن تفقد المعلمة دافعيتها أو انخراطها المهني (خالد الزناتي، ٢٠٢٣، ص ١١٠). فالمناعة النفسية تحمي من الاحتراق النفسي، وهو أكثر ما يُهدد الرضا الوظيفي لدى المعلمات. وقد بيّنت دراسة أجراها حسام الدمرداش (٢٠٢١، ص ١٢٨) على عينة من معلمات المرحلة الثانوية أن هناك ارتباطاً دالاً إحصائياً بين ارتفاع المناعة النفسية وارتفاع مستويات الرضا عن المهنة، وأن عامل المرونة الانفعالية كان أكثر العوامل تأثيراً في هذا الارتباط.

وإن تعزيز المناعة النفسية لدى معلمات الأزهر يتطلب توفير بيئة داعمة مهنيًا ونفسيًا، وإتاحة فرص التدريب المستمر، وتقدير الجهود، وبناء شبكات دعم اجتماعي وزمالات قوية، مما ينعكس إيجاباً على الرضا الوظيفي واستقرار العملية التعليمية (نهى كامل، ٢٠٢٣، ص ٧٩).

فروض الدراسة:

١. "توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلمات على مقياس المناعة النفسية وبين درجاتهن على مقياس الرضا الوظيفي.

٢. توجد قيم تنبؤية دالة على الرضا الوظيفي بالمناعة النفسية لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف في مطروح.

عينة الدراسة:

شملت العينة الاستطلاعية للدراسة (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٥ - ٣٩) عاما، بمتوسط عمر زمني (٣٣,٦٨) عاما، وانحراف معياري ($\pm ٤,١٥$). وتهدف تلك العينة إلى التحقق من الشروط السيكومترية لأدوات الدراسة.

بينما شملت العينة الأساسية للدراسة (٧٦) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف بمعاهد مدينة الحمام، التابعة لمنطقة مطروح الأزهرية، تراوحت أعمارهن الزمنية بين (٢٤ - ٤١) عاما، بمتوسط عمر زمني (٣٤.٢٢) عاما، وانحراف معياري (± ٥.١٧).

أدوات الدراسة: تمثلت أدوات الدراسة الحالية في:

١. مقياس المناعة النفسية (إعداد/ محمد هندي؛ وآخرين، ٢٠٢٢).

أ. الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس مستوى المناعة النفسية الذي تتمتع به المعلمات، وذلك للوقوف على مدى فاعلية البرنامج القائم على العلاج بالقبول والالتزام لتحسين المناعة النفسية لديهن.

ب. صورة المقياس:

يتكون المقياس من (٧٨) مفردة، موزعة على (٥) أبعاد، وهي:

(١) **التفكير الإيجابي:** ويعرف بأنه: أحد مفاهيم علم النفس الإيجابي الذي ينتمي إلى علم النفس

المعرفي، كنشاط فكري إنساني يستثمر المهارات والخبرات والمعارف الذاتية بصورة إيجابية هادفة،

ويرتبط بالصحة النفسية بما يتضمنه من محتوى نفسي واجتماعي يساعد على تحقيق الذات وتنمية

جودة الحياة، وإدارة الانفعالات، ودعم الأمل والتفاؤل لاستعادة الاتزان أمام أزمات وضغوط الحياة.

ويتكون من (١٠) أبعاد.

(٢) **الثقة بالنفس**: ويعرف بأنه: إيمان الفرد بذاته، وإدراكه لقدراته وكفاءته النفسية والاجتماعية، واستعداده لتحمل المسؤولية، وامتلاك التوافق النفسي وتقبل الذات والانفتاح على الآخرين. ويتكون من (١٧) مفردة.

(٣) **ضبط النفس والالتزان**: ويعرف بأنه: قدرة الفرد على السيطرة على النفس وضبط الانفعالات والمشاعر، والتغلب على الاندفاعية والتفكير في المواقف بهدوء وروية، والتخلي بالصبر أمام ضغوط الحياة وتقبل ابتلاءات الحياة. ويتكون من (٢٠) مفردة.

(٤) **حل المشكلات**: ويعرف بأنه: عملية عقلية تقوم على التفكير والتحليل للمواقف الحياتية وطرح أساليب لمواجهتها والوصول إلى حلول مبتكرة خلاقة. ويتكون من (٢٠) مفردة.

(٥) **الصمود والصلابة النفسية**: ويعرف بأنه: مجموعة السمات الشخصية التي تمكن الفرد من الإيمان بقدراته على المواجهة والتغلب على الظروف والمشكلات والعوائق التي يواجهها، وتوظيف الموارد النفسية والبيئية المتاحة في مواجهة الأزمات والضغوط وتجاوزها محافظا على توازنه النفسي. ويتكون من (١١) مفردة.

ج. تعليمات المقياس وطريقة تقدير درجاته:

لكل مفردة (٣) استجابات، تقوم المعلمة بوضع علامة (✓) أمام العبارة، وأسفل الاستجابة المناسبة لكل مفردة، والبدائل كالتالي:

١. نادرا: ويتم اختيار هذه الاستجابة إذا كانت المعلمة تعتمد على الفعل بدرجة بسيطة.

٢. أحيانا: ويتم اختيار هذه الاستجابة عندما تعتمد المعلمة على الفعل بدرجة متوسطة.

٣. غالبا: ويتم اختيار هذه الاستجابة عندما يكون الاعتماد على الفعل بدرجة كبيرة

وبذلك تصبح أقل درجة يمكن أن تحصل عليها المعلمة (٧٨) وأكبر درجة (٢٣٤).

د. الاسترشاد برأي الخبراء:

قام معد المقياس بعرضه في صورته الأولية على (١٠) خبراء من المختصين باللغة الإنجليزية؛ وذلك للتأكد من صلاحية المقياس وملاءمته لما وضع من أجله، وقد تراوحت نسب اتفاق السادة المحكمين على مفردات المقياس بين (٩٠ - ١٠٠٪)، وهي قيم مقبولة وفقا لمعادلة لوش Lawshe. وقد تم الاستفادة من ملاحظات الخبراء وتعليقاتهم حول صياغة بعض المفردات.

هـ. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) ثبات المقياس:

(أ) **طريقة إعادة تطبيق الاختبار:** قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية شملت (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، وذلك بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل ارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات المعلمات في التطبيقين، وبلغت قيمته (٠,٨١٧)، وهي درجة جيدة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

(ب) **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبار، على العينة الاستطلاعية وعددها (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد كانت قيمة الثبات للمقياس (٠,٨٢٢)، وهي قيمة جيدة جدا ودالة على ثبات المقياس.

(٢) صدق المقياس:

(أ) **صدق المحك الخارجي:** قام الباحث بحساب صدق المحك الخارجي للمقياس، بإيجاد معامل الارتباط بينه وبين مقياس المناعة النفسية (أحمد عبد الخالق، ٢٠٢١)، وتم تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية وعددها (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٠٢)؛ مما يشير إلى معامل ارتباط مقبول ودال على صدق المقياس.

(٣) حساب الاتساق الداخلي:

(أ) تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية على العينة الاستطلاعية وعددها (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة من مفردات كل بعد، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد جاءت قيم الارتباط بين (٠,٧١٢) و (٠,٧٨٦). كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس. وقد جاءت قيم الارتباط بين (٠,٧٣٣) و (٠,٨٤٢). وهي قيم بين مقبولة وجيدة جدا، ودالة على الاتساق الداخلي للمقياس.

ومن خلال حساب ثبات وصدق المقياس والاتساق الداخلي له، تم التأكد من صلاحيته للاستخدام مع عينة الدراسة الأساسية

و. المقياس في صورته النهائية:

بذلك يصبح مقياس في صورته النهائية مكونا من (٧٨) مفردة.
وتكون أقل درجة يمكن الحصول عليها (٧٨)، وأعلى درجة (٢٣٤) درجة.
تم إعداد المقياس كالتالي:

- (١) صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحث، العام).
- (٢) صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات المعلمة (الاسم اختياري).
- (٣) مفردات المقياس وتبدأ من (١) إلى (٧٨).
- (٤) نموذج الإجابة الخاص بالمقياس.

٢. مقياس الرضا الوظيفي حنان الخلفي (٢٠١٩).

أ. **الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف.

ب. **وصف المقياس:** يتكون المقياس من (٥) أبعاد، هي: (الأجر والمكافآت، طبيعة العمل، التفاعل الإداري والتقدير، العلاقات الاجتماعية المهنية، والتفاعل مع الطالبات وسلوكهن). ولكل بعد (٣) مفردات، بمجموع (١٥) مفردة.

ج. **تقدير المقياس:** لكل مفردة من المفردات (٥) استجابات:

(١) لا أوافق إطلاقا. ولها درجة واحدة.

(٢) لا أوافق. ولها درجتان.

(٣) محايد. ولها (٣) درجات.

(٤) أوافق. ولها (٤) درجات.

(٥) أوافق بشدة. ولها (٥) درجات.

فتكون أقل درجة يمكن أن تحصل عليها المعلمة (١٥) درجة، وأعلى درجة (٧٥). ويفسر الحصول على أكثر من ٨٠٪ من الدرجة العظمى بمستوى رضا مرتفع، ومن ٦٠ إلى ٨٠٪ برضا متوسط، وأقل من ٦٠٪ برضا منخفض.

د. الخصائص السيكومترية للمقياس:

(١) ثبات المقياس:

(أ) **طريقة إعادة تطبيق الاختبار:** قامت الباحثة في الدراسة الحالية بإعادة تطبيق المقياس على عينة استطلاعية شملت (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، وذلك بعد أسبوعين من تاريخ التطبيق الأول، ثم تم حساب معامل ارتباط بطريقة بيرسون Pearson بين درجات المعلمات في التطبيقين، وبلغت قيمته (٠,٧٨٦)، وهي درجة جيدة من الناحية العملية للدلالة على ثبات المقياس.

(ب) **معامل ثبات ألفا كرونباخ:** قامت الباحثة في الدراسة الحالية بحساب ثبات الاختبار، على العينة الاستطلاعية وعددها (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ، وقد كانت قيمة الثبات للمقياس (٠,٨٠٣)، وهي قيمة جيدة جدا ودالة على ثبات المقياس.

(٢) صدق المقياس:

تم حساب صدق المحك الخارجي، بإيجاد معامل الارتباط بينه وبين مقياس الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية (Pepe & Veronese, 2017)، وتم تطبيق المقياسين على العينة الاستطلاعية وعددها (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٣٣)؛ مما يشير إلى معامل ارتباط مقبول ودال على صدق المقياس.

(٣) حساب الاتساق الداخلي:

تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية على العينة الاستطلاعية وعددها (٤٠) معلمة من معلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف، من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين كل مفردة من مفردات كل بعد، وبين الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وقد جاءت قيم الارتباط بين (٠,٧٠٤) و (٠,٧٧٩). كما تم حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة

من مفردات المقياس وبين الدرجة الكلية للمقياس. وقد جاءت قيم الارتباط بين (٠,٧٢٩) و (٠,٨٥٦). وهي قيم بين مقبولة وجيدة جداً، ودالة على الاتساق الداخلي للمقياس. ومن خلال حساب الثبات والصدق والاتساق الداخلي، تم التحقق من صلاحية استخدامه مع العينة الأساسية.

ز. المقياس في صورته النهائية:

- بذلك يصبح مقياس في صورته النهائية مكوناً من (١٥) مفردة.
- وتكون أقل درجة يمكن الحصول عليها (١٥)، وأعلى درجة (٧٥) درجة.
- تم إعداد المقياس كالتالي:
- (٥) صفحة الغلاف وتحتوي على (اسم المقياس، اسم الباحث، العام).
- (٦) صفحة التعليمات، وبها مكان مخصص لكتابة بيانات المعلمة (الاسم اختياري).
- (٧) مفردات المقياس وتبدأ من (١) إلى (١٥).
- (٨) نموذج الإجابة الخاص بالمقياس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

ينص فرض الدراسة على أنه: "توجد علاقة ارتباطية طردية ذات دلالة إحصائية بين درجات المعلومات على مقياس المناعة النفسية وبين درجاتهن على مقياس الرضا الوظيفي".

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، بين متوسطات درجات المعلومات على مقياس المناعة النفسية، وبين متوسطات درجاتهن على مقياس الرضا الوظيفي.

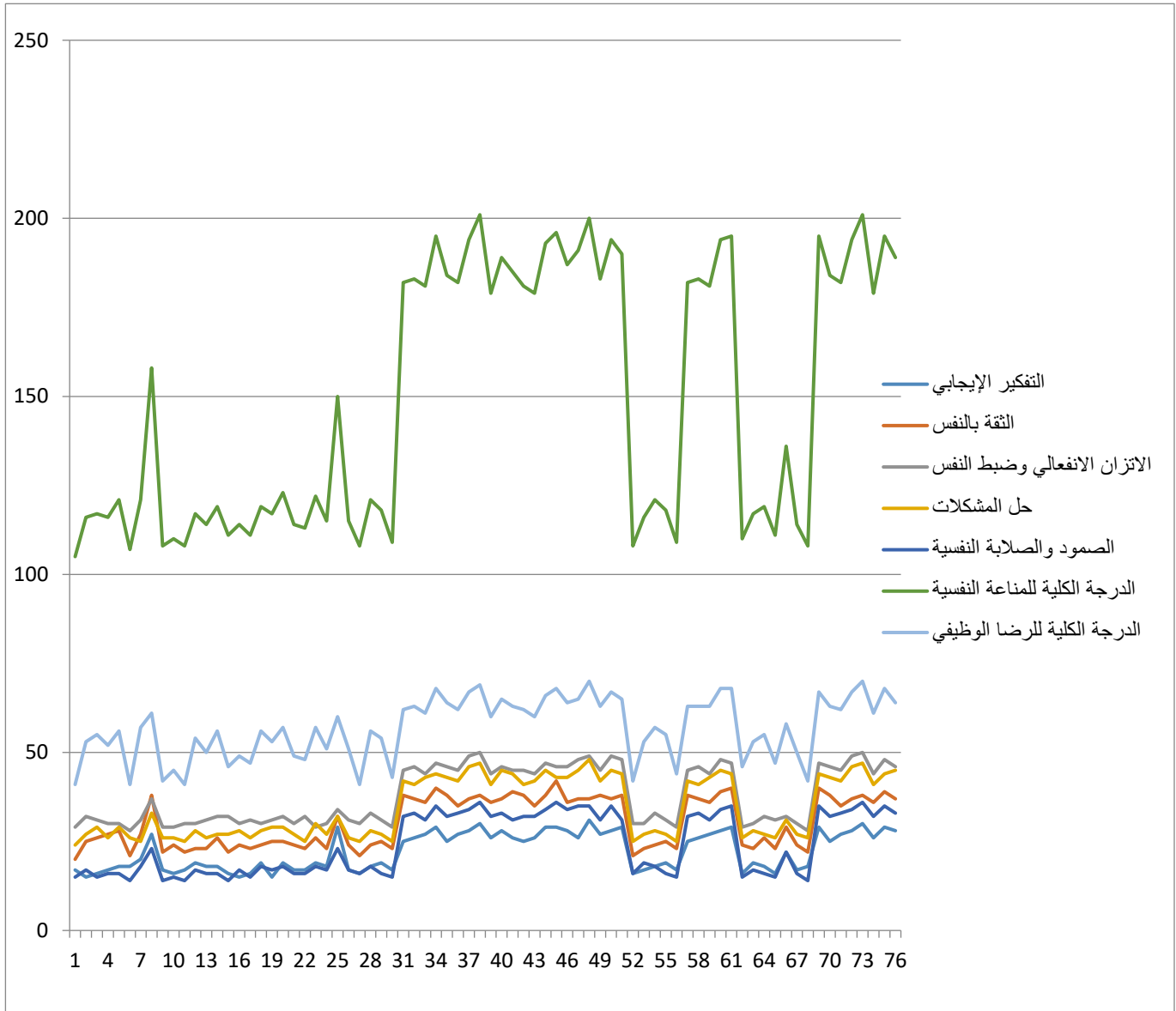
ويبين جدول (١) معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين متوسطات درجات المعلومات على مقياس المناعة النفسية بأبعاده المختلفة ودرجته الكلية، وبين درجاتهن الكلية على مقياس الرضا الوظيفي.

جدول (١) معامل الارتباط ومستوى الدلالة بين متوسطات درجات المعلمات على مقياس المناعة النفسية بأبعاده المختلفة ودرجته الكلية، وبين درجاتهن الكلية على مقياس الرضا الوظيفي (ن = ٧٦)

الأداء القرائي		مهارات الوعي الصوتي
مستوى الدلالة	معامل الارتباط	
٠.٠١	٠.٨٢١	التفكير الإيجابي
٠.٠١	٠.٨٧٤	الثقة بالنفس
٠.٠١	٠.٧٨٩	الاتزان الانفعالي وضبط النفس
٠.٠١	٠.٨٤٨	حل المشكلات
٠.٠١	٠.٨٥٧	الصمود والصلابة النفسية
٠.٠١	٠.٨٦١	المجموع

ويتضح من خلال جدول (١) أن أقوى ارتباط كان للبعد الثاني (الثقة بالنفس)، حيث وصل معامل الارتباط بينه وبين الدرجة الكلية للرضا الوظيفي (٠,٨٧٤)، يليه المجموع الكلي للمناعة النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٦١)، ثم البعد الخامس (الصمود والصلابة النفسية، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٥٧)، ثم البعد الرابع (حل المشكلات)، حيث بلغ معامل الارتباط (٠,٨٤٨)، ثم البعد الأول (التفكير الإيجابي)، وبلغ معامل الارتباط (٠,٨٢١)، ثم البعد الثالث (الاتزان الانفعالي وضبط النفس، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٨٩). وهي جميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية قوية بين المناعة النفسية وبين الرضا الوظيفي لمعلمات المرحلة الثانوية بالأزهر الشريف.

