دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٤)
الجزء الثاني مايو
٢٠٢٣

دراسات تربوية ونفسية

مجلة كلية التربية بالزقازيق

مجلد (٣٨) العدد (١٢٤) مايو ٢٠٢٣ الجزء الثاني

Educational and Psychological Studies

Faculty of Education Journal
Zagazig University

Vol. (38)
No. (124) Part (2)
May
2023

دراسات تربوية ونفسية

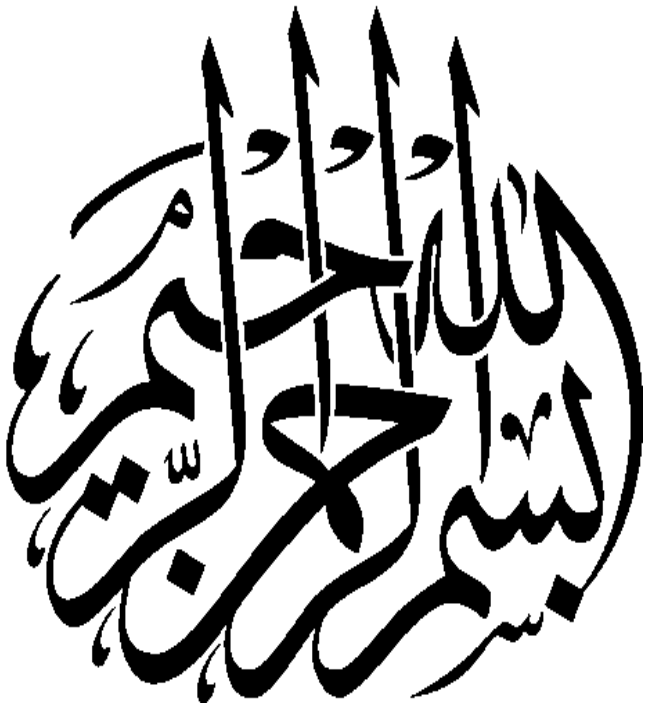
(مجلة كلية التربية بالزقازيق)

مجلة علمية دورية محكمة

المجلد (٣٨) العدد (١٢٤)

مايو ٢٠٢٣ م

الجزء الثاني


بسم الله الرحمن الرحيم

مجلس إدارة المجلة

رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د. فاتن فاروق عبد الفتاح موسي

(عميد الكلية)

نائب رئيس مجلس إدارة المجلة

أ.د/ السيد محمد أبو هاشم حسن

(وكيل الكلية للدراسات العليا والبحث)

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أ.د. محمد صبري الحوت

هيئة تحرير المجلة

أ. د. أحمد نجم الدين عيداروس

أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد

أ.د/ طلعت حسيني اسماعيل

أ.د/ سوزان محمد حسن

أ.د/ شيرى مسعد حليم

سكرتير التحرير

د. أميرة الشرقاوي

المنسق الكتروني

أ. مجدى غبريال يوسف

المسئول المالي والإداري

أ. إيهاب أحمد محمد

الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. أحمد الرفاعى بهجت العزيزي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. احمد محمد سالم	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أحمد نجم الدين عيداروس	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. أشرف محمود أحمد	كلية التربية بالغردقة جامعة جنوب الوادى
أ.د. السيد سلامة الخميسي	كلية التربية - جامعة دمياط
أ.د. بيومي محمد ضحاوي	كلية التربية - جامعة قناة السويس
أ.د. حسن مصطفى عبد المعطي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. حمدى حسن المحروقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. سعيد إسماعيل على	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. سيف الإسلام علي مطر	كلية التربية - جامعة الإسكندرية
أ.د. ضياء الدين زاهر	كلية التربية - جامعة عين شمس
أ.د. عبد الباسط متولي خضر	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد شوقي	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. عبد الله محمد عايض آل تميم	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. على عبد الرحيم حسانين	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فاطمة حلمى فرير	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فريد على يحيى العامدي	كلية التربية – جامعة أم القري
أ.د. فوزي أحمد الحبشى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. فوقية حسن رضوان	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد دسوقى	كلية التربية - جامعة الزقازيق
أ.د. محمد أحمد عبد الدايم	كلية التربية - جامعة الزقازيق

نابع الهيئة الاستشارية للمجلة

الهيئة الاستشارية مرتبة طبقا حروف الأبجدية

أ.د. محمد أحمد ناصف	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد إسماعيل عبد المقصود	كلية التربية	جامعة الإسكندرية
أ.د. محمد السيد عبد الرحمن	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد المري إسماعيل	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. محمد فتحي عكاشة	كلية التربية	جامعة دمنهور
أ.د/ محمد عبد الله الفقى	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. منصور أحمد عبد المنعم	كلية التربية	جامعة الزقازيق
أ.د. نبيل سعد خليل	كلية التربية	جامعة سوهاج
أ.د. محمد ابراهيم عبد الله الشويعي	كلية التربية	جامعة القصيم
أ.د. نوال غرم الله الغامدي	كلية التربية	جامعة الملك عبد العزيز
أ.د. غازي عنيزان الرشيدي	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عيسي محمد ابراهيم الانصاري	كلية التربية	جامعة الكويت
أ.د. عدنان بدري الابراهيم	كلية التربية	جامعة اليرموك

قواعد النشر

١- تصدر كلية التربية جامعة الزقازيق مجلة علمية محكمة باسم " **دراسات تربوية ونفسية (مجلة كلية التربية بالزقازيق)** " وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير- أبريل – يوليه – أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية ٠

٢- تنشر المجلة ملخصات وعرض الكتب الحديثة، وإسهامات الأساتذة فى مجالات اهتمامات المجلة. ويتم النشر فى هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن عشرة صفحات، وفى حالة زيادة عدد الصفحات يتم دفع تكلفة نشر الصفحات الزائدة حسب تكلفة النشر فى المجلة ٠

٣- يعطى الباحث نسخة من المجلة وعدد (٥) مستلات من بحثه أو دراسته ٠

٤- تهدى نسخة من المجلة لكل كلية من كليات التربية بالجامعات المصرية والعربية.

٥- يكتب البحث أو الدراسة على الكمبيوتر حسب مواصفات النشر بالمجلة ٠

٦- يقوم الباحث برفع البحث الخاص به الكترونيًا من أجل التحكيم العلمي الذي الذي يتم عن طريق المراجعة العمياء، من خلال الموقع الالكتروني للمجلة على موقع بنك المعرفة المصري/https://sec.journals.ekb.eg

٧- يدفع الباحث مبلغ (٣٠٠) ثلاثمائة جنيه مصري للتحكيم العلمى.

٨- بعد قبول البحث أو الدراسة للنشر، يقدم الباحث نسخة أصلية من البحث وأسطوانة كمبيوتر. ويسدد الباحث مبلغ عشرون جنيهاً مصرياً عن كل صفحة من صفحات البحث أو الدراسة٠

٩- ضرورة الالتزام بأخلاقيات البحث العلمي.

١٠- تؤكد هيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة تعبر عن رأى الباحثين وليس عن رأى المجلة .

١١- المجلة متاحة على موقع جامعة الزقازيق http://www.journals.zu.edu.eg/

١٢- المجلة متاحة على موقع بنك المعرفة المصري https://sec.journals.ekb.eg/

الفهرس

م	الموضوع	الصفحة
١	**أثرُ استخدامِ روبوتِ الدردشةِ (Chatbot) على تنمية مفاهيمِ البرمجة لدى تلميذات طالباتِ الصفِ السادس الابتدائي.** أ.ريهام حسن محمد الغامدي د. هنادي محمد مكي عبدالله بخاري.	١-٤٤
٢	**فاعلية اختلاف واجهة التفاعل (الكلية- التسلسلية) لوحدة مقترحة في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري** محمد سعدالدين إسماعيل إدريس. أ.د/ سامي محمد على الفطايري. أ.د/ شحاتة عبدالله أحمد أمين (رحمه الله). أ.د/ نهلة عبدالمعطي الصادق جاد الحق.	٤٥- ١٠٥
٣	**برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية** هناء السيد عبد المقصود محمد أ.د/ حسن سيد شحاتة أ.د / عطاء عمربحيري	١٠٧-١٥٨
٤	**دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية "دراسة تحليلية"** السيد أحمد جودة عبد اللطيف أ.د/عبد الله محمد شوقي أحمد د/ مي محمد منير	١٥٩-٢١١
٥	**المتطلبات التربوية لتحقيق السلامة الرقمية للطفل في ضوء خبرة سنغافور** ياسمين محمد إسماعيل أ.د. محمد عبد الله الفقي د. شيماء السيد محمد	٢١٣-٢٥٢
٦	**الفروق في أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة وفقًا للنوع والتخصص** هدي عادل حسين أحمد أ.د/ محمد أحمد سعفان د/ أميرة محمد الهادي	٢٥٣-٣٠١
٧	**مستوي الإنتكاسة في ضوء مادة التعاطي لدي طلاب الجامعة المتعافين من تعاطي المخدرات** مروة سعد السيد حماد أ.د/ هشام إبراهيم عبدالله د/ هدي السيد شحاته	٣٠٣-٣٣٩
٨	**الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة بمحافظة الشرقية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية** ا/ سوزان أحمد السيد أحمد محمد أ.د/ هشام إبراهيم عبدالله د/ هدى السيد شحاته	٣٤١-٤٠٣
٩	**دور التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في تطوير الأداء المدرسي** حصة مضحي عبدالله الهاجري أ.د/ محمد أحمد حسين ناصف د/ حنان زاهر عبد الخالق	٤٠٥-٤٤٧
١٠	**واقع تطبيق القيادة الرقمية في إدارات التعليم العام في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية** د مصعب بن سعود الحليبي أ. موضي بنت حزام القحطاني	٤٤٩-٥١٢

أثرُ استخدامِ روبوتِ الدردشةِ (Chatbot) على تنمية مفاهيمِ البرمجة لدى تلميذات طالباتِ الصفِ السادس الابتدائي.

أ.ريهام حسن محمد الفامدي

ماجستير مناهج وطرق تدريس الحاسب الآلي- جامعة أم القرى

د. هنادي محمد مكي عبدالله بخاري.

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد - جامعة أم القرى.

hmbokhari@uqu.edu.sa

المستخلص:

هدف البحث إلى التعرف على أثرِ استخدامِ روبوتِ الدردشة (chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي بمكة المكرمة. واعتمد البحث على المنهج التجريبي بتصميم شبه تجريبي، وتكونت العينة من (٤٠) تلميذة، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة وعددها (٢٠) طالبة درسن باستخدام الطريقة الاعتيادية، وأخرى تجريبية وعددها (٢٠) طالبة درسن باستخدام روبوت الدردشة (Chatbot)، وتمثلت أداة الدراسة في اختبار تحصيلي لقياس الجوانب المعرفية لمفاهيم البرمجة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمفاهيم البرمجة بلغة سكراتش (Scratch) تُعزى لاستخدام روبوت الدردشة (Chatbot)، لصالح طالبات المجموعة التجريبية، و حجم تأثير مرتفع لاستخدام روبوت دردشة (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة. كما أوصت الدراسة بتوظيف روبوت الدردشة (Chatbot) في تدريس مقررات الحاسب الآلي ، لما لها من أثر في تنمية المفاهيم البرمجية.

الكلمات المفتاحية: روبوت الدردشة (Chatbot) - مفاهيم البرمجة - تلميذات المرحلة الابتدائية – الذكاء الاصطناعي- البرمجة.

Effect of using Chatbot on developing programming concepts among sixth grade female students

Abstract:

The study aimed to identify the impact of the use of chatbot on the development of programming concepts among sixth grade female students. The study relied on the experimental approach with a quasi-experimental design, the sample consisted of 40 female students, and they were divided into two groups, one of them is a controlling group consists of 20 female students studying using the usual method and the other group is experimental and contains 20 female students studying using the chatbot. The study tool was an achievement test to measure the cognitive aspects of programming concepts. The study's findings were as follows: There were statistically significant differences at the level of ($\alpha \leq 0.05$) between the average scores of female students of the control and experimental groups in the post-application of the cognitive test of Scratch language programming concepts attributable to the use of chatbot for the benefit of experimental group students, there is a high impact of using Chatbot on the development of programming concepts of experimental group students compared to controlling group students. The study recommended the investment chatbot in the teaching of computer courses, because it has an impact on the development of software concepts.

Keywords: chatbot- Programming concepts - Elementary female students - artificial intelligence -programing.

المقدمة

يشهد العالم اليوم تحولات سريعة في عمليتي التعليم والتعلم نتيجة للثورة التكنولوجية، فقد ساهمت هذه المتغيرات في إحداث تعديلات كثيرة وواضحة على المهارات التقنية والتعليمية، وأصبح توجه العالم بأسره نحو التقنيات الرقمية ونحو التعامل مع الإنترنت في كافة المجالات الحياتية بما فيها التعليم.

و قد انعكس ذلك التطور والتقدم التقني على المنظومة التعليمية، فسعى المهتمون في القطاع التعليمي الى تحقيق الاستثمار الأمثل من هذه التطورات والتغييرات مع ما يتناسب و تطلعات كل مرحلة تعليمية وخصائصها، وتحقيق أهدافها المنشودة و تطوير مناهج التعليم وطرق تدريسها بشكل عام في جميع المقررات، و بشكل خاص في مقرر المهارات الرقمية و تعلم لغات البرمجة. حيث تكمن أهمية البرمجية في ما تمتاريه من دور هام في فهم التقدم التكنولوجي ومواكبته، و تنمية مهارات التفكير و حل المشكلات و تطوير قدرات المتعلم الحياتية والمهنية المتعلقة بتطبيقات الحاسوب(الحديثي،٢٠١٦). ولتطوير لغات البرمجة لدى الطلاب وتمكينهم منها يتحتم علينا إعادة النظر في الأساليب المستخدمة في تدريس لغات البرمجة من خلال استخدام التقنيات الحديثة.

ولتحقيق التنمية المستدامة في التعليم كان لابد من توظيف التقنيات الحديثة في خدمة التعليم والارتقاء به، خاصة مع الانتشار الواسع لمفهوم الذكاء الاصطناعي في الآونة الأخيرة، و استخدام تقنياته وأدواته الرقمية من قبل التربويين، حيث ظهرت أكواد ذكية ومبرمجة جيداً، تُعرف باسم روبوتات الدردشة، مبنية على أساس محاكاة الذكاء البشري للقيام بالأتمتة التلقائية للدردشة، للتواصل مع البشر باستخدام لغتهم الطبيعية، بناءً على فهم أسئلة المستخدم وتقديم إجابات تلقائية.(الدوسري، ٢٠٢٢، ٢)

ويذكر الفار وشاهين (٢٠١٩) أن روبوتات الدردشة عبارةٌ عن تطبيقات مصغرة مصممة للعمل على منصّات وتطبيقات متعددة كتطبيق واتس آب وفيسبوك و تيليجرام، تستخدم لإجراء المحادثات مع البشر بشكل يحاكي الدردشة بين شخصين، وقد ظهرت هذه الروبوتات منذ عدة سنوات واستخدمت على نطاق واسع من خلال برامج الدردشة القديمة، و تم تطويرها خلال السنوات اللاحقة وأصبحت هذه التطبيقات أو الروبوتات أقرب إلى لغة الإنسان ويعود السبب في ذلك إلى إمكانية توظيفها في تنمية المعارف والمهارات المختلفة. ويعد استخدام روبوتات الدردشة (Chatbot) من الأساليب الحديثة والعصرية التي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم، حيث تُعنى بتزويد المتعلمين بالمعرفة الاولية وإتاحة الحرية للمعلمين بشكل للتعامل مع الفروق الفردية بين الطلاب. ومع التقدم الكبير في أبحاث الذكاء الاصطناعي وتعلم الآلة، أوصت العديد من الدراسات بدمج روبوت الدردشة (Chatbot) في تدريس الحاسب والبرمجة (دراسة الدوسري (٢٠٢٢)، وYin & et al (٢٠٢١)، وOkonkwo & Ade-Ibijola (٢٠٢١)، و Smutny & Schreiberova (2020)).

إضافة الى العديد من الأبحاث والدراسات: دراسة عمار (٢٠٢١)، ودراسة عسيري (٢٠٢١)، ودراسة الفار وشاهين (٢٠١٩) ودراسة العمري (٢٠١٩) التي تؤكد على أهمية استخدام روبوتات الدردشة في العملية التعليمية لتنمية واستيعاب المفاهيم، و توصى باستخدام الأساليب والطرق والأنشطة والوسائل التعليمية الحديثة، من أجل مساعدة المتعلمين على تنمية واستيعاب المفاهيم.

كذلك نجد أن تعلم المفاهيم أمر مهم في جعل المادة الدراسية سهلة التذكر والاستيعاب، حيث أن تعلم المفهوم يعد طريقة مثلى لزيادة فعالية التعلم من خلال التفاعل مع المدركات الحسية (السبيعي والمدهوني، ٢٠٢٢: ٢٠٤)، وهكذا نحد ان هناك حاجة ماسّة لابتكار وتطوير أساليب حديثة تمكن المتعلمين من تعلم مفاهيم البرمجة، عن طريق توفير بيئة تعلم ذكية، تتماشى مع أنماط المتعلمين، وبناء بيئة مدرسية مُحفّزة وجاذبة للتعلم من خلال توظيف تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي

كروبوتات الدردشة في التعليم. وتحقيقاً لرؤية المملكة (٢٠٣٠) نجد أن تطبيق مثل هذا النظام التعليمي يتماشى مع المرحلة الهامة التي تمر بها المملكة العربية السعودية نحو تطوير التعليم ، و رفع جودته ليتماشي مع طبيعة العصر الذي نعيشه، وما يحمله من ثورة علمية وتقنية .

مشكلة الدراسة

إن جانب تنمية مفاهيم البرمجة تدعو إلى تنويع الاتجاهات التدريسية المستخدمة في التعليم، ولا مانع من ابتكار أساليب حديثة تعمل على تنمية هذه الجوانب لدى المتعلمين، وهو الهدف الذي تسعى إليه العمليات التعليمية التربوية الحديثة، لذلك ينبغي التفكير بجدية في كيفية تنمية مفاهيم البرمجة في المراحل المبكرة من التعليم ليتمكن الطلبة من مواكبة تطورات العصر الحالي، لذلك فإن استخدام الطرق الحديثة في التدريس والتي تتمركز حول المتعلم وتتطلب منه أن يبذل مجهوداً أكثر من ذي قبل ليصل بنفسه إلى فهم الحقائق والعلاقة بينها و جعل المعلم فيها مجرد موجه ومرشد، يعد أفضل ما يتم به تنمية جوانب الاستيعاب المفاهيمي. حيث يتمثل دور المعلم في اختياره لبعض الأساليب التي تجعل المتعلمين يتعلمون عن طريق البحث، والتعلم الذاتي، والحوار، والمناقشة، والاستكشاف، باستخدام التقنية الحديثة في التعليم و جعل العملية التعليمة أكثر إثارة ومتعة للمتعلم. ويعد استخدام التقنية الحديثة من التوجهات الحالية في التعليم والتي تتميز بمراعاتها للفروق الفردية بين المتعلمين الامر الذي له أثر في رفع جودة التعليم و الارتقاء به.

كما انبثق الإحساس بمشكلة الدراسة من خلال قيام الباحثتان بعمل استبانة لعدد من معلمات مقرر المهارات الرقمية للصف السادس الابتدائي وبلغ عددهن (36) معلمة وتبين أن هناك نسبة (73٪) من المعلمات أكدن على وجود مشكلة و تدني في مستوى استيعاب المفاهيم البرمجية لدى طالبات الصف السادس

الابتدائية، كما أكدن على اهمية وفاعلية استخدام التقنية الحديثة في تعلم المفاهيم البرمجية. كما اوصت العديد من المؤتمرات العلمية المتخصصة بالتقنيات وخاصة بمجال الذكاء الاصطناعي، ومنها مؤتمر الابتكار والذكاء الاصطناعي في التعليم بجدة (٢٠٢٢)، والمؤتمر والمعرض الدولي للتعليم (٢٠٢٢) وكانت تحت عنوان "التحول الرقمي والابتكار في التعليم والتعلم"، ومؤتمر القمة العالمية للذكاء الاصطناعي في نسختها الثانية (٢٠٢٢) التي قام بتنظيمها الهيئة السعودية للبيانات والذكاء الاصطناعي SDAIA، بضرورة الإفادة من تطبيقات الذكاء الاصطناعي، والتي تهدف إلى تمكين المتعلم وزيادة قدراته الفكرية و المهارية، إضافةً إلى تقليل الأعباء على المعلمين وتسهيل العملية التعليمية، وأيضًا تعزيز البحوث حول الذكاء الاصطناعي في التعليم. وهذا ما اكدته العديد من الدراسات السابقة التي أوصت باستخدام التقنيات الحديثة للذكاء الاصطناعي في المجال التعليمي كدراسة الدوسري (٢٠٢٢)، ودراسة النجار وحبيب (٢٠٢١)، ودراسة Okonkwo & Ade-Ibijola (2021)، ودراسة عسيري (٢٠٢١).

وفي ضوء ما سبق جاءت هذه الدراسة للبحث عن أثر استخدام روبوت الدردشة (Chatbot) لتنمية مفاهيم البرمجة لدى طالبات الصف السادس الابتدائي.

أسئلة الدراسة

تحددت مشكلة الدراسة في السؤال الرئيسي التالي:

ما أثر استخدام روبوت الدردشة (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

ويتفرع وتفرع من السؤال الرئيسي أسئلة فرعية :

١. ما مفاهيم البرمجة التي يجب تنميتها لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؟

٢. ما أثر استخدام روبوت الدردشة (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي؟

أهداف الدراسة

تهدف هدفت الدراسة إلى تحقيق الآتي:

١. التعرف على مفاهيم البرمجة المطلوب تنميتها لدى تلميذات المرحلة الابتدائية.

٢. التعرف على أثر استخدام روبوت الدردشة (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى تلميذات الصف السادس الابتدائي.

فرضيات الدراسة

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم البرمجة التحصيلي.

أهمية الدراسة :

قد تسهم الدراسة الحالية في:

١. تسليط الضوء على ربوتات الدردشة واستخدامها لتنمية المفاهيم البرمجية اللازمة لدى المتعلمين والذي قد ينعكس على أدائهم وتحصيلهم الدراسي؛ وبالتالي مساعدتهم على استبقاء أثر التعلم.

٢. توجيه اهتمام أصحاب القرار نحو أهمية تطوير أليات التعلم و رفع جودة التعليم باستخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم.

٣. تقديم مقترحات للمعلمين في كيفية توظيف روبوتات الدردشة في تدريس مقرر الحاسب بصفة خاصة وبقية المقررات بصفة عامة.

٤. يمكن أن يسهم في مساعدة مطوري المناهج للاستفادة من تقنية الذكاء الاصطناعي في بناء روبوتات تعليمية وإدراجها ضمن المناهج كمواد إثرائية.

٥. اثراء المكتبة العربية نظرا لقلة الدراسات العربية في هذا المجال- على حد علم الباحثتان.

٦. توجيه نظر الباحثين الى مجال بحثي حديث و فتح افاق جديدة لاجراء دراسات مشابهه مواكبة للتطورات الحديثة.

حدود الدراسة

١. الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على تحديد أثر استخدام روبوت الدردشة (Chatbot) لتنمية مفاهيم البرمجة في مقرر المهارات الرقمية لوحدة (العمل مع البرمجة) لدى طالبات الصف السادس.

٢. الحدود البشرية: عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي

٣. الحدود المكانية: طبقت الدراسة في مدينه مكة المكرمة بالمملكة العربية السعودية بأحد المدارس التابعة للتعليم العام

٤. الحدود الزمانية: طبقت الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٤٣- ١٤٤٤هـ.

مصطلحات الدراسة

روبوت الدردشة (Chatbot)

عرفه الدوسري (٢٠٢٢: ١٦) بأنه: "يقوم على مبدأ محاكاة الحوار البشري، بغرض الدخول في محادثة بين المستخدمِ وجهاز الحاسب باستخدام اللغة الطبيعية، حيث يحلل روبوتُ الدردشةِ المدخلاتِ التي يقدمها له المستخدمُ؛ لتقديم الاستجابة المناسبة له".

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: "عبارة نظام آلي ذكي لديه القدرة على المحادثة البشرية ويتفاعل مع الطالبة من خلال استخدام الوسائط المتعددة كالنص والصورة والفيديو في منصة الواتس آب (WhatsApp) من خلال الاسترجاع من مجموعة من الاستجابات المحددة مسبقاً". (يختصر ويدقق جيدا)

الذكاء الاصطناعي (Artificial intelligence)

عرفه الرتيمي (٢٠١٢، ص ١٣) بأنه: " فرعٌ من فروع الحاسوب يهتم بدراسة وصناعة أنظمة حاسوبية ويمكنها إنجاز أعمال تتطلب ذكاءً بشرياً، حيث تمتاز هذه الأنظمة بأنها تتعلم مفاهيما ومهامّا جديدة، ويمكنها أن تفكر وتستنتج استنتاجات مفيدة حول العالم الذي نعيش فيه".

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: "نموذج يتم برمجته عن طريق إدخال الوسائط المتعددة والكلمات الرئيسية، والتعرف على السياق من خلال عملية الاسترجاع وتحديد الاستجابة المناسبة من مجموعة من الاستجابات المحددة مسبقاً، بهدف تنمية مفاهيم البر مجة بلغة سكراتش للصف السادس الابتدائي".

المفاهيم (Concepts)

تُعرّفُ بأنها "ما يتكون لدى الفرد من معنى وفهم يرتبط بكلمة مصطلح أو عبارة أو عملية معينة" (زيتون، ٢٠٠٨).

وتعرف إجرائيا بأنها: "عبارة عن مصطلح أو رمز مختص للتعبير عن أوامر لغة السكراتش (scratch) ، ومن خلاله يتكون لدى الطالبة تصور ذهني تستطيع من خلاله التعامل مع البرنامج حتى يساعدها في تعلم لغة السكراتش ".

الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الذكاء الاصطناعي

أهداف الذكاء الاصطناعي

قد حدد كارسينتي (Karsenti, 2019)، والحجيلي والفراني(٢٠٢٠)، أهدافَ الذكاء الاصطناعي في ثلاثةِ أهدافٍ رئيسية، هي: جعلُ الأجهزةِ أكثرَ ذكاءً، وفهم ماهية الذكاء، وجعل الأجهزة أكثر فائدةً. وأدْرَجَ تحتها أهدافًا فرعية منها: الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا التي تتم داخل العقل الإنساني، وتسهيل استخدام وتعظيم فوائد الحاسوب من خلال قدرته على حل المشكلات، مما سَيُسْهِمُ في تسهيل بعض التغييرات التي تساعد على عمليات التدريب والتعلم بطريقة جيدة وغير مكلفة، وتطوير برامج الحاسوب بحيث تستطيع أن تتعلمَ من التجارب حتى تتمكنَ من حل المشكلات، وإدراك طبيعة الذكاء الإنساني لإنتاج برمجيات حاسوبية لها القدرة على تمثيل سلوك الإنسان وذكاءه، مما يعني بأن هذه البرامج تمتلك قدرة معالجة مسألة أو اتخاذ قرار لموقف معين، والبرنامج يجد الطريقة المتبعة لحل المسألة ولاتخاذ القرار وذلك عن طريق الرجوع إلى العديد من العمليات المتنوعة التي تم تغذيتها للبرنامج مسبقاً، وتصميم أنظمة ذكية تعطي نفس الخصائص التي نعرفها بالذكاء في السلوك الإنساني، وقيام الحاسوب بمحاكاة عمليات الذكاء التي تتم

داخل عقل الإنسان بحيث يستطيع الحاسوب حل المشكلات واتخاذ القرار المناسب بأسلوب يحاكي طريقة تفكير العقل البشري.

خصائص الذكاء الاصطناعي

يتمتع الذكاء الاصطناعي بالعديد من الخصائص والمميزات، وهي كما لخصها الأسطل وآخرون (٢٠٢١: ٧٤٧)، وشعبان (٢٠٢١: ٩)، وبكر وطه (٢٠١٩: ٣٨٦) في دراستهم كالتالي: استخدام الذكاء الاصطناعي في حل المشاكل المعروضة مع غياب المعلومة الكاملة، والقدرة على التفكير والإدراك، وبالإضافة إلى ذلك القدرة على اكتساب المعرفة وتطبيقها، وكذلك القدرة على التعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة، وأيضًا القدرة على استخدام الخبرات القديمة وتوظيفها في مواقف جديدة، وأخيرًا القدرة على تقديم المعلومة واتخاذ القرار المناسب.

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم

من أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي والتي يمكن الاستفادة منها في مجال التعليم هي (الصبحي، ٢٠٢٠، ٢٤١- ٢٤٢) (Zawacki-Richter et al., 2019, p. 11; Goksel & Bozkurt, 2019, p 231; Jin, 2019, p. 3- 5; Subrahmanyam & Swathi, 2018, p. 5):

الواقع الافتراضي (VR): يشير الواقع الافتراضي إلى تمثيلٍ حاسوبي يعمل على إنشاء تصوّرٍ للعالم الحقيقي، بحيث يمكن نقل المعلومات والخبرات إلى العقل بطريقة جذابة وأكثر كفاءة، مثل القيام بجولة افتراضية في موقع تاريخي أو سياحي أو فحص النظام الشمسي عن كثب.

الواقع المعزز (AR): وهنا يمكن نقل المتعلم إلى مشاهد واقعية ثلاثية الأبعاد يتم دمجها أمامه لخلق واقع معروض مُركّب، وتسمح التكنولوجيا بمجموعة من

الخيارات التعليمية، مثل محاكاة العمليات الجراحية المعقدة أو إجراء تشريح بشري لطلاب الطب، أو إجراء تجارب علمية وخيارات تعليمية أخرى (محمود، ٢٠٢٠، ١٨٢).

روبوتات الدردشة الذكية (Chatbots): و هي برامج حاسوبية مصممة لمحاكاة المحادثات البشرية الذكية من حيث أنها توفر شكلاً من أشكال التفاعل بين المستخدم والبرنامج، ويحدث التفاعل من نص (Txt) أو كلام (صوت) أو كليهما، وتُستخدم هذه التطبيقات بأشكال مختلفة مثل: الرسائل، أو مواقع الويب، أو تطبيقات الأجهزة الذكية، أو عبر الهاتف، ويمكن للمتعلمين التفاعل معها عن طريق طرح الأسئلة المتعلقة بمجال معين، ومن ثم يقوم الروبوت بالإجابة بفعالية على الأسئلة المطروحة عليه، بالإضافة إلى تقديم الحلول، والدعم والآراء والاقتراحات وحتى التعاطف، اعتمادًا على المساعدة التي يحتاجها المستخدم.

النظم الخبيرة (Expert Systems): برامج كمبيوتر تحاكي سلوك الخبراء باستخدام المعرفة، وكذلك إصدار الأحكام، وقواعد الاستدلال، وتقديم الحلول والاقتراحات المناسبة للمشكلات، وبالتالي نقل خبرة الخبراء إلى أنظمة الكمبيوتر الخبيرة من لغات البرمجة التي تم إعدادها خصيصاً لهذا الغرض.

الروبوتات التعليمية (Robotics): وهي آلة كهروميكانيكية قادرة على القيام بمهامها عن طريق اتباع مجموعة من التعليمات المحفوظة في الذاكرة الإلكترونية للجهاز، ويتم برمجة وتصميم الأوامر عن طريق لغات برمجة متخصصة في الحاسوب، ومتصلة بأجزاء الروبوت، ويمكن الاستفادة من هذه الروبوتات في المجال التعليمي من استعمالها كوسيلة تعليمية لشرح موضوع معين.

وسعت دراسة محمود (٢٠٢٠) إلى التعرف على تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي يمكن للطلاب الاستفادة منها في تطوير العملية التعليمية وذلك في ظل التحديات التي فرضتها جائحة كورونا (COVID-19)، وقد اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي في دراسته، وذلك من خلال دراسة تحليلية للكتب والدوريات

والدراسات المتعلقة بموضوع الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٣١) من المسؤولين عن التعليم الجامعي وما قبل الجامعي، وقد تم بناء استبانة كأداة لجمع معلومات الدراسة، وذلك للوقوف على أهم المشكلات التي تواجه العملية التعليمية وبيان دور تلك التطبيقات في مواجهة هذه المشاكل.

تحديات تطبيق الذكاء الاصطناعي في التعليم

أشارت دراسة كل من (Fahimirad, 2018: 111; Kolbjørnsrud et al. 2016: 8; ;McGovern, 2018: 2; الصبحي، ٢٠٢٠: ٢٣٩)، أن هناك بعض التحديات والمعوقات التي تعوق تطبيق الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المختلفة في التعليم فعلى سبيل المثال وليس الحصر، قد يكون المدير والمسؤول ذوا المستوى المتدني احد هذه الاسباب، حيث يكونا أكثر تشككاً في أخذ النصيحة من الأنظمة الذكية أكثر من رؤسائهم، حيث أن الثقة والراحة في هذه التطبيقات تنخفض كلما ابتعد المدير عن C-suite. ومثل ذلك غياب الوعي الكافي بأهمية استخدام هذه التطبيقات في الحقل التعليمي. بالإضافة الى ذلك فأن التكلفة لتطبيق الذكاء الاصطناعي قد يكون عائقا، حيث إن توفير النفقات الأولية للبرمجيات والدعم السحابي أمر مكلف للغاية بالنسبة للمؤسسات التعليمية. بالإضافة إلى ذلك، فأن تكاليف تقديم التدريبات المستمرة للموظفين لنظام الذكاء الاصطناعي تعد باهظة الثمن و مكلفاً إذا تغيرت العمليات التنظيمية. كما ان هناك بعض التحديات المجتمعية والثقافية واليت تعرف بالصدام الثقافي، حين تعتبر المنظمات أن أي تغييرات جديدة تغييرات مشبوهة. و نظراً لوجود العديد من خيارات التكنولوجيا؛ فأنه من الصعب تقييد الخيارات المحتملة و تحديد أنسب مسار للتنفيذ.

ثانياً: روبوت الدردشة (Chatbots):

أهداف روبوتات الدردشة Chatbots

هنالك العديد من الأهداف التي تسعى روبوتات الدردشة لتحقيقها في التعليم، ويذكر منها Farkash, (2018: 3)، Debecker (2017): توفير المزيد من الوقت للعمل مع الطلاب والتأكد من مدى الاستيعاب للمحتوى، ومساعدة الطلاب على تكييف وتيرة التعلم الخاصة بهم وفقاً لاحتياجاتهم، وتمكن الطلاب من طلب المساعدة السريعة بنقرة زرّ، وإتاحة الوصول إلى جميع المحتوى التعليمي في أي وقت وأي مكان، وتعمل على مساعدة المعلمين والمدربين على تصميم منتدياتهم المجانية، والمساعدة على التعلم الذاتي للطلاب بدون أي قيود، أيضًا المساعدة على مراجعة المحتوى بسهولة دون الرجوع إلى المعلم، كما تساعد على التعرف على أخطاء الطلاب ونقاط ضعفهم، ومساعدة المعلم على تتبع أداء طلابه عبر المحادثات والحصول على فكرة عن كيفية تقدمهم، والموضوعات والنقاط التي يرغبون بتعلمها أكثر، كما تجعل روبوتات الدردشة تجربة التعلم أكثر متعة وإثارة للطلاب، وإمكانية تعيين تمارين وتكليفات منزلية للطلاب في أي وقت.

وتهدف الاستعانة بروبوتات الدردشة في التعليم لتصميم بيئة تعلم متنقلة تكيفية ذكية تعتمد على أسلوب المحاكاة، بحيث تكون أكثرَ تفاعلية لإجبار التلاميذ على تطبيق معرفتهم ومهارتهم المكتسبة، ليساعد في خلق بيئات تساعد التلاميذ على استرجاع وتطبيق معرفتهم ومهاراتهم بشكل أكثر فاعلية (الفار وشاهين، ٢٠١٩: ٥٤٥).

أنواع روبوتات الدردشة Chatbots

حدد الباحث (Vincze, 2017: 4) نوعين من روبوتات الدردشة Chatbots وهي:

١. روبوتات الدردشة التي تعمل وفقًا للقواعد (الأوامر): روبوت ذكي كما هو مبرمج فقط، وتعتمد هذه الروبوتات على قواعد محددة مسبقًا وتميل إلى أن تكون محدودة جدًا، فهي قادرة على الاستجابة فقط لأوامر محددة للغاية، وبمعنى آخر إذا كانت إجابتك خارج نطاق الأوامر التي تم إدخالها لها مسبقاً، فلن تعرف هذه الأنواع من برامج الدردشة ما الذي تعنيه وسترد بشكل غير منطقي.

٢. روبوتات الدردشة التي تعمل باستخدام التعلم الآلي Machine Learning: هذا النوع قادر على فهم سياق ما يقال، وليس فقط أوامر محددة؛ لأنه يعمل على أساس خوارزميات التعلم الآلي باستخدام الذكاء الاصطناعي ومعالجة اللغة الطبيعية، حيث إن هذا النوع من الروبوتات يتعلم من التجربة، ويزداد ذكاؤه مع كل محادثة له مع أشخاص، وهذه تعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي حيث أنها تفهم اللغةَ وليس الأمر فقط ولديها القدرة على التحدث مع البشر.

آلية عمل روبوتات الدردشة Chatbots

روبوتات الدردشة هي: أي تطبيق يتفاعل معه المستخدمون بطريقة محادثة باستخدام النص أو الرسومات أو الكلام. وثمة العديد من أنواع روبوتات الدردشة المختلفة، لكن جميعها تعمل بنفس الطريقة (Shewan, (2019، حيث يبدأ المستخدمون اولا في كتابة الرسائل في chatbot من خلال قناة مثل تطبيق أو موقع ويب أو رسالة نصية قصيرة أو حتى من خلال مكالمة هاتفية، ويمكن أن تكون هذه الرسالة أمرًا أو سؤالًا. ثم تستقبل روبوتات الدردشة محتوى الرسائل وتبدأ في تسجيل المعلومات ذات الصلة ، مثل القناة التي وصلت الرسالة من خلالها، ثم يستخدم

chatbot معالجة اللغة الطبيعية لتعيين القصد المناسب وتحديد الغرض من الرسالة.

تقوم بعد ذلك روبوتات الدردشة بتحديد الاستجابة المطابقة وترسلها مرة أخرى إلى المستخدم من خلال نفس القناة وتستمر العملية باتباع الخطوات من الخطوة الأولى إلى الخطوة الثالثة، في حين تستمر المحادثة، وتستمر العملية حتى يتم الرد على سؤال المستخدم أو من خلال حل مشكلته أو حتى نقل الطلب إلى مندوب المنظمة.

فوائد استخدام روبوتات الدردشة التفاعلية في التعليم: (ربطها بتعليم البرمجة ومفاهيمها)

يعتبر الذكاء الاصطناعي طريقة للتفكير تجعل الحاسب يقوم بحل المشكلات، و توظيف تطبيقاته المختلفة كروبوتات الدردشة التفاعلية في التعليم يوفر للمتعلمين بيئة تعلم فاعلة ذكية تمكن المتعلم من تحليل البيانات والمعلومات المتعددة واتخاذ القرار السليم سريعا، وحل المشكلات، حيث يتم تفاعل الروبوت مع المتعلمين من خلال الوسائط المتعددة التي تتوافق مع أنماط المتعلمين المختلفة وتمكنهم من اكتساب مجموعة من المهارات والمعارف المختلفة، وتلك هي رؤية التعليم الحديثة التي يسعى النظام لتحقيقها (الفار وشاهين.٢٠١٩: ٥٤٥).

وقد أثبتت روبوتات الدردشة فاعليتها في مجال التعليم، وهذا ما أكدت عليه دراسة بي وتو Bii & Too (2016) التي هدفت إلى استفتاء آراء (٣٠) طالبة في مدرسةٍ بكينيا عن مدى الاستفادة من روبوت دردشة ذكي صُمِّمَ في موضوعات الحوسبة، وقد طبقت الدراسة على عينة تجريبية، واستخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي في دراستهم ومن ثم تم توزيع أداة البحث، وهي استبانة من تصميم الباحثين. وأشارت النتائج في مجملها إلى أن الطالبات كان لديهن آراء إيجابية عن روبوت الدردشة، واقترحت أيضًا مجموعة من الحلول لتطويره.

كما ذكر الفار وشاهين (٢٠١٩)، وزيفك فركش (Farkash, 2018: 3) أن استخدام روبوتات الدردشة في التعليم تتمثل في مساعدة المتعلمين للتعلم في أي وقت وأي مكان، وتمكن المتعلم من طلب المساعدة بنقرة واحدة، ومساعدة المتعلمين على تكييف وتيرة التعلم الخاصة بهم وفقاً لاحتياجاتهم وجدولهم الزمني، والتعلم الذاتي دون فرض قيود مما ينمي قدرتهم المعرفية والمهارية.

وقد سعى التربويون الى استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي منها روبوتات الدردشة في التعليم من اجل اعداد جيل متسلح بأكبر قدر من المعارف والقيم والمهارات لمواجهة الواقع الجديد. ومن هنا فان استخدام روبوتات قد يفيد في جميع المجالات والتخصصات بالعموم و في المجالات المهنية مثل البرمجة بشكل خاص. فيمكن استخدامها لاستيعاب المفاهيم المتعلقة بالبرمجة و التي تؤدي بدورها الى اكساب المتعلمين مجموعة من المعارف والمهارات مثل مهارات التفكير العليا وتنمي قدراتهم الفكرية لحل المشكلات في المواقف المختلفة و تمكنهم من التعامل مع المعلومات والمفاهيم الجديدة وتنظيمها وتوظيفها بشكل سليم.

ثالثاً: مفاهيم البرمجة

أسلوب البرمجة

لكي يستطيع المبرمج من إعداد البرامج بهدف استخدامها في الحاسب الآلي عليه القيام ببعض الخطوات التي تبدأ بجمع المعلومات الأولية والتعريف بالمسألة بشكل واضح، ومن ثم إدخال المعلومات للحاسب الآلي، وذلك من خلال أحد وسائل الإدخال، لكي تتم عملية معالجة المعلومات عن طريق البرمجة وتحليل المعلومات التي يتم إدخالها، وبعدها يتم تنظيم النتائج بهدف إخراجها من الحاسب الآلي ويكون ذلك عن طريق استخدام إحدى وسائل الإخراج، وفي نهاية الأمر تأتي عملية تطبيق النتائج على المسائل المطلوبة (العمري، ٢٠١٧).

وحدد حسين وآخرون (٢٠٢٢) أهم خصائص لغات البرمجة بشكل عام مثل: البساطة والوضوح والوحدة، وبيئة البرمجة، حيث تعمل في بيئات مختلفة، كما أن لغات البرمجة تمتلك وظيفةً وهدفًا، وذات قوة تعبيرية كبيرة، كما تمتاز بالقدرة على العمل بكفاءة عالية، والهيكلة بحيث تسمح لغات البرمجة بكتابة البرامج وفقاً لمفاهيم البرمجة المنظمة والمتعارف عليها، كما تتسم بسهولة اكتشاف الأخطاء، وإمكانية النقل.

وكما في اللغات الطبيعية التي نتحدث بها قواعد وأساسيات، فإن للغة سكراتش البرمجية العديد من القواعد والقوانين التي تحكمها، ومن هذه القواعد هي قاعدة التتابع (Sequence)، ويقصد بها عملية ترتيب تنفيذ التعليمات البرمجية، تعليمة تتبعها تعليمة أخرى، ومن ثم قاعدة الاختيار (Selection)، وهي تمثل تنفيذ تعليمة أو العديد من التعليمات وذلك وفقًا لحالة البرنامج المستهدف، ومن ثم قاعدة التكرار (Repetition)، وهي تنفيذ تعليمة أو عدة تعليمات مرات عديدة حتى يصل البرنامج بها إلى حالة محددة (يوسف وآخرون، ٢٠١٥: ١).

أقسام لغات البرمجة

يمكن تصنيف لغات البرمجة إلى ثلاثة أقسام كما حددها (Sharma & Kumar, 2020) (الأسطل، وآخرون، ٢٠٢١: ٧٥٢)، (حسين وآخرون، ٢٠٢٢):

لغات برمجة ذات مستوى منخفض Low Level Languages: تعتبر لغات البرمجة منخفضة المستوى واحدة من أقدم لغات البرمجة، وتسمى لغات منخفضة المستوى؛ لأن مطوري البرامج يقومون بكتابة تعليمات البرنامج بمستوى يكون قريب من فهم الكمبيوتر، حيث يتم استخدام (0,1) في هذه اللغة، وتتخاطب هذه اللغة مع Hardware مباشرة، وهي من اللغات صعبة التعلم حتى بالنسبة للمبرمجين أنفسهم، ومن الأمثلة عليها: لغة الآلة Machine Language ولغة التجميع Assembly language.

لغات برمجة ذات مستوى عالي High Level languages: ولقد سميت هذه اللغة بهذا الاسم لأنه أصبح بإمكان المبرمج كتابة البرامج دون معرفة تفاصيل عن كيفية قيام الحاسب بهذه العمليات، كمواقع التخزين وتفاصيل الجهاز التي تعتبر دقيقة، وتعبيرات لغات المستوى العالي شبيهة إلى حد كبير باللغة التي يستخدمها الإنسان في التواصل والتخاطب مع الأفراد الآخرين، ومن مميزات هذه اللغة سهولة اكتشاف وتصحيح أخطائها والقدرة على تشغيلها على أجهزة متعددة، وكذلك القدرة على استخدام العديد من لغات البرمجة على نفس الجهاز.

لغات الجيل الرابع Fourth Generation Languages: لغات سهلة الاستخدام والفهم، قريبة جدًا من لغة الإنسان، ويمكن للمبرمج إجراء العديد من العمليات بسهولة؛ لأنه لن يتطلب كتابة مئات الأسطر بلغة BASIC وآلاف الأسطر في COBOL مع عدد صغير من الأسطر للكتابة بهذه اللغات، وهنا يهتم المبرمج بما يريده من الكمبيوتر دون توجيهه بأي شكل من الأشكال، ومن أمثلة هذه اللغات SQL, Dbase.

لغات البرمجة

تعددت اللغات المستخدمة في العملية التعليمية ومنها (العبادي، ٢٠١٦):

لغة BASIC Language ولغة Visual Basic:

لغة BASIC Language تعتبر من اللغات البسيطة والعامة الأغراض ،كما أنها سهلة التعلم. يستخدمها الأفراد في البداية في جميع الأعمال خاصة العلمية منها. أما لغة Visual Basic فهي تمثل لغة برمجة مرئية، وتعتبر لغة Visual Basic مطورة من لغة BASIC Language. كما أنها تعتبر خاصة في إنتاج برمجيات ذات قدرة عالية والتي تتناسب مع بيئة برنامج نظام ويندوز على الحواسيب الآلية.

C & C++ Language:

ومن أهم مميزات هذه اللغة القوة والمرونة والقدرة على إنتاج برمجيات متعددة، وتمتلك هذه البرمجيات كفاءة عالية. لغة C++ تمثل نسخة حديثة من لغة C ذات بيئة مرئية وتتميز عنها بأنها لغة برمجة مرئية.

Java Language:

تعتبر من اللغات عالية المستوى فهي لغة مرئية Visual وشيئية Objects. كما تتسم بسهولتها بالنسبة للغة C. و تعد لغة جافا من لغات الأغراض العامة، والتي تستخدم في إنتاج برمجيات متنوعة.

COBOL Language:

تعتبر هذه اللغة من اللغات واسعة الانتشار ويتم استخدامها في الأعمال التجارية فنجد البنوك والشركات تستخدمها. و كلمة كوبل هي اختصار Common Business Oriented Language.

PASCAL Language:

سميت بذلك الاسم نسبة إلى مخترع الحاسب الآلي العالم الفرنسي Blaise Pascal. و يتم تعليم هذه اللغة للطلاب في مختلف مراحلهم التعليمية وذلك بسبب مدى وضوحها ووضوح سماتها الأساسية وذلك بهدف تخطيط البرامج البنائية.

لغة الذكاء الاصطناعي Artificial Intelligence Languages:

وهي لغةً تختص بالحواسيب الذكية، والتي من أهم مميزاتها أنها تحاكي القدرات سواءً الحركية أو البصرية للإنسان، كما أنها تتميز بالقدرة على التحليل والاستنتاج وقدرتها على اتخاذ القرارات. كما ان هنالك العديد من

لغات الذكاء الاصطناعي، من أبرزها: لغة البرمجة المنطقية_ Programming in Logic.

منهجية الدراسة

منهج الدراسة (Design of the Study)

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي، بتصميمه شبة التجريبي باستخدام المجموعتين المتكافئتين (التجريبية – الضابطة) لقياس فاعلية المتغير المستقل (روبوت الدردشة chatbot) على المتغيرات التابعة (تنمية المفاهيم وتتمثل بالجانب المعرفي).

مجتمع الدراسة:

تم اختيار عينة البحث بالعشوائية البسيطة لأنها تتصف بأنها مجموعة جزئية من المجتمع الأصلي وبحجم معين لها نفس الفرصة لتختار كعينة من ذلك المجتمع. وقد حدد مكتب الإشراف بتعليم مكة عددًا من المدراس، وحددت الباحثتان حجم العينة البالغ عددها (٤٠) طالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعتين، إحداهما ضابطة وعددها (٢٠) طالبة، وآخري تجريبية وعددها (٢٠) طالبة.

مادة الدراسة: تصميم

تصميم روبوت الدردشة (Chatbot Design) وفق نموذج التصميم التعليمي (ADDI):

أطلعت الباحثتان على عدد من نماذج التصميم التعليمي و من ثم تم اعداد ربوت الدردشة وفق نموذج التصميم العام ADDIE، لشموله على مراحل التصميم الأساسية ومرونته، كالتالي:

أولاً: مرحلة التحليل (Analysis):

قامت الباحثتان بالخطوات التالية لتصميم روبوت الدردشة من خلال تحديد خصائص طالبات الصف السادس الابتدائي، وبعد ذلك تحديد الحاجات التعليمية، وأيضاً تحديد الهدف العام، ومن ثم تحليل المحتوى التعليمي لوحدة (البرمجة في سكراتش) بمقرر المهارات الرقمية للصف السادس الابتدائي، كما تم التحقق من ثبات وصدق التحليل. وأخيراً تم القيام بمسح شامل للموارد والوسائل والمصادر التعليمية الخاصة بتدريس وحدة الدراسة، والتأكد من وجود الأجهزة المتنقلة لجميع الطالبات.

ثانياً: مرحلة التصميم (Design):

تم في هذه المرحلة صياغة الأهداف التعليمية، وتحديد استراتيجيات التدريس، و تم إعداد وترتيب الأنشطة التفاعلية للوحدة الدراسية لإدراجها في روبوت الدردشة (Chatbot)، حيث بلغ عدد الأنشطة (٤٥) نشاطاً، ويأتي كل نشاط على هيئة مجموعة من الأسئلة التفاعلية مصاغة على شكل كروت، وتشمل اختيار من متعدد، يتبعها التغذية الراجعة، فإذا كانت الإجابة صحيحة حينها يعطي عبارة تحفيزية، وإذا كانت الإجابة خاطئة يعطي عبارة تشجيعية للمحاولة مرة أخرى، كما تم إعداد الوسائط المتعددة واستخدمها لإدخال عنصر الإثارة والتشويق ،كذلك تم تحديد التفاعلات (بين الطالبة والمعلمة وبين Chatbot). ومن ثم تحديد أسلوب التقويم لتفاعل الطالبة المستمر مع (Chatbot) من خلال طرح الأسئلة، والاطلاع على المستندات وملفات الفيديو وأداء الأنشطة التفاعلية المقدمة عبر (Chatbot)، وبعد ذلك تم بناء الاختبارات لقياس الجوانب المعرفية لدى طالبات الصف السادس الابتدائي . وأخيراً تم كتابة السيناريو.

ثالثاً: مرحلة التطوير (Development):

تم في هذه المرحلة مراعاة معايير تصميم روبوتات الدردشة (Chatbot) التعليمية وفق ما تم ذكره مسبقاً في أدبيات الدراسة، وبناء على ذلك أعدت الباحثتان استمارة تحكيم، وتم تطوير (Chatbot) عن طريق توفير "تجربة المستخدم"، بعد مرورها بمرحلة التحليل والتصميم.

رابعاً: مرحلة التنفيذ (Implementation):

اشتملت هذه المرحلة على تفعيل روبوت الدردشة (Chatbot) على تطبيق الواتس آب (WhatsApp) نظراً لانتشاره وسهولة استخدامه لطالبات المرحلة الابتدائية، ونشر رابط روبوت الدردشة (Chatbot) لديهن.

كما عقدت الباحثتان اجتماعًا تعريفيًا للمجموعة التجريبية للتعريف بروبوت الدردشة (Chatbot) وكيفية استخدامه والتعامل معه وكيفية التنقل بين موضوعات الوحدة، والتأكد من أن جميع الطالبات لديهن الروبوت على أجهزتهن.

خامساً: مرحلة التقويم (Evaluation):

تم في هذه المرحلة تقويم روبوت الدردشة (Chatbot) للوقوف على جوانب الضعف والقصور ومعالجتها من خلال إيجاد الحلول المناسبة لذلك، فتمت عملية التقويم لروبوت الدردشة (Chatbot) قيد الدراسة الحالية من خلال:

١. التجريب الفردي لروبوت الدردشة (Chatbot): تم تجريب الروبوت بشكل فردي من خلال الدخول بصفة المعلمة وبصفة الطالبة والتجريب واجراء التعديلات المناسبة.

٢. التقويم من قبل المحكمين: تم عرض الروبوت على مجموعة من المحكمين وتم التجريب من قبلهم، وتسجل الملاحظات وإجراء التعديلات اللازمة.

٣. تجريب روبوت الدردشة (Chatbot) على مجموعة من عينة استطلاعية بلغ عددها (١٠) طالبات من الصف السادس الابتدائي، بغرض الكشف عن الصعوبات التي تواجهن كالتنقل بين دروس الوحدة أو وجود مشكلات في ردود البوت تجاه الأسئلة المطروحة، والتأكد من أن الإجابة مناسبة لسؤال الطالبة.

وبذلك بعد الانتهاء من خطوات تصميم روبوت الدردشة (Chatbot) وفق نموذج (ADDIE) التعليمي، أصبح الروبوت صالحاً للتطبيق.