ويوضح الشكل (١) الخطوط البيانية لدرجات المعلمات لأبعاد المناعة النفسية والدرجة الكلية، ودرجاتهن الكلية على مقياس الرضا الوظيفي.



شكل (١) الخطوط البيانية لكل من: درجات المعلمات على مقياس المناعة النفسية بأبعاده ودرجاته

الكلية، وبين درجاتهن على مقياس الرضا الوظيفي

وينص الفرض الثاني على أنه: "توجد قيم تنبؤية دالة للرضا الوظيفي بالمناعة النفسية لدى معلمات المرحلة الثانوية".

وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام أسلوب تحليل الانحدار المتدرج للكشف عن نموذج التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال المناعة النفسية لدى معلمات المرحلة الثانوية. ويوضح جدول (٢) معاملات التنبؤ ومستوى دلالتها.

جدول (٢) تحليل التباين لنموذج التنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال المناعة النفسية لدى معلمات

المرحلة الثانوية

النموذج	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
١	الانحدار	٥	٩٣٦.٠١٧	٨١.٢٦٥	٠.٠٠١
	البواقي	٧٠	١١.٥١٨		
	الكلية	٧٥			

يتضح من جدول (٢) وجود نموذج للتنبؤ بالرضا الوظيفي من خلال أبعاد المناعة النفسية

لدى معلمات المرحلة الثانوية، وهو دال إحصائياً عند مستوى دلالة ٠.٠٠٠٠١.

ويوضح جدول (٣) معاملات الانحدار ومربع معامل الانحدار المعبر عن نسبة إسهام متغيرات

نموذج التنبؤ (أبعاد المناعة النفسية) في الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية.

جدول (٣) معاملات الانحدار ومربع معامل الانحدار المعبر عن نسبة إسهام متغيرات نموذج التنبؤ

في الرضا الوظيفي

النموذج	معامل الانحدار	مربع معامل الانحدار	مربع معامل الانحدار المعدل	الانحراف المعياري للخطأ
١	٠.٩٢٤	٠.٨٥٣	٠.٨٤٣	٣.٣٩٤

ويوضح الجدول السابق معامل الانحدار، حيث بلغ (٠,٩٤٣)، بقيمة معامل تحديد (٠,٨٥٣)،

ومعامل انحدار معدل بقيمة (٠,٨٤٣)، أي أن المتغيرات المستقلة تفسر ٨٥٪ من التباين الحاصل في الرضا الوظيفي.

ويوضح جدول (٤) المهارات الداخلية لكل نموذج ومعاملات التنبؤ ومعاملات التنبؤ المعيارية

للرضا الوظيفي بالمناعة النفسية لدى معلمات المرحلة الثانوية.

جدول (٤) المهارات الداخلية لكل نموذج ومعاملات التنبؤ ومعاملات التنبؤ المعيارية للرضا الوظيفي
بالمناعة النفسية

لدى معلمات المرحلة الثانوية

النموذج	المنبئات	معاملات التنبؤ غير المعيارية		معاملات التنبؤ المعيارية	قيمة (ت)	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
		معامل التنبؤ B	الخطأ المعياري				
١	(ثابت)	٢٤.١٩١	٥.٢٠٤		٤.٦٤٩	٠.٠٠٠	٠.٠١
	التفكير الإيجابي	٠.٣٢٩	٠.٢٦٣	٠.٢٠٣	١.٢٥٣	٠.٢١٤	غير دالة
	الثقة بالنفس	٠.٦٨٩	٠.٢٢٥	٠.٥٦٧	٣.٠٦٦	٠.٠٠٣	٠.٠١
	الاتزان الانفعالي وضبط النفس	- ٠.١٩١	٠.٣٣٩	- ٠.١٨٠	- ٠.٥٦٢	٠.٥٧٦	غير دالة
	حل المشكلات	٠.٣٢٠	٠.٣٢٧	٠.٣١٧	٠.٩٧٩	٠.٣٣١	غير دالة
	الصمود والصلابة النفسية	٠.٠٢٨	٠.٣٤١	٠.٠٢٩	٠.٠٨٣	٠.٩٣٤	غير دالة

يتضح من جدول (٤) أن نموذج التنبؤ بالرضا الوظيفي كان معنويًا من خلال أحد أبعاده فقط، حيث تبين أن البعد الثاني (الثقة بالنفس) كان المتغير الوحيد الدال إحصائيًا، عند مستوى دلالة (٠.٠١)، في حين أن بقية الأبعاد (الأول، الثالث، الرابع، الخامس) لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية. وتشير قيمة معامل الانحدار غير المعياري للبُعد الثاني ($B = ٠.٦٨٩$) إلى أن ارتفاع هذا البعد بوحدة واحدة يؤدي إلى زيادة الرضا الوظيفي بمقدار (٠.٦٨٩) وحدة، مع ثبات بقية المتغيرات. أما قيمة الثابت في النموذج (٢٤.١٩١) فتمثل القيمة المتوقعة للرضا الوظيفي في حالة انعدام تأثير جميع الأبعاد المستقلة. وتدل هذه النتيجة على أن البعد الثاني يُعدّ الأكثر إسهامًا في تفسير التباين في الرضا الوظيفي، الأمر الذي يؤكد أهميته النسبية مقارنةً ببقية الأبعاد. ومن ثم يمكن القول إن تعزيز هذا البعد يسهم بصورة مباشرة وفعالة في رفع مستوى الرضا الوظيفي، وهو ما يستدعي من المؤسسات التعليمية والجهات المعنية إيلاءه اهتمامًا خاصًا عند وضع برامج تنمية وتطوير بيئة العمل.

وتصبح معادلة التنبؤ للبُعد المؤثر الحقيقي بناءً على النموذج كما هو موضح بجدول (٤) كالتالي:

$$\text{الرضا الوظيفي} = ٢٤,١٩١ + x \text{ الثقة بالنفس } (٠,٦٨٩).$$

وتتفق تلك النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي تناولت العلاقة بين المناعة النفسية وبين

الرضا الوظيفي، ومنها

دراسة (Maddi 2018) التي كشفت نتائجها وجود ارتباط دال بين المناعة النفسية وبعض المتغيرات المهنية، كالاكتئاب النفسي، والضغط المهني، والالتزام التنظيمي. وفي نفس السياق أوضحت دراسة (Seligman & Csikszentmihalyi 2018) وجود علاقة إيجابية بين الرضا الوظيفي والسمات النفسية الإيجابية، مثل الصمود، والتفائل، واليقظة الذهنية. كما أظهرت دراسة عبد الله عبد الرؤوف (٢٠٢١) أن المعلمات المتمتعات بمستويات مرتفعة من المناعة النفسية يكنّ أكثر قدرة على التكيف مع بيئة العمل ومواجهة المشكلات. كما أظهرت دراسة عادل عبد الفتاح (٢٠٢٢) العلاقة الموجبة بين المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات المعاهد الأزهرية بمحافظة الشرقية، وأن المعلمات ذوات المناعة النفسية العالية استطعن المحافظة على مستوى عالٍ من الالتزام المهني رغم التحديات. أما دراسة سلوى الشرقاوي (٢٠٢٣، ص. ١١٢) فقد أسفرت نتائجها عن أن الأفراد ذوي المناعة النفسية المرتفعة يكونون أكثر قدرة على التكيف مع بيئات العمل الصعبة، وأكثر رضا عن وظائفهم. وفي نفس السياق أظهرت دراسة (Connor & Davidson 2023)، وجود ارتباط دال بين المناعة النفسية وبين الاحتراق النفسي، والضغط المهني. وبينت دراسة نجلاء إسماعيل (٢٠٢٣) أن المعلمات ذوات المناعة النفسية المرتفعة يشعرن برضا أكبر تجاه المهنة، رغم ضعف الإمكانيات المتاحة. كما توصلت دراسة عصام فرحات (٢٠٢٣، ص. ١٠٢) أن المعلمات ذوات المناعة النفسية المرتفعة يكنّ أكثر قدرة على الشعور بالرضا، وعلى التكيف مع متغيرات العمل وضغوطه.

وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه أماني سعد (٢٠١٩، ص ٦٠) من أن المناعة النفسية تقوم بالعديد من الأدوار والمهام الجوهرية التي تساعد الفرد على التعايش مع الصراعات الانفعالية والضغط، وحماية الذات من الأذى الانفعالي، كما أنها تساعد على المرونة والتكيف مع التغيرات البيئية المختلفة، وتتناغم كذلك مع ما ذهبت إليه صباح منوخ؛ وطه العبيدي (٢٠١٩، ص ٣٧٥) من أن المناعة النفسية تتضمن قدرة الفرد على توظيف قدراته العقلية والبدنية ومهاراته الاجتماعية؛ ليتمكن من تحقيق أهدافه، وليستطيع التغلب على المصاعب التي تعترضه، كما تتضمن فهم المشكلات وإيجاد حلول إيجابية لها، والتعامل مع الضغوط بصورة جيدة. ويتلاءم ذلك مع ما أشار إليه ناصر ملوحي (٢٠٢٠، ص ٢٢)، من

أن جهاز المناعة النفسية يكون بمثابة جهاز لامتناص الصدمات والتحديات وتحليلها للرد عليها بشكل إيجابي يحفظ التوازن النفسي والجسمي والاجتماعي. وما أشارت إليه كذلك كريمة مخيوز (٢٠٢١، ص ١٢٢٤)، حيث أظهرت أن المناعة النفسية تمنح القوة الشخصية وتساعد على تحقيق التوافق النفسي مع التغيرات الناشئة عن الضغوط والأزمات.

ويتناغم ذلك مع ما أوضحه أحمد العيسوي (٢٠٢٢، ص. ١٤٤) من أن المناعة النفسية من أبرز السمات التي تُمكن الفرد من التكيف مع ضغوط الحياة، وتجاوز التحديات المهنية والاجتماعية والانفعالية دون أن يتأثر أدائه أو تتزعزع دافعيته. وبالنظر إلى المعلمات بالأزهر الشريف، خاصة في المرحلة الثانوية، نجد أنهن يواجهن تحديات متعددة تتطلب قدرًا عاليًا من الصمود النفسي والتوازن الانفعالي، مثل ضغوط المناهج، وكثافة الأعباء التدريسية، والتعامل مع المراهقين في بيئة ذات طابع ديني خاص، فضلًا عن التوقعات المرتفعة من المجتمع المحلي والمؤسسة الأزهرية ذاتها.

كما أشارت سعاد الباز (٢٠٢١، ص. ٨٧) إلى أن المناعة النفسية تمثل "الدرع الداخلي" للفرد في مواجهة التوتر والاحتراق النفسي، وأن الرضا الوظيفي يمثل الانعكاس الخارجي لهذه المناعة، حيث يُعبر عن موقف المعلمة من وظيفتها ودرجة قبولها لبيئة العمل، وارتياحها للمهام الموكلة إليها، وتقديرها لذاتها من خلال الدور المهني الذي تؤديه.

كما أشارت مروة عبد السلام (٢٠٢٠، ص. ٦٥) إلى أن المناعة النفسية لا تُقاس فقط بغياب الأعراض النفسية السلبية، بل بقدرة الفرد على التعافي السريع من الفشل، والانطلاق مجددًا بإيجابية، وهذه سمة جوهرية في شخصية المعلمة الناجحة. وعندما تكون هذه السمة موجودة في معلمات الأزهر، فإنها تساعدن على التغلب على تحديات الواقع التدريسي، ما يعزز من تقديرهن لذواتهن، ويُنمي شعورهن بالرضا عن العمل.

كما اعتبرت فاطمة عمر (٢٠٢١، ص. ٩٨) الرضا الوظيفي أحد المؤشرات الأساسية على الصحة النفسية للعاملين، وأشارت إلى أنه يتأثر بدرجة المناعة النفسية التي يمتلكونها. فالمعلمة التي تتمتع بالمرونة النفسية، وتُحسن إدارة انفعالاتها، وتبتني أساليب مواجهة فعّالة، غالبًا ما تكون أكثر رضا عن مهنتها، وأكثر استقرارًا في أدائها.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

أحمد الحديدي (٢٠٢١). *الصحة النفسية للعاملين بالتربية والتعليم*. الإسكندرية: مركز الكتاب الجامعي.

أحمد العيسوي (٢٠٢٢). *الصحة النفسية للمعلم في ضوء ضغوط العمل المعاصرة*. القاهرة: دار النخبة.

أحمد عبد الخالق (٢٠٢١). *المناعة النفسية: المفهوم والمقياس*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أحمد محمود (٢٠٢٣). *المناعة النفسية ودورها في التخفيف من حدة الضغوط النفسية لدى عينة من المعلمين في بيئات الأزمات*. مجلة علم النفس المعاصر، ٣٢(٢)، ٦٧-١٠٢.

أسيل ممدوح؛ مؤيد منفي (٢٠١٨). *المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة، المؤتمر السنوي (يوم الصحة النفسية)*، جامعة الأنبار.

أماني سعد (٢٠١٩). *المناعة النفسية وعلاقتها بعوامل الصمود الأسرية المدركة لدى أمهات الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم*. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٢٩(١٠٤)، ٥١-١٠٤.

أمل زيدان (٢٠١٨). *برنامج إرشادي نفسي ديني لتنشيط المناعة النفسية وأثره في تحقيق الأمن الفكري لدى الموهوبين بالمرحلة الثانوية، مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٣٨(٥٥)، ٣٨١-٤٢٦*.

الباز، سعاد الباز (٢٠٢١). *الرضا الوظيفي للمعلمات وعلاقته بالتقدير الذاتي والانتماء المهني*. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

بشرى أرنوط (٢٠١٩). *فعالية برنامج إرشادي قائم على العلاج بالقبول والالتزام في تنمية مقومات الشخصية القوية والهناء النفسي لدى معلمات المرحلة الثانوية: دراسة مقارنة بين التطبيقين التقليدي وعبر الإنترنت للبرنامج*. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ٦٣، ١-٣٦.

جبار العيكلي (٢٠١٧). *المناعة النفسية لدى طلبة الجامعة وعلاقتها بالوعي بالذات والعفو*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، جامعة بغداد، ٨١(١)، ٤٢٣-٤٥٤.

جمال عبد اللطيف (٢٠٢٢). علم النفس الإيجابي في التربية. القاهرة: دار المعرفة الجامعية. ص. ٥٣

حسام الدمرداش (٢٠٢١). العوامل النفسية المؤثرة في الرضا الوظيفي لدى معلمات المرحلة الثانوية. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١١(٣)، ١٢١-١٤٠.

حنان الخلفي (٢٠١٩). الرضا الوظيفي وعلاقته بالذكاء الوجداني لدى معلمات المرحلة الثانوية. مجلة القراءة والمعرفة، ١٩(٢١٢)، ١٢٣-١٨٢.

خالد الزناتي (٢٠٢٣). المناعة النفسية وعلاقتها بالاحترق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم قبل الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٣٨(٢)، ١٠٥-١٢٠.

داليا صالح (٢٠٢٢). المناعة النفسية كمتغير وسيط في العلاقة بين التوافق النفسي والصحة النفسية لدى عينة من الشباب الجامعي. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١٧(٤)، ١٤١-١٧٥.

رامي الشيباب (٢٠٢٠). علم النفس الإداري والسلوك التنظيمي. عمان: دار الحامد.

رامي الطراونة (٢٠٢٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالكفاءة الذاتية لدى عينة من الطلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ١٦(٣)، ١٣٩-١٥٢.

رشا الحناوي (٢٠٢١). الرضا الوظيفي وأثره في تحسين جودة التعليم. الإسكندرية: دار الوفاء.

رولا الشريف (٢٠١٦). فاعلية برنامج ارشادي لتدعيم نظام المناعة النفسية وخفض اضطرابات ما بعد الصدمة لدى مراهقي الأسر المتضررة بالعدوان الأخير على غزة ٢٠١٤. مجلة كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ١٥(١)، ٢١٢-٢٤٩.

زينب عبد الرحمن (٢٠٢٢). محددات الرضا المهني في مؤسسات التعليم الأزهر. القاهرة: دار الوفاق.

زينب منصور (٢٠٢٢). البعد الديني في تعزيز المناعة النفسية لدى العاملين في الأزهر. القاهرة: مكتبة الرشاد.

سالي رجب (٢٠٢٢). العدالة التنظيمية والرضا المهني لدى المعلمات. الإسكندرية: دار العلم.

سعاد عبد العال (٢٠٢١). الدعم المهني والرضا الوظيفي للمعلمين. الإسكندرية: دار الفكر الجامعي.