اعداد أداة الدراسة :

اختبار قياس الجوانب المعرفية لمفاهيم البرمجة

تم إعداد الاختبار التحصيلي المعرفي عند المستويات المعرفية التالية: (التذكر- الفهم – التطبيق)، بهدف قياس الجانب المعرفي لطالبات الصف السادس الابتدائي المرتبط بمفاهيم لغة سكراتش، ولتحقيق ذلك تمت الاستعانة بالعديد من الدراسات لتحديد خطوات بناء الاختبار المعرفي (الرشيد(٢٠٢٢)، دراسة السبيعي(٢٠٢٢)، ودراسة أبو خديجة(٢٠١٩)).تم بعد ذلك تحديد الوحدة لاختبار التحصيل المعرفي وحدة (البر مجة في سكراتش) بمقرر المهارات الرقمية للصف السادس الابتدائي والمقرر تدريسها طوال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٤٣- ١٤٤٤هـ، في أربعة أسابيع، وتتضمنت الوحدة ثلاث ثلاثة موضوعات (كيفية تصميم برنامج، كائنات في سكراتش، المعاملات الشرطية).تبع ذلك بناء جدول المواصفات لاختبار التحصيل المعرفي، حيث تم تحديد نوع الاختبار من نوع الصواب والخطأ، اختيار من متعدد، ومزاوجة، وذلك لمناسبتها لطبيعة المقرر. تلى ذلك حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختباروقد تمثل الزمن لأداء الاختبار في (٤٥) دقيقة. وأخيرا تم عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال

المناهج وطرق تدريس تقنيات التعليم ، واتخصص علوم الحاسب الآلي، للتعرف على:

- ✓ مدى مناسبة كل سؤال لمستوى الطالبات.
- ✓ مدى انتماء كل سؤال للمستوى المعرفي الذي وضع لقياسه.
- ✓ مدى صحة كل سؤال من الناحية العلمية واللغوية.

صدق أدوات الدراسة :

التحقق من صدق اختبار التحصيل المعرفي.

يقصد بصدق الاختبار أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، وهناك العديد من الطرق لحساب صدق الاختبار، فاستخدمت الباحثتان:

❖ صدق المحتوى:

صدق المحتوى يقصد به كما أوضح عطية (٢٠٠٩: ٢٠٩) هو "التأكد من أن بنود الاختبار تعبر تعبيراً دقيقاً عما يراد قياسه عن طريقة فحص محتوى الاختبار لغرض تحديد مدى تمثيله الموضوع المراد قياسه". فقد تم التحقق من صحة صدق محتوى الاختبار التحصيلي المعرفي من خلال إعداد جدول مواصفات الاختبار كما تم ذكره سلفاً.

❖ الصدق الظاهري:

يتطلب هذا النوع من الصدق كما أوضح الزاملي وآخرون (٢٠٠٩، ٢٤٠: ٢٤١) عرض الاختبار على عدد من المختصين والخبراء في المجال الذي يقيسه، ويتحقق للاختبار الصدق الظاهري من خلال أنه يقيس ما وضع لقياسه؛ لذلك فقد تم عرض الاختبار بصورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين من ذوي الخبرة والاختصاص، وذلك حتى يتم الاستفادة من خبراتهم من خلال استطلاع آرائهم

وملاحظاتهم على الاختبار بخصوص مدى السلامة اللغوية والدقة العلمية للاختبار، أيضًا معرفة كل فقرة ومدى ارتباطها بالمحور الذي تمثله، وإبداء آراء وملاحظات منهم إما بالتعديل أو الحذف أو الإضافة، لذلك تم الأخذ بآراء المحكمين والمختصين من خلال إعادة صياغة بعض المفردات اللغوية، وتعديل بعض بدائل الإجابة لبعض المفردات حتى تصبح متجانسة، وبذلك يكون الاختبار قد حقق ما يسمى بالصدق الظاهري أو المنطقي.

د- صدق الاتساق الداخلي للاختبار المعرفي

ذكر (حسين، ٢٠١١، ٥١٦) أن صدق الاتساق الداخلي للاختبار هو "قوة الارتباط بين درجات كل مستويات الأهداف، ودرجة الاختبار الكلية، وكذلك درجة ارتباط كل فقرة من فقرات الاختبار بمستوى الأهداف الكلي الذي ينتمي إليه"، لذلك تم التأكد من الصدق الداخلي للاختبار التحصيلي المعرفي عن طريق تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية يبلغ عددها (٢٠) طالبة من طالبات الصف السادس الابتدائي الغير مشاركات في العينة الأساسية للدراسة، ولذلك فقد تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار المعرفي من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل (سؤال) و(الدرجة الكلية للمستوى المعرفي الذي ينتمي له كل سؤال)، والجدول (١) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (١) : معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل (سؤال) و(الدرجة الكلية للمستوى المعرفي الذي ينتمي له كل سؤال)

الرقم	التذكر	التطبيق	الفهم
1	.543**	.756**	.933**
2	.739**	.697**	.931**
3	.649**	.729**	
4	.532**	.596**	
5	.746**	.741**	

الرقم	التذكر	التطبيق	الفهم
6	.550**	.475**	
7	.640**	.612**	
8	.746**	.665**	
9	.493**	.596**	
10	.653**		
11	.810**		
12	.472**		
13	.574**		
14	.845**		
15	.552**		
16	.532**		
17	.490**		
18	.810**		
19	.552**		
20	.746**		
21	.833**		
22	.524**		
23	.644**		
24	.645**		
25	.672**		

يتضح من الجدول (١) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل (سؤال) و(الدرجة الكلية للمستوى المعرفي الذي ينتمي له كل سؤال) دالةٌ إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، مما يدل على ترابط هذه الأسئلة وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

١. معامل الارتباط بين درجة كل (مستوى معرفي) و(الدرجة الكلية للاختبار)، والجدول (٢) يوضح النتائج الخاصة بذلك.

جدول (٢) : معامل الارتباط بيرسون بين درجة كل (مستوى معرفي) و(الدرجة الكلية للاختبار)

الرقم	المستوى المعرفي	عدد الأسئلة	معامل الارتباط
١	التذكر	25	.976**
٢	التطبيق	9	.841**
٣	الفهم	2	.778**
** دال إحصائياً عند مستوى دلالة اقل من ٠,٠١			

يتضح من الجدول (٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل (مستوى معرفي) و(الدرجة الكلية للاختبار) دالة إحصائياً عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠١)، مما يدل على ترابط هذه المستويات المعرفية وصلاحيتها للتطبيق على عينة الدراسة.

هـ- حساب معامل ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبار أن يعطي نفس النتائج إذا ما أعيد تطبيقه على نفس الطالبات في نفس الظروف، وتم قياس ثبات الاختبار المعرفي إحصائياً بالطرق التالية:

معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، وذلك لأنها أكثر شيوعاً في الاختبارات التي تعطى فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

جدول رقم (٣) معامل ثبات الاختبار المعرفي بمعادلة كودر ريتشاردسون ٢٠

الرقم	المستوى المعرفي	عدد الأسئلة	(مجموع ص × خ)	ع	(KR-20)
١	التذكر	25	6.001	63.426	0.943
٢	التطبيق	9	2.211	8.754	0.841
٣	الفهم	2	0.489	0.878	0.886
٤	الاختبار الكلي	36	8.701	120.792	0.954

يتضح من الجدول رقم (٣) أن جميع قيم معاملات الثبات للاختبار المعرفي باستخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20) هي قيم مقبولة إحصائياً، حيث يشير (أبو هاشم،٢٠٠٣، ٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (٠,٦٠)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات والتجانس.

معادلة كرونباخ ألفا Cronbach's Alpha، والجدول رقم (٤) يوضح نتائج الثبات بهذه الطريقة.

جدول رقم (٤) معامل ثبات الاختبار المعرفي بمعادلة كرونباخ ألفا

الرقم	المهارة	عدد الأسئلة	كرونباخ ألفا
١	التذكر	25	.940
٢	التطبيق	9	.831
٣	الفهم	2	.848
٤	الاختبار الكلي	36	.952

يتضح من الجدول رقم (٤) أن جميع قيم معاملات الثبات للاختبار المعرفي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا مقبولة إحصائياً، حيث يشير (أبو هاشم،٢٠٠٣: ٣٠٤) أن معامل الثبات يعتبر مقبول إحصائياً إذا كانت قيمته أعلى من (٠,٦٠)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة مناسبة من الثبات والتجانس.

المعالجة الإحصائية للدراسة

تم استخدام برنامج (Excel) و(SPSS) لتحليل ومعالجة بيانات الدراسة، حيث استخدمت الأساليب الإحصائية التالية:

٢. المتوسطات، والانحراف المعياري.

٣. حساب معامل التمييز لأسئلة الاختبار المعرفي.

٤. معامل ارتباط بيرسون.

٥. معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، لحساب ثبات الاختبار المعرفي، وذلك لأنها أكثر شيوعاً في الاختبارات التي تعطى فيها درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة.

٦. معادلة كرونباخ ألفا لحساب ثبات كل من: الاختبار المعرفي.

٧. اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test).

٨. مربع ايتا (η^2).

نتائج الدراسة

أولاً: التحقق من تكافؤ المجموعتين:

١) التحقق من تكافؤ المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي:

للتحقق من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية وجب التعرف على الفروق ذات الدلالة الاحصائية بينهما في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي، وذلك عند جميع المستويات المعرفية التي يمثلها الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار الكلي. وقد تم لهذا الغرض استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، والجدول (٥) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي

المستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	20	11.35	3.897	2.05	1.470	.150
	التجريبية	20	13.40	4.871			
الفهم	الضابطة	20	4.15	1.424	0.75	1.474	.149
	التجريبية	20	4.90	1.774			
التطبيق	الضابطة	20	0.90	0.308	0.25	1.687	.100
	التجريبية	20	1.15	0.587			
الاختبار الكلي	الضابطة	20	16.40	5.462	3.05	1.520	.137
	التجريبية	20	19.45	7.119			

يتضح من الجدول رقم (٥):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي عند مستوى (التذكر) هو (11.35)، وللمجموعة التجريبية هو (13.40).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي عند مستوى (الفهم) هو (4.15)، وللمجموعة التجريبية هو (4.90).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي عند مستوى (التطبيق) هو (0.90)، وللمجموعة التجريبية هو (1.15).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي (الكلي) هو (16.40)، وللمجموعة التجريبية هو (19.45).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($a \leq 0,05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار مفاهيم البرمجة التحصيلي، وذلك عند جميع المستويات المعرفية التي يمثلها الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المستويات وللاختبار الكلي هي قيم غير دالة إحصائياً.
- تدل هذه النتيجة على وجود تكافؤ بين المجموعتين التجريبيتين الضابطة والتجريبية، في التطبيق القبلي للاختبار المعرفي، وذلك عند جميع المستويات المعرفية التي يمثلها الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار الكلي.

ثانياً: التحقق من فرضيات الدراسة:

١) **الفرضية الأولى:** لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لمفاهيم البرمجة بلغة سكراتش (Scratch) تُعزَى لاستخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي (Chatbot).

وللتحقق من هذه الفرضية تم استخدام ما يلي:

- اختبار (ت) للمجموعات المستقلة (Independent Samples T Test)، والجدول (٣) يوضح نتائج ذلك.
- مربع ايتا (η^2) لقياس حجم تأثير استخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة، والجدول (٦) يوضح نتائج ذلك.

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) للمجموعات المستقلة للتعرف على الفروق بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي

المستوى المعرفي	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الفرق بين المتوسطين	قيمة ت	مستوى الدلالة
التذكر	الضابطة	20	15.80	3.381	7.15	7.940	.000
	التجريبية	20	22.95	2.188			
الفهم	الضابطة	20	5.95	1.146	2.40	7.444	.000
	التجريبية	20	8.35	0.875			
التطبيق	الضابطة	20	1.20	0.410	.75	7.177	.000
	التجريبية	20	1.95	0.224			
الاختبار الكلي	الضابطة	20	22.95	4.729	10.30	8.072	.000
	التجريبية	20	33.25	3.193			

يتضح من الجدول رقم (٦):

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي عند مستوى (التذكر) هو (15.80)، وللمجموعة التجريبية هو (22.95).

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي عند مستوى (الفهم) هو (5.95)، وللمجموعة التجريبية هو (8.35).

- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي عند مستوى (التطبيق) هو (1.20)، وللمجموعة التجريبية هو (1.95).
- إن المتوسط الحسابي لطالبات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي (الكلي) هو (22.95)، وللمجموعة التجريبية هو (33.25).
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (٠,٠٥) بين متوسطي المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي، وذلك عند جميع المستويات المعرفية التي يمثلها الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار الكلي، حيث إن جميع قيم اختبار (ت) لجميع المستويات وللاختبار الكلي هي قيم دالة إحصائياً، وقد كانت جميع هذه الفروق لصالح طالبات المجموعة التجريبية.
- تدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي لاستخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة، وذلك عند جميع المستويات المعرفية التي يمثلها الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار الكلي.

جدول (٧): نتائج مربع ايتا (η^2) لقياس حجم تأثير استخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة

المستوى المعرفي	متوسط البعدي للمجموعة الضابطة	متوسط البعدي للمجموعة التجريبية	مربع ايتا	حجم الأثر
التذكر	15.80	22.95	.624	مرتفع
الفهم	5.95	8.35	.593	مرتفع
التطبيق	1.20	1.95	.575	مرتفع
الاختبار الكلي	22.95	33.25	.632	مرتفع

يتضح من الجدول (٧) أن جميع قيم مربع ايتا للاختبار المعرفي، وذلك عند جميع المستويات المعرفية التي يمثلها الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار الكلي، جاءت في المستوى (حجم التأثير المرتفع) حسب تصنيف كوهين (Cohen,1988)، والذي أشار إلى أن حجم التأثير يكون مرتفعاً إذا كانت النتيجة أعلى من القيمة (٠.١٤). وتدل هذه النتيجة على وجود أثر إيجابي مرتفع لاستخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة، وذلك عند جميع المستويات المعرفية التي يمثلها الاختبار (التذكر، الفهم، التطبيق) والاختبار الكلي.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن تصميم روبوت الدردشة (Chatbot) تم وفق معايير تربوية وفنية محددة، لتشمل موضوعات الدراسة بشكل منظم يحقق الأهداف التعليمية، ويعمل أيضًا على التسهيل على الطالبات في استخدامه، وأسهم ذلك في تنمية مفاهيم البرمجة لديهن، كما أن روبوت الدردشة (Chatbot) يتيح إمكانية تقسيم الدروس إلى أجزاء قصيرة بما يتماشي مع الأهداف التعليمية، مما جعلها تبدو وكأنها محادثة مستمرة بين الطالبة والمعلمة، وهذا ساهم في تنمية مفاهيم البرمجة. وتتفق نتائج هذه الفرضية جزئيًا مع نتائج بعض الدراسات والتي أظهرت وجود أثر إيجابي لمتغيرات أخرى على تنمية المفاهيم، كدراسة السبيعي والمدهوني (٢٠٢٢) والتي أظهرت نتائجها وجود أثر إيجابي لاستخدام بيئة برمجية تشاركية عبر الويب في تنمية مفاهيم البرمجة لدى طالبات المرحلة الثانوية. ودراسة العتيبي والمالكي (٢٠٢٢) والتي كشفت نتائجها عن وجود أثر إيجابي مرتفع لاستخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. ودراسة العديل (٢٠٢١) التي بينت نتائجها عن وجود أثر إيجابي لاستخدام بيئات التعلم الالكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى طلاب جامعة الباحة.

ملخص النتائج

١. توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي للاختبار المعرفي لمفاهيم البرمجة بلغة سكراتش (Scratch) تُعزَى لاستخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي (Chatbot)، لصالح طالبات المجموعة التجريبية.

٢. يوجد حجم تأثير مرتفع لاستخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي (Chatbot) على تنمية مفاهيم البرمجة لدى طالبات المجموعة التجريبية مقارنةً بطالبات المجموعة الضابطة.

التوصيات

توصي الدراسة الحالية بما يأتي:

١. توظيف روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي (Chatbot) في تدريس مقررات الحاسب الآلي، لما لها من أثر في تنمية المفاهيم البرمجية.

٢. الاستفادة من ربوت الدردشة المصمم في الدراسة الحالية لتنمية الجوانب المعرفية في مقرر الحاسب الآلي نظرا لما اثبته من فاعلية في تنمية المفاهيم البرمجية لدى الطلبة.

٣. تشكيل لجنة مختصة من التربويين والمختصين في التقنية، لإعداد روبوتات دردشة لمقررات الحاسب، وفق المعايير التربوية والفنية، ليساعد ذلك في تحقيق الفائدة المرجوة.

٤. إثراء برامج إعداد المعلمين والمعلمات وتدريبهم على كيفية توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في التدريس، كروبوتات الدردشة (Chatbot).

المقترحات

١. دراسة مماثلة للدراسة الحالية للكشف عن فاعلية روبوت الدردشة (Chatbot) لمتغيرات أخرى.

٢. دراسة مماثلة للدراسة الحالية للتعرف على فاعلية أحد تقنيات الذكاء الاصطناعي في تنمية مفاهيم البرمجة.

٣. اجراء مزيد من الأبحاث تتعلق باثر استخدام ربوت الدردشة في تدريس الطلبة في تخصصات و مراحل مختلفة.

٤. اجراء بحوث نوعية لفهم اتجاهات الطلبة نحو التعلم باستخدام ربوتات الدردشة في التعليم.

قائمة المراجع:

أولاً: المراجع العربية

أبو خديجة،أفنان.(٢٠١٩). أثر توظيف استراتيجية المجموعات الثرثارة في تنمية المفاهيم الفقهية لمبحث التربية الإسلامية لدى طالبات الصف العاشر في غزة. رسالة ماجستير. الجامعة الإسلامية (غزة).

أبو هاشم، السيد محمد.(٢٠٠٣). الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام spss. مكتبة الرشد.السعودية.الرياض.

الأسطل، محمود زكريا، الأغا، إياد محمد، وعقل، مجدي سعيد سليمان. (٢٠٢١). تطوير نموذج مقترح قائم على الذكاء الاصطناعي وفاعليته في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب الكلية الجامعية للعلوم والتكنولوجيا بخان يونس. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٩ (٢)، ٧٤٣ - ٧٧٢.

بكر، عبد الجواد السيد، وطه، محمود إبراهيم عبد العزيز. (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي: سياساته وبرامجه وتطبيقاته في التعليم العالي: منظور دولي. مجلة التربية، ع (١٨٤)، ج (٣)، ٣٨٣ - ٤٣٢.

الحجيلي، سمر بنت أحمد بن سليمان، والفراني، لينا بنت أحمد بن خليل. (٢٠٢٠). الذكاء الاصطناعي في التعليم في المملكة العربية السعودية. المجلة العربية للتربية النوعية، ع (١١)، ٧١ - ٨٤.

الحديثي، نورة عبد الله.(٢٠١٦) . أثر استخدام نمط البرمجة المرئية على الفاعلية الذاتية في برمجة الحاسبات لطالبات السنة التحضيرية بجامعة الملك سعود. المجلة التربوية الدولية المتخصصة، ٥ (١٠)، ١٤٩ - ١٦٥.

حسين، شيماء بنيامين محمد، عطية، إبراهيم أحمد السيد، وعبد الفتاح، ابتسام عز الدين محمد. (٢٠٢٢). أثر اختلاف نمط تقديم مقرر إلكتروني على تنمية مهارات لغة البر مجة لدى طلاب المرحلة الثانوية. دراسات تربوية ونفسية، ع (١١٧)، ٤٧ - ١١٣.

الدوسري، الصفاء. (٢٠٢٢). أثر روبوت دردشة تفاعلي (chatbot) داعم للتعلم على تنمية التفكير الحاسوبي وقوة السيطرة المعرفية بمقرر الحاسب الآلي لدى طالبات الصف الثالث متوسط بمكة المكرمة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.

الرتيمي، محمد أبو القاسم. (٢٠١٢). الذكاء الاصطناعي والنظم الخبيرة. https://www.slideshare.net/arteimi/ss-14126091

الرشيد، سوسن سعد. (٢٠٢٢). تصميم أنشطة تعليمية قائمة على الدردشة التفاعلية في مقرر التربية الأسرية وقياس أثرها على التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثاني الثانوي بمدينة الطائف. مجلة المناهج وطرق التدريس، ١(٧)، ٦٣- ٨٤.

الزاملي،على عبد جاسم، الصارمي، عبدالله محمد، كاظم، على مهدي.(٢٠٠٨).مفاهيم وتطبيقات في التقويم والقياس التربوي. الكويت. مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.

زيتون، عايش. (٢٠٠٨). أساليب تدريس العلوم. ط ٦. دار الشروق للنشر والتوزيع.

السبيعي، فاطمة عبد الله، المدهوني، فوزية عبد الله. (٢٠٢٢).أثر بيئة برمجية تشاركية عبر الويب في تنمية مفاهيم البر مجة ومهارات التفكير المنظومي لدى طالبات المرحلة الثانوية. المجلة العلمية المحكمة للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي.١٠(١)، ٢٣٦- ٢٠١.

شعبان، أماني عبد القادر. (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي. المجلة التربوية، كلية التربية، جامعة سوهاج، ١(٨٤).

الصبحي، صباح عيد رجاء. (٢٠٢٠). واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، الجزء ٤، العدد ٤٤، ص ٢٣٧.

العبادي، زياد ناصر. (٢٠١٦). لغات البرمجة. مسترجع من https://www.uobabylon.edu.iq/eprints/publication_12_24641_6085.pdf

العتيبي، نادر محيل، المالكي، عايد محمد. (٢٠٢٢). أثر استخدام تقنية الواقع المعزز في تنمية المفاهيم الرياضية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمدينة مكة. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: الأكاديمية العربية للعلوم الإنسانية والتطبيقية (٧١)، ١٩٢- ١٥٦.

العديل، عبدالله بن خليفة.(٢٠٢٢).فاعلية استخدام بيئات التعلم الإلكتروني في تنمية مفاهيم المواطنة الرقمية لدى الطلاب في جامعة الباحة. مجلة العلوم الانسانية . ١٥. ٢١٨- ٢٠١.

عسيري، مفرح. (٢٠٢١). أثر استخدام الروبوت التعليمي في تنمية الاستيعاب المفاهيمي والطلاقة الإجرائية في الرياضيات لدى تلاميذ الصفوف الأولية. المجلة الدولية للمناهج والتربية التكنولوجية: جامعة القاهرة – كلية الدراسات العليا للتربية – الجمعية العربية للدراسات المتقدمة في المناهج العلمية، (٢)، ١٩٣- ١٥٥.

عطية، محسن علي.(٢٠٠٩).البحث العلمى في التربية مناهجه،أدواته، وسائله الإحصائية، الأدرن، عمان، دار المناهج للنشر والتوزيع.

عمار، أسماء. (٢٠٢١). أثر استخدام الروبوت التعليمي في التحصيل الدراسي للمتعلمين في ظل التحول الرقمي. المجلة العربية للإعلام وثقافة الطفل: المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١٧)، ٢٥- ٣٩.

العمري، رضا ضحوى. (٢٠١٧). فعالية اختلاف أسلوب التعلم في بيئة إلكترونية على تنمية مهارات لغة البرمجة لدى طالبات الثانوي بمحافظة المخواة. المجلة الدولية للبحوث النوعية المتخصصة: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية، ع (٢)، ٢٠٥- ٢٤٦.

العمري، زهور حسن ظافر. (٢٠١٩). أثر استخدام روبوت دردشة الذكاء الاصطناعي لتنمية الجوانب المعرفية في مادة العلوم لدى طالبات المرحلة الابتدائية. المجلة السعودية للعلوم التربوية، ع(٢)، ٢٣- ٤٨.

الفار، إبراهيم، وشاهين، ياسمين. (٢٠١٩). فاعلية روبوتات الدردشة التفاعلية لإكساب المفاهيم الرياضية واستبقائها لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع (٣٨)، ٥٧١- ٥٤١.

محمود، عبد الرازق مختار. (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19). المجلة الدولية لأبحاث العلوم التربوية، ٣(٤)، ١٧١- ٢٢٤.

النجار، محمد السيد، وحبيب عمرو محمود. (٢٠٢١). برنامج ذكاء اصطناعي قائم على روبوتات الدردشة وأسلوب التعلم ببيئة تدريب إلكتروني وأثره على تنمية مهارات استخدام نظم إدارة التعلم الإلكتروني لدى معلمي الحلقة الإعدادية. مجلة تكنولوجيا التعليم، ٣١(٢)، ٩١- ٢٠١.

يوسف، عاطف جودة محمدي، زهران، العزب محمد العزب، ومتولي، علاء الدين سعد. (٢٠١٥). أثر استخدام منتدى تعليمي إلكتروني على تنمية بعض مهارات البرمجة الشيئية بلغة الفيجوال بيسك دوت نت لدى طلاب المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية، ٢٦ (١٠٣)، ٢٢٥ - ٢٤٦.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Bii, P. K., & Too, J. K. (2016). What Will Be in Those Lap Tops: Empowering Students and Teachers to Add Content to an Educational Chatbot's Knowledge Base. Universal Journal of Educational Research, 4(5), 941-948.

Debecker, A. (2017). AChatbot for Education: Next Level Learning. Retrieved from: https://blog.ubisend.com/discover-chatbots/chatbot-for-education

Fahimirad, M., & Kotamjani, S. (2018). A Review on Application of Artificial Intelligence in Teaching and Learning in Educational Contexts. International Journal of Learning and Development, 8(4), 17-28.

Farkash, Z. (2018). Chatbot for University — 4 Challenges Facing Higher Education and How Chatbots Can Solve Them. Retrieved from https://chatbotslife.com/chatbot-for-university-4-challenges-facing-higher-education-and-how-chatbots-can-solve-them-90f9dcb34822

Goksel, N., & Bozkurt, A. (2019). Artificial Intelligence in Education: Current Insights and Future Perspectives. Handbook of Research on Learning in the Age of Transhumanism (pp. 224-236).

Jin, L. (2019). Investigation on Potential Application of Artificial Intelligence in Preschool Children's Education. Journal of Physics: Conference Series 1288.

Karsenti, T. (2019). Artificial intelligence in education: the urgent need to prepare teachers for tomorrow's schools. Formation et profession, 27(1).

Kolbjørnsrud, V., Amico, R., & Thomas, R. J. (2016). The promise of artificial intelligence: redefining management in the workforce of the future. Accenture Institute for High Performance Business. Retrieved from https://www. accenture. com/_ acnmedia/PDF-19/AI_in_Management_Report. Pdf

McGovern, S. L., Pandey, V., Gill, S., Aldrich, T., Myers, C., Desai, C.,... & Balasubramanian, V. (2018). The new age: artificial intelligence for human resource opportunities and functions. Ey. com.

Okonkwo, c., & Ade-Ibijola, A. (2021). Python-Bot: A Chatbot for Teaching Python Programming. Engineering Letters, 29(1), 1-10.http://www.engineeringletters.com/issues_v29/issue_1/EL_29_1_03.pdf

Sharma, G., & Kumar, A. (2020). Solving A Travelling Salesman Problem with Heuristic Model Approach and Comparing with AMPL Solution. Iraqi journal of statistical science, (32), 1 – 8.

Shewan, D. (2019). 10 of the Most Innovative Chatbots on the Web.Wordstream. Retrieved from: https://www.wordstream.com/blog/ws/2017/10/04/chatbots

Smutny, P., & Schreiberova, P. (2020). Chatbots for learning: A review of educational chatbots for the Facebook Messenger. Comput. Educ., 151 (10), 38-62.

Subrahmanyam, V. V., & Swathi, K. (2018). Artificial intelligence and its implications in education. In Int. Conf. Improv. Access to Distance High. Educ. Focus Underserved Communities Uncovered Reg. Kakatiya University (pp. 1–11).

Vincze, J. (2017). "Virtual Reference Librarians (Chatbots)", Library Hi Tech News, Vol. 34 Issue: 4.

Yin,J., Goh,T., Yang, B., & Xiaobin, Y.(2021). Conversation Technology with Micro-Learning: The Impact of Chatbot-Based Learning on Students' Learning Motivation and Performance.Journal of Educational Computing Research, 59(1), 154- 177.

https://journals.sagepub.com/doi/epub/10.1177/0735633120952067

Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F.(2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education–where are the educators. International Journal of Educational Technology in Higher Education, 16 (1), 39-50.

فاعلية اختلاف واجهة التفاعل (الكلية- التسلسلية) لوحدة مقترحة في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري

محمد سعدالدين إسماعيل إدريس.

موجه حاسب آلي بالأزهر الشريف

eerer2003@gmail.com

أ.د/ سامي محمد على الفطايري. أستاذ المناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم المتفرغ كلية التربية – جامعة الزقازيق.

أ.د/ شحاتة عبدالله أحمد أمين (رحمه الله). أستاذ المناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم المتفرغ كلية التربية – جامعة الزقازيق.

أ.د/ نهلة عبدالمعطي الصادق جاد الحق. أستاذ المناهج وطرق تدريس وتكنولوجيا التعليم المساعد كلية التربية – جامعة الزقازيق.

الملخص العربي.

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية واجهة التفاعل (الكلية – التسلسلية) لوحدة مقترحة في تنمية مهارات البرمجة لدي تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الأزهري، تم اختيار عينة الدراسة من (٦٠) تلميذًا من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي معهد قطور الإعدادي الأزهري بنين التابع لإدارة قطور التعليمية بمنطقة الغربية الأزهرية وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبيتين المجموعة الأولى تدرس بواجهة التفاعل الكلية، والمجموعة الثانية تدرس بواجهة التفاعل التسلسلية وتم إعداد أداتي الدراسة، وهي اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري، وبطاقة ملاحظة لقياس الجانب الأدائي المرتبط بمهارات البرمجة لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري ، وبعد المعالجة التجريبية، وتطبيق أداتي البحث قبليًا، وبعديًا وإنهاء العمليات الإحصائية اللازمة توصلت الدراسة الحالية إلى فاعلية واجهة التفاعل(الكلية التسلسلية) في

تنمية مهارات البرمجة لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وعدم وجود فروق إحصائية دالة بين المجموعتين التجريبيتين، وجاءت التوصيات لتؤكد ضرورة تصميم بيئات التعلم الالكترونية من خلال مجموعة من المقاييس النفسية والحسية التي تقيس أساليب التعلم عند التلميذ وتحديد خصائصه؛ قبل تعرضه للمحتوي ومن ثم تقديم المحتوي للطالب وفق تلك الخصائص.

الكلمات المفتاحية: واجهة التفاعل الكلية، واجهة التفاعل التسلسلية، مهارا البرمجة.

Arabic Abstract.

The current study aimed to identify the effectiveness of the interaction interface (college-serial) for a proposed unit in developing programming skills for the third preparatory Al-Azhar students. In the Al-Gharbia Al-Azhar region, it was divided into two experimental groups, the first group studying the overall interaction interface, and the second group studying the serial interaction interface. I have the students of the third preparatory grade of Al-Azhar, and after the experimental treatment, the application of the two search tools before and after and the completion of the necessary statistical operations. The recommendations came to emphasize the necessity of designing e-learning environments from Through a set of psychological and sensory scales that measure student learning styles and identify their characteristics; Before exposure to the content and then presenting the content to the student according to those characteristics.

Keywords: Total interaction interface, serial interaction interface, programming skill.

❖ مقدمة.

شهدت العقود الأخيرة اهتمامًا متزايدًا من مؤسسات التعلم العام والجامعي بقضايا التصميم التعليمي؛ لذا كان لزامًا على مؤسسات التعليم ومنهم الأزهر الشريف مواكبة كل ما هو جديد، من خلال الاهتمام بتنمية مهارات البرمجة وترسيخ أهميتها المستقبلية في ظل ما نشهده من تطور، وإيزاء هذا التطور قامت وزارة التربية والتعليم، ومن ورائها الأزهر الشريف في مصر بالإعلان عن مشروع المبرمج الصغير، وأعطت له اهتمامًا كبيرًا، بهدف اكتشاف وإعداد التلاميذ الموهوبين.

وتجدر الإشارة هنا إلى أن تعلم لغات البرمجة ليس بالأمر اليسير كما يعتقد البعض لما لمهارات البرمجة من طبيعة خاصة وبهذا واكب استخدام هذه اللغة العديد من الصعوبات تواجه التلاميذ أثناء تعلم مهارات البرمجة أولها: تحتوي على عدد كبير من المعلومات والمهارات المعقدة. ثانيًا: أن هناك بعض الصعوبات التي اعترضت هؤلاء التلاميذ أثناء تعلمهم لهذه اللغات بالطرق التقليدية التي لا تتيح للتلاميذ حل هذه الصعوبات، مما تتطلب إلقاء الضوء عليها وحل هذه المشكلات الخاصة بتعليم البرمجة. ثالثًا: المستويات التعليمية التي تحتاج إلى التدريب والممارسة والدقة في أدائها واتقائها للوصول إلى البرامج والمشروعات المطلوب تصميمها بصورة خالية من الأخطاء. Ortiz et al,2017,11).

ومن الدراسات التي اهتمت بمهارات البرمجة الشيئية باستخدام الفيجوال بيسك دراسة (محمد سليمان، ٢٠١١)، (عبد الجواد طه، ٢٠١٤)، (هبة مصيلحى،٢٠١٦)، (شيماء أحمد، ٢٠١٧) حيث أكد جميعها على وجود تدني في درجة تمكن مهارات البرمجة لدي عيناتهم.

(*) اتبع الباحث في توثيق المراجع قواعد APA للمراجع الأجنبية (الاسم الأخير، السنة، الصفحة أو الصفحات) وفي المراجع العربية (الاسم الأول والأخير، السنة، الصفحة أو الصفحات).

مما يرسخ لمشكلة الدراسة الحالية وهي ضعف درجة تمكن مهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الأزهري.

ولتتكامل بيئة التعلم، كان من الواجب مراعاة حاجات المتعلمين في طريقة عرض المحتوى عليهم وطريقة استقبالهم للمحتوى، لذلك يجب توظيف بعض المتغيرات التصميمية المرتبطة به، ولعل أحدها المتغيرات: هو واجهة التفاعل؛ حيث تراعي طريقة تقديم المحتوى للمتعلم بما يتماشى مع طريقة إدراكه لموقف التعلم.

ونظراً لأهمية واجهة التفاعل داخل بيئات التعلم الالكتروني وما لها من مميزات؛ حيث تراعي الفروق الفردية بين المتعلمين، فلقد أجريت العديد من الدراسات التي حاولت الكشف عن مدى أهمية واجهة التفاعل أثناء تصميم بيئة تعلم الكترونية.

ومن الدراسات التي تناولت واجهة التفاعل (الكلية والتسلسلية) دراسة: ربيع رمود (٢٠٠٨)، ودراسة خالد الدجوى (٢٠١٤)، ودراسة بهاء شتا (٢٠١٧) ومن خلال استعراض تلك الدراسات يتضح أهمية واجهة التفاعل كنمط تصميم مهم، يراعى من خلاله حاجات المتعلمين وأساليبهم التعليمية وكيفية إدراكهم لموقف التعلم.

❖ مشكلة الدراسة.

تحددت مشكلة البحث في انخفاض درجة تمكن تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري في مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيسك المقررة عليهم، كما أن البرمجيات الالكترونية الحديثة التي تُقدم لمعالجة مثل هذه المشكلة لا تتجه إلى تنوع الواجهات التفاعلية.

❖ أسئلة الدراسة.

تتضح مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال الرئيس التالي:

ما فاعلية اختلاف واجهة التفاعل (الكلية- التسلسلية) لوحدة مقترحة في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مهارات البرمجة بلغة الفيجوال بيسك دوت نت Visual Basic لدي تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري؟

٢- ما صورة الوحدة المقترحة في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٣- ما فاعلية واجهة التفاعل الكلية مقابل واجهة التفاعل التسلسلية لوحدة مقترحة في كل من:

- التحصيل المعرفي بمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.
- الأداء المهارى المرتبط بمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

❖ **أهداف الدراسة.**

١- تحديد المهارات العملية المرتبطة بمهارات البرمجة بالفيجوال بيسك دوت نت Visual Basic لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري من وجهة نظر الخبراء والمتخصصين.

٢- التعرف على فاعلية واجهة التفاعل (الكلية) في التحصيل المعرفي، والأداء المهارى لمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٣- التعرف على فاعلية واجهة التفاعل (التسلسلية) التحصيل المعرفي، والأداء المهارى بمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٤- الكشف عن دلالة الفرق بين واجهة التفاعل (الكلية- التسلسلية) بالوحدة المقترحة على كلٍ من التحصيل المعرفي والأداء المهارى المرتبط بمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

❖ **فروض الدراسة.**

١- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى<= (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة الدراسة في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى<= (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لصالح التطبيق البعدي.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى <= (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولي: (التي تدرس باستخدام واجهة التفاعل الكلية)؛ ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية:(التي تدرس باستخدام واجهة التفاعل التسلسلية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البر مجة.

٤- لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى <= (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولي: (التي تدرس باستخدام واجهة التفاعل الكلية)؛ ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية :(التي تدرس باستخدام واجهة التفاعل التسلسلية) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات إنتاج البر مجة.

❖ **أهمية الدراسة:**

قد يسهم البحث الحالي فيما يلي:

١- **(بالنسبة للمعلمين)** الاهتمام بالاتجاهات الحديثة في تطوير المقررات، ومواكبة هذا التطور.

٢- **(بالنسبة للمتعلمين)** تنمية بعض الجوانب المعرفية، والمهارية للبر مجة بلغة برمجة فجوال بيسك لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الأزهري.

٣- **(بالنسبة للباحثين)** الإفادة من تحديد أفضل واجهات التفاعل للمتعلم.

❖ **حدود الدراسة.**

اقتصر الدراسة الحالية على:

١- عينة عشوائية من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي، معهد قطور الاعدادي، إدارة قطور التعليمية، منطقة الغربية الأزهرية، ويتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين.

٢- بعض من مهارات البرمجة من كتاب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات المقرر على الصف الثالث الإعدادي الأزهري والمقدمة من خلال موقع الكتروني بواجهة تفاعل (كلية – تسلسلية).

❖ **أدوات الدراسة.**

١. اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة (من إعداد الباحث).

٢. بطاقة ملاحظة أداء التلاميذ لقياس الجانب العملي لمهارات البرمجة (من إعداد الباحث).

❖ **منهج الدراسة.**

١- المنهج الوصفي التحليلي من خلال عرض وتحليل الدراسات السابقة والأدبيات ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتحديد أهداف الوحدة، والتوصل إلى قائمة مهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

٢- المنهج التجريبي والتصميم شبه التجريبي للتعرف على فاعلية اختلاف واجهة التفاعل (الكلية – التسلسلية) في تنمية بعض مهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي الأزهري.

❖ **متغيرات الدراسة.**

أولًا: المتغيرات المستقلة.

اشتمل البحث الحالي على متغير مستقل واحد وهو واجهة التفاعل ويعالج بنمطين: (واجهة تفاعل كلية- واجهة تفاعل تسلسلية).

ثانيًا: المتغيرات التابعة.

اشتملت الدراسة الحالية على متغيرين تابعين هما:

(التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البر مجة - الأداء العملي المرتبط بمهارات البر مجة).

❖ **التصميم التجريبي للدراسة.**

في ضوء طبيعة هذا البحث تم استخدام التصميم التجريبي المعروف باسم (تصميم البعد الواحد)، والذي يشتمل على متغير مستقل واحد مقدم بمستويين.

❖ **الأسلوب الإحصائي للدراسة.**

في ضوء طبيعة الدراسة استخدم الباحث الأساليب التالية:

- اختبار (ت) t-test لإجراء المقارنات بين المجموعتين في القياسات القبلية والبعدية.
- يستخدم الباحث مربع إيتا(η^2)Eta-Square لتحديد فاعلية واجهتي التفاعل (الكلية – والتسلسلية).

❖ **مصطلحات الدراسة.**

١- مهارات البرمجة.

الوسائل التي يمكن من خلالها إيصال التعليمات المرتبة وفق تسلسل محدد إلى الكمبيوتر الآلي والتي تجعل منه آلة تستطيع القيام بالمهام أسرع وأفعل من الإنسان وذلك بناءً على التعليمات المعطاة له من قبل المبرمج فقط (جيف؛ ديفد، ٢٠٠١، ٦).

بينما تعرف بأنها: مجموعة من التعليمات التي يستخدمها الإنسان لحل مشكلات معينة وإنتاج تطبيقات عامة ومتخصصة (مصطفى عبد السميع؛ سوزان مرزوق، ٢٠٠٣، ١٦).

وتعرف مهارات البر مجة إجرائيًا في هذا البحث بأنها: مجموعة الخطوات المرتبة وفقًا لمقرر مادة الحاسب الآلي للصف الثالث الإعدادي، والتي ينبغي أن يُتقنها التلاميذ حتى يستطيعوا حل المشاكل بشكل برمجي من خلال استخدام وتطبيق تلك الخطوات المرتبة.

٢- واجهة التفاعل الكلية :

ويعرفها الباحث إجرائياً في ضوء طبيعة هذه الدراسة:

عبارة عن عرض المحتوى التعليمي بعناصره المختلفة من: (نصوص، صور، فيديو، صوت، روابط) داخل شاشة واحدة بشكل متجاور ومتكامل، ويترك للمتعلم حرية اختيار العناصر التي تناسب أسلوب تعلمه من داخل هذه الشاشة.

٣-واجهة التفاعل التسلسلية :

ويعرفها الباحث إجرائياً في ضوء طبيعة هذه الدراسة:

عبارة عن عرض المحتوي التعليمي بعناصره المختلفة من:(نصوص، صور، فيديو، صوت، روابط) داخل عدة شاشات متسلسلة، والمتعلم له حرية الاختيار والانتقال بين الشاشات بما يتناسب مع أسلوب وطريقة تعلمه.

❖ **أدبيات الدراسة.**

المحور الأول: واجهة التفاعل Interface :

تعتبر واجهات التفاعل من متغيرات التصميم الهامة، فتعد أداة الوصول للمعارف والمعلومات، ونظراً لتلك الأهمية كان من الضروري التعريف بماهيتها، وأنواعها، ونوضح ذلك فيما يلي:

أ- تعريف واجهة التفاعل :

يعرف أسامة هنداوي وآخرون (٢٠٠٩، ١٨٥) واجهة التفاعل بأنها: متغيرات في تصميم الشاشات ومكوناتها التي يعرض عليها المحتوى التعليمي، ونقاط اتخاذ القرار والتحكم فيها من خلال أزرار التفاعل، وتحديد موقع النصوص والصور والفيديو، وغيرها من الوسائط التي تسهل على المتعلم الوصول للمعلومات.

ويعرفها Dedic , et al (,1)٢٠١٢: بأنها: القناة الرئيسية لنقل المعلومات في التعلم الإلكتروني وخاصة إذا كانت مصممة تصميمًا جيداً فإنها تساعد المستخدمين للحصول على أفضل النتائج بسهولة ويسر وتلبي احتياجاتهم.

ويعرفها إبراهيم الفار (٢٠١٥، ١٣٨)، بأنها: قالب لعرض المادة العلمية، يساعد المتعلم على زيادة ثقته بنفسه، وذلك من خلال مجموعة من المراحل يمر بها المتعلم لبلوغ هدفه.

ويعرفها حسن علي (٢٠١٥، ١٢٤) بأنها: الطريقة التي يتبعها المتعلم في الوصول للمعلومات التي يحتاجها وذلك وفق مسار ومخطط معين تحدده البر مجية التعليمية لتحقيق أهداف التعلم.

كما يعرفها أحمد أمين (٢٠١٦، ٥٧) بأنها: تصميم بصري يساعد المتعلم على الوصول بسهولة وإيجابية إلى المحتوى التعليمي عن طريق مجموعة من الأدوات والروابط والأزرار لإنجاز المهام المطلوبة منه بكفاءة وفاعلية.

ومن خلال العرض السابق يمكن تعريف واجهة التفاعل في ضوء طبيعة هذا البحث بأنها: طريقة عرض المعلومات للمتعلم بما تشتمل عليه من وسائط متعددة (صوت، صورة، نص، لقطات فيديو، ورسوم) وأزرار للتفاعل، وروابط للأبحار، مع التنوع والاختلاف في طريقة عرض هذه المعلومات، بشكل يتيح للمتعلم التكيف مع طريقة العرض التي تناسب أسلوب تعلمه، مما يساعده على تحقيق الأهداف المنشودة.

ب- أهمية واجهة التفاعل في العملية التعليمية:

تعتبر واجهة التفاعل من المتغيرات المهمة التي يجب على مصممي المواقع والبرامج التعليمية الاهتمام بها من حيث الشكل والمكونات التي تشتمل عليها، فهي نافذة المتعلم على المحتوي والخبرات التي تقدم له، ومن خلال الاطلاع على دراسات وكتابات وآراء كل من: (Passig & Levin,2000,46 عصام الزق، ٢٠٠٨، ١١٧؛ 2012,4 Dedic , et al, ؛ محمد خميس،٢٠١٣، ١٤١؛ حنان عبد الخالق، وزينب السلامي،٢٠١٤، ٣٢١؛ Fen Yeh et al،2014 ، 245؛ Hyungjoo et al , 2015,1)، تتضح أهمية واجهة التفاعل في العملية التعليمية فيما يلي:

١- تحقق انغماس قوي للمتعلم في عملية التعلم، وهذا ما ينبغي لأبحاث تكنولوجيا التعليم مراعاتها والتعمق فيها.

٢- رفع مستوى التحصيل والتقليل من الحمل المعرفي وزيادة القابلية للاستخدام لدى الطلاب خاصة منخفضي الانتباه وهذا ما توصلت إليه دراسة: حنان عبد الخالق، وزينب السلامي (٢٠١٤، ٣٢١) إلى أهمية واجهة التفاعل في زيادة الانتباه والتحصيل.

٣- تساعد في حل مشاكل المتعلمين في البحث عن المعلومات وخاصة إذا ما تم تصميمها بطريقة تناسب خصائص المتعلمين، وهذا ما اشارت إليه دراسة , 2014 (Fen Yeh et al،245) في أن التصميم الجيد لواجهات التفاعل يساعد في حل مشاكل المتعلمين.

٤- تراعي الفروق بين الجنسين (البنين والبنات) في تفضيلاتهم لواجهات التفاعل التي يتعلمون بها.

٥- تحقيق التفاعلية بما تحتويه من أزرار وأيقونات، ورسومات، وتصميم الصفحات، وتنظيم القوائم، وبما تسمح به للمتعلم من التجول والإبحار.

٦- يمكن تصميمها بما يناسب أنماط وأساليب التعلم المختلفة للطالب.

جـ- أنواع واجهات التفاعل من حيث شكل أو نمط العرض (تفاعلية كلية – تفاعلية تسلسلية) :

تختلف واجهة التفاعل من حيث شكل العرض إلى شكلين أساسين وهما: واجهة تفاعل كلية وواجهة تفاعل تسلسلية، ولعل هاذين الشكلين من أهم واجهات التفاعل التي يمكن أن تناسب وتتكيف مع معظم المتعلمين، وأن هناك متعلم يدرك الاشياء بشكل كلي، ومتعلم آخر يحتاج المعلومات بشكل تسلسلي حتى لا يتشتت انتباهه ويفقد تركيزه.

ونظراً لأن الدراسة الحالية تتبنى هذا النوع من واجهات التفاعل، وذلك لأن ما يميز واجهة تفاعل عن واجهة أخرى هو شكل عرض المعلومات على الشاشة، وأن التنوع في شكل عرض المعلومات على الشاشة يعتبر نقطة الأساس الذي تقوم عليه واجهات التفاعل، لذلك سوف يتم عرضهم بشيء من التفصيل فيما يلي:

١- **واجهة التفاعل الكلية:** ويقصد بها عرض المحتوى التعليمي بعناصره المختلفة من: (نصوص، صور، فيديو، صوت، روابط) داخل شاشة واحدة بشكل متجاور ومتكامل، ويترك للمتعلم حرية اختيار العناصر التي يريد أن يتعلم من خلالها داخل هذه الشاشة.

٢- **واجهة التفاعل التسلسلية:** ويقصد بها: عرض المحتوى التعليمي بعناصره المختلفة من: (نصوص، صور، فيديو، صوت، روابط) داخل عدة شاشات متسلسلة، والمتعلم له حرية الاختيار.

٣- **خامسًا- مكونات أو عناصر واجهة التفاعل في بيئة التعلم التكيفي:**

يذكر نبيل عزمي (٢٠١٤، ٣٣٨) مجموعة من المكونات والعناصر التي يجب أن تشتمل عليها واجهة التفاعل، حتى تكون مكتملة وتؤدي الغرض منها وذلك على النحو التالي:

- **أدوات ووسائط للتعليم والتعلم:** تشتمل واجهة التفاعل، على مجموعة من الأهداف التي يجب على المتعلم العلم دراية بها، كما يجب أن تشتمل على المحتوى المراد تقديمه للمتعلم مع مراعاة حاجته، بالإضافة للأنشطة، كل ذلك داخل مجموعة من الشاشات والنوافذ، مع تحديد نمط السير والتقدم في واجهة التفاعل.
- **أدوات وأزرار للتفاعل:** مثل أزرار (سابق والتالي والقائمة الرئيسية، والخروج)، كل هذه الأدوات تزيد من تفاعل المتعلم مع المحتوى المعروض وتزيد من حيوية واجهة التفاعل ومرونة التعامل معها.
- **أدوات للاتصال:** حيث تزيد حيوية واجهة التفاعل، لأنها تتيح للطلاب التواصل مع المعلم أو مع أقرانهم، سواء كان ذلك داخل نظم ادارة التعلم، أو في بيئة تعلم أخري مقدمة من خلال شبكة الانترنت.

- **البرامج والتطبيقات الجاهزة:** يجب أن تكون مشتملة على البرامج والتطبيقات التي تساعده على تطبيق ما تعلمه، وهذا يعتبر من المكونات الرئيسية لواجهة التفاعل في بيئة التعلم التكيفي.
- **المساعدة والخدمات:** لكي تحقق واجهة التفاعل الغرض منها يجب أن تقدم للمتعلم الخدمات والمساعدة متى طلب ذلك حتى يستمر في تعلمه، بالإضافة إلى التغذية الراجعة التي تقَوم أدائه وتعدل مسار تعلمه.

سادسًا- معايير تصميم واجهات التفاعل:

تتعدد معايير تصميم واجهات التفاعل من خلال عدة نواحي وجوانب مختلفة، ومن خلال الإطلاع على دراسات وكتابات واراء كل من (عمرو علام، ٢٠٠٤، ٥٤؛ محمد خميس، ٢٠٠٧، ٤٩؛ نبيل عزمي، ٢٠٠٨، ٤٥٧؛ حسن عبد العاطي وآخرون، ٢٠٠٩، ٣٠٠- ٣١٨؛ سلوى مصطفي، ٢٠١١، ٦٩؛ محمد السيد، ٢٠١٢، ١١٤؛ أكرم علي ٢٠١٤، ١٦٤- ١٩٧؛ حنان عبد الخالق وزينب السلامي، ٢٠١٤، ٣٤٥؛ ربيع رمود،٢٠١٥، ١٩١؛ (Firet, et al ,2016,31 يمكن توضيح معايير تصميم واجهات التفاعل من خلال ما يلي:

١- المعايير والمبادئ العامة بتصميم الشاشات والنوافذ:

تشتمل شاشات واجهات التفاعل على مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند التصميم ومنها ما يلي:-

- **البساطة Simplicity:** وهو من أكثر المبادئ شيوعا في تصميم واجهات التفاعل، وتشير إلى تفضيل التصميم البسيط في أي عنصر من عناصر واجهة التفاعل، حتى يسهل فهمها والتعامل معها.
- **اتاحة قدر كافي من المساحات الفارغة Blank Spaces:** وذلك لتوضيح العناصر المختلفة، لأن المتعلم يكون متفاعل مع شاشة الكمبيوتر بدون معلم، وحتى لا تتداخل المعلومات أمام المتعلم.

- **التوازن في عناصر الشاشات:** ويتعلق مبدأ الاتزان بتوزيع العناصر داخل الإطار مع مراعاة المساحات الفارغة. ويجب التنبيه إلى أنه ليس كل توزيع متناظر متزن، بل يجب أن يصاحب مبدأ الاتزان مبدأ الوحدة.
- **التنظيم:** وهو معيار مهم يقصد به التصميم المنطقي في وضع العناصر وترتيبها في واجهة التفاعل.
- **الوضوح:** ويشير إلى الحدة البصرية التي يمكن أن نرى بها الأشياء، وبذلك يساعدنا على وضوح التفاصيل والعناصر الموجودة داخل واجهة التفاعل حسب قربها أو بعدها منا.
- **مراعاة المركز البصري لشاشة الكمبيوتر** هو في الوسط بالضبط، لذلك يجب أن تنظم العناصر بحيث تبدأ من الوسط لأنه أكثر المناطق التي تركز عليها عين الدارس.

ومن الدراسات التي اهتمت بوضع معايير ومبادئ لتصميم واجهات التفاعل: دراسة Firet, et al (2016) والتي هدفت إلى معرفة مبادئ تصميم واجهات التفاعل للتعلم الذاتي للكبار، وتوصلت نتائجها إلى وضع خمسة مبادئ أساسية في تصميم واجهات التفاعل للكبار وهي: (تحليل خصائص المتعلمين، والمشاركة، والتوجيه المباشر وزيادة التحفيز، والتنوع في العرض).

٢- بعض المعايير التربوية لواجهة التفاعل:

يجب أن تشتمل واجهة التفاعل على مجموعة من المعايير التربوية، وهي كالاتي:

- وضع تعليمات خاصة بدراسة المحتوى وكيفية السير فيه ومبررات دراسته.
- التحديد المسبق للأهداف العامة والأهداف السلوكية.
- صياغة الأهداف بطريقة بسيطة وواضحة يسهل فهمها وتحقيقها، من قبل المتعلم.
- تحليل خصائص المتعلمين وبناء المحتوي بناء على خصائصهم، وميولهم، ودوافعهم.
- تقديم كل وحدة أو درس في شاشات ونوافذ مستقلة وفي ترتيب منطقي.
- تقديم المحتوي التعليمي بأكثر من شكل ومن وسيط حتى يناسب كل المتعلمين.

- أن تتيح واجهة التفاعل تسجيل المتعلمين لمعرفة خصائصهم ومستوي كل متعلم في سرية تامة.

ومن الدراسات التي اهتمت بالمعايير الفنية والجمالية في تصميم البيئات التعليمية دراسة: Cejudo, (2013,42)، حيث استخدمت الخبراء في تقييم بيئات التعلم من النواحي (الفنية والجمالية والتقنية)، وتوصلت إلى أهمية مراعاة المعايير الفنية والجمالية من حيث: (تنظيم الروابط، والتناسق بين حجم الخط ونوعه الخط، حجم النصوص والصور المتحركة، طول صفحة النص، طريقة عرض المعلومات على الشاشة).

❖ **المحور الثاني: مهارات البرمجة لدى المرحلة الاعدادية الأزهرية.**

أولًا: ماهية البرمجة. هناك عدة تعريفات لمفهوم البرمجة ولعل من أهمها ما يلي:

حيث تعرف بأنها عبارة عن برامج تحقق لمستخدم الكمبيوتر أن ينشئ بنفسه برامجه الخاصة باستخدام إحدى لغات البرمجة المعروفة مثل VB.netولغة C++ ولغة C# إلى آخره". وهذه البرامج عبارة عن برامج ترجمة تقوم بترجمة البرامج المكتوبة بإحدى لغات البرمجة إلى لغة الآلة التي يفهمها الكمبيوتر (عمرو القشيرى، ٢٠٠٩، ١٨).