سلوى الشرقاوي (٢٠٢٣). *المناعة النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى العاملين بالتعليم*. القاهرة: مكتبة طيبة. ص. ١١٢

سليمان عبد الرحمن (٢٠١٨). *المناعة النفسية وعلاقتها بالصحة النفسية لدى عينة من الشباب*. رسالة ماجستير، جامعة عين شمس.

سليمان يوسف؛ وهدي الفضلي (٢٠٢١). *المناعة النفسية وفق تصور عبد الوهاب كامل - دراسة عاملية عبر ثقافية*. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، (١٢٩)، ٤٥٩-٤٩٠.

سيد حسن؛ ورانيا سالم (٢٠٢٢). *استراتيجيات مواجهة الضغوط كمتغير وسيط بين أنظمة المناعة النفسية والتوافق النفس لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي*. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٣٢ (١١٥)، ١٤١-٢٠١.

شيرين حسن (٢٠٢٣). *الاحتراق النفسي والرضا المهني لدى معلمي الثانوية الأزهرية*. الإسكندرية: دار الفاروق.

شيماء عبد الحفيظ (٢٠٢١). *المدخل السلوكي في تفسير الرضا المهني*. القاهرة: دار النخبة.

صالح القميري (٢٠٢٢). *الرضا الوظيفي في بيئات العمل التربوية*. الرياض: دار الزهراء.

صباح منوخ؛ وطه العبيدي (٢٠١٩). *المناعة النفسية لدى طلبة المرحلة الإعدادية*. مجلة جامعة تكريت للعلوم الإنسانية، (٢٦)، ٣٧٢-٣٩٤.

عادل عبد الفتاح (٢٠٢٢). *دراسة العلاقة بين المرونة النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمات المعاهد الأزهرية*. مجلة دراسات نفسية وتربوية، ١٥ (١)، ٥١-٧٨.

عبد المنعم الدردير؛ هبة حسن؛ وجاكين إسماعيل (٢٠٢٣). *الخصائص السيكومترية لمقياس المناعة النفسية لدى طلاب المرحلة الإعدادية*. المجلة العربية للقياس والتقويم، الجمعية العربية للقياس والتقويم، ٤ (٧)، ٢٤٩-٢٦٤.

عصام فرحات (٢٠٢٣). *المناعة النفسية ومواجهة الضغوط لدى المعلمين في البيئات التربوية الدينية*. مطروح: مركز دراسات الجودة التربوية.

عفاف عبد الحليم (٢٠٢٠). *علم النفس المهني للمعلم الأزهرية*. القاهرة: دار التنوير.

- علا علي (٢٠٢٢). فاعلية برنامج تدريبي لتحسين الهناء الذاتي لمعلمات الروضة وأثره على المناعة النفسية لديهن. *مجلة الطفولة والتربية*، جامعة الإسكندرية، ٤٩ (١)، ٣١٦-٢٤٩.
- فاطمة خطاب (٢٠٢٣). *الرضا الوظيفي لدى المعلمين: مدخل في الصحة النفسية المهنية*. الإسكندرية: دار الوفاء.
- فاطمة عمر (٢٠٢١). فاعلية برنامج إرشادي قائم على استراتيجيات المواجهة في تعزيز المناعة النفسية لدى المعلمات. *المجلة المصرية للإرشاد النفسي*، ٤٥ (١)، ٧٠-٩٤.
- قصي التخابنة (٢٠٢١). دور المناعة النفسية في التنبؤ بالتمكين النفسي لدى طلبة جامعة مؤته في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية. *مجلة الدراسات العليا*، جامعة مؤته، ١ (١١)، ٢١-٩٣.
- كريمة مخيوز (٢٠٢١). فلسفة المناعة النفسية في مواجهة الضغوط المهنية. *مجلة الحكمة للدراسات الفلسفية*، مؤسسة كنوز الحكمة للنشر والتوزيع، ٢ (٢)، ١٢٢١-١٢٤٣.
- ليلى عمر (٢٠٢١). المناعة النفسية لدى طالبات كلية التربية وعلاقتها بالذكاء الاجتماعي. *مجلة كلية التربية*، جامعة أسيوط، ٣٧ (٧)، ٦١-٩٥.
- محمد أبو ريا (٢٠٢٣). *علم النفس التنظيمي والسلوك المهني*. القاهرة: دار المسيرة.
- محمد رفيق (٢٠٢٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالسعادة لدى عينة من الطلاب الأيتام بالمرحلة الأساسية العليا في محافظة جرش. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، المركز القومي للبحوث بغزة، ٩ (٤)، ١٢٥-١٤٤.
- محمد عبد الرحمن (٢٠٢٠). *المناعة النفسية: الأسس النظرية والتطبيقية*. دار الفكر العربي.
- محمد عبد الرحمن (٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بالتكيف النفسي لدى عينة من طلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، ١٩٠ (٢)، ١١٠-١٣٦.
- محمد هندي؛ هبة الله أبو النيل؛ ومحمود سويفي (٢٠٢٢). الخصائص السيكو مترية لمقياس المناعة النفسية لأسر ذوي صعوبات التعلم. *مجلة علوم ذوي الاحتياجات الخاصة*، كلية علوم ذوي الاحتياجات الخاصة، جامعة بني سويف، ٤ (٨)، ٥٩١-٦٢٣.

محمد هيبة؛ وزينب رزق (٢٠٢١). الصمود النفسي وعلاقته بالمناعة النفسية والازدهار النفسي لدى الطالب المعلم. *مجلة الإرشاد النفسي*، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، (٦٨)، ٥٥-٩٧.

محمود يوسف (٢٠٢١). المناعة النفسية وعلاقتها بالتوجه الإيجابي نحو الحياة وأساليب مواجهة الضغوط النفسية لدى عينة من شباب جامعة عين شمس. *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٣١ (١١٣)، ٣٠٧-٣٦٨.

مروة عبد السلام (٢٠٢٠). المرونة النفسية وعلاقتها بالاحترق النفسي لدى معلمات التعليم الثانوي. *مجلة التربية النفسية*، ٩٨ (٤)، ٦١-٨٠.

ناصر ملوحي (٢٠٢٠). *الجهاز المناعي النفسي قوة وإبداع*. سوريا: دار الغسق للنشر.

نجلاء إسماعيل (٢٠٢٣). أثر برنامج إرشادي قائم على اليقظة الذهنية في تحسين الرضا المهني لدى المعلمات. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٤ (٢)، ٩٩-١٤٢.

نسمة شعبان؛ أسماء أحمد (٢٠٢٠). المناعة النفسية وعلاقتها بالاكئاب لدى عينة من المراهقين المعاقين بصريا، *مجلة البحث في التربية وعلم النفس*، ٣٥ (٤٤)، ٢-٥٨.

نهى كامل (٢٠٢٣). *التكيف المهني للمعلمات ودوره في تعزيز الرضا الوظيفي*. الإسكندرية: دار الوفاء.

هالة الحداد (٢٠٢٢). *الصحة النفسية للمعلم في بيئة العمل المدرسي*. القاهرة: دار الكتاب الحديث. هدى شحاتة (٢٠٢١). التفاؤل وعلاقته بالمناعة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج*، (٩٢)، ١٤٢٧-١٤٩٥.

هناء غانم (٢٠٢١). نموذج بنائي للعلاقات بين المناعة النفسية واليقظة الذهنية وأساليب مواجهة الضغوط لدى طلاب الجامعة من ذوي التوجه السلبي نحو الحياة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمنهور.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Abelson, R., Frey, K., & Gregg, A. (2017). *Experiments with people revelations from social psychology*. Inc. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, In Library of Congress Cataloging.
- Al-Daghri, N. M., Khan, N., Al-Othman, A., Alkharfy, K. M., Al-Attas, O. S., Alokail, M. S., ... & Sabico, S. (2020). Parenting style and its impact on children's mental health resilience: A cross-cultural perspective. *Children and Youth Services Review*, 119, 105-134.
- Arslan, G., & Yıldırım, M. (2021). Meaning-based coping and spirituality during the COVID-19 pandemic: Mediating effects of subjective well-being and psychological resilience. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 19(6), 353–361.
- Bozdağ, F., & Ergün, N. (2021). Psychological resilience of healthcare professionals during COVID-19 pandemic. *Psychological Reports*, 124(6), 2766–2786.
- Connor, K. M., & Davidson, J. R. (2023). Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC). *Depression and Anxiety*, 18(2), 76–82.
- Dubey, A. & Shahi, D. (2021). Psychological immunity and coping strategies: A study on medical professionals. *Indian Journal of Social Science Research*, 8(1), 36-47.
- Frankl, V. E. (2016). *Man's search for meaning*. Beacon Press.
- Garmezy, N. (2019). Resilience and vulnerability to adverse developmental outcomes associated with poverty. *American Behavioral Scientist*, 34(4), 416–430.
- Gilbert, T., Pinel, C., Wilson, D., Blumberg, J. & Wheatley, P. (1998). Immune neglect: A source of durability bias in affective forecasting, *Personality and Social Psychology*, 75(3), 617-638.
- Greenberg, J. (2021). *Behavior in Organizations* (11th ed.). Pearson Education.
- Hasanah, U., Khotimah, N., & Lestari, H. (2022). Psychological immunity as a protective factor against stress among nursing students. *Journal Karabatan Indonesia*, 25(2), 115–122.

- Hassan, A. (2021). A causal model of the mutual relationships between academic Bullying, Suicidal thinking, and psychological immunity among university students. *Turkish Journal of computer and mathematics education*, 12(3), 4298-4309.
- Kalisch, R., Köber, G., Binder, H., Arolt, V., Barrell, C., Berger, T., ... & Wessa, M. (2021). The resilience framework as a strategy to combat stress-related disorders. *Nature Human Behavior*, 5(6), 728–740.
- Kreitner, R., & Kinicki, A. (2022). *Organizational Behavior* (12th ed.). New York: McGraw-Hill Education.
- Maddi, S. R. (2018). On hardiness and other pathways to resilience. *American Psychologist*, 60(3), 261–272.
- Mancini, A. D., & Bonanno, G. A. (2022). Psychological immunity to potential trauma: Toward a lifespan approach. *Psychological Inquiry*, 33(1), 1–25.
- Masih, J. & Verbeke, W. (2018). Immune system function and its relation to depression: How exercise can Alter the immune System- depression dynamics. *Journal of Depression and Anxiety*, 7 (4) 28-66.
- Oláh, A. (2009). Psychological immune system: A new approach to personality. Oxford handbook of positive psychology. Oxford University Press
- Oláh, A. (2020). Psychological immunity: Theory and research. In K. M. Sheldon. Positive psychology: Key concepts and applications. *Empirical Text and Culture Research* 15(4), 201–219.
- Olah, A., Nagy, H. & Toth, K. (2010). Life expectancy and psychological immune competence in different cultures. *ETC- Empirical Text and Culture Research*, 4, 102-108.
- Panzeri, A., Bertamini, M., Butter, S., Levita, L., Gibson-Miller, J., Vidotto, G., ... & Bentall, R. P. (2021). Factors impacting resilience as a possible mechanism mitigating the psychological impact of COVID-19: A longitudinal study of adults in the UK. *Psychological Medicine*, 1–11.
- Pepe, A., Addimando, L., & Veronese, G. (2017). Measuring teacher job satisfaction: Assessing invariance in the Teacher Job Satisfaction Scale (TJSS) across six countries. *Europe's Journal of Psychology*, 13(3), 396–416.
- Reivich, K., & Shatté, A. (2020). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles*. Broadway Books.

-
- Riggio, R. E. (2021). *Introduction to Industrial/Organizational Psychology* (8th ed.). Routledge.
- Sagy, S., & Braun-Lewensohn, O. (2022). *Adolescents coping with war and terror: The role of psychological immunity*. Springer
- Schaller, M. and Park, J. (2011). The behavioral immune system (and why it Matters). *Current Directions of Psychological Science*, 20(1), 99-103
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (2018). Positive psychology: An introduction. *American Psychologist*, 61(1), 5–14.
- Shapan, N. & Ahmed, A. (2020). Rationing of psychological immunity scale on a sample of visually impaired adolescents. *International Journal for Innovation Education and Research*, 8(3), 345-356.
- Sisto, A., Vicinanza, F., Campanozzi, L. L., Ricci, G., Tartaglini, D., & Tambone, V. (2019). Towards a transdisciplinary definition of psychological resilience: *A literature review*. *Heliyon*, 5(3), 1-47.
- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2022). *Resilience: The science of mastering life's greatest challenges*. Cambridge University Press
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2018). Posttraumatic growth: Conceptual foundations and empirical evidence. *Psychological Inquiry*, 15(1), 1–18.
- Weiss, H. M., & Cropanzano, R. (2022). Affective Events Theory and Job Satisfaction. *Oxford University Press*. pp. 137–149
- Wilson, T. (2016). *Strangers to ourselves: discovering the adaptive unconscious*. Includes. *the President and Fellows of Harvard*. Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.
- Yıldırım, M., & Arslan, G. (2020). Exploring the associations between resilience, dispositional hope, preventive behaviours, subjective well-being, and psychological health among adults during early stage of COVID-19. *Current Psychology*, 41, 5712–5722.

البحث الرابع عشر

**فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات
التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي**

الرياضيات بالمرحلة المتوسطة

إعداد: -

أ.م.د/ علي بن سعيد القحطاني

أستاذ المناهج وطرق التدريس المشارك
كلية التربية - جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية

د/ مشعل بن ثابت بن ثابت آل مغني

دكتوراه المناهج وطرق تدريس الرياضيات
إدارة تعليم سراة عبيدة

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ولتحقيق هذا الهدف صمّم الباحث برنامجاً تدريبياً قائماً على النظرية الترابطية، وأعدّت أداتي الدراسة، وهما: بطاقة ملاحظة لمهارات التدريس الرقمي، ومقياس الاتجاه نحو التنمية المستدامة، واستخدم الباحث منهج البحث الوصفي، والمنهج التجريبي ذو التصميم (شبه التجريبي) على عيّنة من معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة للعام ١٤٤٥ هـ، واختيرت عشوائياً، وبلغ عدد أفرادها (٣٥) معلماً، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الرقمي لصالح التطبيق البعدي، وأيضاً وجود فرق ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المعلمين في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لصالح التطبيق البعدي، وكان من أبرز التوصيات: تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة على توظيف مهارات التدريس الرقمي، وتشجيع معلمي الرياضيات على التدريس باستخدام استراتيجيات التدريس التي تسهم في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية.

الكلمات المفتاحية: برنامج تدريبي - النظرية الترابطية - التدريس الرقمي - التنمية المهنية المستدامة - معلمو الرياضيات.

The effectiveness of a training program based on associative theory in the development of digital teaching skills and the trend towards sustainable professional development among middle-school mathematics teachers.

Abstract:

This study aimed to identify the effectiveness of a training program based on associative theory in the development of digital teaching skills and the trend towards sustainable professional development among middle-school mathematics teachers. To achieve this goal, the researcher designed a training program based on associative theory, and prepared two study tools, namely: a note card for digital teaching skills, and a measure of the trend towards sustainable development. The researcher used the descriptive research method and the experimental method with a (semi-experimental) design on a randomly selected (35) teachers sample of middle-school mathematics teachers in Sarat Obeida governorate for the year 1445, There is a statistically significant difference at the level of significance (0,05) between the averages of teachers ' grades in the pre and post applying of the digital teaching skills note card in favor of the post applying, and The presence of a statistically significant difference at the level of significance (0,05) between the average scores of teachers in the pre and post applying of the scale of the trend towards sustainable professional development in favor of the post applying, One of the most prominent recommendations was training Middle School math teachers to employ digital teaching skills. Encourage mathematics teachers to teach using teaching strategies that contribute to the development of digital teaching skills and the direction towards professional development .

Keywords: training program – associative theory – digital teaching – sustainable professional development – mathematics teachers.

مقدمة:

بدأ القرن الحادي والعشرين بتغيرات كثيرة وسريعة، وانتشرت فيه المعرفة التي تعتبر التكنولوجيا الرقمية أبرز مكوناتها، مما ساهم بظهور الاقتصاد المعرفي كأحد التوجهات العالمية التي تسعى عموم الدول والمجتمعات إلى تحقيقه، وذلك من خلال الاستفادة من معطيات العصر والتحول من اقتصاد الصناعات إلى اقتصاد المعلومات، وإيجاد اقتصاد رقمي يكون عموده الفقري شبكات الاتصالات والمعلومات، والاعتماد على قوة المعلومات والمعرفة ورأس المال البشري، وذلك بواسطة التكنولوجيا الرقمية التي دائماً ما تتواجد عند الحديث عن اقتصاد المعرفة لكونها سمة هذا الاقتصاد، باعتبارها أسرع وأنجح أدوات الحصول على المعرفة وإنتاجها.

ونتيجة لذلك فكر التربويون والقائمون على الأنظمة التعليمية في مختلف المجتمعات، في استحداث نظريات تعليمية تنصب على فكرة التعلم عن بعد، ومن أبرز هذه النظريات النظرية الترابطية (Connectivism Theory)، والتي يعتبر سيمنز (Simens, 2004) من أبرز روادها، والتي تقوم على شبكة المعلومات التي تتألف من اثنين أو أكثر من العقد، فالتعلم يحدث في مجتمعات تتكون من أفراد يرغبون في تبادل الأفكار حول موضوع مشترك للتعلم. ففي النموذج الترابطي يتشارك المتعلمون في خلق المعرفة، من خلال مساهماتهم عبر الوسائل، والشبكات الاجتماعية (Social Media Sites)، وغيرها من أشكال التواصل عبر الإنترنت (بروق، ٢٠٢١م).

وبناء على التقدم العلمي والتقني والتطور في أساليب التعليم والتدريب، وظهور الحاجة إلى إعداد وتدريب جيد ومتجدد للمعلم باستمرار لكي يتمكن من مواكبة التغيرات السريعة، فهذا الأمر يحتم ضرورة تحسين وتطوير برامج وأساليب الإعداد والتدريب بصفة دائمة والاستفادة من المفاهيم الجديدة والأساليب الحديثة والتجارب والاتجاهات العالمية في تطويره باستمرار (زغلول، وحسن، ٢٠٢١م، ٣٤).

وقد أشارت العديد من الأدبيات والدراسات إلى أهمية تطوير وتحديث برامج إعداد المعلمين لتزويدهم بالكفايات والمهارات التي يحتاجونها في العصر الرقمي، مثل دراسة: حسين (٢٠١٩) التي أشارت لأهمية تطوير برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات في ضوء المعايير العالمية، ودراسة (Ibrahim, Adzraai, 2019) التي أشارت إلى أن برامج إعداد المعلمين غير كافية لتزويد معلمي المستقبل بالمهارات اللازمة لهم للتدريس في المدارس، ودراسة (Bedir, 2019) التي أشارت إلى أن العديد من

برامج إعداد المعلمين تركز على المهارات العامة للتدريس، مما يؤدي إلى اتساع الفجوة بين النظرية والتطبيق في التدريس الحقيقي في الفصول الدراسية، ودراسة زغلول، وحسن (٢٠٢١م) التي أكدت على أهمية برامج التدريب القائمة على التنمية المستدامة لمعلمي الرياضيات.

وبهذا يحتاج المعلمون إلى إتقان المهارات الرقمية التي تتضمن على سبيل المثال عناصر تحدث خارج عمليات تدريس المعلمين، ولكنها في ذات الوقت تقع ضمن نطاق مهنة التدريس (Moltudal, Krumsvik, Jones, Eikeland, Johnson, 2019)، مما يدعو المؤسسات التعليمية إلى النظر بعناية لنوع التدريب المقدم للمعلمين، وجودة البرامج التدريبية المعدة لهم أثناء الخدمة، باعتبارها أهم موارد تحقيق الكفاءة المهنية الرقمية للمعلمين، إلى جانب تعزيز وتنمية مهارات التدريس لديهم في القرن الحادي والعشرين وعلى الأخص بالبلدان النامية (Mbvette & Mnyanyi, 2011).

ولذا فإن تطوير المهارات الرقمية للمعلم هو أحد المجالات الحديثة في التنمية المهنية المستدامة للمعلم، وذلك بفضل التطور الكبير في تقنيات التعليم والاهتمام بتعزيز أنماط التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد. وعلى الرغم من اختلاف تحديد المهارات الرقمية المطلوبة من المعلم إلا أنها تدور حول طريقة استخدام وتوظيف التكنولوجيا وتطبيقاتها في التعليم عن بعد، وهذا يتطور يوماً بعد يوم، مما يؤكد على أن تطوير المهارات الرقمية يجب أن تكون عملية مستمرة.

ولذا فقد أولت الدول المتقدمة والنامية أهمية بالغة بالتنمية المهنية المستدامة، وذلك بهدف مسايرة التقدم المعرفي والتكنولوجي، الذي يفرض جهداً مضاعفاً من الأداء العلمي والعملية خاصة في مجال التعليم، لذا لابد من إحاطة المعلم بما يستجد في مادة تخصصه حتى يكون ملماً بكل ما هو جديد يساعده على الابتكار والتجريب للأساليب الحديثة، التي تؤدي إلى رفع مستوى أدائه، ويتم ذلك من خلال التنمية المهنية المستدامة والتي أصبحت ضرورة لعدد من الأسباب منها: اتساع المعرفة العلمية وسرعة تطورها، والتطور المستمر للحياة الاجتماعية وتجديد وظائفها، والقصور في برامج إعداد المعلمين، وديناميكية العملية التعليمية (الصالحية، ٢٠١٠م).

وعلى الرغم من أهمية التنمية المهنية المستدامة للمعلمين إلا أنه قد يلاحظ وجود تدني إلى حد ما في دافعية المعلمين نحو التنمية المهنية المستدامة ومعايير الاعتماد المهني، مما جعل التنمية المهنية لديهم غير مرغوبة إلى حد ما وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات منها: دراسة الجميل (٢٠٠٨م)، ودراسة موسى (٢٠١٤م)، ودراسة الكولي (٢٠١٥م).

كما أشارت دراسة قدومي (٢٠١٥م) إلى أن التنمية المهنية المستدامة هي بمثابة عملية منظمة ومدرسة لبناء مهارات أكاديمية وتربوية وإدارية وشخصية لدى المعلم، بغية تحقيق أداء فعال في المهام والمسؤوليات، وتعد التنمية المهنية المستدامة عملية شاملة تتضمن العديد من المسارات، منها: التنمية التدريجية، والتنمية التجديدية، والتنمية النفاغلية، والتنمية الذاتية، وتعد التنمية المهنية ضرورة ملحة كل المعلمين، والعاملين بالحقل التربوي خاصة في ظل مصطلح مجتمع المعرفة، هذا المجتمع الذي يقوم على إنتاج ونشر وتوظيف المعرفة بهدف الارتقاء بالمجتمع، وتتووع بدائل وآليات التنمية المهنية.

مشكلة البحث:

تشهد المملكة تطوراً معرفياً وتقنياً غير الكثير من أساليب وطرق الحياة اليومية، وخصوصاً في مجال التعليم، وكان لذلك انعكاسه المباشر على ظهور أنواع وطرق تدريس وممارسة جديدة قائمة على توظيف التقنية، بالإضافة إلى اتجاه العديد من الأنظمة التعليمية للتعليم عن بعد في ظل جائحة كورونا، وتزايد القلق عالمياً من فشل التعليم الاعتيادي في تعزيز المهارات اللازمة التي تفي باحتياجات الطلاب في القرن الحادي والعشرين وإعدادهم لمهن المستقبل (Amin, 2016).

ولعل هذا يتوافق مع بعض التقارير الدولية: ومن ذلك ما أكدته تقرير البنك الدولي أن الأنظمة التعليمية في منطقة الشرق الأوسط، وشمال إفريقيا تحتاج إلى مزيد من التطوير، وتعاني من عدة تحديات؛ منها ضعف إعداد المتدربين، كما أشارت نتائج الدراسة الاستقصائية العالمية للتعليم (TALIS The OECD Teaching and Learning International Survey -) التي أجرتها منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، أن نحو ٦٠٪ من المعلمين تلقوا تدريباً على التطوير المهني في استخدام التكنولوجيا، وأفاد نحو ٢٠٪ منهم إنهم بحاجة ماسة إلى تدريب يأخذ في الاعتبار شخصية المعلم في منطقة الشرق الأوسط، وإمكاناته العلمية والمهنية للإقبال عليها بجدية (Schleicher, 2020, 17).

وعلى المستوى البحثي أشارت عدد من الدراسات والبحوث التربوية إلى ضعف تفعيل معلمي ومعلمات الرياضيات لممارسات التدريس الرقمي والمهارات المحفزة عليها، ومنها دراسة: دراسة اليامي (٢٠٢٠م)، ودراسة بابعير (٢٠٢٠م)؛ كما أشارت دراسة الحبردي (٢٠١٧م) إلى أن واقع استخدام المعلمين لأدوات التقويم الإلكتروني لا يرقى إلى المستوى المطلوب، ودراسة عبد الحميد (٢٠٢١م) إلى ضعف مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات الرياضيات. وهذا ما يجعلنا بحاجة لتطوير برامج تدريبية لمعلمي الرياضيات لصقل مهاراتهم الرقمية.

ومن زاوية أخرى لمواجهة تحديات التنمية المهنية المستدامة للمعلم: حتى يمكن ردم الفجوة بين الواقع والمأمول لدى المعلم، وذلك فيما يتعلق بالمجال الأكاديمي التخصصي، والمجال المهني التربوي، ومجال التطوير المهني المستمر ومن هذه التحديات: تطور المعرفة العلمية في مختلف التخصصات، وكذلك تطور المناهج الدراسية حيث تضمنت الكثير من المعارف لم يدرسها الموجودين في الميدان التعليمي، ومقتضيات العصر الرقمي وتحديات العولمة والثورة التكنولوجية والثورة المعرفية وتكنولوجيا المعلومات، وظهور صيغ تعليمية جديدة تعتمد على التعليم الإلكتروني وبيئات التعلم الافتراضية، والتحول إلى المدرسة المحوسبة بمقوماتها وتقنياتها ومناهجها (حسان؛ و خليل، ٢٠١٧م).

وفي ذات السياق أكدت عددٌ من المؤتمرات المحلية ضرورة تطوير مهارات المعلم الرقمية وتوظيف أدوات التكنولوجيا المتقدمة في التنمية المهنية المستدامة، ومن هذه المؤتمرات: المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بسوهاج " المعلم ومتطلبات العصر الرقمي - ممارسات وتحديات (٢٠١٩)، ومؤتمر مستقبل إعداد المعلم في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الرابعة والخامسة (٢٠٢٢)، ومؤتمر التعليم والشاركة المجتمعية ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في الجمهورية الجديدة (٢٠٢٢)، ومؤتمر المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية (٢٠٢٢م) دور مؤسسات التعليم في بناء رأس مال بشري وفقاً لمتطلبات القرن الحادي والعشرين، والتي أوصت جميعها بضرورة إعداد المعلم في المجالات الدراسية المختلفة رقمياً في ظل التطورات لمعرفية والتقنية، ومتطلبات القرن الحادي والعشرين، وهيمنة أنظمة الذكاء الاصطناعي.

ومن واقع تجربة الباحث الشخصية؛ حيث عمل معلماً لمادة الرياضيات مدة وجيزة، ثم مدير مدرسة وقبلها وكيلًا، حيث كان الباحث يقوم وبشكل منتظم بزيارات صفية لمعلمي الرياضيات في فصولهم لملاحظة ومتابعة أدائهم ومدى تطبيقهم للمهارات التدريسية الاعتيادية (التخطيط والتنفيذ والتقييم)، وقد لوحظ أن معظم معلمي الرياضيات لا زالوا يركزون على استخدام المهارات التدريسية الاعتيادية مع إهمال تطبيق مهارات التدريس الرقمية التي تجعل التعليم متمحور بشكل فعلي حول الطالب، وربما يعطي هذا الإهمال اتجاهًا سلبيًا نحو التنمية المهنية المستدامة لمعلم الرياضيات.

أسئلة البحث:

تحددت مشكلة البحث الحالي في أنَّ الباحث لاحظ أنَّ هناك ضعفًا في مستوى مهارات التدريس الرقمي وقصور في الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات، لذا يأتي البحث الحالي في سياق الجهود البحثية الساعية للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة، ومهارات

التدريس الرقمي لديهم، باستخدام برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية لتنمية مهارات التدريس الرقمي، وتقصي الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة.

وسعي البحث الحالي إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية هي كالتالي:

١. ما البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة؟
٢. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة؟
٣. ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة؟

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى تحقيق ما يلي:

- ١- إعداد برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية لتنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.
- ٢- تنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة.
- ٣- تنمية الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة.

أهمية البحث: قد يسهم البحث الحالي في:

١. الأهمية العلمية:

- أ- مساهمة الاتجاهات الحديثة في التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات وإعداد معلميها، التي تنادي بضرورة استخدام التقنية في برامج التنمية المهنية المستدامة.

ب- تقصي فاعلية هذا البرنامج التدريبي في تنمية مهارات التدريس الرقمي بوصفها من المهارات التي تستشرف مستقبل التنمية المهنية المطلوبة في المملكة العربية السعودية وفق ما ورد بأهداف رؤيتها ٢٠٣٠ م.

٢. الأهمية التطبيقية:

أ- المعلمين:

- قد تفيد جميع معلمي الرياضيات في المرحلة المتوسطة فقط في تنمية مهارات التدريس الرقمي.
- تزويد معلمي الرياضيات بقائمة مواصفات معيارية لتفعيل دور بيئات التعلم القائمة على مهارات التدريس الرقمي في التعلم للاسترشاد بها في مجال تخطيط وتنفيذ وتقويم الدروس.

ب- الباحثين:

- إلقاء الضوء على ما اهتمت به الدراسات السابقة من اهتمام بطرق وأساليب تنمية مهارات التدريس الرقمي، وكذلك التنمية المستدامة لدى المعلمين عامة ومعلمي الرياضيات خاصة من خلال التدريب الافتراضي.

- قدّم البحث الحالي مجموعة مقترحات للبحوث والأدوات البحثية عن التدريب الافتراضي، وأثره في تنمية مهارات التدريس الرقمي والتنمية المستدامة لدى معلمي الرياضيات والتي قد تفيد في البحث التربوي في وضع مجموعة من البحوث والدراسات التربوية في هذا المجال.

ج- **مصممي ومطوري المناهج:** قد يساهم في تزويد مخططي ومصممي المناهج الدراسية بتقديم مصفوفة من المهارات المعيارية لتفعيل برامج التدريب والتنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات وتنمية مهارات التدريس الرقمي وتنمية الاتجاهات نحو التنمية المهنية المستدامة، وصولاً للتخطيط في ضوءها.

حدود البحث:

أ- **الحدود الموضوعية:** يقتصر موضوع البحث على:

- برنامج تدريبي مقترح قائم على النظرية الترابطية، ومهارات التدريس الرقمي (التخطيط الرقمي - التنفيذ الرقمي - التقويم الرقمي)، وأبعاد التنمية المهنية المستدامة (الاتجاه نحو القيم والمسؤوليات المهنية - الاتجاه نحو المعرفة المهنية - الاتجاه نحو الممارسة المهنية).

ب- **الحدود المكانية:** مدارس المرحلة المتوسطة في محافظة سراة عبيدة.

ج- **الحدود الزمانية:** خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٤٥هـ - ٢٠٢٣م.

مصطلحات البحث:

النظرية الترابطية:

عرّف (Siemens, 2005, 98) النظرية الترابطية بأنها: "نظرية تسعى إلى أن توضح كيفية حدوث التعلم في البيئات الإلكترونية المركبة، وكيفية تأثره عبر الديناميكيات الاجتماعية الجديدة، وكيفية تدعيمه بواسطة التكنولوجيات الجديدة".

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة من المبادئ والافتراضات الحديثة لتفسير التعلم في ظل متطلبات المجتمع الرقمي، وتنطلق من أن تنمية مهارات التدريس الرقمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تعنى اكتشاف وبناء علاقات وروابط بين الخبرات التعليمية المقدمة لهم لتوظيفها في حل المشكلات وينعكس على طلابهم.

البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية:

ويعرفه الباحث إجرائيًا بأنه: إطار إجرائي لتدريب معلمي الرياضيات على مهارات التدريس الرقمي وتنمية اتجاهاتهم نحو التنمية المهنية المستدامة وينطلق من أسس النظرية الترابطية في تصميم التعليم، ويتضمن مجموعة من الأهداف والأنشطة والمعالجات ومهارات التدريس الرقمي، وأساليب واستراتيجيات التدريب، وأنماط التقويم المناسبة لمعلمي الرياضيات.

مهارات التدريس الرقمي:

تعرفها هدى اليامي (٢٠٢٠، ٢٠) بأنها: المهارات التي تحتاجها المعلمات للتدريس فيما يطلق عليه بالعصر الرقمي القائم على التكنولوجيا الرقمية، أو العصر المعرفي، أو القرن الحادي والعشرين، سواء كان التدريس رقمي بالكامل، أو مدمج، أو باستخدام محدود للتكنولوجيا الرقمية.

ويعرفها الباحث إجرائيًا بأنها: مجموعة الممارسات التي يقوم بها معلمو الرياضيات عند التخطيط للتدريس الرقمي وتنفيذه وتقويمه باستخدام أدوات التكنولوجيا الرقمية. ويقاس في الدراسة الحالي من خلال بطاقة ملاحظة المهارات وهي من إعداد الباحث.

الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة:

تعرف التنمية المهنية المستدامة: "بأنها عملية مستمرة، يتم التخطيط لها بصورة منظمة، قابلة للتنفيذ من أجل النهوض والارتقاء بمستوي أداء الافراد، من خلال إكسابهم المهارات اللازمة، وتزويدهم بالمعلومات وتنمية اتجاهاتهم الايجابية نحو العطاء والتقدم، لتحسين مستوي التعلم، والتعليم، استجابة للمتغيرات وحاجات مجتمعه" (مرجي، ٢٠١٦م، ١٢٦).