وتعرفها بأنها عملية إعداد خطة أو طريقة لمعالجة المسألة باستخدام الكمبيوتر والحصول على النتائج المرجوة وتحويل الخطة إلى برنامج يكتب وفقا لقواعد تحددها لغة البرمجة المستخدمة، وتعد البرمجة اللغة التي بها يتفاهم الإنسان مع الآلة (رياض السيد ٢٠٠٠، ٦٤).

كما تُعرف أيضًا على أنها "طريقة لحل المسائل تهدف إلى تقديم الحل على صورة خطوات مرتبة ترتيبا منطقيا إذا تتبعناه نصل إلى حل المسألة. ويطلق على هذه الخطوات اسم الخوارزم (Algorithm) " (أحمد محروس، ٢٠١٠، ٦).

ثانيًا: ماذا تعني لغات البرمجة؟

الكمبيوتر كآلة لا يستطيع فهم أي لغة من اللغات الإنسانية، لكنه يفهم لغة واحدة فقط هي لغة الآلة، وهي لغة لا تتكون من حروف الإنجليزية أو أشكال

كالهيروغليفية ولكنها تتكون من رقمين فقط هما (٠،١). أما لغات البرمجة فهي لغات تكتب بالحروف الإنجليزية ولكن بقواعد مختلفة تتغير من لغة برمجة لأخري. ومع كل لغة من لغات البرمجة برنامج خاص بها يسمى المترجم أو المفسر (حسب اللغة) يقوم بتحويلها إلى لغة الآلة التي يفهمها الكمبيوتر. كما تسمى لغات البرمجة باللغات عالية المستوى لأنها أقرب إلى اللغة الإنسانية منها إلى لغة الآلة (أحمد محروس، ٢٠١٠، ٧).

أ- لغات البرمجة ذات المستوى المنخفض (Low Level Languages).

سميت بهذا لأنها بعيدة عن لغة الإنسان، وتحتاج إلى مترجمات خاصة لتحويل هذه اللغات إلى لغة الآلة مثل التجميع ولغة الألة.

ب- لغات البرمجة ذات المستوى العالي High Level Language

سميت باللغات ذات المستوى العالي نظراً لقربها من لغة الإنسان، وقد صممت للتغلب المشكلات التي ظهرت مع استخدام اللغات ذات المستوى المنخفض، ومن أمثلتها لغة البرمجة الشيئية (Object-Oriented Language) فعندما يشرع أغلب المبرمجون البدء في مهمة البرمجة فإنهم يفكرون في جزأين مهمين:

أ- رموز البيانات التي يجب أن تعالج.

ب- خطوات معالجة تلك البيانات.

هاتان الخطوتان كانتا مهمتان ومنفصلتان في الماضي، ولكن الآن **باستخدام لغة البرمجة الشيئية** (Object-Oriented Language) يقوم أغلب المبرمجون بدمجهما في عنصر واحد يسمى الكائن (Object). ومن أمثلة برامج لغة البرمجة الشيئية (Object-Oriented Language) **الفيجوال VB.net** ولغة C++ ولغة C#.

ثالثًا: البرمجة الشيئية Object-Oriented Language.

البرمجة كائنية التوجُّه أو البرمجة الشيئية بالإنجليزية Object-oriented programming - (OOP) ويطلق عليها أحيانا اسم برمجة كائنية المنحى أو برمجة

موجهة نحو الكائنات (أو العناصر) وهي نمط برمجة متقدم، وفيه يقسم البرنامج إلى وحدات تسمى الكائنات.

يشير مجدي أبو العطا إلى أن البرمجة الشيئية أسلوب تستخدمه العديد من لغات البرمجة مثل Smalltalk, Ado, Java, C++, C#, VB.Net ويهدف هذا الأسلوب لفصل البرنامج إلى أجزاء منفصلة وظيفيًا وشكليًا تسمى هذه الأجزاء بالكائنات Objects تعمل باستقلال تام وإن أرادت التعاون مع غيرها من الكائنات خاطبتها من خلال ما يسمى بواجهة التخاطب للكائن Interface (مجدى أبوالعطا، ٢٠٠٣، ٥٥).

رابعًا: الفرق بين البرمجة التقليدية والبرمجة الشيئية oop:

البرمجة كائنية التوجه: هي أسلوب جديد للبرمجة من حيث شكل البرنامج ومن حيث وحدة بناء البرنامج ومن حيث الخصائص الجديدة التي تسمح بها هذا الأسلوب؛ حيث يعتبر بناء البرنامج هي الفئة (Class) التي تتكون من البيانات ومعها الدوال التي تعمل هذه البيانات، يختلف البرنامج المكتوب بأسلوب oop عن البرنامج المكتوب بالطريقة التقليدية (هاني عبد النبي؛ مصطفى مجدى، ٢٠٠٥، ٢٤٦).

وحدة بناء البرنامج: بالنسبة لوحدة البرنامج كان البرنامج التقليدي عبارة عن دوال رئيسية ومجموعة دوال فرعية ويتم استدعاء الدوال الفرعية من داخل الدالة الرئيسية حسب تسلسل البرنامج، أما في البرنامج المكتوب بأسلوب oop فقد أصبحت وحدة بناء البرنامج فئة (Class) التي يتكون من البيانات والدوال التي تعمل على هذه البيانات ويتم استدعاء الدوال كعناصر للفصائل على البيانات حسب فكرة البرنامج.

خامسًا: مميزات البرمجة الشيئية:

هناك مجموعة من المميزات للبرمجة الشيئية من خلا الاطلاع على آراء ودراسات كلٌ من (Xinogalos , at al , (148-171, 2006 ، Cavus , at al,(301-321, 2007 هاني عبد النبي؛ مصطفى مجدى(٢٠٠٥، ٢٤٧– ٢٥١) إليها وهي كالتالي:

أ - تعدد الأشكال:

وجود نفس الوظيفة method في العديد من الكائنات إلا أن كل كائن يقوم بهذه الوظيفة بشكل مختلف.

ب - البساطة:

وجود الكائنات في لغة البرمجة تحولها إلى شيء محسوس حيث إن الكائنات الوهمية تحاكى الكائنات الحقيقية مما يؤدى إلى التقليل من التعقيد وهيكلة برامج واضحة للغاية وسهلة الفهم.

جـ- **سهولة الصيانة:** حيث تسهل عملية الصيانة وذلك لأن لكل كائن استقلالية تامة، وذلك بمعني تحديث الكائنات والبيانات المختلفة بسهولة ويسر.

د- **إعادة الاستخدام:** حيث يمكن إعادة استخدام الكائن في عدة برامج مختلفة.

هـ- **التطوير:** وهو استجابة البرنامج لأي تغيير أو تحديات جديدة تفرضها بيئة التشغيل.

سادسًا: القيمة التربوية للبرمجة الشيئية.

تستخدم البرمجة الشيئية، ومهارات التصميم التعليمي في إنتاج برمجيات تعليمية ذات جودة فنية وتربوية عالية حيث يعد تعلم مهارات البرمجة الشيئية من الأمور الهامة لتحسين ثقافة الكمبيوتر لجميع أفراد المنظومة التعليمية، وبذلك يساعد على فهم كيفية استخدام الإداريين والمعلمين والطلاب لتطبيقات الكمبيوتر المختلفة في المجال التعليمي (كشمان شيلي، ٢٠٠٥، ٣٧).

ويذكر كلًا من أنس حلبى (٢٠٠٠، ٣٢)، علاء صادق (٢٠٠٠، ٢٨- ٣٦) أن من أهم البرمجيات التعليمة التي أنتجت بالبرمجة الشيئية برامج التدريس الخصوصي (Tutorial)، برمجيات التدريب والمران (Drill and Practice)، ويمكن من خلالها أن يتعلم المتعلم معارف جديدة أو يتحقق من صحة معلومات سابقة أو يعزز استجاباته

الصحيحة أو يصوب الخطأ منها، كما تعد أيضًا مهمة لتنمية المهارات حيث تقوم مثلًا علي تعريف الطالب بأخطائه وتقديم الأساليب العلاجية التي تناسبه.

وهناك اهتمام من قبل الباحثين في دراسة أثر استخدام البر مجيات التعليمية ومنها دراسة وليد اسحق (٢٠١٨)، دراسة شاكر حسن (٢٠١٨)، دراسة حنان سيدأحمد (٢٠١٩). وجميعها تؤكد على مدى الأهمية التربوية للبر مجة وتعلمها واستخدامها في التصميم التعليمي.

سابعًا : البرمجة بالفيجوال بيسيك:

ظهرت عديد من المفاهيم المهارات البر مجة بالفيجوال بيسيك منها:

يعرفها Makaatr بأنها مهارات برمجة تعتمد على عديد من الأوامر التي تستخدم لتنفيذ مهمة معينة والتي تعتبر كلغة تخاطب بين الإنسان والآلة وكوسيلة اتصال لنقل المعلومات من الإنسان إلى الحاسوب، فمن خلال تلك الأوامر يستطيع الحاسوب تنفيذ الأمر من خلال عملية بسيطة (م كاتر ٢٠١٦، ٣٥).

وتعرف بأنها مهارات لغة برمجة عالية المستوى برامج تحقق للمستخدم أن ينشئ برامجه بنفسه من خلال سلسلة تعليمات وشروط وقيود يستطيع الحاسوب ترجمتها (Rowe & Gettman,2017,27)

وفي هذا الصدد أكد ماكون على أنها مهارات تشمل تعلم مجموعة من الأوامر التي تكتب بطريقة محددة وفق قواعد وأسس وتمر بمجموعة من المراحل لكي تنفذ من خلال الحاسوب(Mckeown,2017,27).

كما يمكن تعريفها على أنها سلسلة من الخطوات المرتبة من السهل إلى الأصعب والتي يمكن للتلميذ بعد اتقتنها كتابة كود برمجي صحيح بسهولة والبعد عن الأخطاء قدر الإمكان أثناء كتابة الكود البر مجي، كما يتميز التلميذ صاحب المهارة البر مجية بأنه يستطيع توقع سلوك البر محية التي قام بتنفيذها أسناء التشغيل.

ثامنًا: خصائص مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك:

تختص لغة البرمجة بالفيجوال بيسك بمجموعة من الخصائص تميزها بين اللغات الأخرى والتي يذكرها كلًا من هاني عبد النبي، مصطفى مجدي (٢٠٠٥، ٢١)، Elshiekh & Butgerit (2017,12)، Mckeown (2018,12) والتي تتضح فيما يلي:

١- سهلة الاستخدام ولها واجهة رسومية ولغة برمجة مرئية.
٢- تحتوي على بيئة برمجة تطويرية شيئية موجهة بالكائنات.
٣- يستطيع المبرمج من خلالها كتابة الأوامر والمجل الشرطية المختصرة، وبسيطة.
٤- لغة عالية المستوى قريبة من لغة الإنسان.

تاسعًا: أهمية تعلم مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك:

يوجد أسباب عديدة لترشيح فيجوال بيسك منها: سهولته وإمكاناته الجيدة بالنسبة للاستخدامات المتعددة، Rowe & Gettman (2017,40) و (Ortiz , et al 2017,32) إلى مدي أهمية تعلم مهارات البرمجة بالفيجوال بيسيك؛ حيث تتضح كالتالي:

١- تنمي مهارات لدى المتعلمين مهارات حل المشاكل من خلال إنشاء برامج تعليمية.
٢- تزيد كتابة الأكواد واكتشاف وتصحيح الأخطاء من قدرة المتعلمين على التركيز في تتبع الخطوات.
٣- تجعل المتعلمين على قدرة واستطاعة لأن يبنوا مفاهيم علمية عالية المستوى.
٤- تنمي مهارات معالجة المعلومات والتفكير في التعلم لدى المتعلمين.
٥- تشجيع المتعلمين على الاكتشاف وحب المعرفة.

عاشرًا: ظهور الدوت نت Dot Net

يذكر كلًا من هاني عبد النبي ؛ مصطفى مجدى (٢٠٠٥، ٤٥ :٤٧) أن القصة بدأت منذ عام ٢٠٠٠ عندما أعلن بيل قيتس في مؤتمر المطورين المحترفين PDC في ولاية

فلوريدا في الولايات المتحدة عن تبني مايكروسوفت للدوت نت (كانت تسمى وقتها الجيل الجديد لخدمات النوافذ (Next Generation Windows Services) كتقنية للألفية الثالثة والتي بدأت في الاساس كتطور لمزود البيانات IIS 4 وتطور لأدوات التطوير VS7 في عام ١٩٨٨م والدوت نت Dot Net هي محاولة من شركة ميكروسوفت لتوفير بنية تحتية مشتركة لجميع المطورين والمستخدمين على حد سواء تهدف أساساً إلى تحويل نظرة البرمجة والبرمجيات من مفهوم أجهزة الكمبيوتر الشخصية المستقلة أو الشبكات الصغيرة إلى مفهوم إتاحة البيانات وعرضها خلال شبكة الإنترنت.

الرابع عشر: خصائص لغة الفيجوال بيسك بعد اصدار الدوت نت Dot Net.

أشارت كل من رنا حمدالله (٢٠٠٣، ٢٨ :٣٣)، تركي العسيلي (٢٠٠٣، ١٥)، مجدي أبو العطا (٢٠٠٣، ٢٠- ٢١) إلى أنه توجد بعض خصائص للغة الفيجوال بيسك دوت نت يمكن إجمالها في النقاط التالية:

١- تكاملية بيئة الدوت نت بما تحمله من دمج لنظام التشغيل وأدوات التطوير والسيرفرات المستخدمة حقيقة هذه احدى مزايا وعيوب مايكروسوفت في نفس الوقت.

٢- احتوائها على الأدوات والمعالجات التي تنشئ البرامج في دقائق وتضيف إليها خصائص وسمات.

٣- سهولة التعامل مع قواعد البيانات وآلية وصول المعلومات باستخدامها، فهي تسمح بعمل قاعدة بيانات (Data Base) وتطبيقات من البداية حتى النهاية لأكثر أنواع وأشكال قواعد البيانات شيوعاً، وكمثال على وجه الذكر لا التحديد (Microsoft SQL Server).

٤- توفر امكانية استخدام Code Access Security و Evidence-based security و Role Based Security و Application Domain و استخدام التشفير Encryption بدون الحاجة للعديد من الاكواد المعقدة في معظم

الاحيان حيث توفر بيئة الدوت نت العديد من الفئات داخل فضاءات الاسماء System. Security صفحات ال ASP.NET و العديد من الانماط لحماية المحتوى

٥- دعمها لتقنية اكتف اكس (Active X) فهذه الخاصية تمكن من استغلال الخصائص الوظائفية المدعومة من برامج وتطبيقات أخرى.

٦- اتاحة انشاء خدمات ويب Web Services، وأصبح بالإمكان برمجة خدمات الويب مباشرة من تطبيقك

٧- برمجة تطبيقات الاجهزة الذكية Mobile & Smart Applications وهي ميزة جديدة مع الدوت نت.

واهتمت بعض الدراسات بمهارات البرمجة منها دراسة عبد الجواد طه (٢٠١٥)، دراسة عاطف جودة (٢٠١٥)، دراسة ريم حجازي (٢٠١٨)، دراسة إبراهيم عطية (٢٠١٩)، دراسة حسن الوكيل (٢٠١٩)، ودراسة أحمد أيوب (٢٠٢٠)، دراسة شيماء هيت (٢٠٢٠)، ودراسة محمد عبدالفتاح (٢٠٢١).

❖ **إجراءات الدراسة.**

أولًا: إعداد وتصميم واجهة التفاعل (الكلية- التسلسلية) لوحدة مقترحة.

وفيما يلي عرض لإجراءات وبناء موديولات الوحدة وفقًا للخطوات التالية:

❖ **مرحلة التحليل Analysis:**

وتضمنت الخطوات التالية:

١- اشتقاق وتبني معايير التصميم التعليمي لبيئة التعلم التكيفية:

من خلال الاطلاع على العديد من الأدبيات والدراسات التي اهتمت بتحديد معايير تصميم مصادر وبيئات التعلم الإلكترونية.

٢- **تحديد خصائص المتعلمين المستهدفين:**

المتعلمون المستهدفون هم تلاميذ الصف الثالث الاعدادي بمعهد قطور الإعدادي بنين، وهؤلاء التلاميذ يدرسون مقرر الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، والذي يحتوي بموضوعاته على مهارات البر مجة.

٣- **تحديد الحاجات التعليمية للبرنامج، والغرض العام للوحدة المقترحة من خلال الاحتياجات المعيارية، وتقديم الاحتياجات:**

تم تحديد حاجة المتعلمين إلى دراسة الوحدة المقترحة؛ من خلال تعرف الباحث على مشكلة الدراسة التي دعت إلى استخدام، وتوظيف بعض المتغيرات التصميمية المرتبطة بها لتتناسب مع استعدادات المتعلمين وخصائصهم.

٤- **دراسة واقع المصادر والمواد المتاحة وتحديد مواصفات البيئة التعليمية:**

من الضروري تحديد إمكانات المؤسسة التي يتم تعليم تلاميذها قبل الشروع في تنفيذ التجربة، ويتوافر بمعهد قطور الإعدادي بنين معمل حاسب آلي يوجد به (٣٠) جهازًا متصلون بالإنترنت عبر الخطوط عالية السرعة DSL، جهاز عارض للبيانات DATA SHOW، كما أن نسبة كبيرة من تلاميذ الصف الثالث الاعدادي بالمعهد لديهم أجهزة كمبيوتر بالمنزل وأجهزة محمول زكية؛ يمكنهم من خلالها دراسة المحتوى التعليمي للوحدة بعد رفعه على موقع الويب في صورة موديولات تعليمية.

❖ **مرحلة التصميم Design:**

وتضمنت تصميم مكونات إعداد وتصميم واجهة التفاعل (الكلية- التسلسلية) لوحدة مقترحة وفقًا للخطوات التالية:

١- **اشتقاق وصياغة الأهداف التعليمية من خلال:**

- الاطلاع على محتوى مقرر "الكمبيوتر وتكنولوجيا لمعلومات" والمقرر على الصف الثالث الإعدادي الأزهري، والذي يدرسون فيه مواضيع عن البر مجة باستخدام برنامج الفيجوال بيزك دوت نت.

- الاطلاع على الأدبيات، والدراسات والبحوث المرتبطة
- إجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع القائمين بتدريس مادة الحاسب الآلي.
- اعداد القائمة في صورتها الأولية.
- عرض القائمة على السادة المحكمين، وإجراء تعديلات السادة المحكمين على قائمة الأهداف.
- أصبحت القائمة في صورتها النهائية تحتوى على (٣٧) هدفًا معرفيًا إجرائيًا مرتبطًا بالجانب المعرفي لمهارات البر مجة موضع البحث؛ موزعة على المستويات (التذكر – الفهم – التطبيق)، بالإضافة إلى الأهداف الإجرائية المهارية؛ وعددها (٢٧) هدفًا مرتبطًا بالجانب الأدائي لمهارات البر مجة (موضع البحث)، فكان إجمالي قائمة الأهداف (٦٤) هدفًا.

وللتحقق من ثبات قائمة الأهداف تم استخدام طريقة الاحتمال المنوالي على مفرداتها، وتم التوصل إلى احتمالات منوالية مرتفعة لجميع بنود القائمة، حيث كانت بين (٠,٧٧- ٠,٩٢)، مما يدل على ثبات قائمة الأهداف.

٢- إعداد قائمة مهارات البر مجة:

تم إعداد قائمة المهارات في صورتها الأولية من خلال مراجعة الإطار النظري للبحث، والأدبيات المتعلقة بمهارات البر مجة بما يتوافق مع أهداف البحث وعينته وفق ما يلي:

- إعداد الصورة المبدئية لاستبانة المهارات خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى وضع صورة مبدئية لاستبانة مهارات إنتاج البر مجة بالفيجوال بيزك والتي تكونت من (٢٢) مهارة رئيسية و (٧٠) مهارة فرعية وهذه المهارات الرئيسية والفرعية مدرجة تحت أربعة موديولات موضوعات.

- عرض الاستبانة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وبناءً على ذلك تم إجراء التعديلات، وإعداد الصورة النهائية للقائمة، والتي تضمنت (١٧) مهارة رئيسة اشتملت على (٦٤) مهارة فرعية.
- التحقق من ثبات القائمة من خلال استخدام طريقة الاحتمال المنوالى على مفرداتها، وتم التوصل لاحتمالات منوالية مرتفعة لجميع بنود القائمة، حيث كانت بين (٠,٩٠- ٠,٩٤)، وهي احتمالات منوالية مرتفعة، مما يد ل على ثبات قائمة المهارات.

وبذلك تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث الحالي وهو:

١- ما مهارات البر مجة بلغة الفيجوال بيسك دوت نت لدي تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الازهري؟

٣- تحديد عناصر المحتوى التعليمي لكل هدف من الأهداف التعليمية وتجميعها على شكل موديولات تعليمية:

تعد خطوة تصميم المحتوى التعليمي استكمالاً للخطوة السابقة، فهي تعتني بتحويل الأهداف والمهارات إلى محتوى علمي صالح للتقديم وتحقيق الأهداف، وتطلبت عملية إعداد المحتوى إتباع ما يلي:

أ- تعريف المحتوى:

يجب إعداد المحتوى العلمي في صورة تناسب المواقع الالكترونية، من خلال مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة بالبحث الحالي، وإجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع الخبراء والمتخصصين في مجال المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم؛ لمعرفة المحتوى العلمي المناسب للأفراد عينة البحث.

ب- التنوع في عرض المحتوى:

نظرًا لتنوع خصائص المتعلمين واختلاف أساليبهم الحسية والمعرفية فقد تم التنوع في عرض المحتوى التعليمي في عدة عناصر مختلفة (صوت، صورة، نص، فيديو، وروابط)

بحيث يختار كل متعلم ما يناسبه، ومن خلال الإجراءات السابقة تم تحديد المحتوى وتجهيزه، تمهيداً لإحداث التكامل بين أجزاء المحتوى.

ج- تنظيم المحتوى وإحداث التكامل بين أجزائه:

وقد تم تنظيم المحتوى العلمي والذي يهدف إلى تنمية التحصيل والأداء المهاري؛ في صورة وحدة أربعة موديولات تعليمية؛ لتكون بمثابة الهيكل الشامل للمحتوى النظري والعملي، وفق ما يلي:

- **الموديول الأول**: حل المشكلات (problem Solving)، وخرائط التدفق (Flow Chart).
- **الموديول الثاني**: لغة الفيجوال بيزيك دوت نت Visual Basic.NET.
- **الموديول الثالث**: ضبط خصائص أدوات التحكم (Controls)..
- **الموديول الرابع**: نافذة الكود (Window Code)، والبيانات (DATA).

وللتحقق من موضوعية عناصر المحتوى العلمي لكل موديول؛ فقد تم عرض الموديولات التعليمية في صورة مطبوعة على مجموعة من المحكمين في مجالي (المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم).

وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعديلات المهمة، التي منها:

- زيادة عدد الأنشطة في كل موديول.
- إعادة صياغة بعض العبارات والألفاظ.

وقد تم إجراء كافة التعديلات التي أبداها السادة المحكمون على المحتوى، وتجهيزه في صورته النهائية

ب- تصميم الاختبارات القبلية والبعدية لكل موديول: تم إعداد مفردات الاختبارات القبلية والبعدية في ضوء مستويات الأهداف التعليمية للوحدة وطبيعة المحتوي التعليمي وذلك على النحو التالي:

(١)- الاختبارات القبلية والبعدية للموديول الأول: تضمنت (٢٠) سؤالًا من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد.

(٢)- الاختبارات القبلية والبعدية للموديول الثاني: وتضمنت (١٨) سؤالًا من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد.

(٣)- الاختبارات القبلية والبعدية للموديول الثالث: وتضمنت (١٦) سؤالًا من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد.

(٤)- الاختبارات القبلية والبعدية للموديول الرابع: وتضمنت (١٢) سؤالًا من أسئلة من نوع الاختيار من متعدد.

ج- **اختبارات التقويم الذاتي:** وتقدم للمتعلم أثناء دراسة المحتوى التعليمي داخل الموديول بعد عرض جزء من المحتوى، ثم يقوم المتعلم بالإجابة عن أسئلة التقويم الذاتي وإعطائه التغذية الراجعة المناسبة.

٥- **تصميم الأنشطة وتفاعلات المتعلم داخل الوحدة:**

تم تقديم الأنشطة داخل البرنامج على هيئة روابط يتفاعل معها المتعلم ليقرأ بعض المعلومات التي تخدم المحتوى التعليمي، أو مواقع تشمل على فيديوهات إضافية، أو على هيئة مهام مطلوب إنجازها، وتم استخدام بعض أدوات التفاعل المتمثلة في (غرف الحوار والدردشة، التعليقات أسفل المحتوى، التواصل عبر الفيسبوك والبريد الإلكتروني، ومجموعات الواتساب) التي تيسر تبادل الآراء والخبرات وتوجيه الأسئلة والاستفسارات.

٦- **اختيار بدائل عناصر الوسائط المتعددة للخبرات والمصادر والأنشطة:**

التنوع في عرض المحتوى التعليمي مطلوب ليناسب كل متعلم؛ فعهد الباحث إلى تجميع بعض مصادر الوسائل، كالصور، والرسوم، والفيديو من مصادر مختلفة، مثل: الويب، والتي تتناسب مع الخبرات والأنشطة التعليمية، والتي تتطلب التنوع في عرض المحتوى ليتعلم كل تلميذ بالوسائط التي تناسبه.

٧- تصميم السيناريو في ضوء متغيرات الدراسة الحالية:

تم تصميم السيناريو الخاص بالوحدة المقترحة في صورتين؛ إحداهما خاص بواجهة التفاعل (الكلية) في شكل صفحات تعليمية تضم نصوصًا وصورًا ولقطات فيديو وروابط في شاشة واحدة، والآخر خاص بواجهة التفاعل (التسلسلية) في شكل صفحات تعليمية تضم نصوصًا وصورًا ولقطات فيديو على هيئة شاشات متتابعة ومتسلسلة، وعرضه على مجموعة من المحكمين في مجالي (المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم)، وقد أبدى السادة المحكمون بعض التعليقات والتعديلات المهمة؛ ومنها:

- إعادة ترتيب القوائم حتى تكون واضحة للمتعلم على يمين الشاشة.
- تقليل العناصر والمفاتيح حتى لا تشتت انتباه المتعلم.

وعليه تم القيام بجميع التعديلات وإعداد السيناريو الخاص بالوحدة في الصورة النهائية، ليتم على إثره تصميم البيئة التكيفية ورفع المحتوى طبقًا لمتغيرات الدراسة.

٨- تصميم واجهة المتعلم وأساليب التحكم التعليمي:

تعتبر واجهة التفاعل الخاصة بالمتعلم هي المتغير الأساسي للدراسة الحالية، حيث تم تصميم واجهتين للتفاعل هما: **الواجهة الأولي (الكلية)** وفيها: يتم عرض عناصر المحتوي في شاشة واحدة، و**الواجهة الثانية (التسلسلية)**: وفيها يتم عرض عناصر المحتوى في شاشات متسلسلة لكل عنصر من عناصر المحتوى، مع مراعاة مفاتيح التنقل داخل الواجهة والبحث وأدوات التواصل والتعليقات، ويتم التحكم في اختيار أحد واجهتي التفاعل من قبل الموقع من خلال استجابة الطالب على المقياس، ولا يُسمح للطالب بالانتقال من موديول لآخر إلا بعد وصوله إلى مستوى الاتقان المحدد بنسبة ٨٥٪.

٩- تصميم المعلومات الأساسية للوحدة:

تم تصميم لافته (Banner) بعنوان البرنامج وبيان المسؤولية الخاصة بها، ولافته خاصة بمجموعة الفيس بوك، وصورة ترمز للبرمجة بلغة الفيجوال بيسك، وذلك باستخدام برنامج الفوتوشوب Photoshop cs5.

❖ **مرحلة الإنتاج: Production**

في هذه المرحلة تم الحصول على المواد والوسائط التعليمية التي تم تحديدها واختيارها في مرحلة التصميم، وذلك لإنتاج البرنامج ونشره على الإنترنت في ضوء متغيرات الدراسة، وذلك على النحو التالي:

١- **الحصول على الوسائط والمصادر والأنشطة وكائنات التعلم المتوفرة:** تم الحصول على المواد والوسائط التعليمية من خلال الاقتناء من متوفر أو التعديل من متوفر أو إنتاج جديد.

٢- **إنتاج وتعديل معلومات وعناصر المحتوى التعليمي:**

ومرت عملية الإنتاج والتعديل بما يلي:

أ- **إعداد الوسائط السمعية والبصرية:** (كالنصوص المكتوبة، والصوت، والموسيقى، والصور الثابتة، ولقطات الفيديو) اللازمة لإنتاج البرنامج (موضع الدراسة)، وذلك من خلال الرجوع إلى الأدبيات والمراجع والمصادر العلمية ومواقع الإنترنت، وتم ذلك وفق ما يلي:

(١)- **كتابة النصوص:** تم استخدام برنامج Microsoft Word 2016 في كتابة جميع النصوص التي ستظهر على صفحات الموقع التعليمي، مع مراعاة الضوابط العامة المتعلقة بكتابة النصوص بالبرامج التعليمية المماثلة واختيار الألوان المناسبة وتوظيفها وحجم الخط ونوعه.

(٢)- **تجهيز الصور الثابتة ومعالجتها:** عن طريق مواقع الانترنت من الصور التي ليس علها حقوق ملكية فكرية أو من خلال مفتاح Print screen الموجود بلوحة المفاتيح لأخذ صورة ثابتة من النافذة المفتوحة، وتم استخدام برنامج Adobe Photoshop CS5 وإجراء التعديلات اللازمة.

(٣)- **تسجيل لقطات الفيديو:** من خلال برنامج Camtasia Studio 8 لتسجيل المهارة التي تؤدى بالصوت والصورة، وإجراء التعديلات اللازمة مثل: حذف أي تشويش

خارجي تم تسجيله، وتغيير امتداد لقطة الفيديو من صيغة (AVI) إلى صيغة (HD) لزيادة وضوح الفيديو.

(٤)- **تسجيل الصوت:** باستخدام برنامج Sound Forge 7، وهو برنامج يستخدم في تسجيل ومونتاج ومعالجة المقاطع الصوتية.

٣- **إنشاء الوحدة المقترحة من خلال موقع انترنت:** بعد الانتهاء من تجهيز الوسائط السمعية والبصرية، تم إنشاء موقع تعليمي بواجهتين للتفاعل.

مرحلة التقويم: Evaluation

بعد الانتهاء من رفع المحتوى التعليمي على الموقع وإعداد دليل لاستخدام الموقع وبطاقة تقييم له من النواحي التربوية والفنية تم عرضها على السادة المحكمين لمعرفة مدى مراعاتها لمعايير التصميم، والذين أبدوا بعض التعديلات.

❖ مرحلة الاستخدام: Usage

ولقد اشتملت مرحلة الاستخدام على الخطوات التالية:

١- الاستخدام والتطبيق الميداني للوحدة المقترحة:

- تجريب مادة المعالجة التجريبية على عينة استطلاعية، وذلك بهدف التأكد من وضوح المادة العلمية للبرنامج المقدم للتلاميذ، ودقة الإخراج الفني للمحتوى، وتم ذلك على عينة من نفس مجتمع البحث، حيث بلغ عدد العينة (٢٥) طالبًا، وقد تم التطبيق الاستطلاعي في الفترة ١ / ١٠/ ٢٠٢١ إلى ٥ /١٠ /٢٠٢١ في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.
- عقد الجلسة التمهيدية: حيث اجتمع الباحث بتلاميذ العينة الاستطلاعية، كما قام بتدريبهم قبل بداية التطبيق الاستطلاعي على كيفية الدخول إلى المحتوى، واستخدامه.

٢- المراقبة المستمرة وتوفير الدعم والصيانة:

وقد استفاد الباحث في هذه الخطوة اثناء تطبيق التجربة الاستطلاعية؛ بأن توصل إلى معرفة الصعوبات التي تواجه الباحث والتلميذ أثناء تطبيق التجربة الأساسية، وتوفير الدعم والصيانة المستمرة، واكتساب مهارة وخبرة تطبيق التجربة، والتدريب عليها بما يضمن إجراء التقويم النهائي للبحث بمهارة وكفاءة ومواجهة متطلبات التطبيق.

خامساً: بناء أدوات البحث (الاختبار- بطاقة الملاحظة) :

١- اختبار التحصيل المعرفي لمهارات بمهارات البرمجة الشيئية بلغة الفيجوال بيسك:

أ- تحديد الهدف من الاختبار: استهدف الاختبار قياس تحصيل تلاميذ العينة للجانب المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة الشيئية بلغة الفيجوال بيسك (موضع البحث)، للتعرف على مدى تحقيق الأهداف المعرفية الخاصة بالوحدة.

ب- تحديد نوع الاختبار ومفرداته: بعد الاطلاع على المراجع والدراسات التي تهتم بكيفية بناء الاختبارات؛ تم الاعتماد على الاختبارات الموضوعية، لكونها تقيس بكفاءة النواتج البسيطة للتعلم وتتميز بوضوح الأسئلة وسرعة تصحيحها، والموضوعية في التصحيح والدقة في القياس (سامي ملحم، ٢٠٠٥، ٢٢٤).

جـ- وضع تعليمات الاختبار: تم وضع التعليمات في الصفحة الأولى قبل البدء في الإجابة عن أسئلة الاختبار.

د- ضبط الاختبار:

تم حساب صدق الاختبار لمعرفة مدى نجاحه في قياس الأهداف التدريبية التي وُضع لقياسها، ويتمثل حساب صدق الاختبار في (الصدق الظاهري، الصدق الذاتي)، وفيما يلي توضيحًا لهما:

(١)- صدق المحكين:

تم عرض الاختبار بشكل (ورقي) على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٨) من الخبراء والمتخصصين، وفى ضوء توصيات السادة المحكمين تم إجراء التعديلات المقترحة،

وصار عدد مفرداته (٥٠) مفردة اختيار من متعدد، حيث أكد المحكمون على أن هناك اتساقاً بين السلوك الذي يقيسه الاختبار والهدف منه (صدق المحكمين).

(٢) الصدق الداخلي:

ويعني تمثيل الاختبار للجوانب التي وضع لقياسها، وتم التأكد من الصدق الداخلي للاختبار عن طريق وضع جدول مواصفات يبين توزيع الأهداف بمستوياتها (التذكر- الفهم- التطبيق) على الموديولات التعليمية الأربعة، وكذلك عدد البنود الاختبارية التي تغطي تلك الأهداف وأوزانها النسبية بكل موديول، ويوضح جدول (١) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي والأوزان النسبية للأهداف ومفردات الاختبار (موضع البحث).

جدول (١) مواصفات اختبار التحصيل المعرفي والأوزان النسبية للأهداف ومفردات الاختبار بالموديولات التعليمية للوحدة المقترحة

المستويات / الموديولات	مستوى التذكر		مستوى الفهم		مستوى التطبيق		المجموع الكلي للأهداف	المجموع الكلي لأسئلة الاختبار	الأوزان النسبية للأهداف	الأوزان النسبية لأسئلة الاختبار
	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف	عدد الأسئلة	عدد الأهداف				
الأول	١٠	٩	٣	٢	٢	٢	١٣	١٥	٢٨,٣١٪	٢٩,٣١٪
الثاني	٨	٧	٣	٣	٣	٣	١٣	١٤	٢٥,٥٥٪	٢٤,٦٠٪
الثالث	٦	٤	٣	٢	٣	٢	٨	١٢	٢٥,٦٠٪	٢٣,٥٠٪
الرابع	٤	٣	٣	٢	٢	٢	٧	٩	٢٠,٦٠٪	٢٢,٦٠٪
المجموع الكلي	٢٨	٢٣	١٢	٩	١٠	٩	٤١	٥٠	١٠٠٪	١٠٠٪
الأوزان النسبية	٣٥,٨٤٪	٣٩,٤٪	٣٢,٠٨٪	٣١,٧٠٪	٣٢,٠٨٪	٢٩,٢٦٪	١٠٠٪	١٠٠٪	.....	.....

(٣)- <u>صدق التمييز:</u>

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي للاختبار وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين حسب الإرباعيات، حيث يمثل الطرف الأعلى (التلاميذ المتميزون) وهو الذي حصل على درجة

أكبر من أو تساوي (٤٤,٠٠) ويمثل الطرف الأدنى (الأقل تميزا) وهو الذي حصل على درجة أقل من أو تساوي (٣٤,٢٥) ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت للطرفين وفق الجدول التالي.

جدول (٢) دلالة الفروق بين التلاميذ المتميزين والأقل تميزا في الاختبار التحصيلي

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البيان / المجموعة
دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠٠	١١,٣٧	٩	١,٧٢	٤٥,٨٣	٦	التلاميذ المتميزون
			٢,٩٦	٢٩,٦٠	٥	التلاميذ الأقل تميزا

ويتضح من الجدول السابق (٢) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتميزين والأقل تميزا (الإرباعي الأعلى والأدنى) في الاختبار التحصيلي حيث أن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠٠٠ مما يشير إلى صدق الاختبار وقدرته على التمييز بين التلاميذ.

(٤)– <u>صدق الاتساق الداخلي:</u>

قام الباحث بحساب الصدق الداخلي لمفردات الاختبار وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل بعد (سؤال) بالدرجة الكلية للاختبار، ويبين الجدول رقم (٢) معاملات الصدق الداخلي لأبعاد الاختبار.

جدول (٣) معاملات ارتباط أبعاد الاختبار التحصيلي بالدرجة الكلية للاختبار ن= (٢٠)

البعد	الدرجة الكلية
الموديول الأول	٠,٦٣٤**
الموديول الثاني	٠,٨٩٩**
الموديول الثالث	٠,٨٥٧**
الموديول الرابع	٠,٨٧٣**

(❖❖) دالة عند مستوى (٠,٠١) >= ٠,٥٦١ (❖) دالة عند مستوى (٠,٠٥) >= ٠,٤٤٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو للثقة في صحة النتائج

حساب معامل ثبات الاختبار:

في هذا البحث تم التأكد من ثبات الاختبار التحصيلي بواسطة معامل الثبات الكلي لكيودر ريتشاردسون٢٠ على النحو التالي: جدول (٤)

معامل ثبات الاختبار بواسطة معادلة كيودر ريتشاردسون٢٠

معامل الثبات	مج ع^{2}ف	ع^{2}ك	ن	عدد التلاميذ	الاختبار
٠,٨٠٨	٩,٠٨	٤٤,٠٢	٥٠	٢٠	التحصيلي

وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨٠٨) وهو معامل ثبات عال ودال إحصائيًا يدعو للثقة في صحة النتائج.

- **معامل الاتساق الداخلي (الفا- a) لكرونباخ، على النحو التالي:**
- **جدول (٥) معامل ثبات الاختبار بواسطة معامل α لكرونباخ.**

معامل الثبات	مج ع٢ن	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط	الدرجة الكلية	عدد التلاميذ	الاختبار
٠,٨١٠	٤٤,٠٤	٨٩,٣١	٦,٦٣	٣٨,٦٠	٥٠	٢٠	التحصيلي

وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨١٠) وهو معامل ثبات عال ودال إحصائيًا يدعو للثقة في صحة النتائج.

جدول رقم (٦)

نتائج اختبار معامل α لكرونباخ في حالة حذف أية مفردة من مفردات الاختبار التحصيلي

مفردات الاختبار	معامل ألفا	مفردات الاختبار	معامل ألفا	مفردات الاختبار	معامل ألفا	مفردات الاختبار	معامل ألفا	مفردات الاختبار	معامل ألفا
1	0.809	11	0.811	21	0.806	31	0.806	41	0.798
2	0.814	12	0.801	22	0.794	32	0.794	42	0.807
3	0.812	13	0.817	23	0.808	33	0.817	43	0.794
4	0.804	14	0.804	24	0.801	34	0.81	44	0.811
5	0.805	15	0.812	25	0.811	35	0.794	45	0.809
6	0.812	16	0.812	26	0.807	36	0.803	46	0.807
7	0.808	17	0.814	27	0.803	37	0.81	47	0.805
8	0.82	18	0.801	28	0.806	38	0.807	48	0.806
9	0.816	19	0.809	29	0.798	39	0.81	49	0.798
10	0.807	20	0.811	30	0.809	40	0.809	50	0.794

ويتبين من الجدول السابق أن كل مفردات الاختبار دالة وعالية ولا تتأثر بحذف أحد المفردات حيث تراوحت نسبة ألفا ٠,٧٩٤ : ٠,٨٢٠ وهي نسبة ثبات عالية.

جدول (٧) معامل ثبات الاختبار (التجزئة النصفية، سبيرمان براون، جتمان)

المعامل	الأداة	التجزئة النصفية		سبيرمان و براون Spearman & Brown	جتمان Guttman
		النصف الثاني	النصف الأول		
الاختبار التحصيلي		٠,٧٤٥	٠,٧٣٢	٠,٧٤٥	٠,٧٤٤

وقد تراوحت معاملات الثبات للاختبار (٠,٧٣٢ : ٠,٧٤٥) وهي معاملات ثبات عالية ودالة إحصائيًا تدعو للثقة في صحة النتائج.

(٢)- حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:

تم حساب (معامل السهولة- ومعامل الصعوبة – ومعامل السهولة المصحح من أثر التخمين لمفردات الاختبار) وُجِد أن درجات معامل السهولة المصحح من أثر التخمين والصعوبة لمفردات الصواب والخطأ قد تراوحت بين (٠,٢٠ – ٠,٨٠)، وبناءً عليه يمكن القول بأن جميع مفردات الاختبار تقع داخل النطاق المحدد أو قريبة منه، وأنها ليست شديدة السهولة أو الصعوبة.

(٣)- حساب معامل التمييز لمفردات الاختبار:

تم حساب معاملات التمييز لبنود الاختبار، وجد أنها تتراوح بين (٠,٤٠- ٠,٥٠) وبناءً عليه اعتبر الباحث أن جميع بنود الاختبار التحصيلي مميزة وتصلح للتطبيق.

(٤)- حساب المتوسط الزمني للإجابة عن الاختبار:

لتحديد المتوسط الزمني للإجابة عن الاختبار تم حساب الزمن الذي استغرقه أول طالب انتهى من الإجابة عن الاختبار وهو (٣٠) دقيقة، والزمن الذي استغرقه آخر طالب انتهى من الإجابة عن الاختبار وهو (٥٠) دقيقة كما يلي:

$$\text{متوسط زمن الاختبار} = \frac{50 + 30}{2} = 40$$

إذًا متوسط زمن الاختبار هو (٤٠) دقيقة.

ز- الصيغة النهائية للاختبار:

تم التأكد من صدق الاختبار التحصيلي وثباته، وبذلك أمكن التوصل إلى الصيغة النهائية وأصبح مكونًا من (٥٠) مفردة ، وأعطيت لكل مفردة درجة واحدة، وأصبحت النهاية العظمى للاختبار هي (٥٠) درجة.

٢- بطاقة ملاحظة أداء مهارات البرمجة الشيئية بلغة الفيجوال بيسك:

تطلب البحث الحالي إعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء التلاميذ لمهارات مهارات البرمجة الشيئية بلغة الفيجوال بيسك، وقد تم اتباع الخطوات التالية في بناء وضبط بطاقة الملاحظة:

أ- إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية:

تم تحديد المهارات الرئيسية والمهارات الفرعية تحت كل محور، وصل عدد المهارات الرئيسية (١٧) مهارة، رئيسية و (٦٥) مهارة فرعية، وتم تحديد مستويات أداء المهارة في الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة إلى (المستوى أدى = درجة واحدة، المستوى لم يؤدِ = صفر)

ب- ضبط بطاقة الملاحظة: يقصد بعملية ضبط بطاقة الملاحظة التحقق من صدق البطاقة وثباتها، والتأكد من صلاحية البطاقة للتطبيق ومناسبتها لعينة البحث، وقد تم التحقق من ذلك وفق الإجراءات التالية:

و- الصدق الظاهري للبطاقة:

وقد تم ذلك عن طريق عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين، وتم إجراء تعديلات السادة المحكمين للنقاط موضع النقد في بطاقة الملاحظة.

ز- <u>صدق التمييز:</u>

قام الباحث بحساب الصدق التمييزي لبطاقة الملاحظة وتم تقسيم الدرجات إلى طرفين حسب الإرباعيات، حيث يمثل الطرف الأعلى (التلاميذ المتميزون) وهو الذي حصل على درجة أكبر من أو تساوي (٦٠,٢٥) ويمثل الطرف الأدنى (الأقل تميزا) وهو الذي حصل على درجة أقل من أو تساوي (٤٥,٢٥) ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري وقيمة ت للطرفين وفق الجدول التالي.

جدول (٨) دلالة الفروق بين التلاميذ المتميزين والأقل تميزا في بطاقة الملاحظة

مستوى الدلالة	قيمة (ت)	درجات الحرية	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	البيان / المجموعة
دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٠٠	١٦,٥٨	٨	١,٠٠	٦٢,٠٠	٥	التلاميذ المتميزون
			٢,٣٨	٤٢,٨٠	٥	التلاميذ الأقل تميزا

ويتضح من الجدول السابق (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التلاميذ المتميزين والأقل تميزا (الإرباعي الأعلى والأدنى) في بطاقة الملاحظة حيث أن قيمة (ت) المحسوبة دالة عند مستوى ٠,٠٠٠ مما يشير إلى صدق البطاقة وقدرتها على التمييز بين التلاميذ.

حـ – <u>صدق الاتساق الداخلي:</u>

تم حساب معامل ارتباط درجة كل بعد (سؤال) بالدرجة الكلية للبطاقة، ويبين الجدول رقم (٩) معاملات الصدق الداخلي لأبعاد البطاقة.

جدول (٩) معاملات ارتباط أبعاد بطاقة الملاحظة بالدرجة الكلية للاختبار ن= (٢٠)

البعد	الدرجة الكلية
الموديول الأول	٠,٧٣٥* *
الموديول الثاني	٠,٩٢٣**
الموديول الثالث	٠,٨١٢**
الموديول الرابع	٠,٦٢٤**

(❖❖) دالة عند مستوى (٠,٠١) >= ٠,٥٦١ (❖) دالة عند مستوى (٠,٠٥) >= ٠,٤٤٤

يتضح من الجدول السابق أن جميع المعاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدعو للثقة في صحة النتائج

ط - حساب ثبات بطاقة الملاحظة:

وتم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام كل من أسلوبي: (تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد ثم حساب الاتفاق بين تقديرهم للأداء – ثم حساب معامل ألفا لكرونباخ)؛ حيث تم الاستعانة بثلاثة من الزملاء الذين لديهم دراية بمهارات البرمجة الشيئية بلغة الفيجوال بيسك، وبعد عرض بطاقة الملاحظة عليهم ومعرفة محتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيق البطاقة، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من التلاميذ، ثم حساب معامل الاتفاق لكل طالب باستخدام معادلة كوبر Cooper، ويوضح جدول رقم (١٠) نسبة الاتفاق بين الملاحظين على أداء التلاميذ الثلاثة.

جدول (١٠) معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء التلاميذ الثلاثة

نسبة الاتفاق في حالة الطالب الثالث	نسبة الاتفاق في حالة الطالب الثاني	نسبة الاتفاق في حالة الطالب الأول
٪٩٣,٦	٪٩٠	٪٨٨

يتضح من جدول (١٠) أن متوسط نسبة اتفاق الملاحظين في حالة التلاميذ الثلاثة يساوي (٩٠,٥٪)، وهذا يعني أن بطاقة الملاحظة على درجة عالية من الثبات وأنها صالحة كأداة للقياس.

جدول (١١) معامل ثبات بطاقة الملاحظة بواسطة معامل α لكرونباخ

معامل الثبات	مجـ ع٢ن	التباين	الانحراف المعياري	المتوسط	الدرجة الكلية	عدد التلاميذ	الأداة
٠,٨٣٤	١٠,٤٢	٥٨,٣٦	٧,٦٣	٥٢,٠٥	٦٥	٢٠	بطاقة الملاحظة

وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠,٨٣٤) وهو معامل ثبات عال ودال إحصائيًا يدعو للثقة في صحة النتائج.

جدول(١٢) نتائج معامل α لكرونباخ في حالة حذف أي مفردة من مفردات بطاقة الملاحظة

مفردات الاختبار	معامل ألفا	مفردات الاختبار	معامل ألفا	مفردات الاختبار	معامل ألفا	مفردات الاختبار	معامل ألفا			مفردات الاختبار	معامل ألفا
1	0.834	12	0.837	23	0.83	34	0.834	45	0.831	56	0.835
2	0.834	13	0.823	24	0.83	35	0.837	46	0.829	57	0.838
3	0.834	14	0.84	25	0.832	36	0.831	47	0.83	58	0.833
4	0.824	15	0.844	26	0.826	37	0.826	48	0.832	59	0.83
5	0.834	16	0.832	27	0.831	38	0.837	49	0.826	60	0.83
6	0.834	17	0.833	28	0.835	39	0.829	50	0.83	61	0.834
7	0.829	18	0.827	29	0.835	40	0.828	51	0.832	62	0.835
8	0.834	19	0.834	30	0.834	41	0.836	52	0.834	63	0.835
9	0.832	20	0.824	31	0.828	42	0.836	53	0.831	64	0.834
10	0.834	21	0.828	32	0.828	43	0.834	54	0.831	65	0.842
11	0.827	22	0.829	33	0.834	44	0.822	55	0.834		

ويتبين من الجدول السابق أن كل مفردات الاختبار دالة وعالية ولا تتأثر بحذف أحد المفردات حيث تراوحت نسبة ألفا 0.822 : 844 .0 وهي نسبة ثبات عالية.

سادسًا: إجراء التجربة الأساسية للبحث:

بعد الانتهاء من بناء مواد المعالجة التجريبية المتمثلة واجهة التفاعل (الكلية- التسلسلية) لوحدة مقترحة، وبناء أدوات القياس (اختبار تحصيل- بطاقة ملاحظة) وضبطهما والحصول على الموافقات الرسمية تم تنفيذ التجربة الأساسية وفقًا للخطوات التالية:

١- الهدف من التجربة:

هدفت التجربة التعرف على فاعلية واجهة التفاعل (الكلية- التسلسلية) لوحدة مقترحة في تنمية مهارات البرمجة الشيئية بلغة الفيجوال بيسك لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الازهري.

٢- اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العشوائية؛ حيث تم جمع كشوف أسماء تلاميذ الصف الثالث الاعدادي بمعهد قطور الإعدادي بنين التابع لإدارة قطور الأزهرية التعليمية (منطقة الغربية الأزهرية) للعام الدراسي ٢٠٢١- ٢٠٢٢م، وعددهم (١٧٠) طالبًا، أُخذ منهم (٦٠) طالبًا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين.

٣- الإعداد للتجربة الأساسية:

وقد تطلبت عملية الإعداد للتجربة الأساسية عدة إجراءات:

أ- اختبار صلاحية الأجهزة والمعدات: تم التأكد من توافر صلاحية أجهزة الكمبيوتر بمعمل الحاسب الآلي بالمعهد، واتصالها بالإنترنت بواسطة خطوط السرعة الفائقة DSL.

ب- اختيار وتدريب الملاحظين: تم اختيار ملاحِظين من الزملاء [1] معلمي الحاسب الآلي بالمعهد للمساعدة في الإشراف على تطبيق التجربة، والمعاونة في تطبيق أدوات البحث وملاحظة أداء التلاميذ.

جـ- عقد الجلسة التنظيمية: تم عقد جلسة تنظيمية مع أسماء تلاميذ الصف الثالث الاعدادي بمعهد قطور الإعدادي بنين التابع لإدارة قطور الأزهرية التعليمية (منطقة الغربية الأزهرية) عينة التجريب النهائي، وتم توزيع حساب لكل تلميذ حتى يتمكنوا من الدخول على الموقع كما وتم إمداد عينة البحث بدليل استخدام.

٤- تطبيق أدوات البحث قبليًا:

أ- تطبيق اختبار التحصيل المعرفي: وذلك لقياس الجانب المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة الشيئية بلغة الفيجوال بيسك، على العينة الأساسية للبحث (المجموعات التجريبية والضابطة).

ب- تطبيق بطاقة ملاحظة أداء المهارات: تم التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة أداء

[1] - (مسعد محمود محمد خليل) -- (هشام محمد محمد البري)

المهارات، على المجموعات التجريبيتين والضابطة.

٥ - التأكد من تكافؤ المجموعات:

تم التحقق من مدى تكافؤ مجموعات البحث باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاهOne Way ANOVA، للتحقق من تكافؤ مجموعات البحث، والوقوف على مستوى أفراد العينة قبل تعرضهم للمعالجة التجريبية، ويوضح جدول (١٣) المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات المجموعتين في التطبيق القبلي.

جدول (١٣) المتوسطات (م) والانحرافات المعيارية (ع) لدرجات مجموعات البحث في التطبيق القبلي

المجموعة	(١) تجريبية (تسلسية)		(٢) تجريبية (كلية)	
المتغير التابع (الأداة)	م	ع	م	ع
الاختبار التحصيلي	6.2	4.71	5.44	2.57
بطاقة الملاحظة	7.52	4.83	7.44	5.05

وبالاطلاع على جدول (١٣) يتضح عدم وجود تباين في قيم المتوسطات أو الانحرافات المعيارية وقد استكمل الباحث إجراء التحليلات الإحصائية باستخدام الأسلوب الإحصائي تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA، للتأكد بصورة دقيقة مما إذا كانت هناك فروق دالة إحصائيا بين المجموعات الخمس من عدمه، كما يوضح جدول رقم (١٤). **جدول رقم (١٤)ملخص نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه(ANOVA) للكشف عن التكافؤ بين المجموعتين في التطبيق القبلي لأدوات البحث**

الأداة	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية (ف)	مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
الاختبار التحصيلي	بين المجموعات	13.09	4	3.27	0.31	غير دالة
	داخل المجموعات	1257.36	120	10.48		
	الإجمالي	1270.45	124			
بطاقة الملاحظة	بين المجموعات	8.85	4	2.21	0.09	غير دالة
	داخل المجموعات	2874.32	120	23.95		
	الإجمالي	2883.17	124			

قيمة ف (F) الجدولية بدرجات حرية للتباين الكبير (٤)، وللتباين الصغير (١٢٠) عند مستوى ٠,٠٥ = ٢,٤٤، (الاختصار: ف ج (٤، ١٢٠، ٠,٠٥) = ٢,٤٤)

وتشير النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائيًا بين مجموعات الدراسة، وبناءَ عليه يمكن القول بأن أية فروق تظهر بعد إجراء التجربة تكون راجعة إلى تأثير المتغير المستقل، وليست إلى اختلافات موجودة مسبقًا بين تلك المجموعات.