تعرف إجرائيًا: بأنها مجموعة البرامج والأنشطة الإنمائية المستمرة التي تهدف إلى اكساب معلمي الرياضيات مجموعة من المعارف والقيم والكفايات والمهارات والاتجاهات التي ترتبط بشكل أساسي بأدوارهم الوظيفية بهدف الارتقاء بمستوى أدائهم المهني بصورة مستمرة لتحقيق رؤية الوطن ٢٠٣٠.

ثانيًا: الإطار النظري والدراسات السابقة

المحور الأول: النظرية الترابطية:

مفهوم النظرية الترابطية:

عرفها (Siemens, 2005, 5) بأنها: "نظرية التعلم في العصر الرقمي، والتي تركز على استخدام التقنية في التعليم باستخدام الشبكات في إطار اجتماعي فعال".

وعرفها العمري (٢٠١٨م) على أنها: "نظرية تعلم تقوم على فرضية أن المعرفة موجودة في العالم وليست داخل الفرد بصورة مجردة، حيث تشجع بناء الخبرات انطلاقاً من التفاعل الاجتماعي عبر الشبكات ويحدث التعلم من خلال توظيف أدوات وأجهزة غير بشرية مثل الحاسوب أو قواعد البيانات أو المجتمع الافتراضي عبر الويب على عكس الافتراض بأن عملية التعلم تحدث بالكامل داخل المتعلم، ولذا فإنها تذهب إلى أن كيفية العثور على المعلومات أكثر أهمية من معرفة المعلومات نفسها".

وعرفها علي؛ وسلام؛ ومحمد (٢٠١٩م، ١٠٨) بأنها: "نظرية تربوية حديثة تهدف لوضع التعلم الشبكي الذي يتناول مستحدثات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في إطار اجتماعي فعال، يتم فيه تعزيز التواصل والتفاعل والمشاركة بين القائم بالتدريس وطلابه وبين المتعلمين وبعضهم البعض، وبين مجتمع التعلم ومصادر التعلم".

خصائص التعلم في ضوء النظرية الترابطية:

أشارت أحمد (٢٠١٤م، ٩١ - ٩٢) إلى مجموعة من الخصائص التي يتسم بها التعلم في ضوء النظرية الترابطية وهي:

١- يتم التعلم في بيئات تتبدل عناصرها المحورية باستمرار، ولا يتم تحت سيطرة المعلم بالكامل بل أن كل عنصر من عناصر العملية التعليمية (معلم - متعلم - بيئة - ...) يقوم بدور في عملية التعلم وبناء المعرفة.

٢- يركز التعلم على أهمية تعليم الطلاب كيفية البحث عن المعلومات، وتحليلها وتركيبها بهدف الوصول للمعلومة.

٣- التعلم عملية مستمرة وتتم في صورة أنشطة تتم من خلال شبكة التعلم.

- ٤- يحدث التعلم بطرق مختلفة، منها: المقررات، والبريد الإلكتروني، والبحث على شبكة الانترنت، والمدونات فهي مصادر التبادل غير الرسمي للمعلومات والمنظم من خلال الشبكات الاجتماعية والتي تسهم بدور هام في تقويم فاعلية التعلم.
- ٥- يسمح بتعامل المتعلم مع كم كبير من المعلومات تتطلب من المتعلم الربط بينها، فالتعلم في ضوء النظرية الترابطية هو بناء شبكي، يجمع بين عمليات تتم داخل وخارج عقل المتعلم.

مميزات النظرية الترابطية:

- أوضح (Darrow, 2009) بعض مميزات استخدام النظرية الترابطية في التعليم كالتالي:
١. تشجع النظرية الترابطية على تغيير مفهوم التعلم التقليدي من خلال تقليل دور المعلم في السيطرة على محتويات المقرر الدراسي، لتعطي للمتعلمين دوراً أكبر في تحديد توقيت التعلم وتجميع محتوى المقرر بما يتناسب مع معارفهم السابقة ووجهات نظرهم الشخصية.
 ٢. لا يعتمد حدوث التعلم في النظرية الترابطية على جهود خبير أو شخص محدد كالمعلم التقليدي، وإنما من خلال حوار مستمر ومتنام يتعلم فيه جميع المشاركين في المقرر بما فيهم المعلم نفسه.
 ٣. تحسن النظرية الترابطية من عملية التعلم بشكل كبير عن إعادة النظر في وجهات النظر التربوية وتوليد تحول أكبر نحو التعلم المرتكز على المتعلم.
 ٤. أصبح المتعلمون في النظرية الترابطية مشاركين بشكل نشط في توليد المعرفة بدلاً من الاقتصار فقط على المؤسسات التعليمية ودور النشر.
 ٥. التعلم المستمر في النظرية الترابطية أصبح من أهم أنشطة شبكة المعلومات وجزءاً من أنشطته الأخرى.

النظرية الترابطية وتدریس الرياضيات:

أوضح (Klinger, 2011, 15-17) أن استخدام النظرية الترابطية يستلزم النظر إلى "الرياضيات كطريقة عمل مترابطة بصورة كلية وشاملة، وليس كموضوعات منفصلة"، كما أنها تعمل على نمو المعرفة من خلال التدقيق في المعرفة، والتفاعل بين المتعلمين والملاحظات التي تسجل في البيئة التعليمية، كما أن الدماغ البشري هو شبكة من الخلايا العصبية المترابطة بطريقة معقدة مع الذاكرة، وعندما يقوم المخ بالأنشطة المعرفية تحدث تغيرات في الوصلات العصبية (Neural Connectivity)، ويوضح "Siemens" أن النظرية الترابطية تقتض أن المعرفة الرياضية موزعة عبر الشبكات، وأن عملية التعلم

تتم إلي حد ما بشكل واحد، حيث يتم تكوين شبكة متنوعة من الاتصالات، والتعرف على الأنماط المصاحبة.

وقد هدفت دراسة سلامة؛ وسمعان؛ ومحمد؛ وزهران (٢٠٢٠م) إلى إعداد برنامج علاجي قائم على النظرية الترابطية باستخدام السقالات الإلكترونية لتحسين مستويات التحصيل المعرفي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالحلقة الإعدادية. تم إعداد برنامج علاجي قائم على النظرية الترابطية باستخدام السقالات الإلكترونية وتصميم موقع تعليمي عبر الإنترنت cslearner.net، ودليل إرشادي للمعلم وكتيب للتلميذ ولمعرفة فاعلية البرنامج العلاجي تم إعداد (اختبارين تحصيليين في وحدتي "المساحات" و"التشابه") وبعد إجراء الدراسة الاستطلاعية والتأكد من مناسبة البرنامج العلاجي للأهداف الموضوعية وضبط أدوات البحث، تكونت عينة البحث من (١٢) من التلاميذ بطيئي التعلم بمدرسة محمد عبد الجواد حسين بإدارة طهطا التعليمية، تم تطبيق أدوات البحث قبلًا علي العينة، ثم دراسة التلاميذ للبرنامج العلاجي لمدة ثمانية أسابيع، وفي نهاية التجربة تم تطبيق أدوات البحث بعديا وأظهرت النتائج أن البرنامج العلاجي المعد وفقا لمبادئ النظرية الترابطية باستخدام السقالات الإلكترونية كان فعالا في تحسين مستويات التحصيل المعرفي لدي التلاميذ بطيئي التعلم.

وتكمن أهمية النظرية الترابطية في تعليم الرياضيات وتعلمها في استخدام خصائص التواصل الشبكي في الأنظمة المعقدة، من خلال صياغة روابط تعزز فهم الرياضيات كلغة عالمية للتواصل، وروابط تسمح بالربط بين المفاهيم الرياضية بعضها ببعض، وربط هذه المفاهيم بالمهارات الرياضية والحياتية مع التركيز على التطبيقات الحياتية للمفاهيم الرياضية مما يعطي صورة كلية عن المعرفة، أي أن لغة الرياضيات يجب فهمها من حيث الأشياء، واللغة التي يعرفها المتعلم بالفعل من خلال التركيز علي الحس المشترك والحدس Intuition عن طريق الاستعارة والتشبيه، ومع نمو شبكة المعرفة الداخلية والمرجعية (العاكسة) من خلال تكوين روابط جديدة تتضمن المزيد من العقد التي تتكون من المعرفة، والخبرات المتطابقة والمتباينة فإنها تخضع لفترات من التنظيم الذاتي الحرجة، حيث توجد تحولات في المرحلة المعرفية

المحور الثاني: مهارات التدريس الرقمي:

مفهوم مهارات التدريس الرقمي: Digital Teaching Skills

عرفها الشمري؛ والشمري (٢٠٢٠م، ٢٦٤) بأنها: قدرة أعضاء هيئة التدريس على استخدام أدوات التعلم الإلكتروني في إدارة المقررات الدراسية عبر شبكة الإنترنت بكفاءة عالية، وتشمل (مهارة تخطيط التدريس الرقمي - تنفيذ التدريس الرقمي - تقييم التدريس الرقمي).

وعرفها العاصمي (٢٠٢٢م، ١٩٧) بأنها: "مجموعة من المهارات والأداءات التدريسية القائمة على توظيف التقنيات الحديثة في تخطيط وتنفيذ وتقييم الدروس، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم في استبانة مهارات التدريس الرقمي".

كما عرفه الحسيني (٢٠٢١م، ٣٩) بأنه: "مجموعة من الإجراءات والنشاطات التي يقوم بها المعلم أثناء شرحه وتوضيحه للدروس يستخدم فيها وسائل التقنية الحديثة كالحاسب الآلي، وشبكاته، ووسائطه المتعددة، والمعامل الإلكترونية والمؤتمرات المسموعة والمرئية، لايصال المعلومات والحقائق في بيئة تفاعلية بأكبر كفاءة ممكنة".

مميزات التدريس الرقمي:

١. تعد مزايا وفوائد التدريس الرقمي من أقوى مبررات توظيفه في التعليم وهي: (أبو لبن، ٢٠١١م، ٢).
١. زيادة مستوى تحصيل المتعلمين وتمكينهم من اختيار التطبيقات المناسبة، تحفيزهم لحل المشكلات التي تقدمها تكنولوجيا المعلومات.
٢. تحقيق المساواة في الفرص من حيث التعبير بالرأي في أي وقت، والتغلب على عامل الخجل والقلق الملازم لبعض المتعلمين في الفصول التقليدية.
٣. تقريب بعض الظواهر التي يصعب تخيلها في المختبرات المدرسية عن طريق الواقع الافتراضي وتوفير عنصر التشويق والمتعة حيث تتميز تقنية المعلومات باستخدامها للألوان والصور والمؤثرات الصوتية.
٤. ابتعاد المتعلمين عن التنافس السلبي فيما بينهم، فكل يتعلم وفق استعداداته وميوله وحاجاته والاعتماد على الذات في التعلم وتلقى المادة العلمية بطرائق فردية تناسب المتعلمين كل على حده.
٥. سهولة الوصول إلى المعلم في أي وقت، وسهولة الوصول إلى المناهج، وإمكانية الاستفادة من الإنترنت.
٦. تنمية مهارات الدراسة والاستقصاء والتفكير الناقد بوصفها أهم قدرات التفكير العليا وتدعيم النمو الاجتماعي بين المتعلمين من خلال اشتراكهم في المهام الجماعية كالتواصل عبر الإنترنت للبحث في موضوع ما.
٧. سهولة وتعدد طرق تقييم المتعلمين، وتحديد مستوياتهم والتعرف على نقاط القوة والضعف لديهم.
٨. التنمية المهنية للمعلم وتطوير أدائه التدريسي حيث يتميز التدريس الرقمي باستراتيجيات تدريس حديثة أكثر فعالية وكفاءة.

وأجرى سالم (٢٠٢١م) دراسة هدفت إلى معرفة واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية بإدارتي "حلاوان، والمعصرة" بمصر للتعليم الرقمي واتجاههم نحو استخدامه في التدريس، وعلاقته ببعض المتغيرات، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق الهدف من الدراسة، تم استخدام استبانة ممارسة التعلم الرقمي، ومقياس الاتجاه نحو استخدام التعلم الرقمي، ونفذت على عينة تتكون من (٩٣) معلم ومعلمة، وأسفرت النتائج عن: أن ممارسة معلمي الرياضيات للتعليم الرقمي كانت متوسطة، وأيضاً اتجاهاً نحو استخدامه في التدريس كانت متوسطة.

أساليب وطرق تقويم الأداء التدريسي للمعلم:

تتعدد أساليب وطرق تقويم الأداء التدريسي للمعلم ومنها: (الخاطر، ٢٠١٠م، ١٤٦):

- ١- تحليل العمل: يتم تحليل عمل المعلم عموماً خلال عملية التدريس، للحكم على ما يقوم به فعلاً من مهام وأدوار، ومهارات مرتبطة بعمله، وما يهمله منها.
- ٢- تحليل التفاعل: يركز هذا الأسلوب على تحليل التفاعل اللفظي، وغير اللفظي للمعلم داخل حجرة الدراسة، وتحديد نمط الكلام الغالب للمعلم أثناء التدريس.
- ٣- ملاحظة المعلم: وهو أهم أساليب تقويم المعلم، خصوصاً فيما يتعلق بسلوكه، أو أدائه التدريسي، وغالباً ما تتم الملاحظة المنتظمة للمعلم أثناء تدريسه من خلال بطاقات، أو قوائم ملاحظة، يمكن خلالها تقدير مهارات المعلم في تخطيط وتنفيذ وتقويم عملية التدريس. وقد تتم ملاحظة المعلم بشكل غير منتظم، ودون الاعتماد على بطاقات ملاحظة، أو قوائم تقدير، مثلاً يفعل الموجه، أو المشرف التربوي عندما يجلس مع المعلم أثناء التدريس، وقد يكون الحكم غير دقيق ما لم يكن الشخص القائم بالملاحظة هنا على قدر كبير من الخبرة، والدراسة بمهارات الأداء.

المحور الثالث: التنمية المهنية المستدامة:

مفهوم التنمية المهنية المستدامة:

عرفها كل من راضي؛ ومحمد (٢٠٢٠م) بأنها: "نموذج للتفكير حول المستقبل الذي يضع في الحسبان الاعتبارات البيئية، والاجتماعية، والاقتصادية في إطار السعي للتنمية وتحسين جودة الحياة. وعرفها عبدالعزيز؛ وشديد (٢٠١٩م، ٦٨) بأنها: "تلك التنمية التي تقي بمتطلبات الأجيال الحالية دون إلحاق أي ضرر يقلل من كفاءة أو قدرة البيئة على تلبية احتياجات الأجيال المقبلة".

التنمية المهنية المستدامة تعرف بأنها: "عملية مستمرة، مخطط لها بصورة منظمة، قابلة للتنفيذ من أجل الارتقاء بمستوى أداء الفرد، من خلال إكسابه المهارات اللازمة، وتزويده بالمعلومات وتنمية

الاتجاهات الايجابية لديه، لتحسين مستويات التعلم، والتعليم، استجابة للمتغيرات وحاجات المجتمع" (مرجي، ٢٠١٦، ١٢٦).

هناك العديد من التعريفات التي تناولت التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات منها: يعرفها (2014 Olson, بأنها: عملية منظمة ومخطط لها بشكل علمي ومستمر من أجل تطوير قدرات ومعارف ومهارات معلم الرياضيات في عمليات التعليم والتعلم لتحقيق أكبر قدر من الكفايات المهنية الحالية والمستقبلية بهدف تحسين مخرجات التعليم وتجويدها.

خصائص التنمية المستدامة لمعلم الرياضيات:

تتسم التنمية المستدامة بمجموعة من الخصائص التي تميزها عن غيرها من أشكال وصور التنمية الأخرى، حددها عزيز (٢٠١٨م) في الخصائص التالية:

١. الاستمرارية والديمومة في العديد من المشروعات الاقتصادية المختلفة هو الأصل في إحداث التنمية.
٢. لكي يتم تحقيق التنمية المهنية المستدامة، لابد من استخدام الموارد الطبيعية المتجددة للحفاظ على الثروات الطبيعية للأجيال القادمة.
٣. تحقيق التوازن البيئي، لضمان الحفاظ على محيط بيئي نقي، وعدم استنزاف الثروات غير المتجددة.
- وترى درويش (٢٠٢١م) أن التنمية المهنية المستدامة تتميز بالخصائص التالية:
٤. تعتمد على مدخل النظم في إدارتها للبرامج، والخطط، وإعدادها، وتنفيذها، وإخراجها.
٥. التعامل الرشيد مع مكونات البيئة، والموارد الطبيعية.
٦. ممتدة ومستمرة، ومتكاملة في أبعادها.
٧. تتلاءم مع الضوابط والمحددات البيئية، وقوانين البيئة العالمية.
٨. توصي بالحاجة إلى تطوير الجوانب الثقافية لدى الأفراد بشكل يراعي التحديات البيئية.

مبادئ التنمية المهنية المستدامة لمعلم الرياضيات:

تتمثل مبادئ التنمية المهنية المستدامة، كما ورد من (درويш، ٢٠٢١م) بالآتي:

١. الواقعية: بمعنى الانطلاق في تخطيط برامج التنمية المهنية الموجودة للمعلمين علي أساس من الاستقراء الواعي والتجديد الدقيق لاحتياجاته التدريبية الفعلية.
٢. الاستمرارية: بمعنى استمرار عمليات التدريب لتساير المستجدات التربوية والمكتشفات العلمية والتكنولوجية وتستوعب أهداف خطط التجديدات التربوية.

٣. الفرضية: بمعنى توجيهها لتستهدف فجوات الأداء بين الممارسات التعليمية الراهنة للمعلمين، وتلك التي تتطلبها التجديدات التربوية أو التي تفرضها التطورات التكنولوجية المتلاحقة، وما تمليه من تغيرات في أهداف التعليم، وما يصاحبها من تبديلات في شروط التعلم وبيئته.
٤. التنوع والتعدد: بمعنى تنوع أساليب وأنشطة التدريب وتعددتها لتتناسب مع الفئات المستهدفة واختلاف احتياجاتها التدريبية وتخصصاتها ومستوياتها.
٥. التكامل: بمعنى مراعاة التتابع في بناء البرامج الموجهة لكل فئة من المعلمين المستهدفين، إلى جانب ترابط البرامج المختلفة الموجهة للمستهدفين من الفئات المختلفة من ناحية أخرى.
٦. التعاونية: بمعنى مشاركة المدرب والمتدرب في تخطيطها، وإن تدار كخطة متكاملة طويلة الأجل.
٧. الدافعية: تستند على نظام حوافز شامل يكافئ المعلم الملتزم بالاندماج في برامجها، والتميز في انجاز متطلباتها وأنشطتها.
٨. الإنسانية: بمعنى أن تخطط برامجها وتدار فعاليتها على أساس من احترام أفكار المعلمين ومراعاة طاقاتهم وقدراتهم التدريبية.
٩. الاختيارية: بمعنى أن تركز على المعلمين بصفقتهم جوهر عملية تعليم التلاميذ وتعلمهم، وإن شملت جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
١٠. الدمج: بمعنى دمج التكنولوجيا المتقدم في عمليات التدريب كوسائط تدريبية من ناحية وتمكين المعلمين من دمج هذه التكنولوجيا في عمليات تعلمهم، وتعلم الطلبة من ناحية ثانية.
١١. المتابعة والتقييم: بمعنى متابعة أداء المتدربين في الميدان ليتم تقييم برامجها على أساس مدى تأثيرها على فعالية أداء المعلمين، وتطوير ممارساتهم وارتفاع مستوى تعلم التلاميذ.

أهداف برامج التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات:

- تهدف التنمية المهنية لمعلمي الرياضيات إلى تنمية مهاراتهم ومعارفهم المهنية وتتلخص فيما يلي:
 - ١- مواكبة معلمي الرياضيات للمستجدات في نظريات التعليم والتعلم، وطرائق التدريس، والوسائل التعليمية، وتكنولوجيا التعليم، وكيفية تطبيقها في تدريس الرياضيات لتحقيق الفعالية المطلوبة.
 - ٢- معرفة الجديد من وسائل التقييم والأساليب الحديثة في الاختبارات الشفهية والحريرية.
 - ٣- تنمية معلمي الرياضيات في كافة الجوانب: أكاديميا ومهنيا وشخصيا وثقافيا.
 - ٤- الربط بين النظرية والتطبيق في تدريس الرياضيات وتنمية الجوانب الإبداعية لدى المعلمين وتحفيزهم بحيث يشمل تدريسهم تلك الجوانب الإبداعية.

٥- تشجيع معلم الرياضيات على التعاون والاستفادة من زملائه في حل المشكلات التربوية التي تواجهه، وتشجيعه على الابتكار والإبداع في عمله.

٦- تمكين معلم الرياضيات من مهارات استخدام مصادر المعلومات والبحث عن الجديد في تدريس الرياضيات من خلال حثه على التعلم الذاتي المستمر مدى الحياة، إتاحة الفرصة له لتجريب وتطبيق النظريات التربوية داخل حجرة الدراسة أي ربط النظرية بالتطبيق (Kearney & Maher, 2013). وقد أجرت كل من صلاح الدين؛ والمسكرية (٢٠١٧م) دراسة استهدفت التعرف على الأسس النظرية للإنماء المهني للمعلمين في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. وأسهمت في الوقوف على واقع برامج الإنماء المهني للمعلمين في سلطنة عمان. وسعت للتوصل إلى إجراءات مقترحة لتطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي. وتكونت مجموعة الدراسة من المعلمين والمعلمات من (٥-١٠) مدارس بمحافظة شمال الشرقية بسلطنة عمان. وتمثلت أدوات الدراسة في استبانة موجهة للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان. وجاءت نتائج الدراسة مشيرة إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ حول واقع برامج الإنماء المهني المقدمة للمعلمين في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة شمال الشرقية من وجهة نظر المعلمين أنفسهم بالنسبة لمتغير الخبرة في جميع محاور أداة الدراسة وكذلك في المجموع الكلي.

ثالثاً: منهج البحث وإجراءاته:

منهج البحث: نظراً لطبيعة أهداف البحث تم اتباع مناهج البحث التالية:

أ- المنهج الوصفي:

بما أن الدراسة الحالية تهدف إلى فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة ، وذلك بالرجوع إلى الكتب والدراسات التي تناولت البرامج التدريبية القائمة على النظرية الترابطية ومهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة وجمع المعلومات عنها وتحليلها تحليلًا كميًا، لذا اعتمد الباحث استخدام المنهج الوصفي كونه أكثر مناهج البحث مناسبة للإجابة على السؤال التالي:

- ما البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سرة عبيدة؟

ب- المنهج التجريبي:

اتبع الباحث المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي كونه أكثر مناهج البحث مناسبة للإجابة على التعرف على أثر المتغير المستقل وهو البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية على المتغيرين التابعين وهما: مهارات التدريس الرقمي، الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة.

جدول (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	التطبيق القبلي	المتغير المستقل	التطبيق البعدي
تجريبية	مقياس الاتجاه بطاقة الملاحظة	البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية	مقياس الاتجاه بطاقة الملاحظة

مجتمع البحث:

يتكون مجتمع البحث الحالي من جميع معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة سراة عبيدة للعام الدراسي (١٤٤٤-١٤٤٥هـ)، ويبلغ عدد معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة في محافظة سراة عبيدة (٤٦) معلماً.

عينة البحث:

استخدم الباحث طريقة العينة العشوائية البسيطة؛ لاشتقاق عينة البحث، حيث تم الاختيار العشوائي لعدد من المدارس بمحافظة سراة عبيدة لتطبيق تجربة البحث عليها وقد بلغ عدد عينة البحث (٣٥) معلماً، بنسبة (٧٦.٠٩٪) من مجتمع البحث.

إجراءات بناء أدوات البحث:

لتحقيق أهداف البحث تمت الإجراءات التالية: بعد الاطلاع ومراجعة الأدبيات العربية والأجنبية التي لها علاقة بمجال البحث تم تنفيذ البحث وفق الإجراءات التالية:

١) إعداد قائمة مهارات التدريس الرقمي:

تم إعداد قائمة بمهارات التدريس الرقمي لأغراض الدراسة والتي تهدف تحديد مهارات التدريس الرقمي اللازمة لمعلمي الرياضيات بمراحل التعليم العام وقد مرت عملية إعداد القائمة بالخطوات الآتية:

أ) تحديد الهدف من بناء القائمة: هدفت القائمة تحديد مهارات التدريس الرقمي اللازمة لمعلمي الرياضيات بمراحل التعليم العام.

ب) مصادر بناء القائمة: اعتمد الباحث في بناء هذه القائمة على عدة مصادر هي:

- الإطار النظري للدراسة الحالية وما تحتوي عليه من تحليل واستنتاج لما ورد في الدراسات والأدبيات المتعلقة بمهارات التدريس الرقمي.

- الأدب التربوي المتعلق بمهارات التدريس الرقمي.

- الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التدريس الرقمي.

- آراء الخبراء والمتخصصين في مجال مهارات التدريس الرقمي.

ج) قائمة مهارات التدريس الرقمي بصورتها النهائية:

تم التوصل إلى القائمة النهائية لمهارات التدريس الرقمي المناسبة لمعلمي الرياضيات، وقد تكونت من ثلاثة مهارات رئيسة يندرج تحتها (٤٨) مهارة فرعية هي كما يلي:

- مهارة التخطيط للتدريس الرقمي: وتشتمل على ستة عشر مهارة فرعية.

- مهارة التنفيذ للتدريس الرقمي: وتشتمل على ستة عشر مهارة فرعية.

- مهارة التقويم للتدريس الرقمي: وتشتمل على ستة عشر مهارة فرعية.

٢) بناء البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية

١. تحديد الهدف العام من البرنامج:

حدد الباحث الهدف العام من البرنامج وهو تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة في ضوء النظرية الترابطية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة؛ من خلال استخدام البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية.

٢. تحديد موضوعات البرنامج: حيث تم تحديد موضوعات البرنامج وفقاً لما توصلت إليه قائمة مهارات التدريس الرقمي.

٣. تحديد الأهداف الإجرائية للبرنامج: يتوقع نهاية البرنامج التدريبي أن يكون المتدرب قادراً على أن:

- يتعرف على المفاهيم المتعلقة بالنظرية الترابطية.

- يحدد مهارات التدريس الرقمي الواجب توافرها من خلال النظرية الترابطية.

- يتعرف المفاهيم المتعلقة بمهارات التدريس الرقمي.

- يتقن المفاهيم المتعلقة بالتنمية المهنية المستدامة.

- يتقن المعايير المهنية لمعلم الرياضيات.

٤. تحديد محتوى المادة العلمية للبرنامج بما يتناسب مع الأهداف الخاصة بكل موضوع:

حيث تم اختيار المحتوى والخبرات التي تُحقّق أهداف البرنامج التدريبي، بحيث يتضمن محتوى البرنامج موضوعات مهارات التدريس الرقمي والتنمية المهنية المستدامة اللازمة لمعلمي الرياضيات، وسوف يتضمن البرنامج كل معارف التعلّم وخبراته المُستهدفة، والتي يتوقع من المعلم أن يكتسبها خلال البرنامج التدريبي، بالإضافة إلى تضمين مهارات التدريس الرقمي والتنمية المهنية المستدامة المناسبة لمعلمي الرياضيات في موضوعات البرنامج.

وتتمثل محاور البرنامج التدريبي في الآتي: التنمية المهنية ورؤية المملكة ٢٠٣٠م، النظرية الترابطية وتعليم الرياضيات، مهارات التدريس الرقمي، مهارات التخطيط للتدريس الرقمي، مهارات التنفيذ للتدريس الرقمي، مهارات التقويم للتدريس الرقمي، التنمية المهنية المستدامة، المعايير المهنية لمعلمي الرياضيات. ٥. تحديد الأساليب التدريبية: تم تحديد استراتيجيات التدريب كما يلي: المحاضرة القصيرة - المناقشة فردية أو جماعية - تطبيقات تعاونية وفردية - العصف الذهني - النقاش والحوار - حل المشكلات - عروض توضيحية.

٦. تحديد النقيات التعليمية المساندة لتطبيق البرنامج: جهاز حاسب آلي، جهاز عرض (Data Show)، سبورة وأقلام.

٧. تحديد الأنشطة المصاحبة للبرنامج: تنوعت الأنشطة المصاحبة للبرنامج بين أنشطة جماعية وفردية.

٨. تحديد أساليب التقويم: حيث اعتمد التقويم في البرنامج على ثلاث مراحل هي:

- تقويم قبلي: ويهدف هذا النوع من التقويم إلى الوقوف على مدى اكتساب المعلمين لمهارات التدريس الرقمي واتجاههم نحو التنمية المهنية المستدامة، قبل البدء بتدريس البرنامج، وذلك من خلال التطبيق القبلي لبطاقة مهارات التدريس الرقمي ومقياس التنمية المهنية المستدامة.
- تقويم بنائي: يهدف هذا النوع من التقويم، إلى تقديم التغذية الراجعة لمعلمين، خلال سير جلسات البرنامج، وهو المصاحب للأنشطة التي تم إعدادها مسبقاً.
- تقويم نهائي: يهدف هذا النوع من التقويم إلى التعرف على المستوى العام للمعلمين واتجاههم، بعد الانتهاء من دراسة البرنامج، وذلك بتطبيق بطاقة مهارات التدريس الرقمي ومقياس الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة بعدياً.

٩. تحديد مدة البرنامج وعدد الجلسات التدريبية: حيث تم تحديد عدد الجلسات اللازمة لكل موضوع كما يلي:

جدول (٢) موضوعات البرنامج والجلسات التدريبية

فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية
المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة

د/ مشعل بن ثابت بن ثابت آل مغني /د.م.أ/ علي بن سعيد القحطاني

م	عنوان الجلسة	المدة
١	التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه	يوم
٢	الجلسة الأولى: التعريف بالبرنامج وأهدافه	يوميين
٣	الجلسة التدريبية الثانية: "التنمية المهنية للمعلم ورؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠م"	
٤	الجلسة التدريبية الثالثة: "النظرية الترابطية وتعليم الرياضيات"	
٥	الجلسة التدريبية الرابعة: "مهارات التخطيط للتدريس الرقمي"	يوميين
٦	الجلسة التدريبية الخامسة: "مهارات التنفيذ للتدريس الرقمي"	
٧	الجلسة التدريبية السادسة: "مهارات التقييم للتدريس الرقمي"	
٨	الجلسة التدريبية السابعة: "التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الرياضيات"	يوم
٩	التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه	

١٠. بناء وتصميم محتوى البرنامج التدريبي تعليمياً وفنياً، بما يساعد على تحقيق أهداف البرنامج:

قام الباحث ببناء وتصميم محتوى البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة تعليمياً وفنياً، بعد الرجوع إلى الكتب والبحوث والدراسات المختصة في النظرية الترابطية ومهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة، بالإضافة إلى الرجوع إلى بعض الكتب والبحوث والدراسات التي تحدثت عن التصميم التدريبي والتعليمي للبرامج؛ مما ساعد على بناء البرنامج تعليمياً وفنياً؛ فقد ابتدأ الباحث البرنامج بذكر مقدِّمة وأهداف ودليل البرنامج بشكل عام.

١١. إخراج البرنامج التدريبي في صورته النهائية في ضوء آراء المحكِّمين:

بعد أن تلقَّى الباحث الملحوظات من المحكِّمين، التي أجمعوا فيها على أن البرنامج صالح للتطبيق، وقد أبدى بعضهم بعض الملحوظات، وقام الباحث بتعديلها، وهي كما يأتي:

- تعديل بعض الأخطاء اللُّغوية والطباعية.
 - تعديل بعض أفكار الأنشطة؛ حتى تحقِّق أهداف الموضوع بشكل أوضح.
 - تعديل زمن تنفيذ بعض الأنشطة وطريقة تنفيذها.
- وبذلك أصبح البرنامج صالحاً للتطبيق على معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

(٣) إعداد بطاقة الملاحظة: لإعداد بطاقة الملاحظة تم اتباع الخطوات التالية:

أ- تحويل قائمة مهارات التدريس الرقمي إلى بطاقة الملاحظة: لكي يتم الحكم على مدى اكتساب معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الرقمي، قام الباحث بتحويل قائمة مهارات التدريس الرقمي إلى بطاقة ملاحظة.

ب- تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة: يتمثل هدف بطاقة الملاحظة في قياس مدى اكتساب معلمي الرياضيات لمهارات التدريس الرقمي.

ج- تحديد مصادر بناء بطاقة الملاحظة: اعتمدت الدراسة الحالية في بناء البطاقة واشتقاق مادتها من المصادر نفسها التي تم في ضوئها إعداد قائمة المهارات وهي:

- الأدب التربوي المتعلق بمهارات التدريس الرقمي.
- الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التدريس الرقمي.
- الإطار النظري للدراسة الحالية وما تحتوي عليه من تحليل واستنتاج لما ورد في الدراسات والأدبيات المتعلقة بمهارات التدريس الرقمي.
- آراء الخبراء والمتخصصين.

د- وصف بطاقة الملاحظة: تكونت بطاقة الملاحظة من مهارات التدريس الرقمي اللازمة لمعلمي الرياضيات على النحو التالي:

- تحتوي الصفحة الأولى على معلومات خاصة بالفاحص والمفحوص، وتاريخ الملاحظة، الهدف من البطاقة، وتعليمات تطبيق بطاقة الملاحظة، ومعايير التقييم.
- تضمنت البطاقة (٤٨) مهارة فرعية موزعة على ثلاثة مهارات رئيسية.
- إعداد مقياس تقدير رباعي لتقدير أداء المعلم أثناء الشرح من خلال الملاحظة المباشرة يمكن تفسيره من خلال برنامج ليكرت الرباعي على النحو التالي: (متوفر بدرجة عالية = ٤، متوفر بدرجة متوسطة = ٣، متوفر بدرجة ضعيفة = ٢، غير متوفر = ١).

هـ- عرض البطاقة على مجموعة من المحكمين: للتأكد من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس؛ للاستفادة من آرائهم وتوجيهاتهم بخصوص صدق البطاقة وسلامتها وقد اعتبر الباحث نسبة (٨٠٪) أساساً للحكم على اتفاق المحكمين على فقرات بطاقة الملاحظة وكانت آراء المحكمين قد أشارت إلي صدق البطاقة وسلامتها؛ لذا لم يقدموا إلا ببعض الملاحظات أهمها: التخلص من العبارات المركبة والغامضة، وبالتالي تمت إعادة صياغتها في صورة بسيطة تسهل ملاحظتها.