٦- تقديم المعالجة التجريبية والسماح للعينة بدراسة موديولات البرنامج:

تم تنفيذ التجربة الأساسية الخاصة بالبحث في الفترة من السبت الموفق ١٦ / ١٠ / ٢٠٢١م، وحتى يوم الخميس ٣٠ / ١٠ / ٢٠٢١م، وذلك بعد توزيع اسم المستخدم الخاص بكل تلميذ، ورقم الدخول إلى بيئة التعلم، وقد تم التنبيه على التلاميذ بعدم تبادل الأرقام السرية فيما بينهم، وقام الباحث بمتابعتهم أثناء فترة دراستهم، وأثناء تواجدهم على بيئة التعلم، وقد مرت هذه الفترة بالخطوات التالية:

أ- الإعلام بموعد بداية التجريب: إعلام جميع أفراد المجموعات التجريبية، والملاحظين مسبقًا بموعد التطبيق.

ب- تقديم البرنامج للمجموعتين التجريبيتين: تم تقديم الوحدة المقترحة لأفراد العينة؛ بتقديم أربعة موديولات تعليمية في (١٥) يومًا تقريبا.

٧- تطبيق أدوات الدراسة بعديًا:

بعد الانتهاء من إجراء تجربة البحث، تم تطبيق أدوات الدراسة تطبيقًا بعديًا البحث بالطريقة نفسها التي طبق بها في التطبيق القبلي، وبحضور جميع المشاركين في التطبيق من الزملاء الملاحِظين، وبالأماكن نفسها؛ وذلك للتعرف على الفرق بين تحصيل والأداء لدي عينة البحث قبل التعرض للبرنامج وبعده، وتحديد مدى فاعلية الوحدة، ومدى تأثير التفاعل بين واجهات التفاعل على كل مجموعة.

❖ عرض وتفسير النتائج التي أسفر عنها التحليل الإحصائي لبيانات البحث الحالي:

١- النتائج الخاصة بتحديد فاعلية الوحدة المقترحة (بغض النظر عن واجهتي التفاعل) في تنمية التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبطين بمهارات البرمجة:

تم تحديد فاعلية الوحدة المقترحة، للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث الحالي؛ والذي ينص على: ما فاعلية الوحدة المقترحة بغض النظر عن نمطي واجهة التفاعل في تنمية كل من: (التحصيل المعرفي، الأداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة).

وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية:

أ- **فيما يتعلق بالاختبار التحصيلي المرتبط بمهارات البرمجة:** لتحديد فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة؛ تم حساب دلالة الفرق بين درجات أفراد المجموعتين التجريبيتين مجتمعتين في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات البرمجة وذلك باستخدام اختبار "ت" t-test للعينات المرتبطة، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول (٩):

جدول (٩)

دلالة الفرق بين درجات أفراد عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات البرمجة باستخراج المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة

البيان / المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	٥٠	١٩,٣٦	٢,١٨	٦٥,٩٣	دالة عند مستوى (٠,٠٥)
التطبيق البعدي		٤٩,٥٠	٢,٠٨		

وباستقراء النتائج الموضحة بجدول (٩) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٦٥,٩٣)؛ وهى أكبر من قيمة (ت) الجدولية التي تساوى (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٤٩)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي.

وتأسيسًا على ما تقدم فإنه: تم قبول الفرض الأول من فروض البحث، والذي ينص على: "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار التحصيل المعرفي لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من فاعلية الوحدة المقترحة والتعرف على حجم تأثيرها في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2)-Eta Square، وتم التوصل إلى النتائج بجدول رقم (١٠):

جدول رقم (١٠)

دلالة فاعلية الوحدة المقترحة وحجم تأثيرها في تنمية التحصيل المعرفي لمهارات البرمجة لدى عينة البحث باستخراج مربع إيتا

دلالة الفاعلية وحجم التأثير	قيمة مربع إيتا η2	د.ح	قيمة ت	الأداة
كبير جدًا	٠,٩٨	٤٩	٦٥,٩٣	الاختبار

وباستقراء النتائج في جدول رقم (١٠) يتضح أن قيمة مربع إيتا(η2) تساوى (٠,٩٨)، وهي أكبر من القيمة (٠.٨)، مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على التعلم التكيفي في التحصيل المعرفي لمهارات البرمجة (موضع البحث)، وأن حجم تأثير المتغير المستقل وهو واجهة التفاعل ويعالج بنمطين: (واجهة تفاعل كلية- واجهة تفاعل تسلسلية) كبير جدًا على المتغير التابع (التحصيل المعرفي).

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الأول من السؤال الثاني من أسئلة البحث؛ وإثبات فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الأزهري.

ب- فيما **يتعلق بأداء مهارات بمهارات البرمجة**: تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات بمهارات البرمجة، وذلك باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المرتبطة، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (١١):

جدول رقم (١١) دلالة الفرق بين درجات أفراد عينة البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات بمهارات البرمجة باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة.

البيان / المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة	٥٠	٣٩,٦٨	٤,١٦	٨٨,٦١	دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)
التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة		١٤٢,٧٨	٧,٣٨		

وباستقراء النتائج الموضحة بجدول رقم (١١) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة والتي تساوى (٨٨,٦١)؛ أكبر من قيمة (ت) الجدولية؛ والتي تساوى (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٤٩)، مما يدل على وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات بمهارات البرمجة، لصالح التطبيق البعدي.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: تم قبول الفرض الثاني من فروض البحث، والذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لصالح التطبيق البعدي.

وللتحقق من فاعلية الوحدة المقترحة والتعرف على حجم تأثيرها في تنمية الاداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة، تم حساب قيمة مربع إيتا (η^2)Eta-Square، وتم التوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (١٢):

جدول رقم (١٢) دلالة فاعلية الوحدة المقترحة وحجم تأثيرها في تنمية الأداء العملي لمهارات البرمجة لدى عينة البحث باستخراج مربع إيتا

الأداة	قيمة ت	د.ح	قيمة مربع إيتا η2	دلالة الفاعلية وحجم التاثير
بطاقة الملاحظة	٨٨,٦١	٤٩	٠,٩٩	كبير جدا

وباستقراء النتائج في جدول رقم (١٢) يتضح أن قيمة مربع إيتا(η2) تساوى (٠,٩٩)، وهي أكبر من القيمة (٠.٨)، مما يدل على فاعلية الوحدة المقترحة القائمة على التعلم التكيفي في الاداء العملي لمهارات البرمجة (موضع البحث)، وأن حجم تأثير المتغير المستقل وهو واجهة التفاعل ويعالج بنمطين: (واجهة تفاعل كلية- واجهة تفاعل تسلسلية) كبير جدًا على المتغير التابع (الاداء العملي).

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الثاني من السؤال الثاني من أسئلة البحث الحالي؛ وإثبات فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية الأداء العملي لمهارات البرمجة لدى تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الأزهري.

٢- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بتحديد فاعلية الوحدة المقترحة في التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبطين بمهارات البرمجة (موضع البحث):

أ- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة:

تشير النتائج بالجدولين (٩) و(١٠) إلى وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للوحدة المقترحة لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة لصالح التطبيق البعدي؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

(١)- تعدد وتنوع الوسائط والمثيرات داخل الوحدة المقترحة يساعد المتعلم على اختيار ما يناسبه من هذه الوسائط (صور- نصوص- فيديوهات- روابط).

(٢)- صياغة الأهداف التعليمية للوحدة في عبارات سلوكية إجرائية يمكن قياسها وتعريفها لتلاميذ ساعدهم على تسهيل عملية التعلم ومعرفة المطلوب منهم بعد الانتهاء من دراسة المحتوى وبالتالي سعوا إلى تحقيقها.

(٣)- إمكانية فتح محتوى الوحدة التعليمية المقترحة من خلال الهاتف الجوال في أي وقت وفي أي مكان؛ مما أدي إلى زيادة التحصيل.

(٤)- تنوع تقديم التغذية الراجعة من الطلاب إلى أقرانهم ومن المعلم إلي الطلاب، وذلك يثقل المعرفة عند الطالب ويزيد من التحصيل.

ب- تفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالأداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة:

تشير النتائج بالجدولين (١١) و(١٢) إلى وجود فرق دال احصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات عينة البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للوحدة المقترحة لبطاقة ملاحظة الاداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة لصالح التطبيق البعدي؛ ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

(١)- جعل الفيديوهات التي تشرح المهارات العملية تفتح داخل الموقع الالكتروني؛ جعل الطالب يركز في هذه المهارات وفي طريقة آدائها دون أن ينجذب لروابط وفيديوهات أخرى غير متعلقة بهذه المهارات.

(٢)- تقديم المهارات بأكثر من وسيط على هيئة: (صور- نصوص- فيديو) ساعد الطلاب على اختيار الوسيط المناسب لأسلوب تعلمهم؛ مما أدي إلى تنمية هذه المهارات لديهم بشكل أفضل.

(٣)- وجود قدر كبير من التشابه بين بيئة تطبيق المهارات المتعلمة في الوحدة التعليمية المقترحة (موضع البحث) وبين البيئة التعليمية لتعلم تلك المهارات وهى الانترنت، مما ساهم ذلك في تنمية الأداء العملي لديهم.

(٤)- الإشراف المباشر والمستمر على أداء المهارات، وتوجيههم وإرشادهم وتصحيح أخطائهم، ساهم في تنمية مهاراتهم العملية، وتحقيق مستوى مرتفع في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لتلك المهارات.

(٥)- إن تنظيم الأنشطة داخل المحتوى التعليمي، بحيث يُكلف الطالب القيام بأداء المهارات التي تم تدريبه عليها لإتقانها قبل الانتقال لتعلم المهارات الأخرى بالوحدة، ساعد على تنمية أداء المهارات لدى التلاميذ.

(٦)- تقسيم المهارات إلى أداءات فرعية متسلسلة ومترابطة؛ سهل عملية تعلمها

وإتقانها، وهذا بدوره ساهم في نمو أداء طلاب عينة البحث لمهارات البرمجة (موضع البحث).

٣- النتائج الخاصة بتحديد فاعلية (واجهة التفاعل الكلية مقابل واجهة التفاعل التسلسلية) في التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبطين بمهارات البرمجة (موضع البحث):

تم تحديد فاعلية (واجهة التفاعل الكلية مقابل واجهة التفاعل التسلسلية)، للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث؛ والذي ينص على: ما فاعلية واجهة التفاعل (الكلية مقابل التسلسلية) بالوحدة المقترحة في تنمية كل من:

أ- التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة. ب- الأداء المهارى المرتبط بمهارات البرمجة.

وقد تم ذلك وفق الخطوات التالية:

أ- **فيما يتعلق بالتحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة:** تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام واجهة التفاعل الكلية، وأفراد المجموعة التجريبية الثانية التي درست بواجهة التفاعل التسلسلية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات إنتاج البرمجة؛ باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المستقلة، وتم التوصل للنتائج الموضحة بجدول رقم (١٣):

جدول رقم (١٣) دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي لمهارات البرمجة؛ باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة:

البيان / المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
التسلسلية	٣٠	٤٩,٥١	٢,٤٠	٠,٠٦	غير دالة إحصائياً
الكلية	٣٠	٤٩,٤٧	١,٦٧		

وباستقراء النتائج الموضحة بجدول رقم (١٣) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٠,٠٦)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوى (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٤٨)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً؛ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التي تدرس بالواجهة التسلسلية)، وبين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التي تدرس بالواجهة الكلية)؛ في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: تم قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية واجهة التفاعل الكلية مقابل الواجهة التسلسلية، وأيهما أكثر تأثيرًا في تنمية التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة، تم حساب حجم الأثر (d) والتوصل إلى النتائج الموضحة بجدول رقم (١٤):

جدول رقم (١٤)

دلالة فاعلية وحجم تأثير واجهة التفاعل الكلية مقابل الواجهة التسلسلية باستخراج حجم الأثر (d)

دلالة الفاعلية وحجم التأثير	قيمة حجم الأثر (d)	د.ح	قيمة ت	الأداة
لا يوجد	٠,٠١	٤٨	٠,٠٦	الاختبار

وباستقراء النتائج في جدول رقم (١٤) يتضح أن قيمة حجم الأثر (d) تساوى (٠,٠١)، وهي أصغر بكثير من القيمة (٠.٢)، مما يدل على عدم وجود فرق في حجم تأثير واجهة التفاعل الكلية وحجم تأثير الواجهة التسلسلية على التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة لدى مجموعتي البحث.

وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الأول من السؤال الثالث من أسئلة البحث الحالي؛ وثبوت عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كسب المجموعتين (الواجهة التسلسلية مقابل الواجهة الكلية) في التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البرمجة.

ب- **فيما يتعلق بالأداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة:** تم حساب دلالة الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى التي درست باستخدام واجهة التفاعل التسلسلية وأفراد المجموعة التجريبية الثانية التي درست بواجهة التفاعل الكلية، في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي لمهارات البرمجة؛ باستخدام اختبار "ت" t-Test للعينات المستقلة، وتم التوصل للنتائج الموضحة بجدول (١٥):

جدول (١٥)

دلالة الفرق بين متوسطي درجات مجموعتي البحث في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة أداء مهارات البرمجة، باستخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" ومستوى الدلالة:

البيان / المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	قيمة مستوى الدلالة عند ٠,٠٥
التسلسلية	٣٠	١٤٣,٤٨	٧,٥٦	٠,٧٢	غير دالة إحصائياً
الكلية	٣٠	١٤١,٩٥	٧,٢٤		

وباستقراء النتائج الموضحة بجدول رقم (١٥) يتضح أن قيمة (ت) المحسوبة تساوى (٠,٧٢)، وهي أقل من قيمة (ت) الجدولية والتي تساوى (٢,٠١) عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، ودرجة حرية (٤٨)، مما يدل على عدم وجود فرق دال إحصائياً؛ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولى (التي تدرس بالواجهة التسلسلية)، وبين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية (التي تدرس بالواجهة الكلية)؛ في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة.

وتأسيساً على ما تقدم فإنه: تم قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

وللتحقق من فاعلية واجهة التفاعل الكلية مقابل التسلسلية، والتعرف على أيهما أكثر تأثيرًا في تنمية الأداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة، تم حساب حجم الأثر (d) والتوصل للنتائج الموضحة بجدول (١٦):

جدول (١٦)

دلالة فاعلية وحجم تأثير واجهة التفاعل الكلية مقابل الواجهة التسلسلية باستخراج حجم الأثر (d)

دلالة الفاعلية وحجم التاثير	قيمة حجم الأثر (d)	د.ح	قيمة ت	الأداة
لا يوجد	٠,١٨	٤٨	٠,٧٢	البطاقة

وباستقراء النتائج في جدول رقم (١٦) يتضح أن قيمة حجم الأثر (d) تساوى (٠,١٨)، وهي أصغر من القيمة (٠.٢)، مما يدل على عدم وجود فرق في حجم تأثير واجهة التفاعل الكلية وحجم تأثير الواجهة التسلسلية على الأداء العملي المرتبط بمهارات البر مجة لدى مجموعتي البحث. وبذلك يكون قد تم الإجابة على الجزء الثاني من السؤال الثالث من أسئلة البحث؛ وثبوت عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات كسب المجموعتين (الواجهة التسلسلية مقابل الواجهة الكلية) في الأداء العملي المرتبط بمهارات البر مجة.

٤- تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بتحديد فاعلية (واجهة التفاعل الكلية مقابل واجهة التفاعل التسلسلية) في التحصيل المعرفي والأداء العملي المرتبطين بمهارات البرمجة (موضع البحث) :

أ- فيما يتعلق بتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالاختبار التحصيلي المعرفي المرتبط بمهارات البر مجة:

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (١٣) إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولي: (التي تدرس باستخدام واجهة التفاعل التسلسلية)؛ ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية :(التي تدرس باستخدام واجهة التفاعل الكلية) في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات البر مجة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

١- أن مراعاة معايير التصميم الجيد لواجهتي التفاعل (الكلية- التسلسلية) في ضوء خصائص المتعلمين؛ ساعد على سهولة إدراك المحتوى التعليمي للوحدة المقترحة والابحار فيه.

٢- وجود مقياس لتصنيف الطلاب قبل دراسة الوحدة المقترحة؛ جعل كل طالب يدرس بالواجهة التي تناسب أسلوب تعلمه وطريقة إدراكه للمحتوى، مما أدي إلى زيادة التحصيل، وعدم وجود فرق بين مجموعتي البحث.

٣- توحيد اختبارات التحصيل المعرفي المقدمة لمجموعتي البحث من حيث المكونات وطريقة التصميم والعرض في الوحدة المقترحة وعرض النتائج؛ قد يكون له دور في المساعدة على تكوين خبرة معرفية واحدة لدى مجموعتي البحث، مما أدى ذلك إلى عدم وجود فرق دال بين متوسطي درجات مجموعتي البحث.

٤- قد يكون لتوحيد عناصر ومكونات المحتوى التعليمي للوحدة التعليمية المقترحة المقدمة للمجموعتين التجريبيتين دورًا في عدم التوصل لفرق دال بين متوسطي درجات المجموعتين في الاختبار التحصيلي، وأن كلا المجموعتين لم يدرسا هذا المحتوى من قبل.

٥- أتاح الموقع الإلكتروني لطلاب المجموعتين التواصل والتعاون مع المعلم والزملاء فيما بينهم من خلال التعليقات، مما أدى إلى تبادل الخبرات واكتساب المعارف والمفاهيم لدى الطلاب وساعد ذلك على تحقيق درجات مرتفعة في الاختبار لدى المجموعتين وعدم وجود فرق دال احصائيًا بينهما.

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال استخدام واجهات التفاعل في زيادة التحصيل المعرفي بصفة عامة ومن تلك الدراسات دراسة كل من:(Passig &Levin ,2000,46 ؛ حنان عبد الخالق؛ وزينب السلامي،٣٢١،٢٠١٤) كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة: (خالد الدجوى؛ ٢٠١٤) في عدم وجود فرق دال احصائياً بين واجهتي التفاعل (الكلية –والتسلسلية) في التحصيل المعرفي، ورغم اتفاق نتائج الدراسات السابقة، إلا أن نتائج بعض الدراسات والبحوث اختلفت مع هذه النتيجة؛ وأظهرت نتائجها وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين لصالح الطلاب الذين يدرسون بواجهة التفاعل الكلية؛ ومن تلك الدراسات دراسة: (عبير مرسي،٢٠٠٩؛ عمرو علام، ٢٠٠٤).

ب- فيما يتعلق بتفسير ومناقشة النتائج المتعلقة بالأداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة:

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (١٥) إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)؛ بين متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الأولي: (التي تدرس باستخدام واجهة التفاعل التسلسلية)؛ ومتوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية الثانية :(التي تدرس باستخدام واجهة التفاعل الكلية) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء العملي المرتبط بمهارات البرمجة، ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاعتبارات التالية:

١- ساعد تحليل المهارات الرئيسية إلى مجموعة من المهارات الفرعية إلى ادراكها بسهولة من قبل تلاميذ المجموعتين التجريبيتين للبحث مما أدي إلى تنمية هذه المهارات وعدم وجود فرق دال احصائيًا بين متوسطي درجات المجموعتين في التطبيق البعدي.

٢- قد يكون لتوحيد محتوى المهارات العملية المقدمة للمجموعتين التجريبيتين؛ الدور المهم في عدم التوصل لفرق دال بين متوسطى درجات المجموعتين في بطاقة ملاحظة الأداء العملي، حيث قدمت المهارات بشكل موحد؛ من جميع المكونات والعناصر، وفى جميع الموديولات التعليمية، للواجهتين (الكلية – التسلسلية).

٣- يعد المقياس الموجود في بداية الوحدة التعليمية المقترحة لتصنيف الطلاب إلى كليين وتسلسلين ذو عامل مهم في تسكين كل طالب في الواجهة المناسبة لأسلوب تعلمه؛ مما جعل كل طالب يتعلم المهارات وفق قدراته واستعداداته الخاصة؛ مما أدي بدوره إلى تنمية تلك المهارات لدي الطلاب المجموعتين وعدم وجود فروق بينهم.

وهذه النتيجة تتفق إجمالاً مع ما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث السابقة في مجال استخدام واجهات التفاعل في تنمية الأداء العملي، ومن تلك الدراسات؛ دراسة كل من (خالد زغلول، ٢٠٠٠)، التي أكدت على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغير عرض الرسم (التراكب في مقابل التجاور) ودراسة (أحمد أمين،٢٠١٦)، والتي توصلت إلى عدم وجود فرق دال إحصائيًا بين واجهتي التفاعل.

ثانيًا: توصيات البحث:

في ضوء نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها؛ تم وضع بعض التوصيات التي قد تساعد في تحسين عمليتي التعليم والتدريب بواسطة واجهات التفاعل، وتنمية مهارات البرمجة، ومن هذه التوصيات:

١. يوصى عند تصميم بيئات التعلم الالكترونية تضمينها مجموعة من المقاييس النفسية والحسية التي تقيس أساليب التعلم عند التلميذ وتحديد خصائصه؛ قبل تعرضه للمحتوي ومن ثم تقديم المحتوي للطالب وفق تلك الخصائص.

٢. من خلال ثبوت فاعلية واجهتي التفاعل (الكلية – التسلسلية) بالوحدة المقترحة نوصي بالاهتمام بهما ومراعاة معايير التصميم الجيد لهما.

٣. العمل على نشر الاختبارات الإلكترونية والاستفادة منها في تقويم التلاميذ في المقررات الدراسية ذات الجوانب النظرية.

٤. عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين في المدارس والمعاهد الأزهرية بوجه خاص لتدريبهم على كيفية تحويل الدروس التعليمية لبرامج الكترونية تناسب خصائص المتعلمين كل في مجال تخصصه.

٥. الاستفادة من قائمة مهارات البرمجة التي تم تصميمها.

ثالثاً: مقترحات ببحوث ودراسات أخرى:

من خلال ما أظهرته نتائج الدراسة واستكمالاً لجوانب البحث يمكن إجراء مزيد من الدراسات والبحوث التي أبان البحث أهميتها؛ ومنها:

١. دراسة فاعلية واجهات التفاعل لتعليم ذوي الاحتياجات الخاصة لزيادة التحصيل المعرفي لديهم.

٢. دراسة فاعلية واجهات التفاعل القائمة على الإيماءات في تنمية مهارات البرمجة لدي تلاميذ الصف الثالث الاعدادي الأزهري.

٣. إجراء دراسات تتعلق بالتعرف على أثر اختلاف الجنس (ذكور – إناث) عند استخدام واجهتي التفاعل (الكلية – التسلسلية) لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية بالمعاهد الأزهرية.

المراجع

- إبراهيم أحمد عطية (٢٠١٩): فاعلية برنامج إلكتروني قائم على الحوسبة السحابية في تنمية مهارات البرمجة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية. مجلة كلية التربية: جامعة بنها. مج٣٠. ع (١١٨)، ص ص٣٣٠ :٣٨٦.
- إبراهيم عبد الوكيل الفار(٢٠١٥)، تربويات تكنولوجيا العصر الرقمي، القاهرة، دار الفكر العربي.
- أحمد شاكر أيوب (٢٠٢٠): أثر التفاعل بين نمط التغذية الراجعة (تصحيحية / تفسيرية) ببيئة تعلم مدمج دوار والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة المنوفية.
- أحمد شاكر أيوب (٢٠٢٠): أثر التفاعل بين نمط التغذية الراجعة (تصحيحية / تفسيرية) ببيئة تعلم مدمج دوار والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات البرمجة لدى تلاميذ المدرسة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة المنوفية.
- أحمد فهمي محروس (٢٠١٠): مقدمة عن البرمجة باستخدام Visual Basic.Net. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- أحمد محمد سيد أمين (٢٠١٦) أثر اختلاف تصميم واجهة التفاعل في بيئة التعلم النقال والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات ادارة التعلم الإلكتروني لدي طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة: كلية التربية جامعة الأزهر.
- أسامة سعيد هنداوي؛ حماده محمد مسعود؛ ابراهيم يوسف محمد (٢٠٠٩): تكنولوجيا التعليم والمستحدثات التكنولوجية. القاهرة: عالم الكتب.
- أكرم فتحي مصطفي علي(٢٠١٤) الإنترنت والتعليم؛ توجيهات تقنية وممارسات تعليمية في بيئات التعلم الإلكترونية، الجزء الأول، مركز النشر العلمي جامعة الملك عبد العزيز، جدة.
- أنس محمد حلبي (٢٠٠٠): البرمجة اللامركزية والموضوعية (فيجوال بيزيك).(ط٢). بيروت، دار الراتب الجامعية.

- بهاء محمد شتا (٢٠١٧): فاعلية اختلاف واجهة التفاعل لوحدة مقترحة قائمة على التعلم التكيفي في تنمية بعض مهارات إنتاج الانفوجرافيك لدي طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- تركي العسيلي (٢٠٠٣): برمجة إطار عمل Net. باستخدام Baisic.Net Visual. بيروت، دار العربية للعلوم.
- حسن إبراهيم علي.(٢٠١٥). اختلاف مخطط واجهة التفاعل البر مجي و تأثيره على تحسين بعض نواتج التعلم المهاريه و المعرفية في كرة القدم. المجلة العلمية للتربية البدنية والرياضة - مصر، ع٧٤ ، ١٢٠ - ١٥١.
- حسن الباتع محمد عبد العاطي، السيد عبد المولي أبو خطوة، أحمد كامل الحصري(٢٠٠٩) التعلم الإلكتروني الرقمي، النظرية- التصميم- الانتاج، دار الجامعة الجديدة: الاسكندريةٍ.
- حسين غريب الوكيل (٢٠١٩): تطوير بيئة للتعلم المدمج القائم على استراتيجية التعلم المعكوس لتنمية مهارات البر مجة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة دمياط.
- حنان محمد ربيع محمود عبد الخالق، و زينب حسن محمد السلامى (٢٠١٤).العلاقة بين نمطى واجهة التفاعل المجازية (المتكامل - المركب) بالتعليم الإلكتروني ومستوي الانتباه وأثرها على الحمل المعرفي والقابلية للاستخدام لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. مجلة تكنولوجيا التعليم - مصر، مج٢٤، ع٢ ، ٣٢١ - ٤١٣.
- خالد عبد العال سالم الدجوى.(٢٠١٤) أثر تفاعل استراتيجيتين لتصميم واجهة تفاعل المتعلم (الكلية- التسلسلية) ببرامج التعليم الالكتروني القائم علي الويب مع أسلوب التعلم علي تنمية التحصيل المعرفي والتفكير البصري –المكاني والانطباعات لدي تلاميذ المرحلة الاعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.
- ربيع عبد العظيم رمود (٢٠٠٨). أثر اختلاف تصميم واجهة تفاعل برامج التعلم الإلكتروني القائم على الويب في القابلية للاستخدام لدى طلاب كلية التربية. مجلة تكنولوجيا التعليم - مصر، مج ١٨، ع ٤ ، ٤٥ - ٧٩.
- رنا حمدالله أبو زعرور (٢٠٠٣): أثر استخدام التعليم بمساعدة الحاسوب بلغة فيجوال يسك على التحصيل في الرياضيات ودافع الإنجاز الآني و المؤجل لطلبة الصف السابع

الأساسي في مدينة نابلس. رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، جامعة النجاح الوطنية، نابلس بفلسطين.

- رياض محمد السيد (٢٠٠٠): الإنسان والحاسوب، بيروت، دار الراتب الجامعية.
- ريم حجازي حجازي (٢٠١٨): فاعلية الكتاب الإلكتروني المصمم في ضوء معايير الجودة في إكساب مهارات البرمجة ومهارات حل المشكلات بمقرر الحاسب الآلي لطالبات الصف الثالث الإعدادي. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.
- سامي محمد ملحم. (٢٠٠٥). القياس والتقويم في التربية وعلم النفس. عمان، دار المسيرة.
- سلوي صفوت محمود مصطفي(٢٠١١) فاعلية نمط تصميم مقترح لشاشة برمجيات الوسائط المتعددة علي التحصيل لدي تلاميذ المرحلة
- شيماء جمال أحمد (٢٠١٧): أثر استخدام التعلم المعكوس (Flipped Learning) فى تنمية مهارات لغة الفيجوال بيزيك دوت نت (Visual Basic . Net) لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى واتجاهاتهم نحوه. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- شيماء عصام هيت (٢٠٢٠): أثر اختلاف المنصات التعليمية القائمة على الأنشطة الإلكترونية في تنمية مهارات البرمجة الشيئية لدى طلاب المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة المنصورة.
- عاطف جودة يوسف (٢٠١٤): أثر استخدام منتدى تعليمي على تنمية بعض مهارات البرمجة لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي بالمدارس التجريبية. رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- عبدالجواد محمد طه (٢٠١٤): فاعلية استخدام التعليم المدمج والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات إنتاج مشاريع الفيجوال بيسك دوت نت (Visualbasic.NET) لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- عبدالجواد محمد طه (٢٠١٤): فاعلية استخدام التعليم المدمج والأسلوب المعرفي في تنمية مهارات إنتاج مشاريع الفيجوال بيسك دوت نت (Visualbasic.NET) لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة بنها.
- عصام شوقي الزق. (٢٠٠٨). أثر اختلاف واجهة تفاعل الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي و الأداء المهارى لدى دارسي ماجستير تقنيات التعليم و اتجاهاتهم نحوه. مجلة

البحوث النفسية والتربوية - كلية التربية جامعة المنوفية - مصر، مج ٢٣، ع ٢ ، ١٠٤ - ١٤١.

- علاء محمود صادق (٢٠٠٠)، إعداد برامج الكمبيوتر للأغراض التعليمية، القاهرة، دار الكتب العلمية.
- عمرو جلال الدين علام (٢٠٠٤). فاعلية اختلاف متغيرات تصميم وبناء برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تحصيل طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم ومهاراتهم العملية، رسالة دكتوراه، كلية التربية جامعة الأزهر.
- عمرو محمد القشيري (٢٠٠٩): فعالية تعدد استخدام أساليب البرمجة على تنمية بعض مهارات إنشاء قواعد البيانات لدى طلاب كليات التربية النوعية، رسالة دكتوراه، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.
- كشمان شيلي، وآخرون (٢٠٠٥): تقنيات تربوية حديثة. بيروت: دار الكتاب الجامعي.
- كند جيف؛ يونج ديفيد (٢٠٠١): فيجوال بيسك، مشاكل البرمجة والحل. ترجمة خالد العامري، القاهرة، دار الفاروق للطبع والنشر.
- مجدي محمد أبو العطا (٢٠٠٣): المرجع الأساسي لمستخدمي فيجوال بيسك دوت نت، القاهرة، كمبيو ساينس.
- مجدي محمد أبو العطا (٢٠٠٣): المرجع الأساسي لمستخدمي فيجوال بيسك دوت نت، القاهرة، كمبيو ساينس.
- محمد حمدي السيد (٢٠١٢) المستويات المعيارية لأنظمة التعليم الإلكتروني التعاوني القائمة علي الويب ٢,٠ ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة عين شمس.
- محمد عطية خميس (٢٠٠٧) الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة .
- محمد عطية خميس (٢٠١٣) النظرية والبحث التربوي في مجال تكنولوجيا التعليم، دار السحاب للنشر والتوزيع، القاهرة .
- محمد محمود عبد الفتاح (٢٠٢١): أثر استخدام الخرائط الذهنية الإلكترونية في تدريس مادة الحاسب الآلي على تنمية مهارات البرمجة والتفكير المتشعب لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير، كلية التربية، قسم تكنولوجيا التعليم، جامعة بني سويف.

- محمد وحيد سليمان (٢٠١١): أثر توظيف بعض تقنيات التعلم المتنقل في تنمية مفاهيم البرمجة الشيئية لدى طلاب المعاهد الأزهرية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.
- مصطفى عبد السميع، سوزان عبد الفتاح مرزوق (٢٠٠٣): الكمبيوتر التعليمي، مقدمات أساسية، القاهرة، نهضة مصر للطباعة والنشر والتوزيع.
- نبيل جاد عزمي (٢٠٠٨) تكنولوجيا التعليم الإلكتروني، الطبعة الأولي، دار الفكر العربي، القاهرة.
- نبيل جاد عزمي (٢٠١٤) تكنولوجيا التعليم الإلكتروني. الطبعة الثانية، دار الفكر العربي: القاهرة.
- هاني عبد النبي؛ مصطفى مجدي (٢٠٠٥): لغة فيجوال بيسك دوت نت وهياكل البيانات. القاهرة، دار الكتب العلمية.
- هاني عبدالنبي، مصطفى مجدي (٢٠٠٥): لغة فيجوال بيسك دوت نت وهياكل البيانات، القاهرة، دار الكتب العلمية.
- هبه ابوالمكارم مصيلحى (٢٠١٦): فاعلية استخدام التعلم المدمج في تدريس مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات في تنمية بعض مهارات البرمجة لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- وليد يوسف اسحق (٢٠١٨): تصميم برمجية رسوم متحركة في ضوء معايير الجودة وفاعليتها في تدريس مقرر الحاسب وتنمية مهارات التفكير البصري لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير، كلية التربية النوعية، جامعة المنيا.
- Dedic, Velimir; Markovic, Suzana,(2012) Influence of Learning Styles on Graphical User Interface Preferences for e-Learners, European Journal of Open, Distance and E-Learning, 2012, http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982977.pdf.
- Dedic, Velimir; Markovic, Suzana,(2012) Influence of Learning Styles on Graphical User Interface Preferences for e-Learners, European Journal of Open, Distance and E-Learning, 2012, http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ982977.pdf.

- Elshiekh & Butgerit ,(2017). Using Gammification to Teach Studemts Programming Concepts, Open Access Library journal, 4, (8),1-8.
- Fen Yeh, Yi, Ying Shao Hsu, Fu-Tai Chuang,(2014), Middle-school students' online information problem solving behaviors on the information retrieval interface, Australasian Journal of Educational Technology, 2014, 30(2).
- Gettman & Rowe (2017). Sams Teach Yourself: Visual basic in 24 Hours, USA, Library of Congress.
- Hyungjoo Park; Hae - Deok Song (2015) Make E-Learning Effortless! Impact of a Redesigned User Interface on Usability through the Application of an Affordance Design Approach. Journal of Educational Technology & Society . Jul2015, Vol. 18 Issue 3, p185-196. 12p.
- Mckeown (2018). Programming in Visual Basic 2015 for Beginner's, Dakota State University, Cambridge University Press.
- Mckeown (2018). Programming in Visual Basic 2015 for Beginner's, Dakota State University, Cambridge University Press.
- Mkaater (2016).VB.NET Programming, Retrieved from: Retrieved Jan. 19,2021, from http://www.computer-Pdf.com.
- Ortiz; Chiluiza & Valcke (2017). Gamification in Computer Programming: Effects on Learning, Engagement and Intrinsic Motivation, Austria, Graz, 11th European Conference on Games Based Learning, 5-6 October.
- Passig .D & Levin .H(2000) Gender preferences for multimedia interfaces, School of Education, Bar-Ilan University and the Centre of Informatics, Beit- Berel College,Israel, Journal of Computer Assisted Learning (2000) 16, 64-71.
- Tsompanoudi, Despina; Satratzemi, Maya; Xinogalos, Stelios. (2015).Distributed Pair Programming Using Collaboration Scripts: An Educational System and Initial Results, nformatics in Education, 14(2) p291-314, ERIC Number: EJ1079078

برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية

هناء السيد عبد المقصود محمد

معلم أول لغة عربية بالأزهر الشريف

Noaaeldhshan123@gmail.com

أ.د/ حسن سيد شحاتة

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

المتفرغ بكلية التربية ،جامعة عين شمس

أ.د / عطاء عمربحيري

أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية

المتفرغ بكلية التربية ،جامعة الزقازيق

مستخلص البحث باللغة العربية :

هدف هذا البحث إلى بناء برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز، وقياس فاعليته في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

وتحددت مشكلة هذا البحث في ضعف مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، والافتقار إلى برامج قائمة على مداخل حديثة لتنمية هذه المهارات مثل مدخل التعليم المتمايز.

وللوصول إلى حل هذه المشكلة سار هذا البحث في مجموعة من الخطوات لعل من أهمها: بناء قائمة مهارات الكتابة االإقناعية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، وتحديد أسس بناء البرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز، وتحديد مكوناته المتمثلة في أهدافه، ومحتواه، واستراتيجيات تدريسه، وأنشطته، والوسائط التعليمية المناسبة لتدريسه، وتقويمه، وقياس فاعلية البرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري من خلال بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية، وضبطه، واختيار مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وتطبيق الاختبار عليها قبلياً، ثم تطبيق البرنامج

القائم على مدخل التعليم المتمايز على هذه المجموعة، ثم تطبيق الاختبار عليها بعدياً.

وتوصل هذا البحث إلى مجموعة من النتائج لعل من أهمها: فاعلية البرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

الكلمات المفتاحية : **التعليم المتمايز، الكتابة الإقناعية، المرحلة الثانوية الأزهرية**

"A program based on a differentiated education approach to developing skills Persuasive writing among Al-Azhar secondary school students".

Prepare:
Researcher / Hana El-Sayed Abdel-Maqsoud Mohamed
The first teacher of theArabic language at Al-Azhar Al-Sharif

Research Summary:

aims research This to build a program based on the differentiated education approach and to measure its effectiveness in developing persuasive writing skills for Al-Azhar secondary school students.

The problem of this research was identified in the weakness of persuasive writing skills among Al-Azhar secondary school students

And the lack of programs based on modern approaches to developing these skills, such as the differentiated education approach.

To solve this problem, this research proceeded in a set of steps, perhaps the most important of which are: building a list of persuasive writing skills appropriate for first-year secondary students, determining the foundations for building a program based on the entrance of differentiated education and defining

its components represented in its objectives, content, teaching strategies, and activities. And the appropriate educational media for teaching it, evaluating it, and measuring the effectiveness of the program based on the differentiated education approach in developing persuasive writing skills for first-year students of Al-Azhar secondary school through building and controlling the persuasive writing skills test, selecting a group of first-year students of Al-Azhar secondary school, and applying the test on them beforehand. Then the application of the program is used on the entrance of differentiated education to this group, and then the application of the test on it dimensionally.

This research reached a set of results, perhaps the most important of which are: The effectiveness of the program based on the differentiated education approach in developing persuasive writing skills for the research group of first-year secondary school students of Al-Azhar.

أولاً: المشكلة - تحديدها وخطة دراستها

المقدمة:

تعد اللغة العربية أداة الفرد للتعبير عما يجيش في نفسه من أحاسيس وأفكار، وهي وسيلة للتواصل مع غيره من أجل تحقيق أهدافه؛ فالتواصل اللغوي هو العملية التي تهدف إلى تبادل الأفكار، والآراء، والمشاعر بين الأفراد.

ولا يرتكز التواصل اللغوي على وضع الكلمات الواحدة بجانب الأخرى، ولكنه يركز أيضا على نقل رسالة محددة واضحة من وإلى الآخر، ويتم هذا التواصل بأربعة أشكال تمثل فنون اللغة أو مهاراتها وهي (الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة)، والعلاقة بينها علاقة تأثير وتأثر فكل منها يؤثر في الآخر ويتأثر به (محمود هلال، ٢٠١٤، ٢٠)[1].

(1) تتبع الباحثة نظام التوثيق: (اسم المؤلف، السنة، الصفحة).

والكتابة مهارة أساسية من مهارات اللغة الأربعة؛ فهي تعد من أعظم ما أنتجه العقل البشري؛ فعن طريقها أمكن تسجيل التراث الثقافي، واستطاع الإنسان أن يقف على ما أحدثه غيره من تطورات أثرت في حياته وفي بناء المجتمعات.

والكتابة أهم طرق إثبات العلم في الإسلام، فبها تم حفظ القرآن الكريم عبر الأجيال وكذلك الأحاديث النبوية الشريفة ولا أدل على عظيم أهمية الكتابة من قسمه - عز وجل- بها في كتابه العزيز، حيث قال:(ن وَالقَلَمِ وَمَا يَسْطُرُونَ). (القلم- ١). فهو سبحانه لا يقسم إلا بعظيم، وقد قال تعالى: "الذي عَلَّمَ بالْقَلَمِ". (العلق - ٤). (1) فأول ما خلق الله - سبحانه وتعالى- القلم ليكتب كل شيء، قال رسول الله □: "إن أول ما خلق الله القلم فقال له: اكتب قال ربي: وماذا اكتب؟ قال اكتب مقادير كل شيء حتى تقوم الساعة "(▪ الألباني، ١٩٩٨،٣٠٩).

وتتعدد مجالات الكتابة التي يحتاج إليها طلاب المرحلة الثانوية ومن هذه المجالات الكتابة الإقناعية التي يحتاجون إليها لإقناع الآخرين بوجهة نظرهم حيال قضية ما، فهي أداة مهمة يواجه بها الطلاب مهام الكتابة في المواقف التي تتطلب دعم الرأي والإقناع، حيث تساعدهم على تقديم أفضل ما لديهم من مبررات وبراهين لتوجيه الخلافات وحل المشكلات، وهي وسيلة أساسية يحتاج إليها الطلاب داخل المجتمعات الديمقراطية، فهي تمكن المتعلم من المشاركة في مناقشة مختلف الادعاءات وتساعده على إثبات الحقائق وتحري صدقها في المجادلات. (نورا زهران،٢٠١٥، ٢٦٨)

فالممارسات الكتابية صنفت وفق رؤى متعددة، فقد صنفت من حيث الأداء والصياغة إلى نوعين. أولهما. كتابات إبداعية تعبر عن المشاعر والأحاسيس، والعواطف، ممزوجة بفكر الكاتب، وخياله، وثانيهما. كتابات وظيفية التي تعبر عن الممارسات اللغوية، والمهام الكتابية اليومية عبر المواقف اللغوية.

(1) سورة العلق، آية ٤.

كما صنفت من حيث الغرض منها إلى أنواع ثلاث منها الكتابة الإقناعية وهي التي يقوم فيها الإنسان بتوضيح وجهة نظره وإقناع الآخرين، وتقديم الأدلة والشواهد عليها.

- وقد أشار أحمد أبو حجاج (٢٠٠١، ٣٥) إلى أن الكتابة من حيث الغرض تنقسم إلى ثلاثة أنواع هي:

١. **الكتابة التعبيرية:** وهي التي ترتبط بمشاعر الكاتب وانطباعاته وتهدف إلى إفهام القارئ شيئا ما عن الكاتب.
٢. **الكتابة التفسيرية:** وتهدف إلى تقديم تفسير للأشياء.
٣. **الكتابة الإقناعية:** وتهدف إلى إقناع القارئ برأي أو اتجاه أو اتخاذ موقف من إحدى القضايا. وتعد ممارسة الطالب للأنشطة الكتابية الوظيفية بمجالاتها، ومهاراتها أمرا ضروريا في التربية المقصودة، حيث يتدرب عليها الطلاب على أساس لغوي سليم، ولأن من أهداف الكتابة الوظيفية إنجاز الأعمال فإنها تحتاج إلى قدر من التأثير والإقناع بهدف الاستمالة. والحصول على التأييد وتغليب الإيجابية عند إبداء الرأي، لذا تعد الكتابة الإقناعية نوعا من أنواع الكتابة الوظيفية وفقا للغرض. (بليغ حمدي،٢٠١٩)

إن السبيل لتحسين مستوى الطلاب في مهارات الكتابة الإقناعية هو اتباع مداخل واتجاهات واستراتيجيات حديثة مناسبة للتعلم تعمل على توفير أساليب تدريس متنوعه لإتاحة الفرصة لجميع الطلاب لاكتشاف المعرفة وتجعلهم نشطين في العملية التعليمية مستكشفين بأنفسهم ، حيث يتم التخطيط لأنشطة متنوعه متزامنة مع معالجه الذكاءات المتعددة والمرونة في استخدام الوقت وفقا لمستويات التلاميذ باستخدام أساليب تقويم متنوعه تلائم القدرات المختلفة للطلاب وهذه العمليات وغيرها في جوهر الحديث عن مدخل التعليم المتمايز وتتفق مع طبيعته .

حيث عرف (Tomlinson,2000,p15) التعليم المتمايز بأنه نوع من التعليم يستخدم لتلبية الاحتياجات الفردية حيث يقوم المعلمون بالتمييز في المحتوى أو العمليات أو بيئة التعلم أو أساليب التقييم بما يتفق مع ميول التلاميذ واحتياجاتهم.

ومدخل التعليم المتمايز له أهمية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية؛ حيث إنه يهتم بمراعاة الأنماط المختلفة لتعلم هؤلاء الطالبات والمتمثلة في (النمط السمعي، البصري، اللغوي، الحركي، المنطقي، الرياضي، الاجتماعي، والحسي)، كما يشجع هؤلاء الطالبات على تحقيق مهمات التعلم الخاصة بهم؛ حيث إن بعض الطالبات يحتجن لفترة أطول للتفكير في الأفكار قبل البدء في تطبيقها، في حين يفضل البعض الآخر العمل السريع، والبعض الآخر بحاجة إلى الهدوء، وبعضهم بحاجة إلى التحدث مع الآخرين عند التعلم، والبعض يتعلم من خلال التطبيق العملي للأفكار، وبعضهم من خلال تحليل هذه الأفكار، وهكذا، بالإضافة إلى أن هذا المدخل يسهم في توضيح التعميمات الرئيسية للموضوع، وأيضاً يستخدم التقييم كأداة مهمة للتعليم؛ حيث يحدث التقييم فيه قبل وأثناء وبعد التعليم، وكذلك يعمل علي إشراك جميع المتعلمين في تنمية وتطوير الموضوعات والأنشطة، كما يهتم بتوفير التوازن بين المهام الموزعة على الطالبات بما يحقق التمايز، إلي جانب ذلك فإنه يعزز التفكير الناقد والإبداعي كهدف للتعليم (Hall, 2002, 35)

هناك علاقه وثيقة أيضا بين الكتابة الإقناعية و استراتيجيات التعليم المتمايز تتضح في أن التعليم المتمايز يهتم بتلبية احتياجات الطلاب المتنوعة ومراعات ميولهم واتجاهاتهم وقدراتهم وهو ما تعتمد عليه الكتابة الإقناعية من قيام كل طالب بطرح معلومات حول الموضوعات التي يقرؤها حيث ميوله واتجاهاته كما أن التعليم المتمايز يستخدم التقييم كأداة رئيسية للتعلم وهو ما تعتمد عليه الكتابة الإقناعية حيث إنها تهتم بتقييم الأدلة والشواهد والحجج والبيانات والمعلومات المقدمة داخل الموضوع وإبداء الرأي فيها .

ومن هنا يتضح الترابط بين مدخل التعليم المتمايز والكتابة الإقناعية التي يفتقر إليها طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية ولذلك يهتم البحث الحالي بتوضيح فاعليه برنامج قائم علي استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

وفي ضوء ما سبق يحاول البحث الحالي بناء برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.

الإحساس بالمشكلة :

على الرغم من الأهمية التي تمثلها الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، فهي تجعلهم قادرين على التفكير بطريقة موضوعية، بما يساعدهم في اتخاذ القرار الصحيح في مختلف جوانب حياتهم، كما تجعلهم يحترمون الرأي والرأي الآخر، وأخذ أدوار فعالة في الحياة السياسية والاجتماعية مستقبلا. إلا أن الواقع التعليمي الحالي للكتابة يؤكد أن هناك ضعفا في مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية حيث إنهن لا يتمكنَ من عرض القضية الجدلية والادعاء والمبررات، ودعمها بالأدلة والبراهين وعرض حجة الطرف الآخر ثم العمل على دحضها وتفنيدها، والوصول بذلك إلى نتيجة نهائية.

وقد تولد الإحساس بالمشكلة لدى الباحثة من خلال عدد من المصادر الآتية:

- تأكيد بعض الدراسات على ضعف مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية والحاجة إلى تنميتها لديهم لعل من أهمها، دراسة (أحمد زينهم أبو حجاج،٢٠٠١)، ودراسة (داليا يوسف، ٢٠١٠)، ودراسة (مروان السمان ،٢٠١٢)، ودراسة (ولاء عبد الجواد،٢٠١٤)، ودراسة (نورا زهران،٢٠١٥)، ودراسة (عبد الله بن محمد آل تميم،٢٠١٥)
- وأيضا اهتمام بعض وزارات التربية والتعليم في بعض البلدان العربية بالكتابة الإقناعية، ومنها وزارة التربية والتعليم بدولة قطر (المجلس الأعلى للتعليم ، ٢٠٠٥، ٢٧٩) حيث أشارت إلى ضرورة استخدام طلاب المرحلة الثانوية للكثير من الاستراتيجيات لإقناع القارئ بوجهة نظرهم أثناء الكتابة، وأن يحللوا الحجج، ويكتبوا نصا لنصح الجمهور في موضوع معين عارضين رأيهم عرضا يعين القارئ على التسليم به والإذعان له.

كما أشارت (الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد بمصر، ٢٠٠٩، ١٦١) إلى أن الطلاب بمراحل التعليم العام يجب أن يتمكنوا من كتابة نص إقناعي في قضية جدلية، ويبدوا رأيهم مع التعليل أثناء الكتابة، ويلتزموا بقيم المجتمع وأخلاقياته في الكتابة ويظهروا استقلالا في التفكير والتعبير.

- وكذلك استئثار المعلم في حصص التعبير على فرضه لأحد الموضوعات والذي يرتبط غالبا بالأحداث والمناسبات الجارية ومناقشة الطالبات في أفكاره ثم يطلب منهن أن يكتبوه في المنزل ويأتون به في الحصة القادمة. مما أوضح قلة الاهتمام بالموضوعات التي تتطلب من الطالبات التعبير عن وجهة نظرهن وإبداء الرأي في إحدى القضايا الخلافية. كما اتضح عدم اهتمام المعلمين لاستخدام أساليب تدريس جديدة في تعليم الكتابة بصفة عامة.
- قيام الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية تمثلت في إجراء اختبار في الكتابة الإقناعية على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري بمعهد فتيات الرحمانية الإعدادي الثانوي للتعرف على مدى توافر مهارات الكتابة الإقناعية لديهن. حيث طلبت الباحثة من الطالبات الكتابة في إحدى الموضوعات الخلافية بشرط التعبير عن وجهة النظر الخاصة بهن ومحاولة إقناع الآخرين بها وأوضحت النتائج بأن هناك ضعفا في هذه المهارات لدي طلاب العينة الاستطلاعية. حيث تمكن حوالي (١٣ ٪) فقط من أفراد العينة من الإجابة عن الاختبار الخاص بمهارات الكتابة الإقناعية.

كل ما سبق من مصادر يؤكد الحاجة إلى تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، وفي حدود علم الباحثة لم تجر دراسة تتناول بناء برنامج قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في ضعف مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري وكذلك عدم استخدام مداخل حديثة في تعليم التعبير الكتابي لذا يحاول البحث الحالي الإجابة عن الأسئلة التالية:

١. ما مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة والمناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؟

٢. ما مستوى اكتساب الطالبات عينة البحث لهذه المهارات ؟

٣. ما البرنامج القائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية؟

٤. ما فاعلية برنامج مقترح قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية؟

فروض البحث:

- يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية:

☐ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية - ككل- لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري لصالح التطبيق البعدي.

☐ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في كل من التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية- في كل مهارة على حدة - لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري لصالح التطبيق البعدي.

☐ للبرنامج المقترح القائم على استراتيجيات التعليم المتمايز فاعلية في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

هدف البحث: يهدف البحث الحالي إلى:

١. تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.

التعرف على فاعلية البرنامج القائم على استراتيجيات التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري

أهمية البحث:

- قد يفيد هذا البحث كلا من:

أ- **مخططي المناهج ومطوريها:** حيث يقدم هذا البحث برنامجا قائما على استراتيجيات التعليم المتمايز يساعد على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طالبات الصف الأول الثانوي ومن ثم يمكن الاسترشاد به في تطوير مناهج تعليم الكتابة في المرحلة الثانوية.

ب - **المعلمين:** حيث يوجههم إلى ضرورة العناية بالكتابة الإقناعية في المرحلة الثانوية والسعي إلى تنمية مهاراتها لديهم وذلك من خلال البرنامج.

ج – **الطلاب:** حيث يساعد البحث على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية. مما يعمل على زيادة كفاءتهم في هذا النوع من الكتابة.

د- **الباحثين:** يفتح هذا البحث المجال لبحوث أخرى جديدة في هذا المجال.

حدود البحث:

- يقتصر البحث الحالي على الحدود الآتية:

١. **الحدود الموضوعية:** بعض مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة والمناسبة لطالبات المرحلة الثانوية الأزهرية التي سيتم إعدادها في ضوء آراء المتخصصين والمحكمين.

٢. **الحدود البشرية:** مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري وذلك لأن الطالبات في هذا الصف يكن قد اكتسبن العديد من المهارات اللغوية والقدرات المعرفية في المراحل السابقة ويمتلكن مهارات عقلية وفكرية تمكنهم من إنتاج نص لإقناع القراء من خلاله بوجهة نظرهن.

٣. الحدود المكانية: أحد المعاهد الثانوية الأزهرية التابعة لإدارة ميت غمر حيث تعمل الباحثة(معهد فتيات الرحمانية الإعدادي الثانوي).

منهجية البحث: تستخدم الباحثة منهجين:

١. (المنهج الوصفي): أثناء مراجعة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المتعلقة بمتغيرات البحث.

٢. المنهج التجريبي (التصميم شبه التجريبي) القائم على المجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة.

أدوات ومواد البحث:

١. قائمة مهارات الكتابة الإقناعية.

٢. اختبار قياس مهارات الكتابة الإقناعية.

٣. البرنامج ودليل المعلمة، وأوراق عمل الطالبات.

مصطلحات البحث:

١. التعليم المتمايز:

عرفه كل من أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل (٢٠٠٣ ، ٦٥) بأنه : " هو التعليم الذي يعتمد على التنوع حيث توجد الفروق الفردية بين طلاب الفصل الواحد فعلى المعلم استخدام العديد من الطرق من أجل توفير مواقف تعليمية متنوعة ومناسبة لأكبر عدد ممكن من الطلاب" .

ويعرفه البحث الحالي إجرائيا بأنه: " استخدام استراتيجيات تدريس متنوعه مع مراعاه الفروق الفردية بين الطلاب بما يلبي احتياجاتهم وميولهم الخاصة من خلال مواقف تعليمية نشطة في بيئة تعليمية مرنة تساعد على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طلاب المرحلة الثانوية الأزهرية".

٢. الكتابة الإقناعية:

تعرف الكتابة الإقناعية بأنها: " قدرة المتعلم على معالجة إحدى القضايا الجدلية كتابة، وذلك بتبني رأي ما، ثم تقديم الأدلة التي تدعمه والربط بين الأدلة

والرأي بما يسمى بالمبررات، ثم تقديم تفاصيل الرأي وعناصره، وتقديم الرأي المخالف والعمل على تفنيده بالأدلة والبراهين" (أحمد حجاج ،٢٠٠١، ٦٠).

ويعرفها البحث الحالي إجرائيا بأنها: " هي قدرة طالبات الصف الأول الثانوي من عرض وجهة نظرهن في قضية ما وتدعيمها بالأدلة التي تؤكد صحتها، وعرض وجهات النظر الأخرى وتفنيدها بما يؤكد وجهة نظرهن والتوصل إلى نتيجة نهائية يقنعن بها الآخرين".

٣. مهارات الكتابة الإقناعية:

عُرفت بأنها: " قدرة التلميذ على تفسير الموقف، وبناء الحجة والتعبير عنها في كتابته بأسلوب مقنع واستخدام الأدلة والبراهين، والحكم على صحة أو خطأ الحجج الأخرى المطروحة حول القضية نفسها" (داليا يوسف، ٢٠١٠، ١٠٢).

ويعرفها البحث الحالي إجرائيا بأنها: " قدرة طالبات الصف الأول الثانوي على كتابة قضايا جدلية يعبرون فيها عن وجهة نظرهن، مع تقديم الدليل والبرهان على آرائهن، والربط بين الأدلة ووجهة النظر بالمبررات، مع اعترافهن بالرأي الآخر والعمل على دحضه وإبطاله بأسباب منطقية لإقناع القارئ كل ذلك يتم في سياق معين وأسلوب منظم".

إجراءات البحث: يسير هذا البحث وفق الإجراءات التالية:

أولا: تحديد مهارات الكتابة الإقناعية اللازمة والمناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات السابقة والكتابات والدوريات المرتبطة بالكتابة الإقناعية
- طبيعة الكتابة الإقناعية ومهاراتها
- طبيعة طالبات المرحلة الثانوية وخصائصهم.
- آ راء الخبراء والمتخصصين.
- إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية اللازمة والمناسبة لطالبات الصف الثاني الثانوي الأزهري وعرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين.

- بناء قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية في ضوء ما تم التوصل إليه في الخطوات السابقة.

ثانيا: إعداد البرنامج القائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية، وذلك من خلال:

- دراسة البحوث والدراسات والأدبيات المرتبطة باستراتيجيات التعليم المتمايز، والكتابة الإقناعية .
- دراسة طبيعة الكتابة الإقناعية و التعليم المتمايز
- طبيعة طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية.
- قائمة مهارات الكتابة الإقناعية التي سيتم التوصل إليها من خلال الخطوة السابقة.
- آراء الخبراء والمتخصصين.

ثالثا: قياس فعالية البرنامج القائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية وذلك من خلال.

- إعداد اختبار لقياس مهارات الكتابة الإقناعية وعرضه على مجموعة من المحكمين لضبطه والتأكد من صدقه وثباته.
- إجراء التجربة الميدانية من خلال:
- اختيار مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري.
- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإقناعية على مجموعة البحث قبليا.
- تدريس موضوعات البرنامج القائم على استراتيجيات التعليم المتمايز لمجموعة البحث التجريبية.
- تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإقناعية تطبيقا بعديا.

رابعا: رصد البيانات ومعالجتها إحصائيا، واستخلاص النتائج وتحليلها وتفسيرها ومناقشتها.

خامسا: تقديم التوصيات.

سادسا: مقترحات البحث.

ثانيا : الإطار النظري للبحث

- **يتناول الإطار النظري للبحث المتغيرات التالية:**

١. الكتابة الإقناعية.

٢. مدخل التعليم المتمايز

المبحث الأول : الكتابة الإقناعية.

❖ أولاً : مفهوم الكتابة الإقناعية وطبيعتها :

تعد الكتابة الإقناعية لونا من ألوان الكتابة التي ينبغي الاهتمام بها، والعمل على تنميتها في المراحل التعليمية المختلفة، حيث إنها تساعد على التفكير المنطقي الفكري، و تعمل على تنمية مهارات التفكير التحليلي، كما أنها تنمي مهارات الاستماع والتحدث أمام الجمهور، وذلك من خلال كتابة مناقشات متنوعة لأغراض مختلفة، ثم تكليف أحد الطلاب بقراءتها أمام باقي زملائه؛ مما يسهم في تحقيق التكامل بين فنون اللغة المختلفة (Dickson&Randy, 2004, 34).

وقد تعددت تعريفات الكتابة الإقناعية إلا أنها تدور حول أسس متقاربة، من أهمها: عرض الرأي وتوضيحه، وتقديم الحجج الداعمة، والاستنتاج المنطقي، للوصول إلى الرأي الاجتماعي للقارئ.

- ☒ وعرفت بأنها :"عملية يقوم فيها الكاتب بمعالجة قضية خلافية، محاولاً التأثير على قناعة القارئ تجاه تلك الفكرة، وتغيير رأيه اتجاهها كلياً أو جزئياً، بتقديم الأدلة والحقائق التي تدعم الفكرة و تقديم الحجج المضادة، مع ضرورة الأخذ في الحسبان العمل على دحض هذه الحجج"(Tasi, 2006, 17).
- ☒ عرفت الكتابة الإقناعية بأنها: "الكتابة التي تهدف إلى إقناع القارئ بفكرة ما أو فعل شيء محدد من خلال استخدام المقدمات المنطقية والجدل والمحاجة، ويتطلب هذا النوع من الكتابة استخدام مهارات عقلية عليا مثل مهارات التحليل والربط، والاستنتاج، والتقويم (عبد المحسن العقيلي، ٢٠٠٩، ١٣٦)

- ☒ وعرفت بأنها:" قدرة المتعلم على معالجة إحدى القضايا الجدلية كتابة، وذلك بتبني رأي ما، ثم تقديم الأسس البيانات التي تدعم هذا الرأي والربط بينها بما يسمى المبررات، ثم تقديم تفاصيل الرأي، وتقديم الآراء المخالفة والعمل على دحضها بالادله والبرهان"(نهلة عليش، ٢٠٠٩، ٨٦).
- ☒ كما عرفت بأنها: "عملية كتابية يقوم فيها الطلاب المعلمون شعبة اللغة العربية بتحديد وجهة نظرهم تجاه القضية موضع النقاش ودعمها بالأدلة والبراهين ، والربط بينها وبين وجهة النظر بما يسمى بالمبررات، ثم عرض وجهات النظر المعارضة وحجج الطرف الآخر والعمل علي إبطالها بأسباب منطقية، وتقاس مهاراتها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار مهارات الكتابة الإقناعية المعد لهذا الغرض" (سامية محمود، ٢٠١٩، ٢٤٠).

- **وبالنظر إلى التعريفات السابقة نظرة تحليلية يتضح أنه:** على الرغم من تعدد تعريفات ذات الصلة بالكتابة الإقناعية، إلا أنها تقوم على أسس واحدة، وهي تبني كاتب إحدى القضايا الجدلية، والتعبير عن رأي معين اتجاه هذه القضية الجدلية، مع توضيح وتفصيل هذا الرأي، ودعمه بالادلة والبراهين، ثم الربط بين هذه الادلة بما يسمى المبررات والأسباب، مع عرض الآراء المعارضة والمخالفة، والعمل على دحضها وتفنيدها، ثم التوصل إلى نتيجة نهائية لإقناع القارئ والجمهور.

- ☒ ومن ثم تم التوصل إلى تعريف إجرائي للكتابة الإقناعية بأنها:" عملية كتابية منظمة يقوم فيها طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري بعرض قضية جدلية وتوضيحها، مع عرض وجهة النظر فيها ، ودعمها بالأدلة والبراهين التي تدعم هذا الرأي، والقيام بالربط بين هذه الآراء بأسلوب منظم بما يسمي الأسباب والمبررات، ثم عرض الآراء المخالفة والعمل على إبطالها بالدليل والمنطق، والوصول بذلك إلى نتيجة نهائية لإقناع القارئ والتأثير عليه، مع مراعاة ترتيب الأفكار وتنظيمها".

وبالنظر إلي التعريفات السابقة نظرة تحليلية وصولاً إلى المفهوم الإجرائي، يمكن استخلاص الأسس التالية لبناء البرنامج القائم على مدخل القراءة الموسعة والقراءة المكثفة لتنميه مهارات الكتابة الإقناعية لدي طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية وهي:

١. أن يتضمن البرنامج تدريب طلبات الصف الأول الثانوي علي استنباط الأفكار السهلة ذات الصلة بالموضوع الميداني، وتنظيم هذه الأفكار في ضوء البنية التنظيمية للموضوع.

٢. أن يتضمن البرنامج تدريب الطالب علي إبداء رأي معين تجاه القضايا الجدلية، وتقديم تفاصيل الرأي، ودعم بالأدلة والبراهين.

٣. أن يتضمن البرنامج تدريب الطالبات على عرض الآراء المخالفة والعمل على إبطالها بالادلة المنطقية والحجج الساطعة.

٤. توجيه اهتمام الطالبات إلى عرض الحجة الشخصية، والوصول بذلك إلى إقناع القارئ والتأثير عليه.

❖ ثانيا: أهمية الكتابة الإقناعية:

تعد الكتابة الإقناعية لونا من ألوان الكتابة المهمة، فهي أساس لكل كاتب يحتاج إلى تأكيد فكرته، ويذكر حسن شحاتة (٢٠١٢، ٢٠)، و عبد الله آل تميم (٢٠١٥، ٦٠٢)، و(Felton (2004, 38 أن أهمية الكتابة الإقناعية تتمثل فيما يلي:

١. تسهم الكتابة الإقناعية في تنميه مهارات التفكير التحليلي والتفكير الناقد.

٢. تكسب الطلاب القدرة على تقديم الأدلة التي تؤيد فكرة معينة.

٣. تساعد الطلاب في المشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية وحل المشكلات والتفوق الدراسي(Novero, 2015, 2).

٤. تمكن الطلاب على تحري الدقة في إثبات الحقائق و تحري صدقها.

٥. تنمي مهارات الفهم القرائي الاستدلالي.

٦. تساعد الطلاب على إنتاج المعاني والأفكار المختلفة.

٧. تمكن الطلاب من التعبير عن ذاتهم والدفاع عن وجهات نظرهم المتباينة. (Carlino& Mustian, 2013,3) (Campbell&Filimon, 2018,2)

٨. تساعد الطلاب في فهم معتقدات الأطراف الأخرى والتعرف على أفكارهم.

- **هذا ويمكن استخلاص أهمية الكتابة الإقناعية فيما يأتي:**

١. تساعد في تحليل وتوضيح القضايا الجدلية ذات الرؤى المختلفة.

٢. تظهر فيها شخصية الطالب الكاتب بصورة واضحة.

٣. يعتمد في مناقشة الأفكار مناقشة منطقية على الدليل والبرهان.

٤. يتم فيها موازنة بين الأفكار المؤيدة والأفكار المعارضة لتظهر الحجة للقارئ.

٥. المشاركة وأخذ أدوار فعالة في الحياة السياسية نظراً لما تقتضيه متطلبات العصر من إبداء الرأى ووجهه النظر في القضايا السياسية (Helwa, et al, 2015, 273).

٦. تتضمن الكتابة الإقناعية مجموعة من الأنشطة العقلية والتي تشمل : التأمل والدمج والتفصيل والتفسير والتبرير؛ مما يساعد الطلاب على فهم المحتوى بشكل أفضل .(Sampson, et al, 2013, 644)

٧. إن تدريب الطلاب على مهارات الحجة المقنعة يساعد في تحديد القضايا المهمة للتطوير العقلي والعاطفي للطلاب كما تمكنهم من الدفاع عن حاجاتهم الأكاديمية والشخصية بأسلوب مترابط ومنطقي (Anderson, 2010,26)).

٨. تتوفر فيها الموضوعية في الرأي من خلال عرض الحجة والدليل.

٩. وضوح الهدف من الكتابة وتحديد الموضوع حيث يتوفر فيها إيجاد الحلول التي تعمل علي إقناع القارئ.

ضيحها للآخرين، والدفاع عنها بالدليل والبرهان.

❖ **ثالثا : أهداف تعليم الكتابة الإقناعية :**

ذكر كل من حسن شحاتة (٢٠١٢، ١٤)، و Kaplan (2004 ,112)، و أسماء شريف (٢٠١٥ ،٨٣)، و(Büyüknarci، Ö, Grünke M. (2019,50 أن من أهداف تعليم الكتابة الإقناعية ما يلي :

١. **تنمية المهارات اللغوية**، حيث انتقاء المتعلم للألفاظ المناسبة للمعاني، ومعرفته بمتن اللغة، وكذلك تطلب منه أن يطبق ما تعلمه من قواعد النحو والخط والإملاء في كتاباته الإقناعية .

٢. **تنمية بعض المهارات العقلية**، حيث تتضمن تعبير المتعلم عن آرائه ووجهة نظرة اتجاه القضية الجدلية، مع الدعم لها بالدليل، ويقوم بتحليل القضية تحليلاً منطقياً، وكذلك يتدرب على التفكير المنطقي والإستقلال الفكري واتخاذ القرارات .

٣. **تنمية بعض المهارات الاجتماعية**، حيث يتدرب المتعلم من خلالها على احترام وجهات النظر الأخرى، والاستماع إليها بصدر رحب، وأن يعتاد الحوار الجدلي الجماعي حول قضية أو مجموعة من القضايا، وكذلك يشارك في تقديم حلول لقضايا المجتمع ومشكلاته.

٤. تدريب الطلاب علي الجدل ومناقشة الاخرين بالحجة والبرهان.

٥. انتقاء الطلاب للتراكيب والمصطلحات الاقناعية.

٦. تعود الطلاب علي الجدل باللين، والانصات للرأي الآخر، وتقبل أرائه وأفكاره.

ويمكن استخلاص أهمية الكتابة الاقناعية وأهدافها في أنها تمكن الطلاب من الاتصال بالآخرين، وتقديم الأدلة التي تدعم أراءهم عند تأييد أو تبني موقفا معينا ، كما أنها تساعدهم علي التعليم المستمر مدي الحياة، وتنمي لديهم مهارات التفكير الناقد والتحليلي، فهي تعد من مفاتيح الاتصال الفعال بالآخرين ووسيلة للتعلم واكتساب المعارف والمعلومات التي تساعد الأفراد في

إبداء آرائهم في الحياة السياسية والاجتماعية والفكرية بشكل منطقي ومدعم بالأدلة والبراهين .

❖ رابعا : أشكال الكتابة الاقناعية :

تأخذ الكتابة الاقناعية شكلين متبادلين هما:

١- الشكل الخارجي الاجتماعي:وهذا عندما يشترك فردان أو أكثر في حوار جدلي، ثم يدعم كل منهم كتاباته بالأدلة والبراهين بشكل منظم.

الشكل الداخلي الفردي: وذلك عندما يتجادل الفرد مع ذاته ويذكر ادعاء ما يدعمهايقنع القارئ بوجهة نظره (حسن شحاتة،٢٠١٢، ١٦).

❖ خامسا : شروط الكتابة الاقناعية :

أوضحت عديد من الأدبيات شروط الكتابة الإقناعية الجيدة يمكن ذكر أهمها فيما يلي: (حسن شحاتة ، ٢٠١٢، ١٨).

- استخدام أساليب لغوية واضحة ومفيدة تحقق الترابط بين أجزاء النص الاقناعي، وتعبر عن الأفكار المعروضة بمنطقية .
- توافر أدوات الربط المنطقية في الكتابة الاقناعية.
- وضع وجهة النظر المعارضة في الحسبان، ولا تكون شيئا مهملاً.
- مراعاة الكتابة الإقناعية لخصاص الجمهور ومتطلباته؛ فهو الذي يرجى اقناعه؛ (أي تعتمد الادعاءات أو الأسباب والبراهين التي يعرضها الكاتب على القيم أو المعايير السائدة بين الجمهور المتلقي للكتابة الاقناعية).
- تتطلب من الكاتب الاعتماد على معرفته للخطاب الحجاجي وخلق أهداف فرعية ذات صلة لدعم الاطروحة (Chase،2011، 1).
- تتميز الكتابة الاقناعية بطبيعة بالغة الصعوبة؛ حيث تعد الكتابة بإقناع أكثر تعقيدا من التحدث بإقناع؛ حيث إن المتحدث يكون قادرا على ضبط ردود فعله مع ردود فعل المستمع سواء اللفظية أو غير اللفظية عكس الكاتب حيث يتطلب منه

اقناع العديد من ردود الافعال ليس المستمع فقط Erftmier & Dyson, (2011, 94).

وهناك بعض الشروط التي يجب أن تتوفر عند اختيار موضوعات الكتابة الاقناعية وهي:

- تثير اهتمامات الطلاب الشخصية والاجتماعية.
- تكون مستوحاة من قراءتهم وخبراتهم.
- يعبرون فيها عن أفكارهم وآرائهم بحرية.
- تمثل مشكلة أو قضية لا رأيا أو حقيقة.
- أن تكون الموضوعات قابلة للجدال (داليا يوسف،٢٠١٠، ٥٤).

❖ سادسا : عناصر النص الاقناعي:

تمتاز الكتابة الإقناعية بأنها تتضمن عناصر أساسية تحتاج مهارة عالية من قبل المتعلم، وتدريبا مسبقا للتمكن من إتقانها، واستخدام اللغة المناسبة والمعبرة عن وجهه النظر الخاصة به.

ويمكن حصر عناصر الكتابة الإقناعية كما وضحتها بعض الأدبيات حسن شحاتة (٢٠١٢، ٢٨)، و Aziz،F,et (2020, 23)، و Texas. Education Agency (2014, 18) في ما يلي:

١. مقدمة قوية يعرض فيها الكاتب وجهة نظر معينة في موضوع جدالي، لحل مشكلة أو قضية ما سواء بأسلوب خبري أو تقويمي أو سؤال تجريبي.
٢. الأدلة والبراهين والحجج الداعمة للادعاء، وهو ما يقدمه المحتج من حقائق ومفاهيم تدعم الادعاء وتؤيده.
٣. صيغة هيكلية منظمة تسمى المبررات، يقدمها المحتج للربط بين الادعاءات والبيانات وتسمى الأسباب المنطقية.
٤. الافتراضات؛ وهي التي تقيم الادعاء الرئيسي وتجعل له مصداقية وتعمل على تفصيله.

٥. الآراء المضادة، وهي تقديم الآراء المضادة وعرض أسسها واتجاهاتها، والعمل على إبطالها لدعم الادعاء الرئيسي وتأكيده.

٦. استنتاج قوي ومقنع في ضوء الأدلة والأسباب مع اختيار دقيق وهادف للألفاظ التي تناسب المعني والجمهور.

سابعا : مهارات الكتابة الإقناعية :

تعرف مهارات الكتابة الإقناعية بأنها: " قدرة الطلاب على معالجة القضية جدلية ، وإبداء وجهه النظر فيها لمعالجتها، والتعبير عنها بهدف إقناع القارئ بهذه الفكرة"(داليا يوسف،٢٠١٠، ٨٦).

وقد أشار كلا من داليا يوسف (٢٠١٠، ١١٤- ١١٥)، ومروان السمان(٢٠١٢، ٤٠) إلي أن مهارات الكتابة الإقناعية تصنف كما يلي :

- **مهارات خاصة بالقضية الجدلية:** حيث تتضمن مهارات (عرض القضية بدقة، عرض الادعاء بوضوح، اختيار الادعاءات الداعمة للحجة، تحديد الادعاءات المضادة، تفنيد الادعاءات المضادة ودحضها).

- **مهارات خاصة ببناء وسياق الموقف الجدلي:** و تتمثل في (ربط المعلومات بالبنية المعرفية للقضية، اختيار الألفاظ والجمل المناسبة للموضوع، مراعاة الجانب الأخلاقي، التوسع في الأفكار وربطها بالموضوع، اختيار انسب الحجج وأقواها).

- **مهارات خاصة بالأدلة والبراهين التي تعمل على إبطال حجج الطرف الآخر:** و تتمثل في (تحديد آراء الآخرين المخالفة، تفنيد الآراء المضادة بالدليل والحجج المنطقية، وضوح وكفاية الأدلة، عرض الأسباب والمبررات التي تربط بين الحجج، والتوصل الي نتيجة ما من خلال الحجج) .

وأجملها حسن شحاتة (٢٠١٢، ١٨) في: (عرض إدعاء ما أو قضية ما، وتدعيم هذا الإدعاء جدليًا من خلال توليد الأفكار وعرض الآراء المضادة ودحضها بالأدلة).

- ويمكن استخلاص قائمة مبدئية بمهارات الكتابة الإقناعية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري في ضوء دراسة البحوث والدراسات السابقة والكتابات التي تناولت الكتابة الإقناعية ومهاراتها: Kuhn&Udell (2003, ,

(245 (66-54 ,2006)Prior ، شيماء حسن (١٠٧،٢٠٠٧)، ونهلة عليش(٢٠٠٩، ١٩٤)، ودواليا يوسف(٢٠١٠، ١١٤)، وعبد المحسن العقيلي(٢٠٠٩، ١٥٠) فيما يلي:

- **أولا: مهارات تحديد مواقف واضحة في القضية:** وتتضمن(تحديد الادعاء الرئيسي،عرض الادعاء في صورة مثيره للجدل، تقديم الحجج القوية التي تدعم الادعاء، جمع المعلومات ذات الصلة من المصادر المختلفة).
- **ثانيا: مهارات صوغ الأدلة والمبررات وربطها بالادعاءات:** وتتضمن مهارات (توليد الادلة والحجج المناسبة للقضية، وتدعيم الادعاءات بالأدلة، عرض الأسباب والمبررات للربط بين الحجج بوضوح وبصوره منطقية).
- **ثالثا: مهارات عرض الآراء المخالفة، والعمل علي دحضها والتوصل إلى استنتاجات منطقية لإقناع القارئ:** وتتضمن مهارة (عرض الإدعاءات المضادة بوضوح، تفنيد الادعاءات المضادة بموضوعية، التزام الجانب الأخلاقي في دحض الادعاءات، عرض النتيجة النهائية بصورة منطقية).
- **رابعا: مهارات تنظيم الأفكار وترتيبها(المضمون الفكري للموضوع):** و تتضمن(اختيار الألفاظ والكلمات المناسبة للموضوع، ملائمة اللفظ للمعنى، مناقشة الأفكار وتحليلها، عرض الكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، استخدام أنماط لغوية ونحوية مناسبة، الربط بين الجمل والفقرات بروابط مناسبة).

المبحث الثاني: مدخل التعليم المتمايز

١. مفهوم مدخل التعليم المتمايز:

عرف مدخل التعليم المتمايز بأنه" نوع من التعليم يستخدم لتلبية الاحتياجات الفردية؛ حيث يقوم المعلمون بالتمييز في المحتوى المنقول، و العمليات، و بيئة التعلم، و أساليب التقييم" (Tomlinson, 2000, 92)

كما عرف بأنه "مدخل تعليمي للطلاب ذوي القدرات المختلفة داخل الصف الواحد؛ حيث يبدأ بربط المعرفة الحالية لدى الطلاب بالمعرفة السابقة، واستعداداتهم،

واهتماماتهم، وتفضيلاتهم للتعلم، والاستجابة لها في ضوء تحقيق التعلم الفردي لكل طالب، وتلبية احتياجاته" (Hall, 2002,50)

وفي ضوء التعريفات السابقة يمكن التوصل إلى مفهوم مدخل التعليم المتمايز في ضوء إجراءات هذا البحث بأنه مدخل تعليمي لتنمية مهارات الكتابة الاقناعية لدي طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري؛ حيث يقوم على تعرف المعرفة السابقة لديهم، واستعداداتهم، وميولهم، وتفضيلاتهم القرائية والكتابية، لتلبية احتياجاتهم الفردية من خلال التمييز في المحتوى القرائي والكتابي، أو في استراتيجيات تعليمه، أو في أساليب تقويمه بما يتناسب مع هؤلاء الطالبات.

٢. طبيعة مدخل التعليم المتمايز:

- للتعليم المتمايز طبيعة وخصائص مميزة له تتمثل في: (Wilson & Papadonis, 2006)، (سامية المغربي، ٢٠١١)، (معيض الحليسي، ٢٠١١).

- توفير أساليب تعليم متنوعة؛ لإتاحة الفرص لجميع الطالبات لاكتشاف المعرفة.
- الطالبات مستكشفون، ونشطون، والمعلمون يقومون بتوجيه عمليات الاستكشاف.
- المعلم موجه للتعلم وليس ناقلاً للمعلومات، ويكون المتعلم مسئولاً عن عمله.
- يتم الاشتراك بين المعلمين والطالبات في تحديد الأهداف على أساس استعدادات الطالبات واهتماماتهن.
- معالجة الذكاءات المتعددة؛ اللغوي، والمكاني، والحركي، والشخصي،... إلخ.
- المرونة في استخدام الوقت وفقاً لمستويات االطالبات واحتياجاتهن.
- توفير مهام متعددة يختار الطالبات منها لتيسير التعلم، ومراعاة الفروق الفردية.
- تشجيع الطالبات على استخدام خلفياتهم المعرفية بمجال الموضوع أثناء التعلم.
- استخدام الإبداع الفردي للطالبات والمواهب المتعددة أثناء التعلم.
- استخدام أساليب تقييم متنوعة تلائم القدرات المختلفة للطالبات، ويتم التقييم بناء على نمو الطالبة وتحقيق الأهداف.

٣. أسس مدخل التعليم المتمايز:

يستند مدخل التعليم المتمايز إلى مجموعة من الأسس النظرية لعل من أهمها: (Hall, 2002)، (حسين عبد الباسط، ٢٠١٣)، (ميعاد السراي، وإلهام فارس، ٢٠١٥).

- الاعتماد على مبدأ توافر الفرص لجميع الطلاب لاستكشاف المفاهيم الأساسية للموضوع، وتطبيقها.
- الاعتماد على التقييم المستمر لاستعدادات التلاميذ، واهتماماتهم، ونموهم في المنهج الدراسي.
- يستخدم المعلم أشكالاً متعددة من التقييم لأغراض التقييم التكويني والتجميعي، ويقوم باكتشاف حاجات الطالبات بهدف تقديم المعلومات المناسبة لمستواهم.
- المجموعات المرنة في الفصول المتمايزة؛ حيث تعمل الطالبات فرادى، أو في أزواج، أو في مجموعات، وتستند المهام على استعداداتهن، واهتماماتهن.
- توفير بيئة تعليمية إيجابية تحفز الطالبات على العمل بجد من خلال تقديم الاختيارات المناسبة، ورفع مستوى المسئولية لديهم.
- مسئولية الطالبات عن تعلمهم وسلوكهم؛ حيث يخطط المعلم لعمليات التعلم، وتفكر الطالبات بطريقة نشطة حول المحتوى، ومحكات تقويمهن.
- استخدام استراتيجيات تدريسية متنوعة تلبي احتياجات الطالبات، وتناسب مستوياتهن.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات من خلال تخطيط المعلم لدروسه بطرق تسمح بتقديم تعليم أكثر فردية.
- التمييز سواء في الأهداف، أو المحتوى، أو العمليات، أو المنتجات، أو بيئة التعلم بما يلبي احتياجات الطالبات ويساعدهن على النجاح.

٤. أبعاد مدخل التعليم المتمايز:

لمدخل التعليم المتمايز أربعة أبعاد تتمثل فيما يلي: (Hall, Moyle, 2012) (Watts – Taffe, et. al., 2013), (2002)، (صفاء أحمد، ٢٠١٤).

١. **المحتوى**: (المفاهيم، والتعميمات، والمبادئ، والمواقف، والمهارات) ويتم التمايز في طريقة اكتساب التعلم، ويضع المعلم أهدافاً متمايزة لمراعاة الفروق الفردية بين الطالبات حسب مستوياتهن العقلية، ويركز التعليم على المفاهيم والمبادئ والمهارات التي يجب أن تتعلمها االطالبات، ويمكن تنويعها لتلائم تنوع المتعلمين في الفصول.

٢. **العمليات**: حيث يتم استخدام استراتيجيات متنوعة للمجموعات المرنة كي تتفاعل االطالبات ويعملن معاً عند تطوير معارفهن للمحتوى الجديد.

٣. **المنتجات**: حيث يتم التقييم الأولى والمستمر لاستعدادات الطالبات، ونموهم،، ويشمل المقابلات، وتقييم الأداء، وفي ضوء ذلك يوفر المعلمون المداخل المناسبة لتلبية احتياجات المتعلمين، واهتماماتهم، وقدراتهم المختلفة داخل الفصول الدراسية، وبالتالي تكون الطالبات مسئولات عن تعلمهم في ضوء المهام المحددة من قبل المعلم، وتوفير أساليب تقويم متنوعة لمواجهة استجابات الطالبات المتنوعة لفهم المعرفة والتعبير عنها.

٤. **المخرجات**: حيث تتنوع المخرجات، فقد تكون محدودة تحققها بعض الطالبات، في حين يطلب من آخرين مخرجات أخرى أكثر عمقاً في ضوء تنويع المعلم لأهدافه حسب المستويات العقلية.

٥. استراتيجيات مدخل التعليم المتمايز:

لمدخل التعليم المتمايز مجموعة من الاستراتيجيات لعل من أهمها: (Good, Melissa, 2010 & 2006), (Robertson, 2009), (Palmer)، (ميعاد السراي، وإلهام فارس، ٢٠١٥).

- **استراتيجية التعليم المباشر**: يستخدمها المعلم لعرض كم كبير من المعلومات في وقت محدد، وتوضيح كل ما يحتاجه الطالبات للتعلم.
- **استراتيجية التعلم التعاوني**: وتقوم على تجميع فرق صغيرة من الطالبات بطريقة غير متجانسة وفقاً لقدراتهن، واهتماماتهن، وخلفياتهن، ويتم توزيع مهام التعلم عليهن.
- **استراتيجية التعلم المرتكز على المهام**: وفيها يقوم المعلم بتوزيع مجموعة من المهام على كل طالبة داخل الصف، وتختلف هذه المهام حسب قدرات الطالبات.
- **استراتيجية طرح الأسئلة**: وفيها يقوم المعلم بطرح مجموعة من الأسئلة المتدرجة في الصعوبة على الطالبات ويطلب منهم التفكير في إجاباتها، حسب قدراتهن.
- **استراتيجية معالجة المعلومات**: وتقوم على تعليم الطالبات كيفية تنظيم المعلومات، وتخزينها، واسترجاعها، وتطبيقها حسب قدراتهن.
- **استراتيجية التعلم بالتعاقد**: حيث يتم عقد اتفاق بين المعلم والطالبات قبل البدء في عملية التعلم يوضح فيه الغرض من التعلم، والمصادر التعليمية التي سوف يحتاجون إليها، وطبيعة الأنشطة التي سيقومون بها، وأسلوب التقييم.
- **استراتيجية التعلم المستند إلى المشكلة**: حيث يعرض المعلم علي طالباته مشكلة معقدة، وغير واضحة، ويتعين عليهن أن يبحثن على معلومات إضافية ليحددن تلك المشكلة، وأن يعثرن على مصادر مناسبة، ويتخذن قرارات بشأن حلها، ويطرحن حلاً لها.
- **استراتيجية فكر – زاوج – شارك**: حيث يتم فيها استثارة الطالبات كي يفكروا كل واحدة منهن على حدة، ثم تشترك كل اثنتين منهن في مناقشة أفكار الأخرى وذلك من خلال توجيه سؤال يستدعي تفكيرهن، وترك الفرصة لهن كي يفكرن على مستويات مختلفة.

وسوف يستند البرنامج إلى توليفة مجمعة من استراتيجيات مدخل التعليم المتمايز بحيث تمتزج هذه الاستراتيجيات جميعاً مع بعضها البعض بهدف تمكين طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات الكتابة الإقناعية.

ثالثا : إعداد أدوات البحث، وإجراءات التجربة الميدانية

- للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه، تم إعداد مايلي:

١- إعداد قائمة بمهارات الكتابة الإقناعية المناسبة واللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري:

❖ **تحديد الهدف من القائمة:**

هدفت القائمة إلى التوصل لمهارات الكتابة الإقناعية المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري واللازمة لهن في هذا الصف.

❖ **تحديد مصادر اشتقاق القائمة:**

تم اشتقاق القائمة من المصادر التالية: (البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي أُجريت في مجال الكتابة الإقناعية- الأدبيات العربية والأجنبية في مجال الكتابة الإقناعية).

وقد تم بناء القائمة في صورتها الأولية(٢) مشتملة على أربعة محاور رئيسية هى (مهارات تحديد مواقف واضحة في قضايا جدلية، مهارات دعم المواقف أو القضية بالحجج والأدلة المنظمة ذات الصلة، مهارات عرض الادعاءات والآراء المخالفة أو المضادة والعمل علي إبطالها لإقناع القارئ، مهارات خاصة بأسلوب الكتابة وترتيب الأفكار وتنظيمها)، ويندرج تحت كل محور من هذه المحاور مجموعة من المهارات التي تعبر عن هذا المحور.

❖ **ضبط القائمة:**

لضبط قائمة المهارات، والتأكد من صدقها، تم عرضها على مجموعة من المحكمين(١) المتخصصين في مجال اللغة العربية وطرائق تدريسها وموجهي ومعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وقد عرضت القائمة على السادة المحكمين في صورة استبانة، وطُلب منهم الاطلاع على المهارات الواردة في هذه الاستبانة، وإبداء الرأي فيما تضمنته من حيث: (مدى ملاءمة المهارة الفرعية للمحور الذي تنتمي إليه- مدى مناسبة المهارات لطلاب الصف الأول الثانوي- تعديل صوغ بعض المهارات التي

تتطلب إعادة الصوغ- إضافة أو حذف ما يرونه من مهارات)، وقد تم الأخذ ببعض أراء السادة المحكمين والإفادة منها في تعديل القائمة.

❖ **محتوى القائمة في صورته النهائية(٣):**

بعد إجراء التعديلات السابقة التي اقترحها المحكمون، أصبحت القائمة في صورتها النهائية مشتملة على أربعة محاور رئيسة، يندرج تحتها (٢٠) مهارة فرعية.

٢- إعداد البرنامج القائم على التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري:

سار إعداد البرنامج وفق الخطوات التالية:

أ- تحديد أسس بناء البرنامج:

- تم تحديد أسس البرنامج من خلال مراجعة الأدبيات والبحوث العربية والأجنبية التي عنيت بمتغيرات البحث؛ وقد تمثلت هذه الأسس فيما يلي:

- أن يُلائم البرنامج المستوى العمري للطالبات وخصائص نموهم.
- أن يعتمد علي الخلفية المعرفية للطلاب حول القضية الخلافية المطروحة.
- أن يتكون البرنامج من موضوعات أو قضايا تمس واقع حياة الطالبات، أو تتصل بمشكلات خاصة بهن كأفراد أو بالمشكلات العامة.
- أن تدور موضوعات البرنامج أو قضاياه في ضوء ما يتضمنه المجتمع من قيم وعادات وتقاليد، وما يحتويه من حضارة ونماذج ثقافية.
- أن تكون الموضوعات التي يحتوي عليها البرنامج مستوحاة من حاجات الطالبات، ومراعية لميولهن واهتماماتهن.
- أن تكون موضوعاته أو قضاياه مما تحتمل وجهات النظر المختلفة.
- أن يُتيح الفرصة أمام الطالبات للمناقشة حول الموضوع أو القضية التي يتم دراستها قبل الشروع في الكتابة فيها.
- أن يُوفر بيئة تعلم تدعم الاختلاف في الرأي بين الطالبات.

- أن يرشد المعلم المتعلمات إلى التساؤل في جميع المراحل للتأكد من إنجاز المرحلة بأفضل صورة.
- أن يُشجع المناقشة بين الطالبات، ويدمجهن في حوارات مع بعضهن البعض.
- أن يُتيح الفرصة للطالبات للتعبير عن آرائهن داخل بيئة صفية آمنة، تتيح للجميع تبادل وجهات النظر حول القضايا المختلفة دون توجيه النقد لهن ودون حجر على آرائهن.
- أن يُدَرِب الطالبات على كيفية تقديم رأي أو ادعاء، والدفاع عنه.
- أن يُدَرِب الطالبات على تقديم الرأى المخالف، وتفنيده ودحضه بالأدلة والبراهين.
- أن يُدَرِب الطالبات على استخدام اللغة استخداما صحيحا لكي تعبر عن الإقناع.
- أن يُؤكد على دور المعلم كموجه للطالبات وميسر لعملية التعلم.
- أن يُوفر بيئة تعليمية غنية بالمثيرات.
- أن يضع الطالبات في مواقف محيرة مثيرة، لكي تخلق لديهن الدافعية إلى التساؤل.
- أن يهتم بإطار عمل الجماعة.
- أن يُدَرِب الطالبات على إصدار أحكام منطقية قائمة على المبررات القوية، التي تربط الأسباب بمسبباتها.
- أن يُدَرِب الطالبات على الاستماع للآخرين واحترامهم، مهما كان الاختلاف والتباين في الآراء والرؤى كبيرا.

ب- تحديد أهداف البرنامج:

❖ **الأهداف العامة: لقد تم تحديد الأهداف العامة للبرنامج فيما يلي:**

- تعريف الطالبات بأهم الجوانب التي ترتبط بالكتابة الإقناعية، والتي تتضمن (مفهومها- أهميتها- طبيعتها- خصائصها).
- إكساب الطالبات بعض مهارات الكتابة الإقناعية المناسبة لهن.
- تعويد الطالبات على المراجعة والتنقيح لما يتم كتابته.

- تدريب الطالبات على الرجوع إلى مصادر المعرفة والمعلومات، وتعويدهم على الرجوع إلي المكتبات.
- دفع الطالبات إلى الإكثار من الكتابة في الموضوعات الجدلية بحرية بعيدا عن القيود.
- تعويد الطالبات على التعبير عن آرائهن وأفكارهن تعبيرا يبرز الجانب الفكري لديهن.

هذا وسوف تُعرض الأهداف الإجرائية للبرنامج بمقدمة دليل المعلمة(٧)، وفي كل درس من الدروس.

ج- محتوى البرنامج:

تضمن البرنامج عددا من القضايا التي يمكن أن يكتب من خلالها الطلاب نصوصا إقناعية، وقد روعي في اختيار تلك القضايا أن: (تناسب ميول طلاب الصف الأول الثانوى، تكون ذات طبيعة جدالية تتعدد حولها الرؤى، تكون ذات أبعاد مجتمعية ثقافية)

وقد تم اختيار موضوعات البرنامج بناء على استطلاع آراء مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي عددهن أربعون طالبة في معهد فتيات الرحمانية الإعدادي الثانوي التابع لإدارة - ميت غمر- التعليمية الأزهرية محافظة الدقهلية، وذلك في الفصل الأول للعام الدراسي ٢٠٢١م- ٢٠٢٢م

وكان هدف الاستطلاع الوصول إلى عدد من القضايا الخلافية التي يرغبن الكتابة فيها؛ وذلك من أجل اختيار قضايا البرنامج من تلك التي اقترحتها الطالبات، والتي تحصل على أعلى نسبة تكرار، وقد أسفر استطلاع الرأي عن عشرين قضية خلافية تنوعت ما بين الدينية، والسياسية، والاجتماعية والاقتصادية. وبعد حساب النسبة المئوية لكل موضوع أصبح عدد القضايا المقترح تقديمها للطالبات ضمن محتوى البرنامج عشرة ، والجدول التالي يوضح ترتيب الموضوعات حسب نسبتها المئوية قضايا.

جدول (١) ترتيب القضايا الخلافية حسب نسبتها المئوية

م	القضية	النسبة المئوية
١	ختان الإناث	٩٥٪
٢	. عمل المرأة ومشاركتها في المجتمع	٩٢٪
٣	الأعمال الدرامية الإيجابيات والسلبيات.	٩٠٪
٤	القدس عاصمة فلسطين.	٩٠٪
٥	تحدث الآباء مع أبنائهم في سن مبكر عن المخدرات.	٨٥٪
٦	أثر الدراما التليفزيونية علي سلوك الأطفال والمراهقين.	٨٥٪
٧	مواقع التواصل الاجتماعي وتأثيرها على العلاقات الأسرية.	٨٠٪
٨	التعليم البيئي: مفتاح لمستقبل أفضل.	٧٥٪
٩	الحوار الثقافي وتبادل الحضارات	٧٠٪
١٠	دور المسنين عقوق حسن المظهر	٧٠٪

وقد تم وضع هذه القضايا في محتوى البرنامج على حسب ترتيبها السابق، فيما عدا الموضوعات الثلاثة الأولى، حيث تم اختيارهم ليكونوا موضوعات لاختبار الكتابة الإقناعية.

د- تحديد أساليب التقويم:

يستخدم في البرنامج التقويم القبلي والتقويم البعدي، ويتمثل ذلك في تطبيق اختبار الكتابة الإقناعية، كما يستخدم التقويم البنائي في تقويم أداءات الطلاب في حصص التدريس والتدريب

إعداد دليل المعلمة :

- تم إعداد دليل المعلمة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وفق البرنامج المقترح في ضوء الخطوات الآتية:

١. **تحديد هدف الدليل**: تم إعداد هذا الدليل بهدف إرشاد المعلمة إلى الخطوات التي ينبغي اتباعها أثناء تنمية مهارات الكتابة الإقناعية البرنامج المقترح القائم على مدخل التعليم المتمايز لدى هؤلاء الطالبات.

٢. **تحديد مصادر بناء الدليل**: استندت الباحثة في إعداد هذا الدليل على المصادر الآتية:

(قائمة مهارات الكتابة الإقناعية التي تم التوصل إليها، الخطوات والإجراءات التدريسية للبرنامج المقترح القائم على مدخل التعليم المتمايز، الدراسات والبحوث السابقة في مجال مدخل التعليم المتمايز، الدراسات والبحوث السابقة في مجال الكتابة الإقناعية وتنمية مهاراتها، مقرر المطالعة والإنشاء والمقرر على طالبات الصف الأول الثانوي).

٣. **مكونات الدليل**: يتكون الدليل من الآتي:(مقدمة الدليل، مقدمة حول الكتابة الإقناعية، مفهومها وخصائصها ومهاراتها المستهدفة بالتنمية، مقدمة حول مدخل التعليم المتمايز الإطار العام للبرنامج المقترح في ضوء مدخل التعليم المتمايز هدفه، وخطواته، وإجراءاته، الخطة الزمنية المقترحة لتطبيقه

إعداد أوراق عمل الطالبات:

تم إعداد أوراق عمل الطالبات بهدف تدريب طالبات الصف الأول الثانوي على مهارا الكتابة الإقناعية من خلال أنشطة تعليمية متنوعة بغرض تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لديهن وذلك من خلال تطبيق البرنامج المقترح القائم علي مدخل التعليم المتمايز.

❖ **وصف أوراق العمل**: وقد اشتملت أوراق العمل على ما يأتي:

- المقدمة: تضمنت أوراق عمل الطالبات مقدمة شملت التعريف بأوراق العمل وفقا لمدخل التعليم المتمايز، وكيفية السير في دروس البرنامج، وتعليمات للطالبات لنجاح عملية التعلم.
- تم تقسيم المحتوى إلى مجموعة من الدروس، وكل درس خصصت له ورقة عمل خاصة به، وفي كل درس احتوت أوراق العمل على:الأهداف السلوكية: وروعي في صياغتها الشروط العلمية، أنشطة تقوم بها الطالبات لدراسة الموضوع، أسئلة للتقويم تجيب عنها الطالبات).

بعد الانتهاء من إعداد دليل المعلمة وأوراق عمل الطالبات تم عرضهما على عدد من المختصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية ، وبعض معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية(١) ؛ بهدف التعرف على آرائهم حول مدى مناسبتهما لأهداف البحث وتحقيقها، بالإضافة إلى مدى دقة الصياغة اللغوية ووضوحها، وقد أبدى المحكمون بعض الملاحظات الشكلية الخاصة بالشكل والتصميم، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة أصبح دليل المعلمة وأوراق عمل الطالبات جاهزين في صورتيهما النهائية للتطبيق.(٧،٨)

إعداد اختبار مهارات الكتابة الإقناعية لطالبات الصف الأول الثانوي الأزهري:

وقد مر بناء اختبار مهارات الكتابة الإقناعية بالخطوات التالية:

❖ تحديد الهدف من إعداد الاختبار:

استهدف هذا الاختبار قياس مدى النمو في مهارات الكتابة الإقناعية لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وذلك بعد دراستهن للبرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز.

*صياغة أسئلة الاختبار:

تضمن الاختبار ثلاثة أسئلة مقالية تدور حول قضايا خلافية، تقوم الطالبة بالتعبير عن وجهة نظرها تجاهها؛ لإقناع الآخرين بها.

وقد اختيرت أسئلة الاختبار في صورة مقالية؛ لأن مهارات الكتابة الإقناعية يتم تعلمها بطريقة تراكمية؛ مما يجعلها مركبة ومتداخلة ومترابطة؛ وبالتالي فإن

قياسها لابد أن يتم بالطريقة نفسها؛ وهذا ما يُمكن أن يحققه الاختبار إذا كان مقاليا.

*** صدق الاختبار:**

للتأكد من صدق الاختبار؛ تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وموجهي اللغة العربية ومعلميها بالمرحلة الثانوية، وقد أكد المحكمون على مناسبته لطالبات الصف الأول الثانويالأزهري، ووضوحه، ودقة صوغه، وصلاحيته للتطبيق.

*** تطبيق التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

بعد ضبط الاختبار، تم تجربته استطلاعيا على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي عددهن (ثلاثين) طالبة بمعهد فتيات جصفا الإعدادي الثانوي التابع لإدارة ميت غمر التعليمية، وذلك فى شهر أكتوبر لعام ٢٠٢١م (الفصل الدراسى الأول)، وقد هدفت التجربة الاستطلاعية إلى التحقق من وضوح تعليمات الاختبار بالنسبة للطالبات، وحساب زمن الاختبار، وحساب ثبات الاختبار؛ وقد تبين من التجربة الاستطلاعية وضوح تعليمات الاختبار، وتم حساب زمنه بتسجيل وقت البدء ووقت الانتهاء منه لكل طالبة، وبجمع الزمن لجميع الطالبات وحساب متوسط الزمن المستغرق تبين أن الزمن اللازم لتطبيق الاختبار هو(خمس وخمسون دقيقة).

ولحساب ثبات الاختبار؛ تم إعادة تطبيقه على المجموعة نفسها بفارق زمني أسبوعين، وقد تم حساب معامل الارتباط التتابعي لكارل بيرسون باستخدام برنامج (SPSS) وقد وجد أن معامل الثبات يساوي (٠,٦٢)، وتشير هذه النتيجة إلى درجة مقبولة من الثبات، مما يؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق.

وبذلك يصبح الاختبار صالحا للتطبيق وفي صورته النهائية(٥) بعد التأكد من صدقه وثباته وحساب الزمن المناسب لإجابته ووضوح ما جاء به من تعليمات.

*** إعداد مقياس لتصحيح اختبار الكتابة الإقناعية :**

يهدف البحث من بنائه إلى تقديم مقياس علمي متدرج يتم في ضوئه تقويم أداء الطلاب؛ من خلال مجموعة من المعايير العلمية الثابتة التي لاتخضع لذاتية المصحح.

ويتكون المقياس من خمسة مستويات ، والدرجة الكلية لأعلى مستوى(٤)، وتتسلسل هذه المستويات ليحصل الطالب على الدرجة (١) في أدنى مستوى

ويتضمن كل مستوى من هذه المستويات معايير خاصة للمهارة المراد قياسها، وفي ضوء هذه المعايير يتم وضع الدرجة المستحقة للطالبة.

ولضبط المقياس تم عرضه في صورته المبدئية على مجموعة من السادة المحكمين؛ لإبداء آرائهم في مدى مناسبة هذا المقياس لتقدير درجات طلاب الصف الأول الثانوي في أداء مهارات الكتابة الإقناعية، ومدى مناسبة المعايير التي تم وضعها للمهارات المراد قياسها، وبعد إجراء التعديلات التي أبداها السادة المحكمون أصبح مقياس التصحيح في صورته النهائية.

- التطبيق الميداني :

إجراءات تنفيذ البحث

١- اختيار مجموعة البحث وضبط المتغيرات :

تم إختيار مجموعة البحث من طالبات الصف الأول الثانوى الأزهري من معهد فتيات الرحمانية الإعدادي الثانوي التابع لإدارة - ميت غمر- التعليمية الأزهرية، محافظة الدقهلية؛ المجموعة التجريبية وقوامها (٣٠) طالبة، أما المجموعة الضابطة فقد تم اختيارها من معهد فتيات ميت يعيش الإعدادي الثانوي التابع لإدارة - ميت غمر- التعليمية الأزهرية محافظة الدقهلية، وقوامها (٣٠) طالبة وتكونت العينة النهائية من (٦٠) طالبة.

جدول (٢)

اختيار مجموعة البحث وضبط المتغيرات

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٠٤,٢٦	٠٤,٧	٠٢٢,٠	غير دالة
الضابطة	٣٠	٠٧,٢٦	٣١,٧		

٢- المرحلة الأولي: التطبيق القبلى لأدوات البحث:

طبقت الباحثة اختبار الكتابة الاقناعية على مجموعة البحث وذلك فى الأيام الآتية: الاثنين الموافق ٢٠٢١/١٠/١٨ ويوم الثلاثاء الموافق ٢٠٢١/١٠/١٩ مع التوضيح للطالبات بطبيعة الأداة، وكيفية الاجابة عليها، والتاكد من وضوح التعليمات، وبعد ذلك تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات.

٠- للتأكد من التكافؤ بين مجموعتى البحث بالنسبة لاختبار الكتابة الاقناعية قامت الباحثة بالتطبيق القبلى لأداة البحث على عينة البحث وبعد ذلك تم تصحيح الإجابات ورصد الدرجات ومعالجة النتائج إحصائيا باستخدام اختبار(ت) T.Test كما يلى:

أ- **نتائج التطبيق القبلى لاختبار الكتابة الاقناعية**: قامت الباحثة باستخدام برنامج (SPSS Ver,22) لاختبار وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات البحث فى التطبيق القبلى لاختبار الكتابة الاقناعية وذلك باستخدام T.test ويبين جدول (١٠) ذلك:

جدول (٣)

نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية – الضابطة) فى التطبيق القبلى لاختبار ا الكتابة الاقناعية ككل ومهاراته كلا على حدة

البيان المهارة	المجموعة الضابطة ن= ٣٠		المجموعة التجريبية ن= ٣٠		قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
	م١	ع١	م٢	ع٢			
تحديد مواقف واضحة فى قضايا جدلية	٤,٦٦٦	١,٩٧٠	٤,٦	٢،١٥٩	٠,١٢٥	٠,٦٤٣	غير دالة
دعم المواقف أوالقضية بالحجج وأدلة منظمة ذات الصلة	٣,٣٣٣	١,٥٣٨	٣,٢٦٦	١,٧٦٠	٠,١٥٦	٠,٣٣٤	غير دالة
عرض الإدعاءات والاراء المخالفة والعمل على إبطالها لاقناع القارئ	١,٨	٠,٩٦١	١,٧٣٣	٠,٩٠٧	٠,٢٧٦	٠,٨٨٥	غير دالة
أسلوب الكتابة وتنظيم الأفكار وترتيبها	٣,٦٣٣	١,٨٤٧	٣,٥٦٦	١,٩٤١	٠,١٣٦	٠,٨٩٠	غير دالة
الاختبار ككل	١٣,٤٣٣	٤,٨٧٥	١٣,١٦٦	٦,١٧٠	٠,١٨٦	٠,١٢٦	غيردالة

- **يتضح من جدول (١٠)** : عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين الضابطة والتجريبية فى التطبيق القبلى للاختبار وبالتالى يتضح وجود تكافؤ بين المجموعتين فى هذا الاختبار.

- **المرحلة الثانية : تنفيذ تجربة البحث عن طريق التدريس باستخدام البرنامج المقترح القائم علي مدخل القراءة الموسعة والقراءة المكثفة للمجموعات:**

أ- **المجموعة التجريبية**: حيث تم تطبيق البرنامج المقترح القائم علي مدخل القراءة الموسعة والقراءة المكثفة علي طالبات الصف الاول الثانوي الازهري بمعهد فتيات الرحمانية الاعدادي الثانوي في بداية الفصل الدراسي الاول وذلك يوم الاثنين الموافق ٢٠٢١/١٠/٢٥ وحتي يوم الأربعاء الموافق٢٠٢١/١٢/١٥، وتم ذلك من خلال الاجراءات الاتية:

- إعطاء الطالبات فكرة مبسطة عن مدخل التعليم المتمايز، وأهميته وأهدافه بالنسبة لهؤلاء الطالبات.
- لفت انتباه الطالبات إلي مهارات الكتابة الاقناعية، وأهميتهما بالنسبة لهن وطرق تنميتهما .
- تدريب الطالبات علي البرنامج المقترح القائم علي مدخل التعليم المتمايز من خلال كل درس من الدروس المقررة عليهن في البرنامج .
- اعتمدت الباحثة علي بعض التعزيزات المادية والمعنوية، لتحفيز الطالبات علي المشاركة .

ب- **المجموعة الضابطة** : تم تدريس المجموعة الضابطة موضوعات الكتابة الإقناعية وفق الطريقة المعتادة.

- استمرت عملية التدريس سبعة أسابيع بواقع حصتين في كل أسبوع.

المرحلة الثالثة : التطبيق البعدى لأدوات البحث :

بعد الانتهاء من التدريس قامت الباحثة بالتطبيق البعدى لأدوات البحث المتمثلة فى اختبار الكتابة الاقناعية على طالبات المجموعتين، التجريبية والضابطة بهدف التعرف علي مدي التغيير الذي طرأ علي أداء الطالبات وذلك فى الأيام الأتية: االخميس الموافق ٢٠٢١/١٢/١٦ ، وقد روعى فى التطبيق البعدى الالتزام بتعليمات وزمن كل أداة، وبعد الانتهاء من التطبيق تم تصحيح أوراق الإجابات ورصد الدرجات لمعالجتها إحصائيًا وتفسير النتائج.

٣- نتائج البحث وتفسيرها :

بعد أن تمت الإجابة عن السؤالين الأولين من أسئلة البحث، يُعرض فيما يلي النتائج التي تم التوصل إليها بعد تطبيق البرنامج، وذلك في ضوء المعالجات الإحصائية التي تم إجراؤها، ثم تفسير هذه النتائج.

فاعلية البرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية(ككل- كل جانب على حدة) لدى طلاب الصف الأول الثانوي :

تم تطبيق اختبار مهارات الكتابة الإقناعية قبل تدريس البرنامج، وبعد الانتهاء من تدريسه، وذلك على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد تصحيح الإجابات حللت البيانات، واستخرجت المتوسطات والانحرافات المعيارية، وتمت الموازنة بين أداء طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فيما بين القياسين القبلي والبعدي؛ للتوصل إلى مدى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، ويُمكن عرض ذلك فيما يلي:

١. أداء طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لاختبار الكتابة الإقناعية:

يعرض الجدول (٣) نتائج تحليل البيانات الناتجة عن التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية على طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة

جدول (٤) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢)، (d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وفى كل مهارة كلاً على حدة لدى طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى.