و- التجربة الاستطلاعية لبطاقة الملاحظة:

تم تطبيق بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية - بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون - على عينة من معلمي الرياضيات قوامها (٢٠) معلمًا خارج العينة الأصل وذلك بهدف التحقق مما يلي:

❖ حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة من خلال حساب نسبة الاتفاق والاختلاف بين ملاحظة الباحث وإحدى المشرفين التربويين باستخدام معادلة كوبر، وقد إتضح أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات حيث بلغت نسبة اتفاق الملاحظان لبطاقة الملاحظة ككل (٨٣ %).

❖ حساب صدق بطاقة الملاحظة:

تم حساب معامل صدق الاتساق الداخلي لعبارات بطاقة الملاحظة من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للجانب الذي تنتمي إليه باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وإتضح أن جميع قيم معاملات ارتباط مهارات بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية بالمحور الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى (٠.٠١) حيث تراوحت بين (٠.٥٥ - ٠.٩٥)، مما يؤكد تمتع بطاقة الملاحظة بدرجة عالية من الاتساق الداخلي.

واتضح أيضًا أن محاور بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الاتساق الداخلي مع الدرجة الكلية للبطاقة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٩٢ - ٠.٩٦).

٤) إعداد مقياس الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة:

لما كانت الدراسة الحالية تهدف إلى قياس فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظه سراة عبيدة؛ لذا فإنه من الضروري إعداد مقياس لقياس الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة، وقد مرّ إعداد المقياس بالخطوات التالية:

أ- تحديد الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس اتجاه معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة نحو التنمية المهنية المستدامة.

ب- تحديد أبعاد المقياس ومحتواه:

تمّ تحديد أبعاد المقياس ومحتواه من خلال الرجوع للدراسات السابقة التي تناولت مقاييس الاتجاه نحو التنمية المهنية عامة والمستدامة خاصة ومنها: دراسة الأكلبي (٢٠١٢)، ودراسة حسان؛ و خليل (٢٠١٧)، وكذلك الإطار النظري للدراسة الحالية كما يلي:

- البعد الأول: الاتجاه نحو القيم والمسؤوليات المهنية: ويندرج تحته (٨) عبارات.
- البعد الثاني: الاتجاه نحو المعرفة المهنية: ويندرج تحته (١٠) عبارات.
- البعد الثالث: الاتجاه نحو الممارسة المهنية: ويندرج تحته (١٧) عبارات.

ج- تحديد نوع المقياس:

تمّ إعداد المقياس المستخدم في الدراسة الحالية باستخدام طريقة "ليكرت" (Likert) الخماسية وفيها تُصاغ العبارات بصورة جدلية تختلف بشأنها وجهات النظر، وتندرج من الموافقة بشدة إلى غير الموافقة مطلقاً، وقد حددت الاستجابات على أساس خمس درجات متفاوتة الشدة "موافق بشدة" "موافق" "محايد"، "غير موافق"، "غير موافق بشدة".

د- طريقة تصحيح المقياس: تمّ تصحيح المقياس كالتالي:

- بالنسبة للعبارات الموجبة: تُعبّر استجابات المعلمين بالموافقة على هذه العبارات عن وجود اتجاه إيجابي نحو التنمية المهنية المستدامة، ولذلك تكون الدرجات موزّعة على البدائل الخمسة ("موافق بدرجة عالية" "موافق" "محايد"، "موافق بدرجة قليلة"، "موافق بدرجة قليلة جداً") كالتالي (٥، ٤، ٣، ٢، ١) على الترتيب.

- بالنسبة للعبارات السالبة: تُعبّر استجابات المعلمين بالموافقة على هذه العبارات عن وجود اتجاه سلبي نحو التنمية المهنية المستدامة، ولذلك تكون الدرجات موزّعة على البدائل الخمسة ("موافق بدرجة عالية" "موافق" "محايد"، "موافق بدرجة قليلة"، "موافق بدرجة قليلة جداً") كالتالي (١، ٢، ٣، ٤، ٥) على الترتيب.

هـ- تعليمات المقياس:

تمّ تحديد تعليمات المقياس بحيث تتضمن:

- تعريف المعلمين بالهدف من المقياس.
- تعريف للمعلم بعدد البدائل الموجودة أمام كل عبارة وكيفية اختيار البديل المناسب.
- إرشادات للمعلم ينبغي مراعاتها في أثناء الإجابة.

و- عرض الصورة الأولية للمقياس على مجموعة من المحكمين:

بعد تحديد أبعاد المقياس والعبارات التي تدرج تحت كل بعد، تمّ عرض المقياس على مجموعة من المحكّمين، وقد أوصى المحكّمون بإجراء بعض التعديلات في صياغة فقرات المقياس ومنها إعادة صياغة بعض العبارات، وبعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكّمون أصبح المقياس في صورته الأولى مكوناً من (٣٥) عبارة موزعة على أربعة أبعاد كل بعد يتضمّن مجموعة من العبارات كما يلي:

– البعد الأول: الاتجاه نحو القيم والمسؤوليات المهنية: ويندرج تحته (٨) عبارات.

– البعد الثاني: الاتجاه نحو المعرفة المهنية: ويندرج تحته (١٠) عبارات.

– البعد الثالث: الاتجاه نحو الممارسة المهنية: ويندرج تحته (١٧) عبارات.

ز- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

بعد إجراء التعديلات التي أوصى بها المحكّمون تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من معلمي الرياضيات عددها (٢٠) معلماً خارج العينة الأصل وذلك لإجراء العمليات الإحصائية التالية:

❖ حساب معاملات ثبات المقياس:

• الثبات بطريقة ألفا كرونباخ:

تمّ حساب الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ويوضح الجدول التالي معاملات ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، وإتضح أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الثبات حيث بلغ معامل الثبات للمقياس ككل باستخدام معادلة ألفا كرونباخ (٠.٩٩).

❖ حساب معاملات صدق المقياس:

• الصدق الذاتي (الإحصائي): (Intrinsic Validity)

وذلك بحساب الجذر التربيعي لمعامل ثبات المقياس، وأوضحت النتائج أن المقياس يتميز بدرجة عالية من الصدق الذاتي حيث بلغ معامل صدق المقياس ككل (٠.٩٩).

• صدق الاتساق الداخلي:

لتحديد الاتساق الداخلي تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وأيضاً الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس، وتم الاستعانة في ذلك ببرنامج (SPSS, 22) للمعالجات الإحصائية.

ويتضح أن جميع معاملات ارتباط عبارات المقياس بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو عند مستوى (٠.٠٥) وقد تراوحت بين (٠.٥٢ – ٠.٩٥).

ويتضح أيضًا أن جميع معاملات ارتباط أبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) وقد تراوحت بين (٠.٨٣ - ٠.٩٨).
❖ حساب زمن مقياس الاتجاه:

لتحديد زمن المقياس تمّ حساب المتوسطات الحسابية لزمن جميع المعلمين والتي تبين أن زمن المقياس الكلي = ٣٥ دقيقة.

وبالتالي يكون المقياس في صورته النهائية مكون من ثلاثة أبعاد يندرج تحتها ٣٥ عبارة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٣) جدول مواصفات مقياس الاتجاه نحو التنمية المستدامة

النسبة المئوية	المجموع	العبارات	البعد
٢٣%	٨	١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ - ٦ - ٧ - ٨	الاتجاه نحو القيم والمسؤوليات المهنية
٢٩%	١٠	٩ - ١٠ - ١١ - ١٢ - ١٣ - ١٤ - ١٥ - ١٦ - ١٧ - ١٨	الاتجاه نحو المعرفة المهنية
٤٩%	١٧	١٩ - ٢٠ - ٢١ - ٢٢ - ٢٣ - ٢٤ - ٢٥ - ٢٦ - ٢٧ - ٢٨ - ٢٩ - ٣٠ - ٣١ - ٣٢ - ٣٣ - ٣٤ - ٣٥	الاتجاه نحو الممارسة المهنية

الإجراءات الخاصة بتطبيق التجربة:

- تضمن التنفيذ الميداني للتجربة الخطوات التالية والتي قام بها الباحث وهي كالتالي:
- الحصول على خطاب موجه من سعادة وكيل الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، إلى سعادة مدير التعليم بمحافظة سراة عبيدة، لتسهيل مهمة الباحث وتزويده بالمعلومات والبيانات اللازمة للدراسة.
- الحصول على خطاب موجه من مدير عام التعليم بمحافظة سراة عبيدة للمدارس التي وقع عليها الاختيار لتسهيل مهمة الباحث.
- مقابلة الباحث لمعلمي الرياضيات الذين وقع عليهم الاختيار وشرح لهم أهداف الدراسة وأهميتها وطبيعته البرنامج التعليمي وآلية تطبيقه.
- التطبيق القبلي لأدوات الدراسة.
- البدء في البرنامج التدريبي لمعلمي الرياضيات.

– تطبيق أدوات الدراسة بعدياً على مجموعة الدراسة.

– استخراج النتائج وتحليلها.

رابعاً: نتائج البحث تفسيرها ومناقشتها:

١- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية

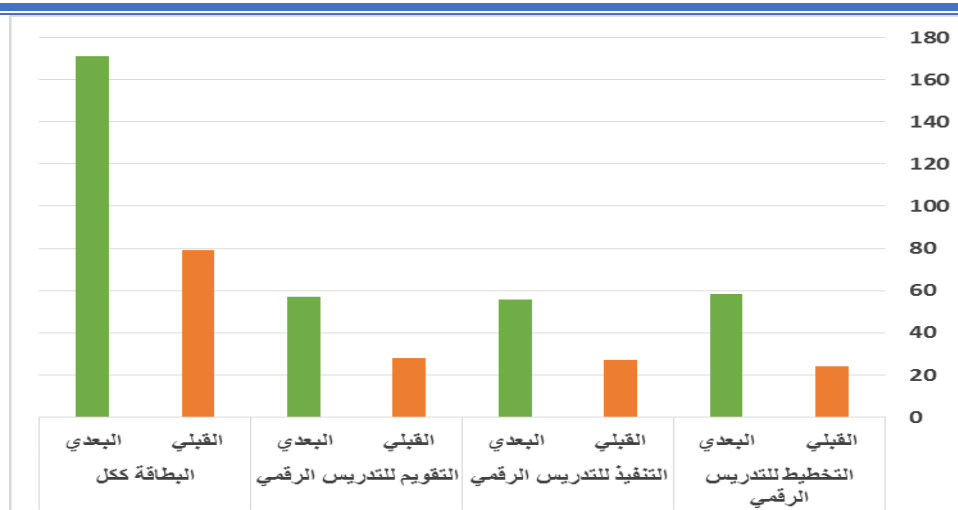
مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة؟

وللإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين $n_1 = n_2$ لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٣) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الرقمي باستخدام اختبار "ت"

المهارات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
التخطيط للتدريس الرقمي	القبلي	٣٥	٢٤.١٧	٧.٢٧	٣٤	٢.٠٤٢	١٥.٧٩	٠.٠٠٠
	البعدي	٣٥	٥٨.٢٠	٦.٤٣				
التنفيذ للتدريس الرقمي	القبلي	٣٥	٢٧.٠٣	٨.٢٩			١٠.٩٠	٠.٠٠٠
	البعدي	٣٥	٥٥.٥١	٩.٣٩				
التقويم للتدريس الرقمي	القبلي	٣٥	٢٧.٩٧	٩.٠٠			١١.٩٦	٠.٠٠٠
	البعدي	٣٥	٥٧.٢٣	٧.٧٦				
الاختبار ككل	القبلي	٣٥	٧٩.١٧	٢٣.٠٨			١٣.٠٣	٠.٠٠٠
	البعدي	٣٥	١٧٠.٩٤	٢٣.٠٨				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة في مستوياتها الثلاث والبطاقة ككل حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمهارات البطاقة والبطاقة ككل (١٥.٧٩ - ١٠.٩٠ - ١١.٩٦ - ١٣.٠٣) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في بطاقة الملاحظة.



شكل (١) المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة مهارات التدريس الرقمي

وقد تم حساب فاعلية التدريس باستخدام البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة تم استخدام معادلة بلاك (Black) الذي يشير إلى أنه إذا كانت نسبة الكسب المعدل تقع بين الصفر والواحد الصحيح (صفر - ١) فإنه يمكن الحكم بعدم فاعلية البرنامج التدريبي نهائياً، مما يعني أن المعلمين لم يتمكنوا من بلوغ نسبة (٥٠%) من الكسب المتوقع، أما إذا زادت نسبة الكسب عن الواحد الصحيح ولم تتعد (١.٢)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأدنى من الفاعلية، وهذا يدل على أن التدريس باستخدام البرنامج حقق فاعلية مقبولة، ولكن إذا تعدت نسبة الكسب (١.٢)، فهذا يعني أن نسبة الكسب المعدل وصلت إلى الحد الأقصى للفاعلية، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة حقق فاعلية عالية.

وللتأكد من فعالية التدريب باستخدام البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة حُسب المتوسط الحسابي لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي والبعدي لبطاقة مهارة الملاحظة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٤) الكسب المعدل لبطاقة الملاحظة

المستوى	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل	الفاعلية
التخطيط للتدريس الرقمي	٢٤.١٧	٥٨.٢٠	٦٤	١.٣٩	كبيرة
التنفيذ للتدريس الرقمي	٢٧.٠٣	٥٥.٥١	٦٤	١.٢٢	كبيرة
التقويم للتدريس الرقمي	٢٧.٩٧	٥٧.٢٣	٦٤	١.٢٧	كبيرة
الاختبار ككل	٧٩.١٧	١٧٠.٩٤	١٩٢	١.٢٩	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل للاختبار ككل بلغت (١.٢٩) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

وباستخلاص الفرق بين متوسط درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة، وحساب الكسب المعدل لبلاك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نصّ على: "ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظه سراة عبيدة؟".

٢- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظه سراة عبيدة؟

وللإجابة على هذا السؤال، تمّ حساب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري، واستخدام اختبار (ت) لمجموعتين مرتبطتين $n_1 = n_2$ لحساب دلالة الفروق بين المجموعتين، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي

لمقياس الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة باستخدام اختبار "ت"

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو القيم والمسؤوليات المهنية	قبلي	٣٥	١٩.٦٣	٧.٧٢	٣٤	٢٠.٤٢	١١.٤٣	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٥	٣٦.١٧	٤.٥١				
الاتجاه نحو المعرفة المهنية	قبلي	٣٥	٢١.٥٧	٨.٤١		٢٠.٤٢	١٤.٧٠	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٥	٤٦.٨٦	٤.٦٤				

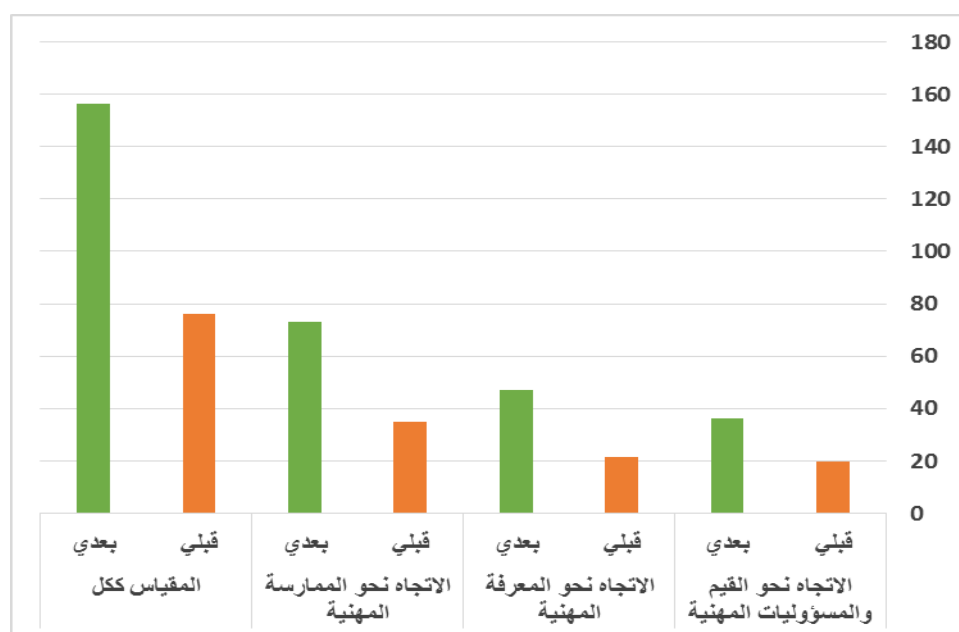
فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية في تنمية مهارات التدريس الرقمي والاتجاه نحو التنمية المهنية
المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة

أ.م.د/ علي بن سعيد القحطاني

د/ مشعل بن ثابت بن ثابت آل مغني

البعد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة "ت" الجدولية	قيمة "ت" المحسوبة	مستوى الدلالة
الاتجاه نحو الممارسة المهنية	قبلي	٣٥	٣٤.٨٩	١٥.٥١			١٣.٥٥	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٥	٧٣.١٤	٧.٤٦				
الاختبار ككل	قبلي	٣٥	٧٦.٠٩	٢٩.٩٠			١٤.٠٢	٠.٠٠٠
	بعدي	٣٥	١٥٦.١٧	١٥.٢٤				

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات معلمي الرياضيات في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه في أبعاده الثلاث والمقياس ككل حيث بلغت قيمة "ت" المحسوبة لمقياس الاتجاه والمقياس ككل (١١.٤٣ - ١٤.٧٠ - ١٣.٥٥ - ١٤.٠٢) وهي قيم أكبر من قيمة "ت" الجدولية مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الاتجاه.