البيان / المهارة	المجموعة الضابطة ن= ٣٠		المجموعة التجريبية ن= ٣٠		قيمة ت	قيمة التباين الكلى ايتا٢	قيمة حجم التأثير d	المستوى الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
تحديد مواقف واضحة فى قضايا جدلية	٥,٢٦٦	١,٨٥٥	١٠,٨٠	١,٠٥٩	١٤,٠٦٤	٠,٧٧٣	٣,٦٩١	كبير جدا
دعم المواقف أوالقضية بالحجج وأدلة منظمة ذات الصلة	٣,٦٦٦	١,٢٦٨	١٠,١٠	١,٢١٣	٢٠,٠٧٣	٠,٨٧٤	٥,٢٦٧	كبير جدا
عرض الإدعاءات والاراء المخالفة والعمل على إبطالها لاقناع القارئ	٢,٦	١,١٠١	١٥,١٣٣	١,٧٧٥	٣٢,٨٤٧	٠,٩٤٩	٨,٦٢٧	كبير جدا
أسلوب الكتابة وتنظيم الأفكار وترتيبها	٤,٥٣٣	١,٦١٣	١٥,١	١,٥٨٢	٢٥,٦٠٥	٠,٩١٨	٦,٦٩٢	كبير جدا
الاختبار ككل	١٦,٠٦٦	٤,٥٧٨	٥١,١٣٣	٤,٧١٠	٢٩,٢٣٩	٠,٩٣٦	٧,٦٤٩	كبير جدا

❖ دالة عند مستوى دلالة (٠,٠٥).

☒ **وللتحقق من صحة الفرض الثانى الذى ينص على أنه :" توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات الكتابة الاقناعية ككل وفى كل مهارة كلاً على حده لصالح التطبيق البعدى ".**

استخدمت الباحثة اختبار "ت " للمجموعات المرتبطة، لتحديد الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعة التجريبية فى التطبيقين: القبلى، والبعدى لاختبار الكتابة الاقناعية، وذلك باستخدام برنامج (SPSS .Ver ,22) ، ويوضح ذلك جدول (٤).

جدول (٤)

قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية، وقيم (إيتا٢) ،(d)، ومقدار حجم تأثير المعالجة التجريبية على تنمية مهارات الكتابة الإقناعية وفى كل مهارة كلاً على حدة لدى طالبات المجموعة التجريبية بين التطبيقين القبلى والبعدى.

البيان / المهارة	التطبيق القبلى ن= ٣٠		التطبيق البعدى ن= ٣٠		قيمة ت	قيمة التباين الكلى إيتا٢	قيمة حجم التأثير d	المستوى الإحصائي
	م١	ع١	م٢	ع٢				
تحديد مواقف واضحة في قضايا جدلية	٤,٦	١٥٩،٢	١٠,٨٠	١,٠٥٩	٢١,٤٣٣	٠,٩٤١	٧,٩٨٧	كبير جدا
دعم المواقف أو القضية بالحجج وأدلة منظمة ذات الصلة	٣,٢٦٦	١,٧٦٠	١٠,١٠	١,٢١٣	٢٦,٤٢٧	٠,٩٦٠	٩,٧٩٨	كبير جدا
عرض الادعاءات والآراء المخالفة والعمل على إبطالها لا قناع القارئ	١,٧٣٣	٠,٩٠٧	١٥,١٣٣	١,٧٧٥	٥٣,١٩٨	٠,٩٨٩	١٨,٩٦٤	كبير جدا
أسلوب الكتابة و تنظيم الأفكار وترتيبها	٣,٥٦٦	١,٩٤١	١٥,١	١,٥٨٢	٣٨,٦٥٢	٠,٩٨٠	١٤,٦٦٩	كبير جدا
الاختبار ككل	١٣,١٦٦	٦,١٧٠	٥١,١٣٣	٤,٧١٠	٦١,٣٧١	٠,٩٩٢	٢٢,٢٧١	كبير جدا

❖ **دالة عند مستوى دلالة(٠,٠٥).**

يتضح من الجدول السابق أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية، وذلك فيما يتعلق بكل جانب على حدة، وفي الاختبار ككل لصالح التطبيق البعدي؛ وهذا يُعني وجود تقدم في مهارات الكتابة الإقناعية لدى هؤلاء الطالبات نتيجة دراسة البرنامج. كما يوضح الجدول فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، مما يؤكد فاعلية مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية.

❖ مناقشة النتائج وتفسيرها:

تعزي الباحثة تفوق طالبات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة الإقناعية (ككل- كل مهارة على حدة) مقارنة بالمجموعة الضابطة، وكذلك مقارنة بأدائها في التطبيق البعدي إلى دراسة البرنامج القائم على مدخل التعليم المتمايز، ومراعاته للأسس التي تم عرضها من قبل سواء عند تخطيطه أو تنفيذه، وكذلك يرجع إلى ما تم تقديمه من معرفة نظرية للطالبات عن مهارات الكتابة الإقناعية تمثلت في التعريف بكل مهارة وشرحها وإعطاء أمثلة توضيحية تعبر عن مفهوم المهارة، وتقديم نماذج لكتابات إقناعية يتضح من خلالها مكونات الموضوع الإقناعي الجيد، بما أكسب الطالبات معرفة نظرية عن الكتابة الإقناعية وأهمية مهاراتها، وأعطاهن دافعا لاكتسابها.

☐ ويمكن إرجاع ذلك إلى:

احتواء البرنامج على عدد من الموضوعات التي تلائم مستوي طالبات الصف الاول الثانوي الأزهري، وتدريس البرنامج بعدد من إستراتيجيات التعلم الحديثة التى تقوم على إيجابية المتعلم.

احتواء البرنامج على عدد من الأنشطة المتنوعة، ومصادر تعلم حديثة ساعدت الطالبات على ممارسة العديد من المهارات، كما أن أساليب التقويم المتضمنة فى البرنامج ساعدت الطالبات على ممارسة مهارات الكتابة الاقناعية حيث أسهمت في

ثبات المعلومات، التغذية الراجعة التي تلقتها الطالبات أثناء التدريس جعل العملية التعليمية أكثر مرونة بحيث يمكن تعديله أولا بأول مما سمح للطالبات بتجويد مهاراتهم والبعد عن أوجه القصور.

- **وتتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج البحوث والدراسات التي أكدت فاعلية بعض الإستراتيجيات والمداخل والبرامج المختلفة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية** ، والتي منها: دراسة علي الحاجى (٢٠٠٢)؛ ودراسة Standis(2005)؛ ودراسة داليا يوسف (٢٠١٠)؛ ودراسة حسن شحاته (٢٠١٢)؛ ودراسة مروان السمان (٢٠١٢)؛ ودراسة Unzueta &Barbetta (2012) ؛ و دراسة محمود هلال (٢٠١٤)؛ ودراسة ولاء أبو سريع (٢٠١٤) ؛ ودراسة Ennis& Jolivette (2014) ؛ ودراسة Simeath (2014) ؛ ودراسة أسماء شريف (٢٠١٥)؛ ودراسة عبد الله آل تميم (٢٠١٥)

❖ توصيات البحث:

- **في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث، يمكن تقديم التوصيات التالية:**

- الاستفادة من البرنامج التدريسي المقترح، ووضعه موضع التنفيذ؛ لإكساب طالبات المرحلة الثانوية الأزهرية مهارات الكتابة الإقناعية المناسبة لهن.
- الاستعانة بقائمة مهارات الكتابة الإقناعية التي تم إعدادها في إرشاد معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية الأزهرية إلى مهارات الكتابة الإقناعية، التي ينبغي تنميتها لدى هؤلاء الطالبات.
- إعادة النظر في تدريس التعبير الكتابي بوضعه الحالي محتوى وطريقة ووسيلة وتقويما في المرحلة الثانوية، والتأكيد على العناية بمهارات الكتابة الإقناعية، وتخصيص الوقت الكافي لتعلمها.
- تضمين برامج ودورات إعداد معلمي اللغة العربية بمهارات الكتابة الإقناعية، واستراتيجيات وأساليب تدريسهما وأسس تقويمهما.
- إعداد أدلة للمعلمين في المراحل التعليمية المختلفة، قائمة على التعلم المبني على التعليم المتمايز؛ لتدريب المتعلمين على أداء مهارات الكتابة الإقناعية.

❖ مقترحات البحث:

- يقدم هذا البحث مجموعة من المقترحات لبحوث أخرى، منها:

- برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الوصفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج قائم على مدخل التعليم المتمايز لتنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- استخدم التعلم المبني على المتمايز في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- استخدام مدخل التعليم المتمايز في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب المرحلة الثانوية.

مراجع البحث

المراجع العربية

القرآن الكريم

ابتسام الزويني، حسام عبد الكاظم (٢٠١٩):" أثر استراتيجية القراءة الموسعة في تحصيل طلاب الصف الخامس الأدبي في مادة الأدب والنصوص". **مجلة مركز بابل للدراسات الإنسانية** ، م (٩)،ع (١)، ص ص٢٣٣- ٢٦٢

أبو داوود محمد الألبانى (١٩٩٨): "**صحيح سنن أبى داوود** "، مكتبة المعارف، القاهرة .

أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل(٢٠٠٣): معجم المصطلحات التربوية و المعرفة في المناهج وطرق التدريس،ط٣، عالم الكتب.

أحمد زينهم أبو حجاج (٢٠٠١): " علاقة تنمية مهارات الكتابة الحجاجية بالفهم القرائي الاستدلالي لدى بعض تلاميذ المرحلة الثانوية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (١٨)، ص ص٢٣- ٨٦

أسماء شريف (٢٠١٥): " إستراتيجية توليفية قائمة على الدمج بين مدخل عمليات الكتابة وما بعد المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية الحجاجية لطالبات قسم الصحافة والإعلام بكلية الآداب جامعة جازان بالمملكة العربية السعودية"، **مجلة القراءة والمعرفة**، ع (١٧٠)، ص ص ٦٧- ١١٥

بليغ حمدى اسماعيل ٢٠١٩ :- مقال بعنوان "غفوة كيمياء السرد http://www.middle- east.online.com""

حسن شحاتة (٢٠١٢): " **الكتابة الإقناعية الحجاجية فكر جديد من النظرية إلى التطبيق**" ، دار العالم العربي، القاهرة.

حسين عبد الباسط (٢٠١٣): فاعلية استخدام التعليم المتمايز في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية التحصيل ومهارات القراءة اللازمة للدراسة

لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. مجلة كلية التربية –جامعة الإسكندرية،عدد (٣).

داليا يوسف محمد الشحات (٢٠١٠): " الكتابة الإقناعية في المرحلة الإعدادية، مفهومها،أهميتها،ومهاراتها"، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٠٥) ، ص ص٩٨- ١٠٧.

داليا يوسف محمد الشحات (٢٠١٠): " فاعلية إستراتيجية مقترحة في تنمية مهارات الكتابة الاقناعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية"، **رسالة ماجستير (غير منشورة)** ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

سامية المغربي (٢٠١١): فاعلية برنامج إلكتروني قائم على استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية الاستيعاب المفاهيمي في مادة الحديث لدى طالبات الصف السادس الابتدائي في مدينة الرياض. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية العلوم الاجتماعية – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية

سامية محمد محمود عبدالله (٢٠١٩): " برنامج مقترح قائم على مدخل التحليل الأخلاقي لتنمية بعض مهارات الكتابة الإقناعية واتخاذ القرار الأخلاقي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية"، **مجلة كلية التربية**، جامعة بني سويف – كلية التربية، ع٨٤، ص ص ٢١٨ – ٢٩١.

صفاء أحمد (٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجيات التعليم المتمايز في تدريس التاريخ على تنمية مهارات الاقتصاد المعرفي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، عدد (٤٩)، جزء (٢).

عبد الله بن محمد آل تميم (٢٠١٥) : " برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب

المرحلة الثانوية"، **المجلة التربوية**، مجلس النشر العلمي : جامعة الكويت، مج ٢٩، ع ١١٤، ص ص ٥٩٩ – ٦٦٣.

عبد المحسن بن سالم العقيلي (٢٠٠٩): " مهارات الكتابة وإستراتيجياتها رؤية معاصرة" ، **مجلة التربية المعاصرة** ، رابطة التربية الحديثة، ع٨١، ص ص ١٢٣ – ١٦٨.

علي بن عبدالله الحاجي (٢٠٠٣): " **واقع القراءة الحرة لدي الشباب في دول المجلس التعاون الخليجي دراسة نظرية وميدانية**"، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض.

المجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٤): معايير اللغة العربية لدولة قطر صف الروضة إلى الصف الثالث عشر. الدوحة- قطر- هيئة التعليم

محمود هلال (٢٠١٤): "برنامج مقترح قائم علي التعلم المستند الي الدماغ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية وأثره في الحس اللغوي لدي طلاب شعبة اللغة العربية" ، **مجلة القراءة والمعرفة**، كلية التربية ، جامعة عين شمس، ع (١٥٨)، ص ص٢١- ٨٣.

مروان أحمد محمد السمان(٢٠١٢): "برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، العدد ١٣٣ ،الجزء الثاني، نوفمبر

معيض الحليسي (٢٠١١): أثر استخدام استراتيجية التعليم المتمايز على التحصيل الدراسي في مقرر اللغة الإنجليزية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية – جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

ميعاد السراي، وإلهام فارس (٢٠١٥): برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعليم المتمايز للطلبة المطبقين وأثره في تحصيلهم بمادة التربية العملية واتجاهاتهم نحو مهنة تدريس الرياضيات. مجلة تربويات الرياضيات، مجلد (١٨)، عدد (٧)، جزء (١).

نهلة سيف الدين عليش (٢٠٠٩): " تقويم مهارات الكتابة الحجاجية لدى الطالبة معلمة الفلسفة والاجتماع في ضوء نموذج تولمن"، **مجلة الجمعية المصرية المناهج وطرق التدريس**، ع ١٤٦، ص ص ١٦٧- ٢١٩.

نورا محمد زهران (٢٠١٥):" برنامج قائم علي التعلم الإستقصائي لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدي طلاب المرحلة الثانوية"، **مجلة البحث العلمي** ، جامعة عين شمس- كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ،ع (١٥٨)، ص ص ٢٦٥ - ٣٠٤

الهيئة العامة لضمان الجودة والاعتماد (٢٠٠٩). وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة اللغة العربية للتعليم قبل الجامعي. القاهرة. رئاسة مجلس الوزراء

ولاء محمد أبوسريع عبد الجواد(٢٠١٤): "برنامج قائم على مدخل عمليات الكتابة التفاعلية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية"، رسالة ماجستير(غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

ثانياً :المراجع الأجنبية:

Anderson, S.C (2010). "Gifted Voices: A Study of High School Students' Proficiency in Persuasive Writing and Their Perceptions of PersonalAgency", **Ph.D. theses**, the Moryridgo College, of Education, University of Denver

Aziz, F. et al (2020): "Developing a Persuasive Writing Model for Secondary School", **Educational Research for Policy and Practic**e, 19(2):143-158

Büyüknarci, Ö; Grünke, M (2019): "The Effects of a Metacognitive Strategy on the Persuasive Writing Skills of Adolescents with Hearing Impairment and Learning Disabilities", **Insights into Learning Disabilities,** 16(2):139-152

Campbel l, Y.C., & Filimon, C. (2018): "Supporting the Argumentative Writing of Students in Linguistically Diverse Classrooms': **An Action Research Study**. Research in Middle-Level Education Online.Vol. (41) Issue (1), p1-10.

Carlino, Y.C., & Mustian, A.L. (2013). "Self-Regulated Strategy Development: Connecting Persuasive Writing to Self-Advocacy for Students with Emotional and Behavioral Disorders. **Behavioral Disorders**, Vol. (39), N. (1), PP: 3–15, November

Chase, B., J. (2011): An analysis of the argumentative writing skills off academically underprepared college students, Ph.D., Columbia University

Dickson & Randi (2004): "Developing real–World Intelligence Teaching Argumentative Writing through Debate**",** **English Journal**, vol. 94, N. 1, p34

Ennis, R.P., & Jolivette, K. (2014)." Using Self-Regulated Strategy Development for Persuasive Writing to Increase the Writing and self-Efficacy Skills of Students with Emotional and Behavioral Disorders in Health Class. Behavioral Disorders, Vol. (40), N. (1), PP: 26–36, November.

Erftmler, T,, & Dyson, A. H. (2011): Differences between the oral and written persuasive strategies off school-aged children. Discourse Processes, 9

Felton, MK &Herko, S (2004): from dialogue to the two-sided argument": scaffolding adolescents, percussive writing **journal of adolescent** & adult literacy, vol. 47, No 8.P:672-683

Good, M. (2006): "Differentiated Instruction: Principles and Techniques for the Elementary Grades", Online Submission, ED491580.

Hall, T. (2002): "Differentiated Instruction", Wakefield, MA: National Center on Accessing the General Curriculum. Available at: HTTP:// www.cast.org/Publications/neac/ncac/ diffins truc.html.

Kaplan Publishing (2004): "SAT **verbal workbook (5th ed.). New York**": Simon & Schuster

Kuhn D, & Udel W. (2003). 'The development of argument skills. **Educational Psychologist**, 74(5), 1245-1260

Moyle, K. (2012): "Differentiated Classroom Learning, Technologies, and School Improvement: What Experience and Research can Tell Us?", School Improvement: What Does Research Tell Us About Effective Strategies?, Sydney Convention and Exhibition Centre Darling Harbor, NSW, Australian Council for Educational Research, ACER Research Conference Proceedings, 26-28 August

Novero, R. (2015)." Persuasive Writing and English Language Learners in Middle School". **M.Ed. Thesis**, The Faculty of the Kalmanovitz School of Education, Saint Mary's College of California.

Palmer, T. & Melissa, M. (2010): "Differentiating Instruction to Challenge All Students", Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Master of Science in Education Curriculum and Instruction. The University of Wisconsin.

Robertson, V. (2009): "Drop Out or Persist? The Influence of Differentiated Instruction and Teacher Behavior on College Freshmen and GED Students", ProQuest LLC, Ph. D. Dissertation, the University of Southern Mississippi,

Sineath, K.D. (2014). "The Effect of Classroom Discourse on High School Students' Argumentative Writing Skills". **Ph.D. thesis**, College of Professional Studies, Northeastern University, Boston, Massachusetts, February

Standish, Leisa Gaye (2005). "The effects of Collaborative Strategic Reading and direct instruction in persuasion on sixth-grade students' persuasive writing and attitudes", **Unpublished Dissertation**, University of Maryland, College Park

Texas Education Agency. (2014). "Teaching Expository and Persuasive Texts online companion workbook". **The University of Texas System**

Tomlinson, C. (2000): "Differentiation of Instruction in the Elementary Grades", ERIC Digest, ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education.

Tsal, Y., C. (2006): " The effects of asynchronous peer review on university students" **argumentative writing**. Ph.D Dissertation, Faculty of the Graduate School, University of Maryland

Unzueta, C., & Barbetta, P. (2012). "The Effects of Computer Graphic Organizers on the Persuasive Writing of Hispanic Middle School Students with Specific Learning Disabilities". **Journal of Special Education Technology.** Vol. (27), N. (3), PP: 15-30

Watts-Taffe, S., et al. (2013): "Differentiated Instruction: Making Informed Teacher Decisions", Reading Teacher, Vol. (66), No (4).

Wilson, W. & Papadonis, J. (2006): "Differentiated Instruction for social Studies Instructions and Activities for Diverse Classroom", Walch Publishing, Available at: Walch.com/samplepages/059113

دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية "دراسة تحليلية"

السيد أحمد جودة عبد اللطيف

باحث ماجستير أصول التربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

elsayedah203@gmail.com

أ.د/عبد الله محمد شوقي أحمد

أستاذ أصول التربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د/ مي محمد منير

مدرس أصول التربية

كلية التربية – جامعة الزقازيق

الملخص

هدفت الدراسة الحالية إلى تفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية، وفي سبيل تحقيق هذا الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، حيث قامت بعرض وتحليل الإطار الفكري لثقافة ريادة الأعمال، ورصد وتشخيص واقع مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب من خلال القرارات المنظمة له، والدراسات السابقة. وتوصلت الدراسة إلى أن واقع مشروع رأس المال الدائم يعاني من العديد من المعوقات التي تحول دون تحقيق دوره في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الزراعية، ومن ثم توصلت الدراسة إلى وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات والآليات التي يمكن من خلالها تفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب من أهمها، تدعيم قدرة الطلاب على تصميم خطة لتسويق المنتجات الزراعية، وإكسابهم قيمة الاستقلالية والاعتماد على النفس وتحمل المخاطر في سبيل الوصول إلى الهدف، وتنمية مهارة الإدارة الجيدة للمشروع الريادي ، فضلًا عن المشاركة

الحقيقية للطلاب في منافذ بيع المنتجات الزراعية، وتمكينهم من مهارات وضع ميزانية لمشروع زراعي صغير، وتحفيزهم على إقامة مشروع خاص في المستقبل.

الكلمات المفتاحية: مشروع رأس المال الدائم، ثقافة ريادة الأعمال، المدرسة الثانوية الزراعية.

The role of the permanent capital project in developing the culture of entrepreneurship among agricultural secondary school students

Abstract

The current study aimed to activate the role of the permanent capital project in developing the culture of entrepreneurship among students of the agricultural secondary school. In order to achieve this goal, the study used the descriptive analytical method, as it presented and analyzed the intellectual framework of the culture of entrepreneurship. Monitoring and diagnosing the reality of the permanent capital project in developing the culture of entrepreneurship among students through its organizing decisions and previous studies. The study concluded that the reality of the permanent capital project suffers from many obstacles that prevent it from achieving its role in developing the culture of entrepreneurship among students of the agricultural school. Then the study came up with a set of proposals, recommendations and mechanisms through which the permanent capital project's role can be activated in developing the culture of entrepreneurship among students. The way to reach the goal, develop the skill of good management of the pilot project, as well as the real participation of students in outlets selling agricultural products, and enable

them to develop budgeting skills for a small agricultural project, and motivate them to set up a private project in the future.

Key words: permanent Capital Project, Entrepreneurship Culture , Agricultural Secondary School.

مقدمة:

تعد ريادة الأعمال وسيلة فعالة في معالجة العديد من التحديات الاقتصادية والاجتماعية التي يعاني منها العالم المتقدم بصفة عامة، والعالم النامي بصفة خاصة، حيث أصبحت من الحلول السريعة والفعالة في مواجهة تلك التحديات والتي من أهمها بطالة الخريجين، ونقص فرص العمل، والثورة التكنولوجية والصناعية؛ إذ تساعد ريادة الأعمال على تعديل معارف ومهارات وسلوكيات الطلاب نحو تبني مشروعات ريادية خاصة بهم تحقق نوعًا من الرضا الوظيفي لهم، وتجعلهم عاملاً مسانداً يدفع عجلة التنمية المستدامة لوطنهم، بدلًا من أن يكون حجرة عثرة أمام تقدمها.

وتعبر ريادة الأعمال عن القدرة على إنشاء واستحداث عمل حر يتسم بالإبداع ويتصف بالمخاطرة، فهي أحد الاتجاهات الحديثة في التربية والتعليم حيث أن أغلب النظم التعليمية تبنت هذا المفهوم وجعلته مشروعًا وطنيًا لها، مما يجعل المسؤولية كبيرة على النظام التعليمي في بناء برامج تتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات لدعم وتنمية ثقافة ريادة الأعمال بين المتعلمين[1]، ولعل من أهم المبررات التي دفعت إلى ضرورة الاهتمام بتنمية ثقافة ريادة الأعمال في المؤسسات المختلفة تغيير قواعد سوق العمل وانتشار البطالة، وتزايد التعقيد والتطور في المنتجات والخدمات، بالإضافة إلى أن تنمية ثقافة ريادة الأعمال لها نتائجها الإيجابية في التنمية المستدامة إذ تخلق قاعدة كبيرة من الأشخاص الرياديين في مختلف التخصصات وإعداد أجيال تتسم بالإبداع والابتكار والإنجاز، وتعد أحد أهم مؤشرات الوعي المجتمعي والرشد في سياسات وخطط وبرامج التنمية في المجتمع، كما تسهم في

التنمية الشخصية والاجتماعية وتحقيق مستويات متقدمة وإيجابية للطموح وإدراك الذات[٢].

وقد أكدت دراسة (Afolabi, Michael, et. al 2017) أن تعليم وتدريب الطلاب على ريادة الأعمال يؤدي إلى زيادة مبادرات التوظيف الذاتي وانشاء أعمال حرة، وأوصت بضرورة تدريب الطلاب على المشروعات المختلفة خارج المدرسة لتتيح لهم فرصة التعرف على كيفية تنظيم المشروعات المختلفة وإدارتها في المستقبل، كما أوصت بتقديم جوائز للطلاب الذين يقيمون مشروعات متميزة، وتقديم الرعاية لهم مما يدفع عملية التوظيف الذاتي بين الخريجين في المستقبل[٣].

وتمثل المدرسة الثانوية الزراعية المصدر الرئيس في إعداد رأس المال البشري اللازم لخدمة خطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية الذي يمد سوق العمل بالكوادر الفنية المدربة تدريبًا علميًا وعمليًا، كما أنها أحد الأدوات الأساسية في تحقيق التنمية الزراعية من خلال توفيرها لاحتياجات البلاد من الفنيين الزراعيين المؤهلين لتطوير الزراعة التي تعتبر عصب الاقتصاد المصري، وعن طريقها تزداد إنتاجية القوى العاملة بالقطاع الزراعي، علاوة على أن لديها القدرة على الدفع بالموارد البشرية الخلاقة المبدعة القادرة على خلق مشروعات زراعية ريادية حرة تسهم في توفير فرص عمل مستدامة قادرة على معالجة ظاهرة البطالة والفقر.

وتهدف المدرسة الثانوية الزراعية إلي إكساب الطلاب ملكات القدرة على الابتكار والاختراع وتنمية قدراتهم على معايشة المجتمع الريفي وتزويدهم بالمهارات الفنية التي تؤهلهم لممارسة الأنشطة المتنوعة داخل المزارع خاصة والمؤسسات الزراعية عامة، وتنمية قدراتهم على القيام بعمل مشروعات زراعية تحقق أهداف وخطط التنمية الزراعية في دعم الاقتصاد القومي، كما تهدف إلى إكساب الطلاب مهارة تشغيل الآلات والمعدات الزراعية وصيانتها[٤].

وفي هذا السياق أكدت دراسة (Ibrahim, Wan Nur A & Ab Bakar, 2015) أن تعليم ريادة الأعمال يؤدي إلى زيادة وعي طلاب التعليم الفني بما فيه

الزراعي بالمهن الموجودة في مجال ريادة الأعمال[٥]، كما تشير دراسة (Winarno, Agung, 2016) إلى أن ممارسة وتدريب الطلاب على ريادة الأعمال في المدارس الفنية بما فيها الزراعية يحفز الطلاب بعد التخرج على العمل الريادي؛ لأنه ينمي لديهم السمات اللازمة لذلك مثل الثقة بالنفس والإبداع والمبادرة وتحمل المسؤولية[٦]، وبالتالي تحتاج المدرسة الثانوية الزراعية إلى ثقافة تدعم تعليم ريادة الأعمال بين طلابها وتغير من نظرة المجتمع إليها وإلى طلابها، ثقافة تنقل الخريجين من باحثين عن فرص عمل إلى صانعين لفرص عمل إبداعية من خلال إنشاء مشروعات زراعية متميزة.

ومن المشروعات التي توجد بالمدرسة الثانوية الزراعية مشروع رأس المال الدائم والذي يمكن أن يدعم تنمية ثقافة ريادة الأعمال بين الطلاب؛ حيث يهدف إلى توفير فرص التدريب العملي للطلاب في مشروعات إنتاجية حقيقية أثناء الدراسة، وإتاحة الفرصة للمعلمين لتحقيق دخل إضافي يساعدهم في تحمل أعباء الحياة، وفرصة للطلاب المشاركين في العمليات المسندة لتحقيق دخل لهم ولأسرهم أثناء الدراسة، فضلاً على أنه يكسب الطلاب مجموعة من المهارات المهنية تؤهلهم لسوق العمل ومنها إتقان أساليب فنية لتفادي الخسائر والتلفيات، وتمكين الطلاب من وضع دراسة جدوى للمشروعات المزمع إقامتها، وتوفير الخامات المطلوبة لإتمام المشروعات المختلفة، وإتباع قواعد وإرشادات الأمن والسلامة المهنية، علاوة على أنه يسعى إلى غرس بعض القيم في نفوس الطلاب مثل حب العمل وتقديره، والصبر والمثابرة، والالتزام بالنظام العام، والولاء والانتماء للوطن، وسيادة روح التعاون والعمل الجماعي والدافعية للإنجاز، واحترام الوقت والالتزام بمواعيد العمل، والاحترام المتبادل بين زملاء العمل، والإيمان بحق تقرير المصير، والادخار وترشيد الاستهلاك[٧].

إلا أن مشروع رأس المال الدائم يعاني من مشكلات مما تعوق من دروره في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب، حيث أكدت دراسة (كمال بيومي، نبيل السيد،

٢٠١٠م) أن هناك العديد من السلبيات التي تحد من دور هذا المشروع كالروتين الإداري في إجراءات صرف أجور الطلاب والمعلمين المشاركين في المشروع، وعدم وجود قاعات جيدة للتدريب وعدم تطوير الآلات المستجدة بما يتناسب ومتطلبات إنتاج السلع المختلفة ويضمن السلامة المهنية للمشاركين[٨]، وفي الإطار ذاته توصلت دراسة (على قاروب، ٢٠١٦م) إلى أن هناك العديد من الصعوبات التي تجعل العائد الاجتماعي من المشروع غير مرضي ومنه ضعف الحوافز المادية للطلاب وعدم وجود مخصصات مالية كافية لتنفيذ مثل هذه المشروعات[٩].

وتأكيدًا لما سبق توصلت دراسة (سلوى عبد القادر،٢٠٢١م) إلى أن مشروع رأس المال الدائم يعاني من سوء استغلال المقومات المادية الاستغلال الأمثل، واقتصاره على بعض التخصصات دون الأخرى، واقتصار منافذ بيع مشروعات رأس المال الدائم على عدد قليل من المدارس الزراعية؛ بسبب بعض القيود البيروقراطية على الرغم من إمكانية استخدام أسوار المدارس في هذا الغرض، وقلة المهارات الفنية لبعض المعلمين الزراعيين والمطلوبة لمشروع رأس المال الدائم؛ ومن ثم ضعف مهارات طلاب المدرسة الثانوية الزراعية، وتدني المستوى العلمي لمعظم الطلاب المقبولين بالتعليم الثانوي الزراعي، ونظرة المجتمع السلبية إلى طالب التعليم الثانوي الزراعي[١٠].

وتأسيسًا على ما سبق يتضح وجود قصور في دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدارس الثانوية الزراعية، ومن ثم تحاول الدراسة الحالية تقديم جملة من المقترحات التي تسهم في تفعيل دوره في تنمية تلك الثقافة.

مشكلة الدراسة وتساؤلاتها:

وانطلاقا مما تقدم، تتجسد مشكلة الدراسة في أن مشروع رأس المال الدائم يعاني من معوقات تحول دون إسهامه في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية، ومن ثم تتبلور مشكلة الدراسة في الأسئلة البحثية الآتية:

١- ما الإطار الفكري لثقافة ريادة الأعمال؟

٢- ما واقع دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات؟

٣- ما المقترحات والتوصيات اللازمة لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الزراعية؟

أهداف الدراسة:

تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف الآتية:

١- توضيح الإطار الفكري لثقافة ريادة الأعمال.

٢- رصد واقع مشروع رأس المال الدائم بالمدرسة الثانوية الزراعية.

٣- التوصل إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات اللازمة لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الزراعية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة الحالية في:

١- إكساب طلاب المدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات ثقافة ريادة الأعمال من خلال عملهم بمشروع رأس المال الدائم بما يمكنهم من إقامة مشروعاتهم الخاصة بهم في المستقبل.

٢- توجيه نظر القائمين على تطوير المدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات إلى أهمية دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب.

٣- محاولة الإسهام في تقديم مجموعة من المقترحات والتوصيات اللازمة لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية مما يوفر للمسؤولين والقائمين على المدرسة الثانوية الزراعية الدعم التربوي والبحثي لاتخاذ القرارات المناسبة للنهوض بمشروع رأس المال الدائم في ضوء نتائج الدراسة.

منهج الدراسة :

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي، الذي يهتم بوصف وتحليل المشكلة محل الدراسة وصولًا إلى وضع حلول لها؛ وذلك لملاءمته طبيعة موضوع الدراسة في خطواتها المختلفة، حيث تستخدمه الدراسة الحالية في وصف وتحليل الإطار الفكري لثقافة ريادة الأعمال، وفي رصد وتشخيص واقع مشروع رأس المال الدائم، ومن ثم وضع مجموعة من المقترحات والتوصيات اللازمة لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية.

حدود الدراسة :

تتمثل حدود الدراسة في تحليل واقع دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدارس الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات بجمهورية مصر العربية.

مصطلحات الدراسة :

تتمثل مصطلحات الدراسة في الآتي:

١- الدورRole :

يقصد بالدور في هذه الدراسة: مجموعة الوظائف والمهام والممارسات التي يمكن أن يقوم بها مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات.

٢- مشروع رأس المال الدائم Permanent Capital Project:

يعرف إجرائيًا بأنه: مشروع تعليمي تدريبي إنتاجي يتم تنفيذه بالمدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات بواسطة الطلاب تحت إشراف ومتابعة المعلمين في بعض التخصصات الزراعية، ويسهم في تنمية المعارف والمهارات والقيم اللازمة لإنشاء مشروعات ريادة الأعمال المستقبلية الحرة والاستخدام الأمثل لرأس المال، وتسويق المنتجات، واكتساب خبرات عملية في مجال التخصصات الزراعية الإنتاجية من واقع الحياة العملية.

٣- ثقافة ريادة الأعمال Entrepreneurial culture:

يُعرف الباحث ثقافة ريادة الأعمال إجرائيًا بأنها: مجموعة المعارف والأفكار والمهارات والقيم والاتجاهات والسلوكيات والتوقعات التي يسعى مشروع رأس المال الدائم إلى تنميتها لدى الطلاب؛ بغرض مساعدتهم على التفكير السليم في القيام بمشروعات جديدة تتسم بالإبداع والابتكار، وتتصف بالمخاطرة المحسوبة وتوفر فرص عمل لهم وتحد من بطالتهم بدلًا من انتظار الوظائف الحكومية، وبما يتوافق مع الاهتمامات والتوجهات المستقبلية لطلاب المدرسة الثانوية الزراعية واحتياجات سوق العمل محليًا ودوليًا.

٤- المدرسة الثانوية الزراعية Agricultural High School:

يُقصد بالمدرسة الثانوية الزراعية بأنها ذلك النوع من المدارس الفنية التي تهدف إلى إعداد فئة الفني في المجال الزراعي، وتنمية الملكات الفنية لدى الدارسين، وتنقسم إلى نوعين هما: المدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات التي تعد فئة الفني في المجال الزراعي، والمدرسة الفنية الزراعية المتقدمة نظام الخمس سنوات التي

تعد فئتي الفني الأول والمدرب في المجال الزراعي، ويتم القبول في كل من النوعين بعد إتمام شهادة التعليم الأساسي، ووفقًا للشروط والقواعد التي يحددها وزير التربية والتعليم(١١).

ويُعرف الباحث المدرسة الثانوية الزراعية إجرائيًا بأنها ذلك النوع من المدارس الفنية ذو الثلاث سنوات التي تهدف إلى تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلابها بما يمكنهم من القدرة على القيام بإنشاء عمل ريادي حر يتصف بالإبداع والابتكار والتميز؛ بقصد توفير فرص عمل لهم ولغيرهم تمنعهم من التعرض للبطالة، وتحقق تنمية شخصية واجتماعية واقتصادية مستدامة.

ثانيًا: الإطار الفكري لثقافة ريادة الأعمال:

١- مفهوم ثقافة ريادة الأعمال:

تؤدي الثقافة السائدة في أي مجتمع دورًا جوهريًا في بناء اتجاهات أفراده، حيث تعد بمكوناتها المادية والمعنوية روح البنيان الاجتماعي، والمحرك الرئيس لاتجاهات وسلوكيات أفراد المجتمع، والمخزون الحي في الذاكرة كمركب كلي، ونمو تراكمي مكون من محصلة العلوم والمعارف، والأفكار، والفنون، والآداب، والمعتقدات والأخلاق، والقوانين، والأعراف والتقاليد، والمدركات الذهنية والحية والموروثات التاريخية، واللغوية، والبيئية، التي تصوغ فكر الإنسان وتمنحه الصفات الخلقية والقيم الاجتماعية التي تشكل سلوكه العملي في الحياة(١٢).

والثقافة مجموعة من القيم، والتقاليد، والعادات، والمعاني، والاتجاهات التي يتم اكتسابها مع مرور الوقت والتي يتقاسمها أفراد مجتمع معين وتؤثر في نمط الحياة ماديًا ومعنويًا ويكتسب أفراد المجتمع هذه الخصائص المشتركة من خلال العديد من المراحل والعمليات الاجتماعية التي يشاركون فيها عبر المؤسسات العائلية، والتعليمية، والدينية، ومن المجتمع ككل(١٣).

ومفهوم الثقافة يشير إلى القيم والعادات والتقاليد التي تحكم سلوكيات وتصرفات الأفراد، ومخزون القدرات والمعارف والمهارات والخبرات لمجتمع معين، وطرق وأساليب الحياة التي ينتهجها الفرد أو الجماعة، وضوابط ومحددات ومعايير قبول أو رفض سلوكيات وأفعال الأخر، والنتاج الفكري والمادي بما يشمله من أفكار ومنتجات وخدمات، وبما يميزه عن مجتمع آخر، وإدراك ووعى الفرد أو الجماعة بالمتغيرات المختلفة التي تحيط بهم محليًا وعالميًا[١٤].

وتُعرف ريادة الأعمال على أنها عملية بدء عمل تجاري وتنظيم الموارد الضرورية له مع افتراض المنافع والمخاطر المرتبطة به، فالريادي هو الفرد الذي ينهمك في الريادة وينشغل بها من خلال إدراكه لفكرة توفير منتج أو خدمة وحملها إلى التطبيق الفعلي[١٥].

ويُقصد بها أنها ذلك النشاط الذي ينصب على إنشاء مشروع عمل جديد، ويقدم فعالية اقتصادية وقيمة مضافة، كما تعني إدارة الموارد بكفاءة وأهلية متميزة؛ من أجل ابتكار نشاط اقتصادي وإداري جديد، كما أنها عملية إنشاء عمل حر يتسم بالإبداع ويتصف بالمخاطرة[١٦].

وتُعرف ريادة الأعمال بأنها قدرة الطلاب على إيجاد أفكار تجارية وتحويلها إلى ممارسات تطبيقية من خلال مشروعات اقتصادية، والقدرة على تخطيط وإدارة تلك المشروعات من أجل تحقيق أهدافها من خلال امتلاك الطلاب لمهارات الإبداع والابتكار والمبادرة وتحمل المخاطرة[١٧]، ومن ثم تعبر عن أي مسعى يبدلهُ فرد أو فريق من الأفراد لإنشاء مشروع جديد من قبيل التوظيف الذاتي، أو توسيع نشاط مؤسسة قائمة[١٨].

وتأسيسًا على ما سبق يمكن عرض مفهوم ثقافة ريادة الأعمال، وقد تعددت تعريفات ثقافة ريادة الأعمال بتعدد وجهة النظر إليها، وتتناول الدراسة لبعض منها كما يأتي:

يُقصد بثقافة ريادة الأعمال مجموعة المعارف، والقيم والاتجاهات، والمهارات التي تدعم وتشجع المبادرات الفردية والنشاط الريادي والعمل الحر، والتشغيل الذاتي، والسعي لامتلاك المشروعات أو تأسيسها أو إدارتها، ونشر روح المبادرة الطموحة، والمخاطرة المحسوبة بهدف رفع مستوى حياة الفرد والمجتمع(١٩).

وتُعرف ثقافة ريادة الأعمال بأنها القيم والأطر والتوجهات الفكرية التي تساعد في تعزيز العمليات والمبادرات والبرامج التي تقوم بها المؤسسة التعليمية بهدف تبني الأفكار والمشروعات الابتكارية للطلاب وأعضاء هيئة التدريس لتحويلها إلى مشروعات منتجة وذلك من خلال احتضانها في حاضنات الأعمال(٢٠).

كما أنها نوع من الثقافة التي يتوقع فيها إنتاج أفكار وإبداعات جديدة، ويتم فيها تشجيع المخاطرة، والتعامل مع الفشل، وتحفيز التعلم، والإنتاج، والعمليات والابتكارات الإدارية ويُنظر إلى التغيير المستمر على أنه ناقل للفرص(٢١).

وتعني أيضًا الحد الكافي من المعارف والمفاهيم والخبرات التي تشكل الهيكل المعرفي لريادة الأعمال، والخصائص والسلوكيات والقيم والاتجاهات الريادية التي تمكن الطلاب من فهم أساسيات هذا المجال وتكسبهم التوجهات والمهارات والرؤي اللازمة لدخول مجال الأعمال، وتساعدهم على الإبداع والابتكار في التعامل مع سوق العمل وإنشاء المشروعات الريادية التي تضيف قيمة للمجتمع، ومن ثم بناء جيل ريادي قادر على تحقيق التنمية المستدامة في المجتمع(٢٢).

وتُعرف بأنها المنظومة التي تشتمل على المعارف والقيم والاتجاهات والمهارات والأنشطة المتطلبة لريادة الأعمال لدى الطلاب، ويترتب عليها توافر الوعي المعرفي والوجداني والمهارى بريادة الأعمال(٢٣).

ويُقصد بثقافة ريادة الأعمال بأنها نسق من القيم والمعتقدات والمعايير التي تحفز على تدعيم مشروعات ومبادرات ريادة الأعمال في المجتمع الأكاديمي، وتبني الأفكار الإبداعية لدى الطلاب، وتوفير البيئة المحفزة والمناخ الملائم لتحويلها إلى مشروعات صغيرة منتجة(٢٤).

ويُشار إلى ثقافة ريادة الأعمال على أنها: مجموعة المعارف والقيم والاتجاهات التي يحرص التعليم على غرسها لدى الطلاب عبر عدة أساليب لحثهم على استثمار أفكارهم الإبداعية والابتكارية وتحويلها إلى مشروعات حقيقية قادرة على تقديم منتجات وخدمات جديدة تسهم في تلبية متطلبات المجتمع المتغيرة وإكسابهم القدرة على العمل الحر، بما يساعد على إتاحة فرص العمل لمزيد من أفراد المجتمع وتحقيق عوائد اقتصادية واجتماعية[٢٥].

ويُنظر إلى ثقافة ريادة الأعمال على أنها: جملة المعارف، والمهارات، والاتجاهات الإيجابية نحو ريادة الأعمال اللازمة للطلاب أثناء عملية إعدادهم ليبادروا إلى إنشاء مشروعاتهم الجديدة والمبتكرة، ويتمكنوا من مواجهة مخاطرها بدلاً من انتظار الوظائف الحكومية[٢٦]. كما أنها مواقف وقيم ومهارات وقوة لمجموعة أو فرد يعمل في مؤسسة تتميز بالمخاطر[٢٧].

واستخلاصًا مما سبق يتبين أن ثقافة ريادة الأعمال تعبر عن مفهوم متكامل يشتمل على مكونات: معارف وقيم ومهارات من يمتلكها يُصبح مفعمًا بتلك الثقافة، ومن ثم يكون جديرًا بالقيام بمشروعات ريادية إبداعية متفردة عن غيرها، وبالتالي يصبح رائدًا في مجال الأعمال الزراعية والصناعية والتجارية.

٢- أهداف ثقافة ريادة الأعمال:

تمثل ثقافة ريادة الأعمال المحفز الرئيس للابتكار والإبداع والتجديد والتنمية الاقتصادية والاجتماعية، وذلك لما تنشده من تغيير في أفكار واتجاهات الأفراد والمجتمعات نحو التوظيف الذاتي وممارسة العمل الحر، وخلق مشروعات جديدة تعتمد على امتلاك أصحابها لكفايات ومهارات ريادة الأعمال، ومن ثم تهدف ثقافة ريادة الأعمال إلى الآتي:

أ- **تطوير وتنمية السمات الشخصية:** حيث تهدف إلى تطوير السمات والمهارات الشخصية لدى الشباب، والتي تساعد في إنشاء القاعدة الرئيسة للتفكير والسلوك

والمحتوى الريادي، فهي تنمي الإبداع والابتكار، وسلوك المبادأة، والمخاطرة، والاستقلالية، والثقة بالنفس، والقيادة، وروح العمل الجماعي أو روح الفريق.

ب- **تعزيز مهارات الاتصال الإيجابي:** تهدف ثقافة ريادة الأعمال إلى تغيير نمط التفكير التقليدي لدى الشباب إلى أنماط التفكير الحديثة القائمة على الإبداع والابتكار والتجديد من خلال استخدام استراتيجيات التعليم والتدريس مثل أسلوب حل المشكلات بأسلوب إيداعي، وأسلوب العصف الذهني، والتعلم المبني على المشروعات والأنشطة والتعليم التعاوني، والتفكير الناقد.

ج- **تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة:** ويتم ذلك عن طريق توفير فرص عمل للشباب والخريجين وإكسابهم مهارات ريادة الأعمال وكيفية التعامل مع متطلبات واحتياجات السوق، وتسهم في زيادة وعي الأفراد حول التوظيف الذاتي والريادة كبديل محتمل لمهنة المستقبل، مما ينعكس على المجتمع في تحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة.

د- **تحديد فرص العمل واستثمارها:** تهدف ثقافة ريادة الأعمال إلى تنمية جدارات المتعلمين من أجل إدراك فرص العمل واستغلال تلك الفرص أفضل استغلال سواء من أجل إقامة المشروعات الفريدة من نوعها، أو تعزيز الروح الريادية وإثارة الدافعية لدى الطلاب، كما تساعد على بناء تصور أفضل لمهنة المستقبل[٢٨].

هـ- كما تسعى ثقافة ريادة الأعمال إلى تحويل الأفكار إلى مشروعات بمعدلات أكثر من غيرها بما يحقق تميز وقيمة على المستوى الوطني والعالمي ويدعم التوجه نحو مجتمع المعرفة، وتوفير العديد من الفرص المرتبطة بإحداث تقدم تكنولوجي يستند إلى المعرفة[٢٩].

واستنادًا إلى ما سبق تتمثل أهداف ثقافة ريادة الأعمال في تنمية السمات الشخصية، وتعزيز المهارات الريادية، وتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة، وتحديد فرص العمل واقتناصها، وتحويل الأفكار إلى مشروعات ريادية، ومن ثم تهدف

ثقافة ريادة الأعمال إلى تنمية المهارات الريادية لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية، وتحويل أفكارهم إلى تطبيق عملي في صورة مشروعات ابتكارية تحقق لهم فرص عمل ملائمة لبيئتهم الزراعية.

٣- أهمية ثقافة ريادة الأعمال:

تعد ثقافة ريادة الأعمال بمثابة القوة الدافعة للتنمية الاقتصادية والاجتماعية بالدرجة التي جعلت دول العالم تبادر بوضع سياسات من شأنها تنمية اتجاهات الأفراد ليصبحوا رواد أعمال، وإدخال التعليم الريادي في المؤسسات التعليمية لإيجاد ثقافة ريادة الأعمال، وهذا ما دفع الاتحاد الأوروبي إلى التأكيد على ضرورة تنمية ثقافة ريادة الأعمال من خلال تعزيز العقلية المناسبة، والمهارات الريادية، والوعي بالفرص المهنية الحالية والمستقبلية[٣٠]، ومن ثم تنطلق ثقافة ريادة الأعمال من حقيقة مفادها تمكين الإنسان من أن يكون فاعلًا ومعتمدًا على نفسه وشريكًا رئيسيًا في النشاط الاقتصادي وفي خلق فرص العمل بدلًا من البحث عنها، وتكمن أهمية ثقافة ريادة الأعمال من خلال الآتي:

أ- تنمية ثقافة ريادة الأعمال لها نتائجها الإيجابية في التنمية المستدامة؛ إذ تخلق قاعدة كبيرة من رواد الأعمال في مختلف التخصصات وإعداد أجيال تتسم بالإبداع والابتكار والإنجاز.

ب- تسهم في تحفيز الناس على العمل المنتج والمجدي اقتصاديًا، وتفتح المجال أمام المنافسة الداعمة لزيادة مستويات الجودة، ومن ثم الوصول باقتصاد ناجح قادر على المنافسة والتعامل بكفاءة مع الأسواق العالمية.

ج- تعد ثقافة ريادة الأعمال أحد أهم مؤشرات الوعي المجتمعي والرشد في سياسات وخطط وبرامج التنمية في المجتمع؛ إذ تنظر المجتمعات المتقدمة إلى رواد الأعمال على أنهم نماذج قيادية يقتدي بهم لما يقومون به من أعمال وإنجازات، وما يوفرونه من فرص استثمارية ووظيفية أمام أجيال متتالية من فئات المجتمع.

د- تلغي ثقافة ريادة الأعمال كافة المظاهر السلبية التي تحد من أهمية دور الإنسان في توسيع مجالات النشاط الاقتصادي، هذا بالإضافة إلى دورها في الإسهام في التنمية الشخصية والاجتماعية لأفراد المجتمع وزيادة قدراتهم الإبداعية والابتكارية وتحقيق مستويات متقدمة وإيجابية للطموح وإدراك الذات[٣١].

ه- تسهم ثقافة ريادة الأعمال في إيجاد مشروعات ذات أفكار جديدة ينبع منها خدمات ذات قيمة مضافة، حيث أن رائد الأعمال هو من يكون لديه القدرة على تحويل أي فكرة ابتكارية إلى منتج وخدمة متميزة، بالإضافة إلى أنه يمتلك رؤية مستقبلية واستراتيجية لإدارة المبادرات والأفكار الإبداعية، بالإضافة إلى قدرته على التعامل مع المخاطر التي قد تواجهه في ريادة الأعمال.

و- تؤدي ثقافة ريادة الأعمال إلى زيادة احتمال امتلاك الأفراد لأفكار مشروعات أعمال تجارية ذات تكنولوجيا عالية، والتي تساعد في التوجه نحو بناء مجتمع المعرفة، وتسهم في التغلب على مشكلة البطالة والفقر، وزيادة فرص نجاح الأعمال وصناعة قادة المستقبل.

ز- تعمل على تغيير هيكل تركز الثروة في الأمم بما يحقق الاستقرار الاقتصادي، والتحول من ارتكاز الاقتصاد على عدد محدود من أصحاب رؤوس الأموال نحو امتلاك أكبر عدد من أفراد المجتمع للثروة بما يحقق التنوع والاستقرار في مجالات العمل[٣٢].

ح- تنمية ثقافة ريادة الأعمال وتعليم أصولها تسهم في تحقيق التطور والنمو الاقتصادي والاجتماعي بما يمكن من التحول نحو إحداث طفرة في بناء الاقتصاد المعرفي من خلال الأفكار المتجددة ذات العلاقة بتنمية مجتمع المعرفة ومواجهة مشكلة البطالة [٣٣].

ط- تحقق ثقافة ريادة الأعمال التنمية الاقتصادية وذلك من خلال إحداث زيادة في الناتج القومي ونصيب الفرد منه، علاوة على إيجاد جسر يربط بين المجتمع الأكاديمي وقطاعات الأعمال، ويساهم في ردم الفجوة بين العلم والسوق.

ويستنبط الباحث مما سبق أن ثقافة ريادة الأعمال تسهم في تشكيل وتعديل وبلورة اتجاهات الأفراد نحو مفهوم التوظيف، فهي تنمي لديهم العمل الذاتي الحر القائم على خلق فرص العمل الإبداعية، بدلًا من الاتكال على الوظائف الحكومية، هذا فضلًا عن أنها تدفع الطلاب ولاسيما طلاب التعليم الثانوي الزراعي على إيجاد مشروعات ريادية ذات أفكار جديدة في مجال تخصصهم، ومن ثم تعزز من معارفهم وقيمهم ومهاراتهم نحو العمل الريادي.

٤- أنوع ريادة الأعمال:

أشارت الأدبيات لأنواع متعددة من ريادة الأعمال، حيث ذكر (مصطفى كامل،٢٠١٦م) أن ريادة الأعمال تحتوي على أنواع متعددة منها[٣٤]:

أ- **ريادة الأعمال الداخلية:** وتتمثل في الريادة داخل المنظمة القائمة وتتعامل مع الموارد الداخلية التي تمتلكها المنظمة، وتشكل الريادة الداخلية أحد مقاييس الأداء الريادي إلى جانب مؤشرات العائد والتحكم والبقاء، كما يشكل العمل الريادي الموجود داخل التنظيم، وقد ظهرت نتيجة اشتداد المنافسة الحادة بين المنظمات، وظهور بعض الثقافات الخاصة بين العاملين، والتي أدت إلى ظهور ثورة في التفكير الإداري الأمريكي، وهو العمل على خلق الروح الريادية داخل التنظيم.

ب- **ريادة الأعمال الخارجية:** تتمثل في الابتكار خارج حدود المنظمات ضمن شبكات خارجية كالمخاطرة المشتركة، والتحالفات الاستراتيجية، والمقاولات الثانوية.

ج- **ريادة الشركة:** وتعرف بأنها عملية إيجاد أعمال جديدة ضمن الشركة القائمة بهدف تحسين الربحية التنظيمية وتعزيز الوضع التنافسي لها، أو إعادة التجديد الاستراتيجي للأعمال القائمة.

د- **ريادة الأعمال الإلكترونية:** وتتضمن إيجاد أنشطة أو أعمال خاصة على شبكة المعلومات الدولية في موقع ما يصمم ويخصص لبيع خدمة مباشرة لشيء ما، ومن أمثلة تلك الشركات(Google) و(Yahoo).

وفي هذا الإطار أكدت(أمل محمود،٢٠١٩م) أن ريادة الأعمال تنقسم إلى الأنواع الآتية[٣٥]:

أ- **ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة:** وتتمثل في أنها تركز على الأسواق المحلية فقط، ولا تمتلك ميزة تنافسية، وتعتمد على التمويل الخارجي المحدود، وتحقق أرباحاً منخفضة.

ب- **ريادة الأعمال الإبداعية:** وتتمثل في أنها تركز على الأسواق العالمية والمحلية معًا، وتمتلك ميزة تنافسية، وتعتمد على التمويل المتعدد المصادر، وتحقق أرباحًا متزايدة وسريعة.