شكل (٢) المتوسطات الحسابية لدرجات مجموعة الدراسة في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة

وتم حساب فاعلية التدريس باستخدام البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظة سراة عبيدة، تم

استخدام معادلة بلاك (Black) من خلال حساب المتوسط الحسابي لدرجات المعلمين مجموعة الدراسة في التطبيقين: القبلي والبعدي لمقياس الاتجاه ككل وكل بعد على حدة والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٦) معدل الكسب المعدل لمقياس الاتجاه

المستوى	متوسط القبلي	متوسط البعدي	الدرجة العظمى	الكسب المعدل	الفاعلية
الاتجاه نحو القيم والمسؤوليات المهنية	١٩.٦٣	٣٦.١٧	٤٠	١.٢٣	كبيرة
الاتجاه نحو المعرفة المهنية	٢١.٥٧	٤٦.٨٦	٥٠	١.٤٠	كبيرة
الاتجاه نحو الممارسة المهنية	٣٤.٨٩	٧٣.١٤	٨٥	١.٢١	كبيرة
المقياس ككل	٧٦.٠٩	١٥٦.١٧	١٧٥	١.٢٧	كبيرة

يتضح من الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل للمقياس ككل بلغت (١.٢٧) وهي أكبر من النسبة التي حددها بلاك وهي (١.٢) مما يدل على أن البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظه سراة عبيدة.

وباستخلاص الفَرْق بين متوسط درجات مجموعتي الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه، وحساب الكسب المعدل لبلاك يكون الباحث قد أجاب عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي نصَّ على: "ما فاعلية البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظه سراة عبيدة؟".

ويعزو الباحث تلك النتيجة إلى أن البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية في تنمية الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة بمحافظه سراة عبيدة وفر بيئة تعليمية غنية ومثيرة ومنها:

- الأثر الإيجابي لاستخدام البرنامج التدريبي القائم على النظرية الترابطية من حيث المحتوى وطرق العرض الشيقة ساعد المعلمين على تنمية اتجاهات إيجابية نحو التنمية المهنية المستدامة.
- التنوع في تقديم الوسائط التدريبية والتفاعل المستمر أثناء التدريب حال دون ملل المعلمين من التدريب وجعلهم ينتظرون كل ما هو جديد من صور التعلم مما ساهم في تنمية الاتجاه نحو التنمية المهنية المستدامة.

- تنوع تطبيقات البرنامج التدريبي أسهمت بشكل كبير في تكوين اتجاهات إيجابية لدى معلمي الرياضيات نحو التنمية المهنية المستدامة حيث أجاد معظمهم استخدام تلك التطبيقات في عملية التدريس ومن ثم رغبتهم في تنمية أنفسهم مهنيًا ولإطلاع على كل ما هو جديد في مجال التدريس.
- تنوع الأنشطة التعليمية التي تدعم خبرات التعلم وتنمي مهاراته، وأسلوب تقويم المعلمين ساهم في تنمية اتجاهات إيجابية لديهم نحو التنمية المهنية المستدامة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت له نتائج البحث، يوصي البحث بالتالي:

- ١- تدريب معلمي ومعلمات الرياضيات بالمرحلة المتوسطة على استخدام مهارات التدريس الرقمي،
- ٢- تدريب معلمي الرياضيات على البرامج الرقمية التي تسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التنمية المهنية المستدامة.
- ٣- تقديم دورات تدريبية لمعلمي الرياضيات عن كيفية تصميم البرامج التعليمية باستخدام النظرية الترابطية.

مقترحات البحث:

- في ضوء ما توصل إليه البحث الحالي من نتائج وتوصيات يقترح إجراء الأبحاث الآتية:
- ١- فاعلية برنامج تدريبي قائم على النظرية الترابطية لتنمية ممارسات التدريس الرقمي، والوعي بأهمية التنمية المهنية الرقمية لدى معلمي الرياضيات بالمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية.
 - ٢- واقع امتلاك معلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة لمهارات التدريس الرقمي.
 - ٣- تقويم برامج التنمية المهنية المستدامة لمعلمي الرياضيات في ضوء متطلبات النظرية الترابطية.
 - ٤- سيناريوهات مقترحة لتوظيف النظرية الترابطية في تدريس الرياضيات في ضوء التوجهات العالمية.

المراجع

أولاً: المراجع العربية:

- أبو لبن، وجية المرسي. (٢٠١١م). تدريس الأدب من خلال الحاسوب والمواقع الإلكترونية: مسترجع من <http://Kenanaonline.com/users/wageehelmorssi/posts/268330>
- الأكلبي، سعيد سعد فايز. (٢٠١٢م). فاعلية برنامج الكتروني للتنمية المهنية لمعلم اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في ضوء حاجاته وأثره على التحصيل والمهارات والاتجاه نحو التنمية المهنية بالمملكة العربية السعودية. (رسالة دكتوراه غير منشورة). جامعة القاهرة.
- بابعير، مرفت بنت عبدالله. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج تدريبي قائم على كفايات معلمات التقنية في تنمية المهارات التدريسية التقنية لدى معلمات المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. المجلة التربوية: جامعة سوهاج - كلية التربية، ج٧٦، ٦٥٣ - ٦٨٦.
- بروق، عماد عواد. (٢٠٢١). النظرية الترابطية ومتطلبات العصر الرقمي. مسترجع من <https://www.new>
- الجميل، عبدالله حمود حمد. (٢٠٠٨م). دور الإشراف التربوي في تمهين التدريس تصور مقترح. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- الحبردي، شلاح بن عبدالله بن محمد. (٢٠١٧م). واقع استخدام أدوات التقويم الإلكتروني لدى معلمي الدراسات الاجتماعية والوطنية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض وتصور مقترح لتطويرها. عالم التربية: المؤسسة العربية للاستشارات العلمية وتنمية الموارد البشرية، س١٨، ٥٧٤، ١ - ٢٥.
- حسان، حسن بن محمد و خليل، إبراهيم بن الحسن. (٢٠١٧م). اتجاهات معلمي الرياضيات والعلوم نحو برامج التنمية المهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة العلوم التربوية، ٢(٢)، ٩٧ - ١٢٢.
- الحسيني، وائل. (٢٠٢١م). برنامج تدريبي باستخدام نموذج الإطار البيداغوجي والتكنولوجي للمعرفة "TPACK" لتنمية مهارات التدريس الإلكتروني وعلاقته بالأداء التدريسي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- الخاطر، فايز. (٢٠١٠م). استراتيجية التدريب الفعال. عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- درويش، نيرة مجدي. (٢٠٢١م). برنامج تدريبي قائم على التنمية المستدامة وأثره في تنمية الثقافة البيولوجية ومهارات التفكير المستقبلي لدى الطلاب معلمي العلوم البيولوجية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

راضي، زهور جبار ومحمد، جاسم (٢٠٢٠م). توظيف أبعاد التنمية المستدامة في إعادة تدوير النفايات لتنمية الوعي البيئي. مجلة الفنون والأدب وعلوم الإنسانيات والاجتماع، ع(٥٨)، ٢٦٠ - ٢٨٤. سالم، طاهر سالم عبدالحמיד. (٢٠٢١م). واقع ممارسة معلمي الرياضيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية للتعلم الرقمي واتجاههم نحو استخدامه في التدريس وعلاقته ببعض المتغيرات. مجلة تربويات الرياضيات، ٢٤(١)، ٨٩ - ١٢٤.

زغلول، منال سعد مسعد & حسن، شيماء. (٢٠٢١م). برنامج تدريبي لمعلمي الرياضيات قائم على التنمية المستدامة ومهارات القرن الحادي والعشرين وأثره على تنمية المهارات الحياتية لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية. بورسعيد.

سلامة، حسن علي حسن، سمعان، عماد ثابت، محمد، كريم محمد أحمد، وزهران، عبدالعظيم محمد. (٢٠٢٠م). فاعلية برنامج مقترح قائم على النظرية الترابطية باستخدام السقالات الإلكترونية في تنمية التحصيل المعرفي لدى التلاميذ بطيئي التعلم بالحلقة الإعدادية. مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية: جامعة سوهاج، ع٥، ١٦٠٤ - ١٦٣٢.

الشمري، فيصل بن فهد بن محمد، والشمري، علي بن عيسى بن علي. (٢٠٢٠م). مستوى تمكن أعضاء هيئة التدريس في جامعة حائل من مهارات التدريس الرقمي ومعوقات ذلك في ضوء أزمة كورونا من وجهة نظرهم. مجلة العلوم التربوية: جامعة الأمير سطام بن عبدالعزيز، ٦(١)، ٢٥٧ - ٢٩٣. الصالحية، فاطمة بنت محمد بن سالم. (٢٠١٠م). واقع تطبيق برامج التنمية المهنية المستدامة في ضوء معايير الجودة الشاملة من وجهة نظر مديري المدارس ومساعدتهم بسلطنة عمان. الإداري: معهد الإدارة العامة، س ٣٢، ع ١٢٢، ٨٧ - ٩٩.

صلاح الدين، نسرين صالح محمد والمسكرية، تهاني بنت حمود بن جابر. (٢٠١٧م). تطوير برامج الإنماء المهني للمعلمين بسلطنة عمان في ضوء متطلبات التنمية المستدامة. مجلة التربية، ١(١٧٤)، ٥٥٨ - ٦٣٤.

العاصمي، فهد محمد غالب محمد. (٢٠٢٢م). درجة امتلاك معلمي الطلبة المتفوقين بالجمهورية اليمنية لمهارات التدريس الرقمي من وجهة نظرهم، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٥(٣)، ٢٦٢ - ٢٩٨.

عبدالحמיד، أماني حلمي وحسن، بسمة طه محمد، ومحمد، هدى مصطفى. (٢٠١٩م). فاعلية تدريس وحدة مقترحة في التربية الإسلامية في ضوء اهتمامات الطلاب قائم على النظرية الترابطية

- باستخدام الأدمودو لتنمية القيم الأخلاقية لدى طلاب الصف الأول الثانوي. الثقافة والتنمية، س ٢٠، ع ١٤٦، ٩ - ٤٤.
- عبدالعزیز، هناء، وعزة، شديد (٢٠١٩م). برنامج مقترح في التنمية المستدامة قائم على الرحلات المعرفية (الويب كويست) لتنمية التحصيل المعرفي والمسؤولية البيئية لدى الطلاب معلمي العلوم بالتعليم الأساسي بكلية التربية. المجلة المصرية للتربية العلمية، ٢٢ (٩٧)، ١٢ - ١٥٩.
- عزیز، ماجد سليم. (٢٠١٨م). دراسة تحليلية لمحتوى كتاب الفيزياء للصف الرابع العلمي في ضوء مفاهيم التنمية المستدامة. مجلة العلوم النفسية، ع (٢٧)، ١٣١ - ١٦٤.
- علي، خليفة حسب النبي عبدالفتاح وسلام، سلام سيد أحمد ومحمد، ناهد عبدالراضي نوبي. (٢٠١٩م). فاعلية نموذج الاستقصاء الشبكي القائم على النظرية الترابطية لتدريس المستحدثات الفيزيائية في اكتساب المفاهيم الفيزيائية لدى معلمي العلوم قبل الخدمة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس: رابطة التربويين العرب، ع ١٠٥، ١٠١ - ١٣٨.
- العايب، فهد عبد الرحمن (٢٠١٠م). تصور مقترح للتطوير المهني لمعلمي الرياضيات بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المختصين والممارسين. دكتوراه، كلية التربية جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- العمرى، محمد بلقاسم (٢٠١٠م). الكفايات اللازمة لتدريس مقرر الرياضيات المطور ودرجة توافرها لدى المعلمين. ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- قدومي، منال عبدالمعطي صالح. (٢٠١٥م). تصور مقترح لتطوير منظومة التنمية المهنية المستدامة لمديري المدارس في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة. مجلة جرش للبحوث والدراسات: الأردن، ٥٧٥ - ٥٩٤.
- الكولي، جبر محمد عبد الله. (٢٠١٥). الكفايات التدريسية اللازمة لمعلم مرحلة التعليم الأساسي في ضوء مفهوم التنمية المهنية المستدامة من وجهة نظر المشرفين بمحافظة ذمار - الجمهورية اليمنية. جرش للبحوث والدراسات: جامعة جرش، ١٦ (١)، ٥٢٥ - ٥٤٧.
- مرجي، عبد السلام. (٢٠١٦م). أساسيات في الثقافة المهنية. عمان: دار الخليج للنشر والتوزيع.
- أحمد، حشمت عبدالصابر. (٢٠١٧م). فاعلية برنامج مقترح في هندسة الفراكتال قائم على النظرية الترابطية باستخدام التعلم الإلكتروني التشاركي على تنمية القوة الرياضياتية لدى الطلاب الفائقين بالمرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة سوهاج .

المؤتمر الدولي الأول لكلية التربية بسوهاج (٢٠١٩). المعلم ومتطلبات العصر الرقمي - ممارسات وتحديات. المركز الدولي للمؤتمرات بالجامعة، الأربعاء والخميس ٢٧-٢٨/١١/٢٠١٩م.

المؤتمر العلمي العشرون والدولي الثالث. (٢٠٢٢). مستقبل اعداد المعلم في ضوء متغيرات الثورة الصناعية الرابعة. كلية التربية بجامعة حلوان. ١٢-١٣ أكتوبر .

المؤتمر القومي الأول للجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات المصرية (٢٠٢٢) التعليم والشراكة المجتمعية ومؤسسات إعداد المعلم وتأهيله في الجمهورية الجديدة. نادي حرس الحدود - الزمالك - ٣-٤ ديسمبر .

موسى، هاني محمد يونس. (٢٠١٤م). مشكلات التنمية المهنية المستدامة لمعلم المرحلة المتوسطة في منطقة الرياض بالمملكة العربية السعودية "دراسة ميدانية. مجلة كلية التربية: جامعة بنها. ع٣، ٦٣-١.

اليامي، هدى بنت يحيى ناصر. (٢٠٢٠م). برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التدريس الرقمي لدى معلمات التعليم العام بالمملكة العربية السعودية. مجلة التربية: جامعة الأزهر -كلية التربية، ١٨٥(٢)، ١١-٦١.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

- Amin, J. N. (2016). Redefining the role of teachers in the digital era. The International Journal of Indian Psychology, 3(3), 40-45
- Bedir, H. (2019). Pre-service ELT teachers' beliefs and perceptions on 21st century learning and innovation skills (4Cs). Journal of Language and Linguistic Studies, 15(1), 231-246.
- Darrow, S. (2009). Connectivism learning theory: instructional tools for college courses. Western Connecticut State University.
- Ibrahim, N., Adzra'ai, A., Sueb, R., & Dalim, S. F. (2019). Trainee Teachers' Readiness towards 21st Century Teaching Practices. Asian Journal of University Education, 15(1), n1.
- Kearney, Matthew & Maher, Daiman (2013). Mobile learning in maths teacher education: using Ipad to support pre-service teacher professional development, Australian Educational Computing Journal, Vol.27, N,3.
- Klinger, M. (2011). Connectivism' – a new paradigm for the mathematics anxiety challenge?. Learning Mathematics: An international journal, 6(1), 7-19.

-
- Mbwette, T. S., & Mnyanyi, C. B. (2011). Managing 21st Century Quality Teacher Education in Developing Countries: Prospects and Challenges. International Journal of Excellence in Education, 184(3090), 1-13.
- Moltudal, S., Krumsvik, R., Jones, L., Eikeland, O. J., & Johnson, B. (2019). The Relationship Between Teachers' Perceived Classroom Management Abilities and Their Professional Digital Competence. Designs for Learning, 11(1).
- Olson, M.(2014) .Teacher education students: Their experience of mathematics anxiety, self-efficacy, and teacher professional development. Ph.D ,The University of Arizona.
- Schleicher, A. (2020) The Impact of Covid-19 on Education: Insights from Education at a Glance 2020. <https://www.oecd.org/education/the-impact-of-covid-19-on-education-insights-education-at-a-glance-2020.pdf>.(last visit 20/6/2023).
- Schleicher, Andreas (2020). Teaching and Learning International Survey Tails 2018 Insights and Interpretations, OECD, Paris.
- Siemens, G. (2004). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(3). Available on Line: <http://www.elearnspace.org/Articles/connectivism.htm>.
- Siemens, G. (2006). Knowing knowledge. Lulu Enterprises, Inc. Retrieved from http://www.elearnspace.org/Knowing_owledgeL_owRes.pdf