وأشار(Desai Sameeksha,2009) إلى أن ريادة الأعمال تتنوع إلى[٣٦]:

أ- **الريادة الرسمية وغير الرسمية:** ويمكن التميز بينهما من خلال محور التسجيل، فإذا كان المشروع الريادي مسجل في إحدى الجهات الحكومية أصبح مشروعًا ريادياً رسميًا، ومن ثم أخذ الصبغة الرسمية بحكم السلطة والقانون، ولا يوجد لهذا التصنيف ثمة علاقة بنوع وطبيعة النشاط الريادي، بل بوجوده ضمن نظام رسمي أو غير رسمي.

ب- **الريادة القانونية وغير القانونية:** وهذا التصنيف ينبع من نوع النشاط الريادي من حيث قانونيته ومشروعيته من عدمه، ويختلف عن التصنيف السابق، فقد تكون شركة تعمل في نشاط قانوني ولكنها غير مسجلة، وقد تكون شركة مسجلة ولكنها تدخل ضمن عمل غير قانوني.

وقد صنفت (صفاء المطيري،٢٠١٩م) ريادة الأعمال وفقًا لأنواع رواد الأعمال إلى[٣٧]:

أ- **ريادي الضرورة:** وهو الشخص الذي لا يجد فرصة عمل في السوق، ومن ثم يلجأ إلى بدء أعمال خاصة كالتجارة أو الزراعة أو ممارسة أعمال حرفية بهدف تحقيق دخل وعائد يعيش منه، ويتصف هذا النوع بعدم الاعتماد على التجديد والإبداع.

ب- **ريادي الفرصة:** وهو الشخص الذي يستغل الفرص المتاحة في السوق لتقديم سلعة أو خدمة جديدة لزيادة دخله الشخصي من خلال إنشاء مشروعه الخاص ويتصف هذا النوع من رواد الأعمال بالإبداع والابتكار واستخدام التكنولوجيا الحديثة.

وفي نفس الصدد أشار كل من(أشرف السعيد،٢٠١٨م) [٣٨] و(أحمد الشميميري، وفاء المبيريك،٢٠١٩ م)[٣٩] لأنواع مختلفة من ريادة الأعمال يمكن ذكرها كما يأتي:

أ- **ريادة الأعمال التجارية(الموجهة بالربح):** وتعبر عن المبادرات الإبداعية الي يقدمها رواد الأعمال من أجل الاستفادة من الفرص المتاحة لتحقيق الربحية وفق قوى السوق الاقتصادية، وهذا النوع من ريادة الأعمال رغم أهميته في تعزيز القدرة التنافسية للاقتصاد الوطني، وفي علاج المشكلات الاقتصادية إلا إنه غير قادر على تحقيق التنمية بمعناها المستدام، حيث توجد العديد من المشكلات البيئية والاجتماعية التي تحول دون جهود التنمية والرفاهية الاجتماعية، وتقلص جهود الحكومة والمؤسسات التجارية في التصدي للتحديات البيئية والاجتماعية.

ب- **ريادة الأعمال الاجتماعية:** وتمثل في عملية توظيف مواهب وخبرات رواد الأعمال من أجل اكتشاف واستثمار الفرص المتاحة لهم، بقصد تقديم حلول إبداعية ومختلفة للتحديات والمشكلات التي تواجه المجتمع في مسعى لخلق التغيير الاجتماعي المستدام، وتسعي ريادة الأعمال الاجتماعية إلى تعزيز وتدعيم الأهداف الاجتماعية والبيئية، وإحداث التغيير الاجتماعي الإيجابي، بالإضافة إلى تحقيق الأرباح والتنمية الاقتصادية.

وفي سياق متصل أضافت دراسة(حكمت سلطان، ومحمود عثمان،٢٠٢١م)، أنواع لريادة الأعمال منها[٤٠]:

أ- **ريادة الأعمال الثقافية:** وتعني المكان الذي يكون فيه رائد الأعمال وكيلًا للتغيير الثقافي وصاحب رؤية بارعة، ينظم رأس المال الثقافي والاقتصادي والبشري والمالي، لإنتاج الإيرادات من نشاط ثقافي، وتؤدي حلوله المبتكرة إلى استحداث منظمات

ثقافية مستدامة اقتصاديًا، وتخلق ثروة وقيمة ثقافية، وتعزز سبل العيش للمنتجين المبتكرين والمستهلكين للمنتجات والخدمات الثقافية، وتهدف إلى الاستفادة من الأعمال في تحسين المجتمع، وتشمل مهن الكتاب، والفنانين، والإعلاميين، والمهندسين المعماريين، ومصممي الجرافيك وغير ذلك.

ب- **ريادة الأعمال الزراعية:** وهي القائمة على تطوير الأعمال الزراعية، أو الأعمال التجارية الزراعية المشاركة في تصنيع وتوزيع إمدادات المزارع، وتشمل الأنشطة المتعلقة بإنتاج وتوزيع الخدمات والمنتجات المرتبطة بالزراعة مثل زراعة الأخشاب، وزراعة الزهور والبستنة، وتربية الحيوانات، وتربية الأحياء المائية، والتكنولوجية الحيوانية، وتتسم ريادة الأعمال الزراعية بأنها توظف أفكار ومهارات ونماذج ريادة الأعمال في حل المشكلات التي تواجه القطاع الزراعي، وتوفر حلولًا مبتكرة للقضايا الزراعية مثل إنتاجية المحاصيل وتكلفة مدخلات العمليات الزراعية، وتزيد من ربحية الأعمال الزراعية، بالإضافة إلى أنها توفر فرص عمل وتمكن من الاستخدام الأمثل للموارد المحلية، وتحقق تقدمًا هائلًا في مجال الأمن الغذائي، وتحسن إنتاجية المزارع وتقلل من عمليات الهدر، وتزود من دخل المزارعين.

والجدير بالذكر أن ريادة الأعمال قد توسعت لتشمل جميع مجالات الحياة فعلاوة على أنواع ريادة الأعمال السابقة، توجد ريادة الأعمال البيئية ويطلق عليها ريادة الأعمال الخضراء، ويقصد بها عملية اكتشاف وتقييم الفرص الاقتصادية الموجودة في حالات عجز السوق عن مواجهة قضايا الحفاظ على البيئة واستثمارها، كما توجد ريادة الأعمال المستدامة وهذا النوع يجمع ويوازن بين الصحة الاقتصادية والربحية، والعدالة الاجتماعية، والمرونة البيئية من خلال سلوك ريادة الأعمال، وهذا ما يحدد هوية رجل الأعمال المستدام، كما ظهرت ريادة الأعمال التعليمية والصحية والسياسية[٤١].

ومما سبق يتبين أن ريادة الأعمال تتنوع وتختلف وفقًا لطريقة النظر إليها، فهناك من صنفها على أساس وجودها داخل المنظمات وخارجها، وبالتالي تكون داخلية

وخارجية، وهناك من قسمها على أساس التقليد والإبداع، فتكون إما ريادة الأعمال الصغيرة والمتوسطة، وإما ريادة الأعمال الإبداعية، كما صنفها البعض على أساس تسجيلها في جهة رسمية، فتكون ريادة رسمية وأخرى غير رسمية، بينما صنفها آخرون مدى قانونيتها إلى ريادة قانونية وغير قانونية، ونظر إليه البعض على أنها إما أن تكون ريادة الضرورة أو ريادة الفرصة، وقسمها فريق آخر من منظور التنمية إلى الريادة الاجتماعية، والريادة البيئية، والريادة المستدامة، ومن ثم يرى الباحث أن ريادة الأعمال أصبحت تتنوع بتنوع الأنشطة والمجالات المختلفة فقد تكون ريادة الأعمال زراعية وتجارية وصناعية ورقمية وتعليمية.

٥ - خصائص ثقافة ريادة الأعمال:

تقوم ثقافة ريادة الأعمال على توليد الأفكار والتأمل والابتكار وإطلاق العنان للإبداع المتحرر من النمطية والتفكير الإيجابي والتدرج المنطقي الرتيب[٤٢]، وتتميز ثقافة ريادة الأعمال بعدة خصائص تميزها عن سائر الثقافات ويمكن ذكرها كما يأتي[٤٣]:

- تظهر وتزداد حجم اتساعها في مجالات العمل الخاص سواء كان عمل فردي أو جماعي على هيئة مؤسسات وشركات أعمال.
- يأخذ التشغيل الذاتي محورًا أساسيًا في ريادة الأعمال إذ يعتمد الإنسان على نفسه في شؤون حياته، وأهمها استغلاله لخصائصه فيما يعود عليه بالنفع.
- التزايد المستمر لتأثير ظاهرة العولمة على نمط ونوع التفكير والسلوك على الفرد والمجتمع ومحاولة الاستفادة منها بالخروج من المحلية إلى العالمية.
- يشجع المناخ السائد في المجتمع على مبادرات الفردية الذاتية ويحترمها ويعطي الدفع المستمر لها حتى ولو حدثت سقطات أو فشل.
- شيوع حالة الرضا الوظيفي للأشخاص نتيجة لقيام الفرد بالعمل الملائم له وقدرته على تغييره برغبته وبدون حاجة إلى ضغوط من الآخرين.

- تسمح قيم المجتمع بتمكين المرأة وتشجيعها على تملك وإدارة المشروعات والتعبير عن ذاتها.
- أساليب العمل والمنافسة بين الأفراد تؤدي باستمرار إلى رفع المهارة الفردية.
- تسود المجتمع روح الطموح والمخاطرة من أجل رفع مستوى الحياة للفرد والجماعة.
- تظهر باستمرار أنشطة غير تقليدية نتيجة للتطور الحادث في المجالات التكنولوجية ونظم وأساليب الحياة.
- يتحول النظام السائد في المجتمع من التماثل بين أفراده إلى التنوع نتيجة لزيادة مساحة التعبير الذاتي وتوافر قنواتها على المستوى المحلي والوطني.
- تدعم ظهور أنشطة غير تقليدية وتعرف الأفراد بعالم الأعمال من خلال الكشف عن قدراتهم وإمكاناتهم وتطويرها من أجل تزويدهم بالمهارات المطلوبة لسوق العمل في القرن الحادي والعشرين.
- تعمل على تحقيق التغير المستمر من الثبات والجمود إلى المرونة، وظهور حاجات ورغبات جديدة والتكيف معها والسعي إلى إشباعها.
- الأخذ بأساليب المشاركة والعمل مع الآخرين في المجالات المختلفة من اقتصادية واجتماعية وثقافية وغيرها.

كما تتميز ثقافة ريادة الأعمال باعتبارها عملية بمجموعة الخصائص إذ أنها تبدأ بمحض واختيار وإرادة الإنسان، وغالبًا ما تحدث وتزدهر على مستوى الشركات الفردية، وتتضمن تغيير في الأوضاع من التقليد والنمطية إلى الابتكار والتجديد، وتتضمن الاستمرارية في مواصلة النجاح رغم التحديات التي تواجه من يمتلكها، كما أنها تُعد عملية شاملة وديناميكية لا تقف عند مستوى معين[٤٤].

وفي ذات الصدد أكد(رضا إبراهيم المليجي،٢٠١٨م)[٤٥] أن ثقافة ريادة الأعمال تتسم بعدة خصائص أنها: عملية هادفة: حيث تهدف إلى إدارة الأعمال والمشروعات وتنميتها بطرق مبتكرة وغير تقليدية وفق أفكار وتصورات إبداعية تحقق الربح وتمنح

المنظمات ميزات تنافسية، وعملية متكاملة: حيث تجمع ما بين الإبداع، والتخطيط، والقدرة على اكتشاف الفرص، وتحمل مستويات مرتفعة من المخاطر، والقدرة على تحويل الفكرة إلى واقع عملي، داخل إطار خاص، وتعتمد على رؤية مشتركة: إذ تبدأ ريادة الأعمال بوجود رؤية محددة وواضحة لعمل شيء مبتكر وخلاق، يلقى القبول والاستحسان لتحقيق أرباح والوصول إلى مكانة متميزة في عالم المنافسة من خلال تنظيم وإدارة المشروعات، توفر رؤية مدعومة بالعديد من الأفكار القوية المحددة الفريدة أي جديدة في السوق، تدعم سلوك المبادرة للوصول لنجاح فكرتها.

ويستنتج الباحث مما سبق أن ثقافة ريادة الأعمال تتسم بالخصائص الآتية: التشغيل الذاتي، وتحقيق الرضا الوظيفي، ورفع المهارة الفردية، والأنشطة الإبداعية، والتنوع، والمرونة، والمشاركة والعمل مع الفريق، وتغيير الأوضاع نحو الأفضل، والاستمرارية، والديناميكية، وهادفة، ومتكاملة، وتقوم على رؤية مشتركة.

٦- أبعاد ثقافة ريادة الأعمال:

تستند ثقافة ريادة الأعمال إلى أبعاد تمثل إطارًا عامًا لريادة الأعمال، والتي من خلالها يتم تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب وقد أشارت إليها دراسة(ماجدة يوسف،٢٠٢١م) ويمكن تناولها على النحو الآتي[٤٦]:

أ- **الوعي:** يعد الوعى أساسًا لكل معرفة، وفيما يتعلق بريادة الأعمال، فهو يعكس مدى قدرة رواد الأعمال على تحديد الزمان والمكان لتقديم المنتج أو الخدمة، وبذلك تزداد قيمتها، ويحدث ذلك من خلال امتلاك رواد الأعمال القدرة على استغلال الفرص المتاحة، وتحديدها وتقييمها.

ب- **القيم:** تعتبر القيمة هي المحرك الأساسي للسلوك، فهي من أهم المتغيرات المؤثرة في تفاعلات وعلاقات الأفراد مع بعضهم البعض، وتستند ريادة الأعمال إلى منظومة قيمية تمهد لها مناخ مناسب للعمل، إذ أشارت دراسة أكار ودوغان عام٢٠١٦م إلى أن القيم الشخصية مثل التدين وضبط النفس والصدق والقيم الفكرية فسرت ٤٠٪ من التباين الحادث في ريادة الأعمال.

ج- **المعتقدات:** تتمثل في المعتقدات حول ريادة الأعمال وحول البيئة والمجتمع الذي يعمل من أجله ومن خلاله رائد الأعمال فهو يمتلك القناعة والثقة بأن الناس يمكن أن يغيروا مواقفهم وسلوكهم، وذلك عن طريق الأساليب المعرفية، أو عن طريق الأساليب العاطفية.

د- **التعليم والتدريب:** ويتضمن التعليم والتدريب المحتوى والمناهج والطرق والأدوات والأساليب والأنشطة التي تدعم وتعزز وجود المعرفة والخبرات التي تمكن الطالب من البدء والمشاركة في إيجاد قيمة للأنشطة والأعمال الريادية.

ومن جهة أخرى ذكرت (إيمان عبد الوارث،٢٠١٩م) أن أبعاد ثقافة ريادة الأعمال تتكون من ثلاثة أبعاد رئيسة تشتمل على البعد المعرفي والبعد المهاري والبعد الوجداني، ويمكن تناول ذلك تفصيلًا كما يأتي[٤٧]:

أ- **البعد المعرفي:** ويتعلق هذا البعد بالهيكل المعرفي لريادة الأعمال من معارف ومفاهيم ومفردات، والذي يمكن الطالب من فهم أساسيات ريادة الأعمال وتزويده بالخلفية المعرفية التي تمكنه من تعلم أسس ومبادئ إنشاء المشاريع الريادية، ويعالج هذا البعد في سبيل تحقيق ذلك جملة من الموضوعات الرئيسة وتتمثل في:

١- أساسيات ومبادئ ريادة الأعمال وتتضمن المفهوم، والأسس، والفوائد، والسمات والمهارات، والتحديات وكيفية التغلب عليها.

٢- الإبداع والابتكار في ريادة الأعمال ويتضمن مفهوم الإبداع والابتكار وعلاقتهما بالتفكير الريادي، ومحفزات الإبداع والابتكار ومعوقاته، ومصادر وآلية توليد الأفكار الإبداعية الريادية.

٣- تأسيس الأعمال ومراحل تطوير الأفكار الإبداعية إلى مشروعات ريادية ناجحة ويتضمن مكونات إنشاء الأعمال، ومراحل وخطوات إنشاء مشروع ريادي بداية من

جمع المعلومات وإعداد خطط العمل وتحديد مصادر التمويل، وتكوين فريق العمل وتخطيط الموارد البشرية، وإعداد الخطة التسويقية للمشروع.

ب- **البعد المهارى**: ويشتمل هذا البعد على المهارات التي يجب توافرها لدى الطالب ليكون قادرًا على ممارسة العمل الريادي وإنشاء المشروعات الريادية، ويشتمل هذا البعد على جملة من المهارات:

١- **المهارات الشخصية**: وتتضمن الحاجة للإنجاز، الكفاءة الذاتية، والمخاطرة.

٢- **المهارات الريادية**: وتتضمن الرؤية، الابتكار، والمبادرة.

٣- **المهارات التفاعلية**: وتتضمن التفاوض، الإقناع، والاتصال.

وقد اختلفت الدراسات في تناولها لمهارات ريادة الأعمال ويمكن عرض بعض منها، حيث ذكرت دراسة(أسماء مراد صالح،٢٠١٨م) أن مهارات ريادة الأعمال تنقسم إلى[٤٨]:

١- **مهارات رئيسة لريادة الأعمال وتتضمن الآتي**:

أ- **الإبداع**: ويعني توليد أفكار جديدة غير مألوفة من أجل حل المشكلات وتلبية احتياجات السوق، وهو مطلب رئيس لعملية التفكير الريادي والروح الذي تستمد منه المشروعات قدرتها على البقاء والاستمرارية في سوق العمل، بالإضافة إلى أنه يغذي المشروعات بالأفكار الجديدة والمبتكرة إما عن طريق منتجات جديدة أو استراتيجيات جديدة للعمل.

ب- **المخاطرة**: وتتمثل في رغبة الأفراد في توفير موارد أساسية لاستثمار الفرص مع تحمل المسؤولية عن الفشل وتكلفته.

ج- **المرونة**: وتعني القدرة على التكيف السريع في المواقف وفقاً للمتغيرات والمستجدات الحاصلة في بيئة العمل.

د- القدرة على الاعتماد على الذات، وحل المشكلات.

٢- **المهارات الإضافية لريادة الأعمال**: وتشتمل على مهارات محددة للتخطيط، وإطلاق وتنمية المشروعات الجديدة.

ومن زاوية أخرى أكدت كل من (هيام سالم، ومنال الشاعر،٢٠١٧م) أن مهارات ريادة الأعمال تتمثل في ثلاثة أنواع رئيسية هي[٤٩]:

١- المهارات التكنولوجية: وتتمثل في القدرة على الاتصال، إدارة الأعمال التقنية والتكنولوجية، القدرة على التنظيم، بناء العلاقات والشبكات، والعمل ضمن فريق.

٢- مهارات إدارة الأعمال: وتتمثل في وضع الأهداف والتخطيط، صنع القرار، المالية، المحاسبة، الرقابة، التفاوض، وطرح المنتج.

٣- المهارات الشخصية: وتتمثل في الرقابة والالتزام، أخذ المخاطرة، الابداع، القدرة على التنفيذ، رؤية قيادية، والتركيز على التغيير.

ومن المهم ذكره في هذا الإطار أن(مركز البحوث المشتركة التابعة للمفوضية الأوربية، ٢٠١٦م) [٥٠] قام بوضع إطار عام لمهارات ريادة الأعمال يمكن تطبيقها في مجالات الحياة المختلفة، وينبغي على التعليم بكافة أنواعه أن ينميها لطلابه؛ إذ أنها تمكنهم من الدخول إلى سوق العمل، وإنشاء أعمال لحسابهم الخاص، وخلق مشروعات جديدة تحقق أهداف اجتماعية وثقافية وتجارية، ويتكون هذا الإطار من ثلاثة مجالات رئيسة تعكس مفهوم ريادة الأعمال باعتبارها "القدرة على تحويل الأفكار والفرص إلى أعمال ذات قيمة من خلال إدارة الموارد المتوفرة والاستفادة منها"، وهذه المجالات الثلاث تتداخل وتتكامل وترتابط معًا بشكل وثيق لتشكل مهارة ريادة الأعمال الرئيسة ويمكن تفصيلها في الآتي:

١- المجال الأول الأفكار والفرص: ويتضمن: التفكير الأخلاقي والمستدام، إعطاء قيمة للأفكار، الرؤية، الإبداع، واكتشاف الفرص.

٢- المجال الثاني الموارد: ويتضمن: الوعي الذاتي والفاعلية الذاتية، الدافع والمثابرة، إدارة الموارد، المعرفة المالية والاقتصادية، وحشد جهود الآخرين.

٣- المجال الثالث التطبيق العملي: ويتضمن: التخطيط والإدارة، التعامل مع الغموض، وعدم اليقين، والمخاطر، العمل مع الآخرين، والتعلم من خلال التجارب.

جـ- **البعد الوجداني:** ويختص هذا البعد بتعزيز القيم الريادية، تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل الحر وممارسة الأعمال الريادية لدى الطلاب، بلورة اتجاهاتهم وتفضيلاتهم المهنية، وتنمية الحس بمسؤولياتهم المجتمعية، ومن ثم يتضمن هذا البعد أربعة أبعاد فرعية:

١- **القيم الريادية:** وتشمل الجودة، الاستدامة، الشراكة، التجديد، الاستقلالية، التعاون، المسؤولية، واحترام الوقت.

٢- **الاتجاه نحو العمل الحر وممارسة الأعمال الريادية:** ويعبر عن الميول الإيجابية التي تتكون لدى الطلاب وتشجعهم نحو العمل الحر وتأسيس المشروعات الريادية.

٣- **الاتجاهات والتفضيلات المهنية:** وتختص بطبيعة العمل الذي يفضل الطالب ممارسته سواء كان زراعي أو صناعي، أو إنتاجي، أو خدمي، أو مصرفي وذلك في مستقبل حياته الوظيفية.

٤- **الحس بالمسؤولية المجتمعية وتحقيق الرضا الذاتي:** ويعبر عن إحساس الطالب بالمسؤولية وقيمة دوره في تنمية المجتمع من خلال المشاركة في أداء العديد من المهام وهو ما ينعكس بالإيجاب على شعور الطالب بالرضا الذاتي عن نفسه(٥١).

وفي ذات السياق أكدت(وجيهة ثابت العاني،٢٠١٤م) أنه من الضروري أن يكون للتعليم دورًا جوهريًا في تنمية القيم الريادية لدى طلابه؛ إذ تعكس تلك القيم السلوك الريادي لرائد الأعمال الناجح الذي يستطيع ابتكار أشياء جديدة غير مألوفة في سوق العمل وتتمثل تلك القيم في الآتي(٥٢):

١- قيم الإنجاز: وهي التي تدفع الفرد الريادي للطموح والرغبة القوية الدافعة للإنجاز.

٢- قيم الإبداع: وتعني إيجاد أشياء مختلفة وذات قيمة.

٣- قيم الابتكار: ويقصد بها تكوين وخلق أشياء جديدة ذات قيمة لم تكن مألوفة من قبل.

٤- قيم القوة: وتتمثل في الاصرار على المواقف مهما كانت الظروف والمتغيرات المحيطة بها.

٥- قيم الانتماء: وتعني القدرة على ربط الفريق بوحدة القوة.

٦- قيم تعظيم الفرص: ويقصد بها الاستفادة من الفرص المتاحة بأساليب جديدة في العمل.

٧- قيم المخاطرة: وتعني قدرة الأفراد على التعامل مع الظروف الغامضة في ظل أجواء عدم التأكد.

٨- قيم خلق الثروة: وتمثل القدرة على إيجاد موارد جديدة غير مألوفة.

٩- قيم توافقات جديدة: وتعني توظيف علاقات جديدة بين مكونات جديدة بأسلوب غير مألوف.

١٠- قيم القيادة: وتعني تطوير استراتيجية للمستقبل البعيد ووضع خطط لإحداث التغيير المنشود.

هذا وقد أكد(Zaki, Irham,2020)[٥٣] أن أبعاد ثقافة ريادة الأعمال تتكون أربع أبعاد تتمثل في سمات ريادة الأعمال، وقيم ريادة الأعمال، وعقلية ريادة الأعمال، وسلوك ريادة الأعمال.

ومن جملة القول فقد أكد تقرير (اليونسكو التعليم للريادة في الدول العربية٢٠١٠م)، على ضرورة أن يعزز النظام التعليمي لدى طلابه الكفايات والمهارات الآتية[٥٤]:

١- كفايات ومهارات الاتصال: وتتضمن العمل الجماعي، التكيف مع بيئات العمل، وأخلاقيات المهنة، بالإضافة إلى المهارات الضرورية لإقامة العلاقات الجيدة مع أصحاب العمل والموظفين والزملاء والعملاء.

٢- المهارات التطويرية والعقلية العليا: وتشمل المهارات اللينة مثل حل المشكلات، التفكير الناقد، والإبداع، وأخذ المجازفة المحسوبة.

واستقراءً لما سلف ذكره ترى الدراسة أن أبعاد ثقافة ريادة الأعمال تتمثل في ثلاثة أبعاد رئيسة هي على النحو الآتي:

- **أبعاد معرفية:** وتتضمن المعارف والمفاهيم والأفكار وثيقة الصلة بريادة الأعمال والتي ترتكز عليها ريادة الأعمال.
- **أبعاد مهارية:** وتشتمل على المهارات الآتية: الإبداع، الابتكار، المبادرة، الرؤية ، الإنجاز، التفاوض، الإقناع، التخطيط والتنظيم، اتخاذ القرار، إدارة الفريق، المخاطرة، الثقة بالنفس، الطموح، التسويق، والمحاسبة المالية.
- **أبعاد وجدانية:** وتتلخص في القيم مثل: الجودة، الاستدامة، الشراكة، التعاون، احترام الوقت، المثابرة، هذا بالإضافة إلى السمات والاتجاهات والتفضيلات المهنية.

٧- متطلبات تنمية ثقافة ريادة الأعمال:

تتطلب ثقافة ريادة الأعمال مشاركة كافة وحدات المجتمع أفرادًا ومؤسسات ومنظمات؛ من أجل أن تتحول ريادة الأعمال من ثقافة فردية فقط إلى ثقافة مؤسساتية ومجتمعية في آن واحد، في ظل نظام اجتماعي فعال يشجع على تلك الثقافة ويدعمها، إذ لا ترتبط ريادة الأعمال بتأسيس المشروعات الخاصة فقط، بل تعتبر طريقة للتفكير والسلوك يمكن تطبيقها في مجالات مختلفة[٥٥]، وهناك متطلبات تحتاجها ريادة الأعمال لتنمية ثقافتها في المؤسسات التعليمية أشارت إليها دراسة(بسام الرميدي،٢٠١٨م)، وتتمثل في المتطلبات الآتية[٥٦]:

١- تعديل رؤية ورسالة المؤسسات التعليمية بما يتوافق مع الاتجاهات العالمية التي تشجع ريادة الأعمال، والمشروعات الريادية، ووضع استراتيجية خاصة بريادة الأعمال تحفز الطلاب وتدفعهم للعمل الحر، وتغيير ثقافتهم نحو التمسك بالوظائف الحكومية.

٢- وجود قيادات تؤمن بفكر وثقافة ريادة الأعمال، وتحفز المعلمين والعاملين والطلاب علي تبني هذا الفكر الريادي، وتوفير الموارد المالية والمادية اللازمة لدعم الأفكار والمشروعات الريادية للطلاب، وإنشاء حاضنات الأعمال داخل مؤسسات التعليم حتى تكون داعمة للمشروعات الريادية للطلاب.

٣- الاتجاه إلي التعليم الريادي بشكل واضح من خلال تعديل البرامج والمقررات الدراسية واللوائح، وإدراج مناهج دراسية خاصة بريادة الأعمال، وعقد دورات تدريبية للطلاب بهدف تنمية خصائص ومهارات ريادة الأعمال التي تمكنهم من يصبحوا رواد أعمال، وتدريب الطلاب علي كيفية بدء المشروعات الخاصة بهم، وتقديم كل الدعم اللازم لتنفيذ هذه المشروعات.

٤- وضع سياسات تحفيزية مادية ومعنوية تشجيع الطلاب على توليد الأفكار الابتكارية وتحويلها إلي مشروعات ريادية، وعمل شراكات مع الجهات الخارجية ورجال الأعمال لدعم المشروعات الريادية الخاصة بالطلاب، وتوفير الاستشارات الفنية والقانونية والاقتصادية للطلاب لتشجيعهم على بدء مشروعاتهم الخاصة.

٥- تصميم برامج تعليمية خاصة بريادة الأعمال، يكون مدتها عام دراسي تستهدف تنمية مهارات ريادة الأعمال، والمعارف الخاصة بكيفية توليد الأفكار الإبداعية وتحويلها إلى مشروعات وإعداد دراسات الجدوى، وتنفيذ المشروعات.

ومن زاوية أخرى أكدت دراسة(فاروق مرزوق،٢٠١٩م) أن ثقافة ريادة الأعمال تحتاج لتنميتها وترسيخها جملة من المتطلبات تتمثل في[٥٧]:

١- الاستخدام الأمثل للإمكانيات المادية والمالية والفنية المتاحة، مع وجود إدارة فاعلة للموارد البشرية لاستخراج كل ما لديها من إمكانيات إبداعية يمكن استغلالها لتحقيق أعلى معدلات أداء ممكنة، وتوفير البنية التحتية المادية والمعلوماتية الداعمة والمواتية لبيئة ريادة الأعمال، مثل التدريب على ريادة الأعمال وتوفير التمويل والخدمات الاستشارية في التسويق والمجالات الأخرى.

٢- تحسين إمكانية الحصول على التمويل للمشروعات الريادية مع التركيز على المشروعات الجديدة التي تمتلك إمكانية النمو والنضوج، والاستعانة بالخبرات الإقليمية والعالمية؛ من أجل بناء وتطوير قدرات الحاضنات العلمية، وزيادة التواصل والتشبيك مع الشركات الريادية.

٣- تعزيز وتدعيم القدرات الريادية لدى المعلمين من أجل إيجاد أفكار ريادية لمشروعات مستقبلية من خلال توفير برامج تنمية مهنية مستمرة لهم أثناء الخدمة ودورات تعليمية تنمي معارفهم ومهاراتهم في مجال ريادة الأعمال، وربط ترقياتهم بتقديم أبحاث نوعية متخصصة، ذات أفكار ريادية يتم ترجمتها وتطبيقها على أرض الواقع.

٤- تنفيذ ورش عمل وأنشطة مختلفة لتوليد أفكار إبداعية ريادية جديدة تدعم وتطور من أهداف إنشاء حاضنات الأعمال، وزيادة أعداد المعامل والمختبرات التي تربط الجوانب النظرية من المقررات الدراسية بالجوانب العملية.

٥- مساهمة وزارة التربية والتعليم في دعم وتنمية مشاريع البحث والتطوير لدعم الابتكار والإبداع، والعمل على احتضان مشروعات الطلاب، واهتمام وزارة التربية والتعليم برأس المال الفكري الذي تملكه والسعي للمحافظة عليه واستثماره باتجاه تحقيق أهدافها، والاهتمام ببراءات الاختراع وحقوق النشر.

وفي هذا الإطار أشارت دراسة (منصور العتيبي، محمد موسى،٢٠١٥م)[٥٨] إلى أن من أهم متطلبات تنمية ثقافة ريادة الأعمال عقد البرامج التدريبية والندوات وورش العمل داخل المدارس للتوعية بثقافة ريادة الأعمال، وتدريس مقرر أو أكثر في ريادة الأعمال للطلاب، وتكوين جمعيات ووحدات ذات طابع خاص تتولى رعاية رواد الأعمال من الطلاب، وتنمية روح الإبداع والابتكار والمبادرات الفردية لدى طلاب وتوجيههم لدراسة التجارب الناجحة لرواد الأعمال، وعقد الندوات لتوعية المجتمع المحلي بأهمية

ريادة الأعمال وتصحيح الموروثات الشعبية التي تقلل من قيمة العمل الريادي، وتوفير مؤسسات لتمويل المشروعات الريادية، وعمل جائزة سنوية لأفضل مشروع ريادي للشباب، وتسهيل الإجراءات والقوانين المنظمة لبدء المشروعات الخاصة، وتوفير الحماية الكافية للابتكارات التي تقدمها المشروعات الريادية.

وعلى جانب أخر أكدت دراسة(Zhang, Min,2014)[٥٩] أن ثقافة ريادة الأعمال تتطلب تحسين إدراك الطلاب لريادة الأعمال من خلال مساعدتهم على التفكير العقلاني وفقًا لقدرات كل طالب، وتغيير أفكارهم نحو ريادة الأعمال وتشجيعهم على اتخاذها خيارًا وظيفيًا في المستقبل، وتعديل الفلسفة التربوية للمعلمين بحيث تعزز الاتجاهات الإيجابية لديهم وتحسن قدراتهم ومهاراتهم في مجال ريادة الأعمال حتي يتمكنوا من توجيه الطلاب نحو التخطيط الوظيفي لمستقبلهم في فترة مبكرة، بالإضافة إلى إجراء دورات تدريبية في ريادة الأعمال تهدف إلى تنمية المهارات العملية والتفكير الريادي، وتطبيق التعلم الجماعي والتعاوني في العملية التعليمية من أجل إكساب الطلاب مهارات العصف الدهني والتعامل مع الآخرين.

ويُستنتج مما سبق أن متطلبات تنمية ثقافة ريادة الأعمال تتنوع ما بين متطلبات إدارية وتنظيمية ومالية تسهم في تيسير الإجراءات اللازمة لدعم ثقافة ريادة الأعمال، ومتطلبات تربوية وتعليمية تعمل على تنمية وتشجيع ثقافة ريادة الأعمال.

ثانيًا: واقع مشروع رأس المال الدائم بالمدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات:

يعد مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الثانوية الزراعية مشروعًا إنتاجيًا ذو صلة بالتخصصات الموجودة بالمدرسة؛ إذ يعطي عائدًا كبيرًا على المشاركين فيه ابتداءً من الطالب وحتى مدير المدرسة ويمكن تناوله بالتفصيل كالآتي:

١- مفهوم مشروع رأس المال الدائم:

يُعرف مشروع رأس المال الدائم بأنه أحد المشروعات المطبقة ببعض المدارس الثانوية الفنية(زراعية- وصناعية) نظام الثلاث سنوات، ويهدف إلى تنمية الجانب المهاري للطلاب والمعلمين، وتوفير مصدر دخل للقائمين على المشروع وتقديم خدمات إنتاجية للمجتمع المحلي، ويتم تنظيم أعماله بالقرار الوزاري رقم٤٦٣ لسنة٢٠١١م وتعديلاته المتتالية حتى عام٢٠١٩م[٦٠].

٢- أهداف مشروع رأس المال الدائم:

يهدف مشروع رأس المال الدائم إلى رفع مستوى الأداء التعليمي للطلاب من خلال مزيداً من التدريبات العملية، وإكساب المعلمين العديد من الخبرات في المجالات الزراعية الإنتاجية، والاستفادة من القوى البشرية والإمكانات المادية بمدارس التعليم الثانوي الزراعي في المساهمة في خطة إنتاج الدولة لصالح الاقتصاد القومي، وزيادة دخل الطلاب والمعلمين عن طريق إثابتهم عن أعمالهم بقدر إنتاجهم[٦١]، وامتصاص نشاط الطلاب في أوقات الفراغ والعطلات[٦٢]، علاوة على تشجيع قطاع الصناعة العام وتنمية التعليم الفني بنوعياته المختلفة والنهوض به، ورفع كفاءة المنتج المصري من خلال تنمية القوى البشرية حتى تصبح مؤهلة للمشاركة في سوق العمل والإنتاج، والتوسع في خدمة المجتمع وتعزيز التواصل بينه وبين المدرسة، وذلك عن طريق توفير منتجات يحتاج إليها المجتمع أو عن طريق جذب مستثمرين يعملون على تدريب الطلاب بواسطة فنيين محترفين[٦٣].

٣- أهمية مشروع رأس المال الدائم:

تكمن أهمية مشروع رأس المال الدائم في أنه يحول المدارس الثانوية الزراعية إلى مدارس منتجة، بالإضافة إلى كونه يزيد من فرص نجاح واستمرار المشروعات الناجحة، كما أنه لديه القدرة على توجيه وإرشاد الطلاب من خلال احتضان أفكارهم

وتوجيههم لإنشاء مشروعاتهم ومساعدتهم على مواجهة التحديات[٦٤]، علاوة على أنه يمتلك القدرة على تخريج كفاءة مهنية متخصصة تعمل على سد احتياجات سوق العمل من مهنيين وحرفين مدربين بشكل سليم، كما يسهم في إحداث تنمية مجتمعية من خلال دفع عجلة التنمية والاقتصاد القومي؛ إذ أنه يمد قطاع الإنتاج بالأيدي العاملة الماهرة التي تدربت على مشروعات حقيقية اكتسبت منها العديد من الخبرات العملية[٦٥]، كما أنه يعزز من المشاركة المجتمعية بين المدرسة والمجتمع بما يسهم في بناء سمعة طيبة للمدارس الثانوية الزراعية وتحسين رؤية المجتمع نحوها، ويوفر عائد مادي لمنتسبي المشروع بداية من الطالب وانتهاء بوزارة التربية والتعليم[٦٦].

٤- الهيكل التنظيمي لمشروع رأس المال الدائم بالمدرسة الثانوية الزراعية:

يختص بتنفيذ مشروع رأس المال الدائم والإشراف عليه مجموعة من اللجان المتدرجة في نوعيتها من الوزارة إلى المدرسة الثانوية الزراعية الموجود بها المشروع، وهي[٦٧]:

أ- اللجنة المركزية لمشروع رأس مال الدائم ويرأسها رئيس قطاع التعليم الفني والتجهيزات.

ب- اللجنة العامة لمشروع رأس المال الدائم برئاسة مدير عام الإدارة العامة النوعية للتعليم الفني.

ج- لجنة المشروع بالمديرية التعليمية برئاسة مدير المديرية.

د- لجنة المشروع بالإدارة التعليمية برئاسة المدير العام من المستوى الأول.

ه- لجنة المشروع بالمدرسة ويرأسها مدير المدرسة وعضوية كل من:

- الوكيل المشرف على المشروع ويتولى أمانة سر اللجنة.
- وكلاء المدرسة المشاركين في المشروع.
- أقدم المعلمين المشرفين على الأقسام المنفذة للمشروع كل في تخصصه
- سكرتير المدرسة ويتولى إمساك حسابات المشروع.

ويتكون رأس مال مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الثانوية الزراعية من الآتي:

أ- نصيب المدرسة الذي تحدده اللجنة العامة للمشروع من المبالغ المخصصة لها.

ب- النسبة المقررة من ربح العمليات والمشروعات الإنتاجية.

ج- التبرعات غير المشروطة المقدمة من الهيئات والأفراد والتي تقرها اللجنة العامة للمشروع.

د- الفوائد والغرامات التي توقع بسبب عمليات مشروع رأس المال الدائم.

كما يتم استثمار رأس مال المشروع على النحو الآتي:

أ- يرخص للمدارس باستثمار رأس المال في إنتاج المصنوعات الرائجة أو المشروعات الإنتاجية أو تأدية الخدمات وفقًا لما تحدده لجنة المشروع بالمدرسة وفي حدود امكاناتها .

ب- يتم تنفيذ الإنتاج أو تأدية الخدمات بالاشتراك بين الطلاب والمعلمين ويحظر الاستعانة بعمال من خارج المدرسة في تنفيذ عمليات المشروع إلا في الأعمال التي يتعذر تشغيل الطلاب أو المعلمين في تنفيذها والتي تتطلبها الضرورة القصوى وفقًا لما تحدده لجنة المشروع بالمدرسة.

ج- يجوز بعد موافقة رئيس قطاع التعليم الفني والتجهيزات الاستعانة بمقاولين في تنفيذ أعمال المشروع في حالة عدم توافر بعض المعدات الخاصة .

د- يستمر تنفيذ المشروع داخل المدرسة وفقًا لأحكام هذا القرار طوال العام الدراسي وفي العطلات الصيفية وبما لا يؤثر على تنفيذ التدريبات العملية وفقا للخطة والمناهج الدراسية.

وبالنسبة لتوزيع الأجور والأرباح يراعى ألا تقل أجور الطلاب عن(٣٠٪) من جملة أجور العمليات التي قام الطلاب بالاشتراك في أدائها، كما تلتزم كل مدرسة فنية بتوريد نسبة(٥٪) من صافي الأرباح إلى حساب تنمية الحسابات بالبنك المركزي المصري، ونسبة(٩٥٪) الباقية توزع على اعتبار أنها(١٠٠٪)، حيث تخصص للخدمات

الاجتماعية للطلاب نسبة قدرها (٢٪)، وتخصص نسبة تضم لرأس المال للتنمية(الضميمة) قدرها (١٠٪)، وتخصص نسبة لاحتياطي مشروع رأس المال الدائم قدرها (٥٪)، وتخصص لصالح المدرسة (تجهيزات) نسبة قدرها (١٥٪)، وتخصص نسبة تصرف لحوافز إنتاج للمشرفين على المشروع نسبة قدرها (٦٨٪)[٦٨].

باستقراء ما سبق يتضح أن مشروع رأس المال الدائم يمثل نواة لتدريب الطلاب على عمل مشروعات إنتاجية حرة بما يتيحه من تدريب وحافزًا ماديًا لهم من خلال المشاركة مع المعلم في العمليات الإنتاجية وعمليات البيع داخل المنافذ، إلا أن القرار المنظم له يشير إلى ضعف المقابل المادي الذي يمنح للمعلم والطالب، والروتين الإداري الشديد الذي يقلص من وظائف الإدارة المدرسية في اتخاذها للقرارات المناسبة لتطويره بما يناسب العملية التعليمية.

٥- واقع دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية:

يعد مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الثانوية الزراعية بمثابة حاضنة أعمال ترسخ وتنمي ثقافة ريادة الأعمال لطلاب التعليم الثانوي الزراعي بما تتيحه من تجربة حقيقية لإقامة المشروعات الزراعية الإنتاجية.

وقد كشفت دراسة(سلوى عبد القادر،٢٠٢١م) أن واقع مشروع رأس المال الدائم تضمن بعدًا تنمويًا معرفيًا يختص بتعزيز رأس المال البشري داخل المدرسة بواسطة مزيد من التدريب العملي للطلاب، حيث يضيف للرصيد المعرفي والمهارى للمعلم والطالب تدريبًا يؤدي إلى منتجات تخدم السوق المحلي خارج المدرسة، ويكون مستوى الرضا عنها حافزًا للمزيد من الإنجاز، واكتساب المعارف والمهارات المتصلة بسوق العمل، وصقل مهارات المعلمين وخبراتهم العملية، ونواة لتأهيل مجموعة من الطلاب؛ ليصبحوا رواد أعمال في المستقبل القريب لاسيما وأن الطالب يشارك في جميع العمليات بداية من التصنيع والتعبئة والتغليف وأحيانا في منافذ التوزيع التابعة للمدرسة، فضلًا عن أنه يشجع على إقامة علاقات تبادلية تعاونية يسودها جو من

الاحترام والثقة، والفعالية في تحقيق الأهداف المشتركة، والالتزام المتبادل، كما يعد المشروع وسيلة لتنمية رأس المال البشري، وتنمية شاملة للقدرات الذاتية والمعارف والمهارات، كما يتضمن زيادة فرص الاختيار أمام الطلاب في الكثير من المجالات الإنتاجية والخدمية من خلال تشكيل القدرات البشرية، وانتفاع الناس بقدراتهم المكتسبة في الأغراض الإنتاجية والخدمية[٦٩].

وفي هذا الإطار أكدت دراسة (محمد حلمي بريك،٢٠١٨م) أن مشروع رأس المال يعتريه بعض جوانب الضعف؛ حيث يقتصر تنفيذه على بعض المدارس والتخصصات دون الأخرى، وانصراف بعض المدرسين عن المشاركة في المشروع بحجة عدم توفير المعدات والآلات الحديثة لإتمام المشروع المسند إليهم، بالإضافة إلى ضعف الإقبال عليه من جانب الطلاب تحت دعوى أن الأجور المقدمة لهم من المشروع غير مجزية، وكذلك التعقيدات الروتينية المتعلقة بإجراءات صرف الحوافز والأرباح للعاملين بالمشروع[٧٠].

مما سبق يتضح أن مشروع رأس المال الدائم يمثل أداة فعالة في تدريب الطلاب والمعلمين على العمليات الزراعية الإنتاجية، كما يعمل على الاستغلال الأمثل لطاقات البشرية والإمكانات المادية إذا ما تم تطويره للتغلب على ما يعتريه من معوقات تواجهه، ومن ثم يصبح عاملًا أساسيًا في إكساب طلاب المدرسة الثانوي الزراعية المهارات العملية للعمليات الإنتاجية الزراعية، وتنمية الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو إنشاء مشروعات ريادية زراعية صغيرة وإدارتها بطريقة علمية.

٦- دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية نظام الثلاث سنوات:

يمكن أن يساعد مشروع رأس المال الدائم الطلاب في اكتساب مهارة الإدارة الجيدة لتنمية القدرات الإدارية، واكتساب خبرة واقعية في مجال التخصص

والمشروعات الصغيرة، وخلق جو من المنافسة الإيجابية بين الطلاب وتقوية العلاقة مع المعلمين، وتوفير خبراء لمساعدة الطلاب في عمل الخطط اللازمة لبدء المشروعات واتخاذ القرارات الصحيحة، وضمان استمرارية مشروعات الطلاب بعد انتهاء دراستهم، كما يستطيع أن يسهم مشروع رأس المال الدائم في تدريب الطلاب على تطبيق أفكارهم وإدارتهم لمشروعاتهم بشكل ناجح، وتوفير الأجواء الملائمة لتطبيق الأفكار الإبداعية على أرض الواقع، وعقد اجتماعات مع رواد الأعمال الناجحين للاستفادة من تجاربهم، وتنظيم مسابقات سنوية للطلاب المتميزين المشاركين في المشروع في مجال الأفكار والمشروعات الريادية(٧١).

وينبغي أن يسهم مشروع رأس المال الدائم في تكوين خبرات تساعد في تهيئة الطلاب لعمل مشروع خاص بهم يلائم احتياجات سوق العمل ومتطلباته وتنمية ريادة الأعمال لديهم، بالإضافة إلى بناء مهارات الطلاب وتعزيز مهارات المعلم وتجويدها من خلال تدريب الطلاب والمعلم على أحدث الأجهزة والمعدات(٧٢)، كما يجب أن يعمل مشروع رأس المال الدائم على إظهار الشجاعة والجرأة لطلاب المدرسة الزراعية في تجربة أشياء جديدة والاستمتاع بها من خلال المخاطرة المحسوبة (٧٣)، علاوة على تدريب الطلاب على تعقيدات الحياة الواقعية، ودعم فكرة التوظيف الذاتي(٧٤).

ومن الجدير بالذكر أن مشروع رأس المال الدائم من الممكن أن يدعم روح المبادرة لدى المعلم والطالب، وتعزيز الإبداع وتوليد الأفكار والتحرر من النمطية من خلال التدريب على نهج الريادة، وخلق نوع من الوعي نحو تحفيز الأفكار والانتقال بها إلى حيز التطبيق للمشروعات الريادية، واتباع الأسلوب العلمي في حل المشكلات التي تواجه الطلاب أثناء العمل والمشاركة الإيجابية أثناء تنفيذ مهام المشروع المختلفة، بالإضافة إلى تحسين الوضع الاجتماعي للطلاب من خلال تقديم المساعدة في بناء عملهم الخاص، وتقديم برامج ملائمة للطلاب تساعدهم في الحصول على فرصة عمل

مناسبة، وينمي معدلات التشغيل للطلاب، ويتيح وظائف جديدة ويعالج جزء من البطالة القائمة، ويروج لمشروعات الطلاب من خلال تأسيس شراكات وعلاقات محلية وإقليمية جديدة، ويعمق روح الاعتماد على الذات وخلق الطموح لدى الطلاب في اقتحام العمل الحر لزيادة الكسب وتوليد الدخل، وإنشاء جيل راغب في العمل الريادي والحر ومتطلع إليه(٧٥).

كما يمكن لمشروع رأس المال الدائم أن ينمي ثقافة ريادة الأعمال لطلاب المدارس الثانوية الزراعية من خلال إقامة معارض دائمة لعرض منتجاتها خارج أسوار المدرسة، وعقد دورات تدريبية للمدربين للاطلاع على الجديد، وإكساب الطلاب مهارات حديثة تؤهلهم إلى الانخراط في بيئة العمل الجديدة وما تحويه من تكنولوجيا حديثة، والتوسع في مشروع رأس المال الدائم ليشمل أعداد كبيرة من الطلاب، وزيادة نسبة الطلاب من أرباح المشروع الدائم لضمان الإقبال على العمل في هذه المشروعات، والشروع في عمل قناة خاصة بالتعليم الثانوي الزراعي للترويج لهذه المشروعات ومنتجاتها، وعمل ندوات وورش عمل بالمجتمعات الريفية للتعريف بأهمية التعليم الثانوي الزراعي ومميزاته التي تعود على الدارسين به، ودمج أصحاب الأعمال في مجالس الآباء والأمناء والمعلمين بالمدارس للاستفادة من خبرتهم، ونقل التجارب الناجحة من بعض المدارس الفنية الأخرى وتعميمها على الجميع(٧٦).

واستخلاصًا لما سبق يمكن القول بأن مشروع رأس المال الدائم يمكن أن يدعم تنمية ثقافة ريادة الأعمال من خلال ما يوفره للطلاب من تجارب واقعية لكيفية إقامة مشروعات زراعية تجارية تحقق أرباح مادية، وتغير من ثقافة الطلاب نحو العمل الريادي وحب امتلاك المشروعات الخاصة بهم بدلاً من انتظار الوظائف الحكومية، فضلاً عما ينميه هذا المشروع من مهارات ريادة الأعمال وتنظيم المشروعات الزراعية.

وصفوة القول يُعد مشروع رأس المال الدائم أداة ناجحة في تدريب الطلاب والمعلمين على العمليات الإنتاجية في المجال الزراعي، ويسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو إنشاء مشروعات ريادية زراعية صغيرة وإدارتها بطريقة علمية، إلا أنه يحتاج إلى تطوير للتغلب على بعض جوانب الضعف؛ حيث يقتصر تنفيذه على بعض المدارس والتخصصات دون الأخرى، وقلة المشاركة الطلابية فيه، والتعقيدات الروتينية المتعلقة بإجراءات صرف الحوافز والأرباح للعاملين بالمشروع، ومن ثم تحاول الدراسة وضع مجموعة المقترحات والتوصيات التي تسهم في تفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الزراعية.

٧- نتائج الدراسة:

تتمثل نتائج الدارسة في الآتي:

- ثقافة ريادة الأعمال لها دورًا مهمًا في تشكيل وتعديل اتجاهات الطلاب نحو مفهوم التوظيف، حيث تنمي لديهم العمل الحر القائم على خلق فرص العمل الإبداعية، وتدفعهم إلى إيجاد مشروعات ريادية ذات أفكار جديدة.
- تهدف ثقافة ريادة الأعمال إلى تنمية السمات والمهارات الريادية، وتحقيق تنمية اقتصادية واجتماعية مستدامة، وتحديد فرص العمل واقتناصها، وتحويل الأفكار إلى مشروعات ريادية.
- يُعد مشروع رأس المال الدائم أداة فعالة في تدريب الطلاب والمعلمين على العمليات الزراعية الإنتاجية، ويسهم في تنمية الاتجاهات الإيجابية للطلاب نحو إنشاء مشروعات ريادية زراعية صغيرة وإدارتها بطريقة علمية، إلا أنه يحتاج إلى تطوير للتغلب على بعض جوانب الضعف؛ إذ يعاني من اقتصار تنفيذه على بعض المدارس والتخصصات دون الأخرى بسبب ضيق مساحتها، وقلة مشاركة الطلاب فيه، والتعقيدات الروتينية المتعلقة بصرف الحوافز للعاملين بالمشروع.

- يمكن لمشروع رأس المال الدائم أن يعد رائد أعمال في أحدى المجالات الزراعية من خلال تنمية كفايات ومهارات ريادة الأعمال لدى طلابه، والتي من أهمها الإبداع، والابتكار، والمبادرة، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وتحمل المخاطرة، والتعلم من الأخطاء، والتخطيط والتنظيم والإدارة، والتسويق، والثقة بالنفس، والمنافسة في سوق العمل.

ثالثًا : أهم المقترحات والتوصيات اللازمة لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الثانوية الزراعية :

بناء على العرض السابق يمكن للباحث التوصل إلى جملة من المقترحات والتوصيات اللازمة لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المدرسة الزراعية تتمثل في الآتي:

- إكساب الطلاب خبرة فنية في مجال المشروعات الزراعية.
- تمكين الطلاب من عمل دراسة جدوى للمشروعات الزراعية.
- تنمية قدرة القدرة على حسن التصرف فيما يعرض من مشكلات.
- مساعدة الطلاب على استخدام الحاسب الآلي في تحليل بيانات المشروع.
- تنمية قيمة الثقة بالنفس لدى الطلاب في مواجهة المواقف العملية.
- تدريب الطلاب على عمل مشروعات زراعية داخل مشروع رأس المال الدائم.
- تعزيز قدرة الطلاب القدرة على إقناع الآخرين بأفكار جديدة في مجال الدراسة.
- تمكين الطلاب من امتلاك مهارات تنظيم المشروعات الزراعية.
- تدعيم قدرة الطلاب على تصميم خطة لتسويق المنتجات الزراعية.
- تدريب الطلاب على كيفية استخدام أسلوب التحليل البيئي للبيئة التسويقية.
- إكساب الطلاب قيمة الاستقلالية والاعتماد على النفس.
- تعزيز قدرة الطلاب على تحمل المخاطر في سبيل الوصول إلى الهدف.

- إكساب الطلاب تجربة حقيقية لإقامة مشروعات ريادية في المجال الزراعي.
- تنمية مهارة الإدارة الجيدة للمشروع الريادي لدى الطلاب.
- تشجيع المنافسة بين الطلاب في تقديم منتجات زراعية جيدة.
- تحفيز الطلاب على التعاون مع المعلم في إعداد منتجات زراعية.
- المشاركة الحقيقية للطلاب في منافذ بيع المنتجات الزراعية.
- توفير مكافآت مالية للطلاب مقابل العمل في منافذ بيع المنتجات الزراعية.
- تعزيز مهارة استغلال الإمكانات المتاحة الاستغلال الأمثل لدى الطلاب.
- تنمية قيمة الحرص على استغلال الوقت بطريقة جيدة لدى الطلاب.
- تمكين الطلاب من مهارات وضع ميزانية لمشروع زراعي صغير.
- تحفيز الطلاب على إقامة مشروع خاص في المستقبل.
- إكساب الطلاب قيمة الشراكة في إنشاء المشروعات.
- توفير تدريبًا جيدًا للطلاب على الوسائل الإنتاجية ذات التكنولوجيا الحديثة.

ويمكن تفعيل دور مشروع رأس المال الدائم بالمدرسة الثانوية الزراعية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب من خلال الآليات الآتية:

- التوسع في مشروع رأس المال الدائم ليشمل جميع المدارس الثانوية الزراعية.
- إدخال جميع التخصصات الزراعية ضمن مشروع رأس المال الدائم، وإتاحة منتجاتها داخل منافذ بيع المنتجات لضمان تدريب جميع طلاب التعليم الزراعي.
- إعطاء الفرصة لجميع الطلاب للمشاركة في عمليات الإنتاج والتسويق ومنافذ البيع.
- إلزام جميع الطلاب بالعمل داخل مشروع رأس المال الدائم من خلال ساعات عمل أسبوعية يتم تقييم الطالب فيها وربطها بالحصول على الشهادة.

- رفع الحافز المادي للطالب والمعلم بحيث تزيد من حماسهم ودافعيتهم في تقديم المنتجات بشكل عالي الجودة.
- تدريب المعلمين المشاركين في مشروع رأس المال الدائم على الأساليب الحديثة في عمليات الإنتاج، والاطلاع على الجديد في تسويق السلع الإنتاجية من خلال برامج تدريبية.
- منح الطلاب مساحة واسعة للتعامل مع المواقف الصعبة والغامضة أثناء تنفيذ عمليات الإنتاج داخل المشروع ليتمكنوا من الإدارة الجيدة والاستغلال الأمثل لما تحت يده من مواد خام.
- تحفيز الطالب من خلال إمداده بمعلومات عن كيفية الحصول على تمويل لتطبيق ما تعلمه في مشروع صغيرة بعد التخرج من خلال توفير شراكة مع الصندوق الاجتماعي للتنمية.
- الترويج للمشروعات الطلابية داخل مشروع رأس المال الدائم من خلال إقامة شراكة بين وزارة التربية والتعليم الفني، ومؤسسات الأعمال العامة والخاصة.
- إنشاء منصة إلكترونية للدعاية والتسويق للمشروعات الإنتاجية التي يقدمها مشروع رأس المال الدائم، بهدف إعلاء قيمة طالب التعليم الثانوي الزراعي ودوره في خدمة المجتمع المحلي.
- تدريب الطلاب على الوسائل والأدوات الحديثة في عمليات الإنتاج التي يقوم بها المشروع، وإقامة ورش عمل تساعدهم في كيفية وضع ميزانية للمشروع الزراعي، وإكسابهم قيمة الحكم على نجاح أو فشل المشروع.

المراجع

======

(١) أحمد بن عبد الرحمن الشمشيرى، وفاء بنت ناصر المبيرك: ريادة الأعمال، ط (٢)، مكتبة الملك فهد الوطنية، الرياض ،٢٠١١م، ص٢٦.

(٢) إيمان محمد عبد الوارث: استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع(١١١)، إبريل٢٠١٩م، ص ص٧- ٨.

(3) Afolabi, Michael Oluseye, et. al.; Effect of Entrepreneurship Education on Self-Employment Initiatives among Nigerian Science & Technology Students., Journal of Education and Practice, Vol. 8.No.15, 2017, P. 44.

(٤) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الأسس والمعايير التصميمية لمدارس التعليم الثانوي الزراعي في مصر، الهيئة العامة للأبنية التعليمية، الإدارة العامة للبحوث والدراسات، القاهرة، ٢٠٠١م، ص ص١٩- ٢٠.

(5)Ibrahim, Wan Nur A, & Ab Bakar; Impact of Entrepreneurship Education on the Entrepreneurial Intentions of Students in Technical and Vocational Education and Training Institutions (TVET) in Malaysia, International Education Studies, Vol. 8, No.12, 2015, P. 153.

(6)Winarno, Agung; Entrepreneurship Education in Vocational Schools: Characteristics of Teachers, Schools and Risk Implementation of the Curriculum 2013 in Indonesia, Journal of Education and Practice, Vol. 7, No.9, 2016, P.122.

(٧) محمد حلمي بريك: مؤشرات تخطيطية لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية، مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، القاهرة، ع(٦٠)، ج(٧)، ٢٠١٨م، ص ص٤٣٥- ٤٦٦.

(٨) كمال حسنى بيومي، نبيل رمضان السيد: تطوير مشروعات رأس المال الدائم في التعليم الفني في مصر، بحث منشور، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٠م.

(٩) علي عبدالعزيز على قاروب: العائد الاجتماعي لمشروع رأس المال الدائم في التعليم الفني، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، جامعة حلوان،٢٠١٦م.

(١٠) سلوى السيد عبد القادر: أثر التعليم الفني في تعزيز رأس المال البشري وسوق العمل: مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية أنموذجًا، مجلة البحث العلمي في الآداب، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع(٢٢)، ج(٢)، ٢٠٢١م، ص ص ٢١٨- ٢٠١٩.

(١١) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الأسس والمعايير التصميمية لمدارس التعليم الثانوي الزراعي في مصر، مرجع سابق، ص١٩.

(١٢) سليم بركات: الثقافة: مفهوم وممارسة، الموقف الأدبي، مجلة اتحاد الكتاب العرب، دمشق، مج(٤٥)، ع(٥٣٩)، ٢٠١٩م، ص٨٢.

(١٣) علاء الغرباوي وآخرون: ريادة الأعمال والمشروعات الصغيرة، دار التعليم الجامعي، الإسكندرية، ٢٠١٨م، ص٤٢.

(١٤) محمد كمال مصطفى: ثقافة العمل الحر والمشروعات الصغيرة، مجلة إدارة الأعمال، جمعية إدارة الأعمال العربية، القاهرة، ع(١٧٠)، ٢٠٢٠م، ص ٣٠.

(15) Daft, Richard; New Era of Management"9th, South Western, Cengage learning, Australia,2010,p.602.

(١٦) أحمد بن عبد الرحمن الشميميري، وفاء بنت ناصر المبيريك: ريادة الأعمال، مرجع سابق، ص ص ٢٥- ٢٦.

(17) European Commission; Entrepreneurship Education: Enabling teachers as a critical success factor, A report on Teacher Education and Training to prepare teachers for the challenge of entrepreneurship education, European Union, Brussels, 2011, p.2.

(١٨) هلا حطاب: تقرير ريادة الأعمال ٢٠١٢ في مصر، المرصد العالمي لريادة الأعمال، الجامعة البريطانية، القاهرة،٢٠١٣، ص٣.

(١٩) محمد زين العابدين عبدالفتاح: الوعى بثقافة ريادة الأعمال لدى طلبة السنة التحضيرية / جامعة الملك سعود واتجاهاتهم نحوها: دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع(١٧)، ج(٣)، ٢٠١٦م، ص٦٣٣.

(٢٠) رضا إبراهيم السيد سالم المليجي: استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الإدارة الجامعية في ترسيخ ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل في ضوء بعض التوجهات الوطنية للمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، بنها، ع(١٢٧)، ٢٠٢٠م، ص١٣٩.

(21) Ireland, Duane, R, ,et. al ; A model of strategic entrepreneurship: The construct and its dimensions, Journal of management, Vol.29, No.6, 2003, p.970.

(٢٢) إيمان محمد عبد الوارث: استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مرجع سابق، ص٣٣.

(٢٣) حنان بنت عطية الطوري الجهني: الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طالبات جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن في ضوء رؤية المملكة العربية

السعودية٢٠٣٠ (دراسة تربوية ميدانية)، مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية، الأنبار، مج(٢)، ع(٣)، ٢٠١٩م، ص ٢١٠.

(٢٤) رضا إبراهيم السيد سالم المليجي: استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الإدارة الجامعية في ترسيخ ثقافة ريادة الأعمال بجامعة حائل، مرجع سابق، ص١٣٢.

(٢٥) أميرة عبدالله حامد على، مروة بكر مختار: التسويق الاجتماعي مدخل لتعزيز ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب الجامعات المصرية: بالتطبيق على جامعة المنصورة، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج (٢٤)، ع(٢)، ٢٠١٨م، ص٢٩.

(٢٦) باسنت فتحي محمود: واقع نشر ثقافة ريادة الأعمال بجامعة السويس ومقترحات تفعيلها من وجهة نظر الطلبة: دراسة ميدانية، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع(٢٢)، ج(١)، ٢٠٢١م، ص٦٢.

(27) Danish, Rizwan Q, et. al; Factors affecting "entrepreneurial culture": the mediating role of creativity, Journal of Innovation and Entrepreneurship, Vol. 8, No.1,2019,p.1.

(٢٨) أميرة عبدالله حامد على، مروة بكر مختار: التسويق الاجتماعي مدخل لتعزيز ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب الجامعات المصرية، مرجع سابق، ص ص٣١-٣٢.

(٢٩) رضا إبراهيم السيد سالم المليجي: استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الإدارة الجامعية في ترسيخ ثقافة ريادة الأعمال، مرجع سابق، ص١٤١.

(٣٠) عزة أحمد محمد الحسيني: تعليم ريادة الأعمال بالمدرسة الثانوية في كل من فنلندا والنرويج وإمكانية الإفادة منها في مصر، دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، مج(٢١)، ع(٣)، ٢٠١٥م، ص١٢٥٥.

(٣١) إيمان محمد عبد الوارث: استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مرجع سابق ، ص ص٧- ٨.

(٣٢) رضا إبراهيم السيد سالم المليجي: استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الإدارة الجامعية في ترسيخ ثقافة ريادة الأعمال، مرجع سابق، ص ص١٣٩- ١٤٠.

(٣٣) أيمن عادل عيد: التعليم الريادي مدخل لتحقيق الاستقرار الاقتصادي والامن الاجتماعي، المؤتمر السعودي الدولي لجمعيات ومراكز ريادة الأعمال: نحو بيئة داعمة لزيادة الأعمال في الشرق الأوسط، كتاب أبحاث المؤتمر، الرياض، ٩-٢٠١٤/٩/١١م، ص١٥٦.

(٣٤) مصطفى يوسف كافي: ريادة الأعمال وإدارة المشاريع الصغيرة، دار أسامة للنشر وللنشر والتوزيع، عمان،٢٠١٦م، ص٢١.

(٣٥) أمل على محمود سلطان أحمد: واقع مفهوم ريادة الأعمال لدى طلبة الجامعة في مصر ودور التعليم في تطويره: دراسة ميدانية بجامعة أسيوط، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، أسيوط، مج(٢٦)، ع(١٢٣)، ٢٠١٩م، ص٥٠.

(36)Desai Sameeksha; Measuring Entrepreneurship in Developing Countries,UNU-WIDER, World Institute for Development Economics Research, Kansas City,2009,p.2-3.

(٣٧) صفاء المطيري: التعلم الريادي جسر التنمية، سلسلة قضايا التنمية في الوطن العربي، المعهد العربي للتخطيط، الكويت، ع(١٤٩)، ٢٠١٩م، ص٣.

(٣٨) أشرف السعيد أحمد محمد: دور الجامعات المصرية في تعزيز ثقافة ريادة الأعمال الاجتماعية لدى طلابها: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج(١٨)، ع(٢)، ٢٠١٨م، ص١٢٨٧، ص١٣٢٣.

(٣٩) أحمد بن عبد الرحمن الشميميري، وفاء بنت ناصر المبيريك: ريادة الأعمال، مرجع سابق، ص ٣٢.

(٤٠) حكمت رشيد سلطان، محمود محمد أمين عثمان: الريادة منظور استراتيجي، شركة دار الأكاديميون للنشر والتوزيع، عمان،٢٠٢١م، ص ص٦٠- ٦١.

(٤١) أشرف السعيد أحمد محمد: دور الجامعات المصرية في تعزيز ثقافة ريادة الأعمال الاجتماعية لدى طلابها: دراسة تحليلية، مرجع سابق، ص ص١٣٢٤- ١٣٢٦.

(٤٢) إيمان محمد عبد الوارث: استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مرجع سابق، ص٣١.

(٤٣) مختار الشريف: برنامج تحليل سوق العمل وثقافة العمل الحر، مجلة البحوث الإدارية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية، مج(٢٤)، ع(٤)، مركز البحوث والاستشارات والتطوير، القاهرة، مج(٢٤)، ع(٤)، ٢٠٠٦م، ص ص٢٨٦- ٢٨٧.

(٤٤) راشد بن محمد الحمالي وآخرون: مقدمة في ريادة الأعمال، ط٢، الشقري للنشر وتقنية المعلومات، الرياض،٢٠١٧م ، ص١٥.

(٤٥) رضا إبراهيم السيد سالم المليجي: استراتيجية مقترحة لتفعيل دور الإدارة الجامعية في ترسيخ ثقافة ريادة الأعمال، مرجع سابق، ص١٤١.

(٤٦) ماجدة محمود أحمد يوسف: اتجاهات الشباب الجامعي نحو ريادة الأعمال: دراسة ميدانية بكلية الزراعة جامعة دمنهور، مرجع سابق، ص١٠.

(٤٧) إيمان محمد عبد الوارث: استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مرجع سابق، ص ص٣٤- ٣٧.

(٤٨) أسماء مراد صالح مراد زيدان: تصور مقترح لتنمية مهارات ريادة الأعمال والتوظيف لدى طلاب جامعة القاهرة في ضوء مدخل إدارة الجودة الشاملة،

مجلة العلوم التربوية، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة، ع(٣)، ج(٢)، ٢٠١٨م، ص ص١٩١- ١٩٢.

(٤٩) هيام مصطفى عبدالله سالم، ومنال فتحي محمد الشاعر: تصور مقترح لتضمين ريادة الأعمال في مقرر الأشغال الفنية لتنمية مهارات التفكير الريادي لإنتاج مشروع متناهي الصغر لدى طلاب الاقتصاد المنزلي، مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠١٧م، مج(٣٢)، ع(٤)، ص ١٩٢، ص١٩٣.

(٥٠) المفوضية الأوروبية، مركز البحوث المشتركة: مهارات ريادة الأعمال: الإطار العام لمهارات ريادة الأعمال، تقرير علمي من أجل دعم سياسات الأوروبي، مركز البحوث المشتركة، المفوضية الأوروبية، بروكسل، ٢٠١٦م، ص ص١٢- ١٣.

(٥١) إيمان محمد عبد الوارث: استخدام التعلم الخدمي في تدريس الجغرافيا لتنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب المرحلة الثانوية الفنية الصناعية، مرجع سابق، ص ص٣٤- ٣٧.

(٥٢) وجيهة ثابت العاني: القيم التربوية وتصنيفاتها المعاصرة، دار الكتاب الثقافي، اربد، ٢٠١٤م، ص ص٩٠- ٩١.

(53) Zaki, Irham, et. Al; Implementation of Islamic entrepreneurial culture in Islamic boarding schools, International Journal of Innovation, Creativity and Change Vol.11, No.11, 2020,p. 457.

(٥٤) منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة: التعليم للريادة في الدول العربية ، مشروع مشترك بين اليونسكو ومؤسسة StratREAL البريطانية، دراسة حالة عن الدول العربية (الأردن ، تونس ، سلطنة عُمان، مصر)، والتقرير الإقليمي التوليفي، مكتب اليونسكو الإقليمي للتربية في الدول العربية، بيروت،٢٠١٠م، ص ص١٤٢- ١٤٣.

(٥٥) ماجدة محمود أحمد يوسف: اتجاهات الشباب الجامعي نحو ريادة الأعمال: دراسة ميدانية بكلية الزراعة جامعة دمنهور، مجلة الإسكندرية للتبادل العلمي، الإسكندرية،٢٠٢١م، مج (٣٢)، ع(١)، ٢٠٢١م ، ص٢.

(٥٦) بسام سمير الرميدي: تقييم دور الجامعات المصرية في تنمية ثقافة ريادة الأعمال لدى الطلاب: إستراتيجية مقترحة للتحسين، مجلة اقتصاديات المال والأعمال، المركز الجامعي عبدالحفيظ بو الصوف ميلة، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، ولاية ميلة، ع (٦)، ٢٠١٨م، ص٣٩١.

(٥٧) فاروق جعفر عبدالحكيم مرزوق: تنمية ثقافة ريادة المشروعات الصغيرة بالمؤسسات التعليمية: المتطلبات والآليات، مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتنمية، القاهرة، مج(٢٦)، ع(١٢٣)، ٢٠١٩م، ص ص٢٣٩- ٢٤٢.

(٥٨) منصور بن نايف العتيبي، محمد فتحي موسى: الوعي بثقافة ريادة الأعمال لدى طلاب جامعة نجران واتجاهاتهم نحوها" دراسة ميدانية"، مجلة التربية للبحوث التربوية والنفسية، كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة، ع(١٦٢)، ج(٢)، ٢٠١٥م، ص٦٥٦.

(59) Zhang, Min. ; Study on Enterprise Education System for Undergraduates in Universities, Higher Education Studies, Vol. 4, No.6, 2014,pp.58-61.

(٦٠) سلوى السيد عبد القادر: أثر التعليم الفني في تعزيز رأس المال البشري وسوق العمل: مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية أنموذجًا، مرجع سابق، ص ص ٢٠١- ٢٠٢.

(٦١) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٤٦٣) لسنة ٢٠١١ بشأن مشروع رأس المال الدائم للتعليم والإنتاج بمدارس التعليم الفني، مكتب الوزير، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١١م، المادة (١)، ص١.

(٦٢) عادل علي محمود محمد، وآخرون: تصور مقترح لدور الإدارة المدرسية في تفعيل مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الصناعية في مصر، مجلة جامعة الفيوم للعلوم النفسية والتربوية، جامعة الفيوم، مج(١١)، ع(٤)، ٢٠١٩م، ص٣٨٦.

(٦٣) سلوى السيد عبد القادر: أثر التعليم الفني في تعزيز رأس المال البشري وسوق العمل: مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية أنموذجًا، مرجع سابق، ص٢٠٥.

(٦٤) حنان محمد ربيع، جيهان كمال محمد: تصور مقترح لتطوير مشروع رأس المال الدائم بالتعليم الفني في ضوء ريادة الأعمال، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠١٨م، ص٣٧.

(٦٥) محمد حلمي بريك: مؤشرات تخطيطية لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية، مرجع سابق، ص٤٥٥، ص٤٦٩.

(٦٦) سلوى السيد عبد القادر: أثر التعليم الفني في تعزيز رأس المال البشري وسوق العمل: مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية أنموذجًا، مرجع سابق، ص٢٠٥.

(٦٧) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم (٤٦٣) لسنة ٢٠١١ بشأن مشروع رأس المال الدائم للتعليم والإنتاج بمدارس التعليم الفني، مرجع سابق، المادتان (٤)،(٥)، ص٣، ص٤.

(٦٨) جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: قرار وزاري رقم(٢٩٠) لسنة٢٠١٩ بتعديل أحكام القرار الوزاري بشأن تعديل بعض أحكام القرار الوزاري رقم(٤٦٣) لسنة ٢٠١١ بشأن مشروع رأس المال الدائم للتعليم والإنتاج بمدارس التعليم الفني وإصدار قواعد وضوابط الصرف الخاصة بالمشروع، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، المادتان(١٥)، (١٦)، ص١٣.

(٦٩) سلوى السيد عبد القادر: أثر التعليم الفني في تعزيز رأس المال البشري وسوق العمل: مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية أنموذجًا، مرجع سابق، ص ص٢١١- ٢٢٣.(بتصرف).

(٧٠) محمد حلمي بريك: مؤشرات تخطيطية لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية، مرجع سابق، ص٤٤٦.

(٧١) حنان محمد ربيع، جيهان كمال محمد: تصور مقترح لتطوير مشروع رأس المال الدائم بالتعليم الفني في ضوء ريادة الأعمال، مرجع سابق، ص ص ٦٢- ٦٨.

(٧٢) سلوى السيد عبد القادر: أثر التعليم الفني في تعزيز رأس المال البشري وسوق العمل: مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية أنموذجًا، مرجع سابق، ص٢٠٥.

(73) Polat, Hüseyin; Analyzing Entrepreneurship Skill Levels of the 3rd Grade Primary School Students in Life Sciences Course Based on Different Variables, International Education Studies, Vol. 11, No.4, 2018, p.64.

(٧٤) دعاء محمود جوهر: المتطلبات الإدارية لتعليم ريادة الأعمال بالمدارس الثانوية الصناعية في جمهورية مصر العربية، مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، القاهرة، مج(٤)، ع(١٥)، ٢٠١٧م، ص ص٥٩٦- ٥٩٧.

(٧٥) حنان محمد ربيع، جيهان كمال محمد: تصور مقترح لتطوير مشروع رأس المال الدائم بالتعليم الفني في ضوء ريادة الأعمال، مرجع سابق، ص ص ٦٢- ٦٨.

(٧٦) محمد حلمي بريك: مؤشرات تخطيطية لتفعيل دور مشروع رأس المال الدائم بالمدارس الفنية، مرجع سابق، ص ص٤٦٧- ٤٦٨.

المتطلبات التربوية لتحقيق السلامة الرقمية للطفل في ضوء خبرة سنغافورة

ياسمين محمد إسماعيل

معلمة رياض أطفال - وزارة التربية والتعليم

morsiahmed458@gmail.com

أ.د. محمد عبد الله الفقي

وكيل الكلية لشؤون البيئة وخدمة المجتمع

كلية التربية – جامعة الزقازيق

د. شيماء السيد محمد

مدرس أصول التربية

كلية التربية جامعة الزقازيق

مستلخص:

استهدفت الدراسة إلى التعرف على مفهوم السلامة الرقمية للطفل ومدي احتياج طفل الروضة للسلامة الرقمية. والتعرف على الأسس والمتطلبات التربوية لتحقيق السلامة الرقمية للطفل. والتعرف علي واقع تحقيق السلامة الرقمية للطفل في دولة سنغافورة. وقد اشتملت الدراسة على أربعة محاور، يتضمن المحور الأول مفهوم السلامة الرقمية، ويتضمن المحور الثاني متطلبات تحقيق السلامة الرقمية، ويتضمن المحور الثالث أدوار مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق السلامة الرقمية للأطفال، أما المحور الرابع فيتضمن جهود دولة سنغافورة في تحقيق السلامة الرقمية للأطفال. مستخدمه المنهج الوصفي التحليلي لمعالجة هذه المحاور

وقد خلصت الدراسة إلى التوصية بضرورة نشر ثقافة حقوق الطفل في عصر متسارع التطورات العلمية والتكنولوجية بين اعضاء المؤسسات التربوية المؤثرة في تشكيله وتنميته، بما يضمن حقوقه في اللعب، والتعلم، وتنمية الفكر السليم، والتعامل الآمن مع التقنيات الرقمية، والحماية، التربية على السلامة الرقمية. مع ضرورة إكساب معلمة رياض الأطفال المهارات التكنولوجية التى يجب أن تتوافر لديها كمعلمة عصرية وما يليها من تطور من الأجيال التكنولوجية ذات الصلة بتربية الأطفال.

الكلمات المفتاحية: السلامة الرقمية - خبرة سنغافورة.

Abstract:

The study aimed to identify the concept of digital safety for the child and the extent to which the kindergarten child needs digital safety. As well as identifying the foundations and educational requirements to achieve digital safety for the child. It also aimed to identify the reality of achieving digital safety for children in the State of Singapore. It included the general framework of the study and includes the introduction, problem, objectives, importance, methodology, terminology, and previous studies. It also included four axes. The first includes the concept of digital safety, and the second axis includes requirements to achieve digital safety, and the third axis includes the roles of kindergarten institutions in achieving digital safety. Digital safety for children. As for the fourth axis, it ensures the efforts of the State of Singapore in achieving digital safety for children.

The study concluded by recommending the necessity of spreading the culture of children's rights in an era of

accelerating scientific and technological developments among members of educational institutions affecting its formation and development, in a manner that guarantees their rights to play, learn, develop sound thought, and deal safely with digital technologies, protection, and education on digital safety. With the need for the kindergarten teacher to acquire the technological skills that she must have as a modern teacher and the subsequent development of technological generations related to raising children.

Key Words: Safety - Digital - Singapore Experience.

مقدمة:

تعتبر مرحلة الطفولة - السنوات الخمس الأولي لمرحلة الطفولة - من أهم وأخطر مراحل العمر في حياة الإنسان، لأنها مرحلة التكوين لبناء الإنسان القوي، حيث يوضع فيها الدعائم الأساسية لشخصية الطفل، وهذا ما يجعل العناية بالطفل في هذه المرحلة أمراً مهماً، ومن الثابت علمياً أن المؤسسة التعليمية تأتي في مقدمة التنظيمات الاجتماعية التي تشكل السياق النفسي والاجتماعي والأخلاقي لشخصية الطفل وسلوكه استناداً إلى وظيفتها المحورية في تنشئته خاصة في مرحلة الطفولة، وتنحو الدراسات التربوية إلى تدعيم هذه الوظيفة ليس من منظور نمائي فقط بل أيضاً من منظور وقائي للطفل يجنبه الأعراض المنذرة بسوء التوافق والنكوص غير العادي في مواقف الحياة المختلفة.

كل ذلك دفع بالكثير من الدول إلى التطوير في الأنظمة التربوية والتعليمية لديها، وإعادة النظر في مواصفات المؤسسات التربوية والبيئة التعليمية ومحتوي المناهج الدراسية وفي أساليب التعليم والتعلم والتقويم التربوي واستراتيجيات التدريس وتطويرها لتواكب المتغيرات الجديدة، وتستطيع مواجهة

التحديات المتواصلة في المجالات المختلفة، ومن أهم هذه المؤسسات التربوية كانت رياض الأطفال، والتي تُعد ذات أهمية تربوية لا تقل أهميتها عن المراحل التربوية الأخرى، وذلك لكونها مرحلة الأساس للمراحل الدراسية والتربوية القادمة.

وفي هذا السياق ومن خلال إلقاء الضوء علي طبيعة العصر وما يعكسه من الثورة التكنولوجية في كافة مناشط الحياة الاجتماعية والتعليمية والتثقيفية والترويجية، فإنه يتوقع من الأسرة المعاصرة مهما كانت درجة تعليمها أو ثقافتها العامة أو الخاصة بالكمبيوتر والإنترنت أن تعمل علي تطوير معارفها ومهاراتها التقنية المعاصرة تدريجياً، لتمكينها من التوجيه والإرشاد والإشراف علي الأبناء خلال استعمالهم لهذه التقنيات الحديثة ولمشاركتهم ما يقومون به من تعلم وتثقيف بواسطتها، والوقوف في وجه التحديات والمخاطر الداهمة، وتشكيل درع واقي لحماية الأطفال وتوعيتهم والعمل علي نشر الثقافة السليمة بينهم.

مشكلة البحث:

وعلية يمكن صياغة مشكلة الدراسة في سؤال رئيس ، ما دور تفعيل الشراكة التربوية بين الاسرة ومؤسسات رياض الأطفال في تحقيق السلامة الرقمية للطفل ؟ ليتفرع منه عدد من الأسئلة وهي :

أسئلة الدراسة:

١. ما الإطار الفكري والمفاهيمي للسلامة الرقمية للطفل من منظور بعض الادبيات المعاصرة ؟ وما مدي أهميتها للطفل؟
٢. ما الاسس التربوية لتحقيق السلامة الرقمية لطفل الروضة ؟
٣. ما مبررات تحقيق السلامة الرقمية للطفل ؟ وما احتياجات طفل الروضة للسلامة الرقمية؟
٤. ما واقع إسهام الشراكة التربوية بين الأسرة والروضة في تحقيق السلامة الرقمية للطفل في مصر ؟

٥. ما اوجه الاستفادة من التجربة السنغافورية في تفعيل الشراكة التربوية بين الأسرة والروضة من اجل تحقيق السلامة الرقمية للطفل ؟

أهداف البحث:

تهدف هذه الدراسة إلى تحديد متطلبات تحقيق السلامة الرقمية للطفل من خلال:

١. التعرف علي الاطار الفكري والمفاهيمي السلامة الرقمية للطفل من منظور الادبيات المعاصرة ومدي احتياج طفل الروضة للسلامة الرقمية.

٢. التعرف علي الأسس والمتطلبات التربوية لتحقيق السلامة الرقمية لطفل الروضة .

٣. التعرف على مبررات تحقيق السلامة الرقمية للطفل وما احتياجات طفل الروضة للسلامة الرقمية

٤. التعرف على الواقع المصري لإسهام الشراكة التربوية بين الأسرة والروضة في تحقيق السلامة الرقمية للطفل

٥. التعرف على اوجه الاستفادة من التجربة السنغافورية في تفعيل الشراكة التربوية بين الأسرة والروضة من اجل تحقيق السلامة الرقمية للطفل

أهمية البحث:

أ- الاهمية النظرية:

- تأتي الدراسة متوافقة مع الاتجاه العام للدولة نحو الاهتمام بالطفل وفقاً للرؤية الاستراتيجية للتعليم بمصر ٢٠٣٠

- قد تفيد الدراسة متخذ القرار في التخطيط لكيفية حماية الطفل في العصر الرقمي .

ب – الاهمية التطبيقية :

خروج الدراسة بتصور مقترح قد يفيد في تحقيق الشراكة الفعالة بين الاسرة ومؤسسة رياض الاطفال من اجل تحقيق السلامة الرقمية للطفل

منهج البحث:

اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة الدراسة .

مصطلحات البحث:

- **الروضة:** " مؤسسة تعليمية تتعهد الأطفال للتهيئة لمرحلة التعليم الأساسي والخبرات التربوية المقدمة فيها، والتي قد تكون أكثر تنظيماً من خبرات دور الحضانة، وتقبل الأطفال الذين يتراوح أعمارهم من الثالثة وحتى السادسة، وفي هذه الفترة من النمو يتكون لدى الأطفال الاهتمام بالكثير من الأمور الحيوية بالنسبة لهم مثل اللعب المنظم والميول نحو القراءة والكتابة والحساب . ويلعب التشجيع الذي يجده الأطفال حولهم في رياض الأطفال أدوارا منها : تعودهم على العمل الفردي والجماعي والنشاط التعليمي ".
- **السلامة:**" هي توفير الحماية لضمان سلامة الشخص من التعرض للاستغلال أو الابتزاز أو الانتهاك أو الإساءة ".
- **الرقمية:**" يُقصد بها العرض الإلكتروني للمواد والمعلومات المختلفة ".

السلامة الرقمية: وتُعرف كذلك علي أنها " الخلو من الأخطار الإلكترونية، وضمان سلامة البدنية والنفسية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا الرقمية، عن طريق إتخاذ الاحتياطات اللازمة لضمان السلامة الشخصية وأمن الشبكة ".

الدراسات السابقة :

١. **دراسة (Muhammad Takwin Machmud, et al)بعنوان: " تطوير سياسات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات اتى تدعم تكنولوجيا التعليم في سنغافورة وتايلاند وإندونيسيا وميانمار" (٢٠٢١) .**

هدفت الدراسة إلى تحديد وتطوير سياسات تطبيق تكنولوجيا التعليم في بعض دول قارة آسيا، من خلال مراجعة الأدبيات وتحليلها، وقد استخدمت الدراسة منهج المسح التحليلى، و اعتمدت الدراسة على أداة تحليل المحتوي لبعض المخصصات والمذكرات الخاصة بتكنولوجيا التعليم، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن غالبية الدول ركزت على تحسين قدرات الشبكة في دعم التعلم عبر الإنترنت، وأظهرت سنغافورة تطبيقاً تكنولوجيا أكثر تقدماً مثل تطبيق الذكاء الاصطناعى الأوسع في نشاط الفصل الدراسي.

٢. **دراسة (Iolie Agnes Venizelou & Nicolaidou). بعنوان: " تحسين مهارات الأطفال في السلامة الرقمية من خلال بيئة التعلم التفاعلي: دراسة شبة تجريبية " (٢٠٢٠) .**

هدفت الدراسة إلى استكشاف أثر موقع علي شبكة الإنترنت خاص بتعليم السلامة الرقمية أونلاين لتنمية مهارات السلامة الرقمية لأطفال الصف السادس الابتدائي. وقد استخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وتكونت عينة الدراسة علي عينة من طلاب من الصف السادس الإبتدائي تتراوح أعمارهم من ١١ إلي ١٢ سنة، وكان عددهم ٤٨ طالباً. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج الذي تم استخدامه في تنمية مهارات السلامة الرقمية المتعلقة بحماية بياناتهم الشخصية والتنمر وتفادي المتسللين الكترونياً كان ناجحاً، وأن الأطفال قد استمتعوا باستخدام البرنامج لاحتوائه علي الأنشطة والتعزيز المباشر.

٣. دراسة (Peter J. R. Macaulay, et al). بعنوان: " المعرفة الشخصية مقابل المعرفة الموضوعية للسلامة / الأخطار عبر الإنترنت كمؤشرات للسلامة الرقمية للأطفال ومواقفهم تجاه تعليم السلامة الرقمية في المملكة المتحدة" (٢٠٢٠).

هدفت الدراسة إلي استكشاف مدي وعي الأطفال بطرق السلامة الرقمية علي شبكة الانترنت، كما هدفت إلي الوقوف علي درجة المعرفة الموضوعية عند الأطفال تجاه السلامة الرقمية علي شبكة الإنترنت ودرجة تأثيرها علي الأطفال نحو تحقيق السلامة الرقمية علي شبكة الإنترنت، وهدفت أيضاً إلي قياس الفروق الفردية بين الأطفال تجاه تحقيق درجة السلامة الرقمية علي شبكة الإنترنت. وقد اعتمدت الدراسة علي المنهج الوصفي التحليلي. وتكونت عينة الدراسة من ٣٢٩ طالباً وطالبة، بواقع ١٦٧ طالباً ، و١٦٢ طالبة، تتراوح أعمارهم ما بين ٨ – ١١ سنة. وقد اعتمدت الدراسة علي أداة الاستبيان كأداة لجمع البيانات. وقد أشارت النتائج إلي أن أفراد العينة يشعرون بالأمان والسلامة علي شبكة الإنترنت وأن لديهم وعياً جيداً بمخاطر الإنترنت وكيفية تجنبها. واختلفت درجة الإدراك لطرق السلامة والأمان علي شبكة الإنترنت من طالب إلي آخر حسب المرحلة العمرية. أشارت نتائج الدراسة إلي أن بعض الأطفال قد يعتقدون أنهم يعرفون كيفية البقاء بأمان عبر الإنترنت ولكنهم يفتقرون إلي المعرفة الموضوعية التي يمكن أن تحافظ علي سلامتهم، وبالتالي هناك حاجة لتقييم معرفة الأطفال الموضوعية للسلامة الرقمية، وتوفير التعليم المناسب للأطفال الذين يفتقرون إليها.

٤. دراسة عبدالعاطي حلقان أحمد عبدالعزيز. بعنوان: " تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوروبية (دراسة مقارنة) (٢٠١٦).

هدفت الدراسة إلي محاولة الاستفادة من التجربة الأوروبية في مجال تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية خاصة ما يتعلق بالسلامة علي الإنترنت، وصياغة بعض التوصيات التي قد تسهم في تحسين ممارسات التلاميذ أثناء تجولهم الافتراضي

علي شبكة الإنترنت. وقد استخدم الباحث المنهج المقارن، الذي يُعد أنسب المناهج المستخدمة، وأكثرها دلالة علي التربية المقارنة. وقد توصلت نتائج الدراسة أن تشابهت التجربتان في الاهتمام بتدريس موضوعات وقضايا المواطنة الرقمية والسلامة الرقمية علي الإنترنت في المناهج الدراسية في مصر ومعظم الدول الأوروبية. واختلفت التجربتان في أن المدارس الأوروبية تتحمل مسؤولية تخصيص عدد من الساعات لقضايا المواطنة الرقمية والسلامة علي الإنترنت ووضع ترتيبات محددة لتوزيع المحتوي ما بين المقررات، أما في مصر فتتحمل هذه المسؤولية الجهات العليا التي تشرف علي التعليم.

المحور الأول: مفهوم السلامة الرقمية:

السلامة الرقمية هي استخدام التقنيات التكنولوجية وشبكة الإنترنت استخداماً فعالاً بدون التعرض لأي تهديدات أو مخاطر أو مراقبة، تهدد خصوصية وسرية المعلومات، ففي إطار ثورة التكنولوجيا والمعلومات والتطور المتسارع للتقنيات الرقمية، أصبح من الأهمية تثقيف أبنائنا وتوعيتهم بالقواعد والضوابط والتوجهات اللازمة للتعامل الرشيد مع تلك التقنيات من خلال مدخل السلامة الرقمية الذي يؤكد علي الالتزامات والواجبات التي يجب أن يلتزم بها الجميع ويؤدونها وهم يتعاملون مع التكنولوجيا الرقمية.

وقد تعددت تعريفات السلامة الرقمية فتُعرف علي أنها " توفير الحماية لضمان سلامة المستخدم نفسه (الطفل) من التعرض للاستغلال أو الابتزاز أو الانتهاك أو الإساءة .

وتُعرف كذلك علي أنها " الخلو من الأخطار الإلكترونية، وضمان السلامة البدنية والنفسية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا الرقمية، عن طريق إتخاذ الاحتياطات اللازمة لضمان السلامة الشخصية وأمن الشبكة "

وتُعبر كذلك عن " مجموعة من القواعد والإجراءات والإرشادات التي تهدف إلي توفير بيئة آمنة – قدر المستطاع – للأطفال والشباب أثناء تصفحهم شبكة الإنترنت، ويتوجب عليهم الالتزام بها لوقاية أنفسهم من المخاطر المحتملة علي الشبكات "

المحور الثاني : المبادئ التربوية لتحقيق السلامة الرقمية للأطفال:

تتميز التربية في جوهرها بأنها عملية اجتماعية لا تنفك عن المجتمع بأنظمته وتداعياته المتلاحقة، ومن أهم تلك التداعيات العالم الرقمي الجديد الذي فرض نفسه رغماً عن المجتمع **بأثره**، ومن هنا تأتي أهمية التربية في التوجيه والتقويم والتهذيب والتكوين، غير أننا بحاجة إلي تربية من نوع جديد تجعل الطفل واهتماماته وسلامته الرقمية أولي أولوياتها، ويمكن للدراسة الحالية تحديد أبرز المبادئ التربوية لتحقيق السلامة الرقمية للطفل من خلال ما يأتي:

١. **التحديد الدقيق للغايات والأهداف**: يُربي الطفل لأهداف ومقاصد معينة، من هنا فإن الإقبال علي الأجهزة الرقمية والإنترنت لا يجب أن يكون لمجرد الإقبال، إلا إذا كان دروساً تطبيقية تلقن الطفل مبادئ التعامل مع تلك الأجهزة، وهي خطوة أولي نحو توظيف الأجهزة الرقمية وشبكة الإنترنت في تنمية المدارك الروحية والتربوية والعلمية والمعرفية للطفل.

٢. **التربية بالقدوة**: ينبغي علي المنوطين بالشأن التربوي والمحيطين بالأطفال في هذه السن الصغيرة أن يتمثلوا مجموعة القيم والمهارات التي يسعون لتنميتها لدي الأطفال وأن يضع كل منهم نفسه موضع المسئول، ولذا لابد أن يكونوا قدوة لأطفالهم ويتفكروا في جميع ممارستهم.

٣. **المراقبة العامة**: تُعد مراقبة الأطفال جزءاً من العملية التربوية التي تقتضي متابعة الطفل زماناً – متابعته في كل أطوار نموه، وعبر الأدوار التي يقطعها في حياته، لأن الانحراف لا سن له – ، ومكاناً – أي متابعته في كل الأمكنة

التي يسلكها، مثلما يجب توجيهه إلي المكان المناسب يجب تحذيره من المكان غير المناسب- ، وموضوعاً – يجب إثارة الموضوعات الضرورية في حياته ليهتم بها ويدركها- ، وهو ما يطلق عليه التربية العامة.

٤. يتعين أن تكون رسائل السلامة الرقمية حسنة التوقيت، ومخصصة لكل مرحلة عمرية، وحساسة ثقافياً، وتضاهي قيم وقوانين المجتمع الذي يعيش فيه الطفل، ولذلك فقد حددت مبادرة حماية الأطفال علي الإنترنت ثلاث مجموعات عمرية رئيسية لمستخدمي الأجهزة الرقمية والتقنية وشبكة الإنترنت الصغار، وتقابل هذه المجموعات بشكل عريض المراحل الرئيسية للنمو في رحلة الطفل إلي البلوغ، ومن ثم يمكن النظر إلي المبادئ التوجيهية علي أنها سُلم يرتقي بالطفل خلال مراحل تدريجية، وقد تم تقسيم هذه المراحل إلي المجموعة العمرية الأولي ٥- ٧ سنوات من العمر، المجموعة العمرية الثانية من ٨- ١٢ سنة من العمر، المجموعة الثالثة ١٣ سنة فأكثر.

٥. ينبغي أن يكون يخضع استخدام الأطفال من ٥- ٧ سنوات للتكنولوجيا خاضعاً للإشراف عن كثب في جميع الأوقات من قبل أحد الوالدين، أو أحد البالغين الراشدين أو المربين، وقد يكون من الحكمة ترشيح برمجيات بعينها لتلك الفئة، ومنع البعض الآخر، حيث يُعد ذلك من التدابير التقنية التي تلعب دوراً مهماً في سلامة الأطفال في مجتمع التقنيات الرقمية، ومن الممكن تكوين قائمة من مواقع الويب المأمونة الملائمة لهذا السن، ويتمثل الهدف من ذلك في تزويد هذه المجموعة العمرية بأساسيات السلامة الرقمية، وأداب استعمالها وتفهمها

٦. مراعاة طبيعة المرحلة العمرية ودوافعها الغريزية لاستكشاف كل موجود والبحث عن الجديد في العالم المحيط، الأمر الذي يتطلب تمكين الطفل من

تلك الوسائل الاستكشافية وأهمها التكنولوجيات مع مراعاة ضرورة المراقبة الحثيثة للأطفال داخل ذلك المجتمع، فمن الأوجه المهمة لهذه المجموعة العمرية تناولها غير الانتقادي إلي حد ما للمحتوي والاتصال، وهو ما يمكن أن يوقع تلك المجموعة في أحوال من التعرض للتضرر، وذلك من قبل العناصر الافتراضية والكيانات التجارية الراغبة في الانخراط معهم

٧. أهمية استثارة المبادئ التوجيهية للمجتمع والأسرة والمعلمين، حيث من المحتمل ألا تكون هذه المجموعة العمرية قادرة علي فك شفرة بعض الرسائل الأكثر تعقيداً وغير المناسبة لقدراتهم الاستيعابية والعقلية، وهو ما يدعو إلي استثارة المبادئ التوجيهية للمجتمع والأسرة والمعلمين لحماية وضمان سلامة الأطفال أثناء استخدام تلك التقنيات، ومعرفة أفضل كيفية يستطيعون أن يساعدوا بها المجموعة الأصغر عمراً علي أن تظل آمنة وفي سلام داخل ذلك العالم الافتراضي

المحور الثالث : متطلبات تحقيق السلامة الرقمية لطفل الروضة :

لقد تمحور اهتمام تقرير حالة أطفال العالم ٢٠١٧، حول وضع خطة عمل مكونة من ست توصيات لتسخير قوة التقنية الرقمية، بحيث تعود بالفائدة على الأطفال المحرومين، مع منع التهديدات عن الفئات الأكثر ضعفًا. وهي التوصيات التي يمكن إيجاز إجراءات تنفيذها على النحو التالي:

١. دعم قدرة جميع الأطفال علي الوصول لموارد الإنترنت بأسعار مقبولة وذلك من خلال خفض كلفة الوصول للإنترنت، والاستثمار في نقاط الوصول العمومي، وتشجيع النشر الإلكتروني باللغة الأم، بالإضافة إلى كسر الحواجز الثقافية والاجتماعية أمام الوصول المتكافئ للإنترنت، وتزويد الأطفال المتنقلين بإمكانية الوصول إلى الأجهزة الرقمية والإنترنت، لمساعدتهم في البقاء على اتصال مع الأسر والأصدقاء.

٢. سن القوانين والتشريعات التي تستهدف حماية الأطفال علي الإنترنت، واعتماد وتنفيذ الإطار الاستراتيجي لتحالف "نحن نحميWe Protect العالمي "، وإعادة تصميم نظم الحماية بشكل يعكس ويتلاءم مع القدرات المتطورة للأطفال، بالإضافة إلى تمكين الأفراد الذين يُمكنهم أن يقدموا الدعم للأطفال، وذلك عبر وضع استراتيجيات للوالدين وغيرهم من مقدمي الرعاية، لتطوير المهارات التي يحتاجونها للتدخل إيجابيًّا، وليس مجرد تقييد استخدام الأطفال لتقنيات المعلومات والاتصالات.

٣. حماية خصوصية وهويات الأطفال على الإنترنت، ولتحقيق هذا، يجب وضع كافة الضمانات اللازمة لحماية خصوصية الأطفال ومعلوماتهم الشخصية، وضبط إعدادات الخصوصية الخاصة بالأطفال عند الحد الأقصى تلقائيًّا، بالإضافة إلى ضرورة العمل على عدم استغلال البيانات الشخصية للأطفال لتحقيق مكاسب تجارية، واحترام التشفير للبيانات المتعلقة بالأطفال.

٤. محو الأمية الرقمية لإبقاء الأطفال مطلعين ومشاركين وآمنين على الإنترنت، ويمكن للمدرسة أن تقوم بدور رائد في ذلك المجال من خلال وتزويد الأطفال بفرص تعلم مهارات تقنيات المعلومات والاتصالات في التعليم غير الرسمي، ودعم تنمية المهارات الرقمية ومحو الأمية الرقمية لدى المعلمين، والتوسع في إنشاء المكتبات الرقمية، بالإضافة إلى نشر القيم والمهارات التي تعمل في اتجاه تشكيل ثقافة رقمية بين الأطفال، تكون قادرة على تمكينهم من الحفاظ على سلامتهم على الإنترنت، واحترام حقوق المستخدمين الآخرين.

٥. دعم مشاركة القطاع الخاص في وضع المعايير والممارسات الأخلاقية التي تحمي الأطفال عبر الإنترنت، ولذلك ينبغي أن تعمل الشركات، مع واضعي السياسات والمدافعين عن حقوق الطفل، لوضع حد أدنى من المعايير الأخلاقية لخدمتهم، فضلًا عن تشجيعها لفكرة الوصول غير التمييزي، ومنع شبكاتها وخدماتها من نشر مواد تتضمن إساءة معاملة للأطفال، بالإضافة إلى تزويد الوالدين بمجموعة أكثر تكاملًا من أدوات الحماية سهلة الاستخدام، لتمكينهم من توفير حيز آمن لأطفالهم، وخاصة للأطفال الأصغر سنًا.

٦. دعم مشاركة الأطفال في وضع السياسات الرقمية، وهو الأمر الذي يتطلب إعطاء الأطفال والشباب صوتًا في عمليات تصميم وتطوير وتنفيذ وتقييم السياسات الرقمية التي تؤثر في حياتهم، والعمل على تتبع أوجه التفاوت في إمكانية الوصول للإنترنت، والحواجز التي تحول دون ذلك، بالإضافة إلى ضرورة العمل على إدماج القضايا المتعلقة بالأطفال والمساواة بين الجنسين في السياسات والاستراتيجيات الوطنية الخاصة بتقنيات المعلومات والاتصالات.

٧. تأسيساً علي ذلك يمكن التأكيد علي أن تحقيق السلامة الرقمية لطفل الروضة يتطلب العمل في عدة مسارات متوازية سواء علي مستوي التشريع وسن القوانين الحاكمة أو دمج المجتمع المحلي والقطاع الخاص أو علي مستوي التطبيق داخل المدارس، غير أن عملية التوجيه والإرشاد التربوي لابد وأن تتسق والهدف والمرحلة العمرية.

دور مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق السلامة الرقمية للأطفال:

يتمثل دور مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق السلامة الرقمية للأطفال من خلال القيام ببعض الأدوار المهمة لترشيد استخدام تلك الأجهزة التقنية الحديثة، والتي تتمثل في النواحي التالية :

١. قيام المؤسسات التربوية بمواصلة عملية التنشئة الاجتماعية، من أجل تكوين شخصية الطفل، وضمان إلمامه بما حوله.

٢. تعريف الطفل بوظائفه الاجتماعية، وضمان إلمامه بها، فالمدرسة مجتمع مصغر يهيئه للمجتمع الكبير، فالتعليم وظيفة إنسانية اجتماعية قبل أن تكون معلوماتية.

٣. توسيع دائرة نطاق التعامل والعلاقات الإنسانية والتفاعل مع الفئات المجتمعية المختلفة، من خلال المدرسة بتلاميذها ومعلماتها والعاملين بها.

٤. ربط الأطفال بالثقافة السائدة في المجتمع وتعريفهم بتراث أمتهم، مع بث روح التجديد والإبداع والتألق، تجاوباً مع المستجدات والمتغيرات الحضارية، فيما لا يخالف الأسس والثوابت المجتمعية والدينية والأخلاقية.

٥. الاهتمام بدراسة السلوك الاجتماعي وأنماط الحياة وتقديمها للأطفال بصورة مبسطة، لأغراض التربية المدنية، ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع، وبما يضمن عدم وقوعهم في الإنحراف.

٦. تدريب الأطفال علي الانضباط وحسن التصرف والقدرة علي تفهم الظروف المحيطة والتعامل المتزن في إطارها.

٧. ربط الأنشطة التربوية والتعليمية بالجهود المجتمعية، من أجل إيجاد طفل متوازن وسوي، محاط بسياج من القيم الدينية والأخلاقية، مما يؤدي إلي حسن اندماجه مع المحيط الذي يعيش فيه ويجعله عنصراً مشاركاً وعضواً فعالاً.

اتضح مما سبق حاجة أبنائنا إلي العديد من الأمور المهمة المتعلقة بالسلامة الرقمية، تلك الأمور التي تمكنهم من الممارسة الآمنة، والاستخدام المسئول للتقنيات الرقمية، حتي يتمكنوا من الحياة بكفاءة وأمان في العصر الرقمي أو المجتمع الرقمي، متمتعين بكافة حقوق الطفل في ذلك العصر.

ويتمثل دور مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق السلامة الرقمية للأطفال من خلال القيام ببعض الأدوار المهمة واللازمة لترشيد استخدام تلك الأجهزة التقنية الحديثة، في محاولة لاستغلال المفيد من تلك الأجهزة لتنشئة الأطفال بالشكل السوي الذي يضمن تحقيق النمو المتكامل للطفل، والذي يتمثل في النواحي التالية :

١. قيام المؤسسات التربوية بمواصلة عملية التنشئة الاجتماعية، من أجل تكوين شخصية الطفل، وضمان إلمامه بما حوله.

٢. تعريف الطفل بوظائفه الاجتماعية، وضمان إلمامه بها، فالمدرسة مجتمع مصغر يهيئه للمجتمع الكبير، فالتعليم وظيفة إنسانية اجتماعية قبل أن تكون معلوماتية.

٣. توسيع دائرة نطاق التعامل والعلاقات الإنسانية والتفاعل مع الفئات المجتمعية المختلفة، من خلال المدرسة بتلاميذها ومعلماتها والعاملين بها.

٤. ربط الأطفال بالثقافة السائدة في المجتمع وتعريفهم بتراث أمتهم، مع بث روح التجديد والإبداع والتألق، تجاوباً مع المستجدات والمتغيرات الحضارية، فيما لا يخالف الأسس والثوابت المجتمعية والدينية والأخلاقية.

٥. الاهتمام بدراسة السلوك الاجتماعي وأنماط الحياة وتقديمها للأطفال بصورة مبسطة، لأغراض التربية المدنية، ليكونوا أعضاء نافعين في المجتمع، وبما يضمن عدم وقوعهم في الإنحراف.

٦. تدريب الأطفال علي الانضباط وحسن التصرف والقدرة علي تفهم الظروف المحيطة والتعامل المتزن في إطارها.

٧. ربط الأنشطة التربوية والتعليمية بالجهود المجتمعية، من أجل إيجاد طفل متوازن وسوي، محاط بسياج من القيم الدينية والأخلاقية، مما يؤدي إلي حسن اندماجه مع المحيط الذي يعيش فيه ويجعله عنصراً مشاركاً وعضواً فعالاً.

اتضح مما سبق حاجة أبنائنا إلي العديد من الأمور المهمة المتعلقة بالسلامة الرقمية، تلك الأمور التي تمكنهم من الممارسة الآمنة، والاستخدام المسئول للتقنيات الرقمية، حتي يتمكنوا من الحياة بكفاءة وأمان في العصر الرقمي أو المجتمع الرقمي، متمتعين بكافة حقوق الطفل في ذلك العصر، فمساعدة أبنائنا علي الحياة في العصر الرقمي تتم من خلال التوجيه المخطط من قبل أولياء الأمور والمعلمين والمعلمات للاستخدام الفعلي للمصادر والتقنيات الرقمية بهدف تنمية المهارات والسلوكيات التي تمكنهم بأن يتفاعلوا مع الآخرين في ضوء معايير وقواعد واضحة، وذلك من خلال:

١. العمل علي وضع مناهج دراسية للصفوف المدرسية الأولي، تتناول سلبيات وإيجابيات الاتصال الرقمي، وكيفية الاستفادة منه، وآداب التعامل مع هذه الوسائل، وتدريس مفهوم السلامة الرقمية، لتعليم الأطفال الأساليب والطرائق التي يمكن من خلالها توجيههم نحو استخدام أمثل للإنترنت، بهدف حمايتهم من أضرار وسلبيات التقنيات الرقمية.

٢. تطوير برامج إعداد المعلمات بما يتناسب ومتطلبات إعداد أطفالهم للعصر الرقمي، وإعدادهم للتدريس في فصول تعتمد علي أحدث التقنيات التربوية والاستراتيجيات المتطورة لمواكبة التغيرات في البيئة المتسارعة.

٣. تعريف الأطفال طرق عمل التقنيات الرقمية الحديثة واستخداماتها وتأثيراتها عليهم وعلي الآخرين، وإكسابهم المهارات اللازمة لاستخدامها بأمان، وتنمية معارف الأطفال وأولياء الأمور بالحقوق والالتزامات والواجبات الرقمية، إضافة إلي تنمية وعيهم ومعارفهم بالمشكلات التي يمكن أن تترتب علي الاستخدام غير الرشيد للتقنيات الرقمية وطرق وأساليب التغلب عليها.

٤. توفير قائمة وأدلة للآباء والمربين بأهم التوجيهات حول التساؤلات التي يمكن أن تطرح في أذهانهم حول التعامل المناسب مع أطفالهم أثناء الاستخدامات المختلفة للتقنيات الرقمية الحديثة والعمل علي مناقشتها معهم، وتوضيح رأي المتخصصين في الأساليب المناسبة لذلك والإجابة علي استفساراتهم.

٥. تكثيف الجهود من قبل القانونين والمشرعين لوضع تشريعات وأنظمة لضمان تمتع الأطفال بمواد وبرمجيات رقمية آمنة.

تبقي الإشكالية إذن متمركزة حول تمكين الأطفال لحسن الاستخدام لهذه التقنيات وتلك الوسائط، وتحصين الأطفال ضد عوامل الخطر والزلل في

استخدامها، أما التردي في سوء الاستخدام أو عبث الاستخدام لهذه التقنيات فمرده إلي الاستهداف لاحتمالات التعرض للمخاطر لدي الأطفال غير المحصنين ضد آفات الاستخدام غير الواعي وغير الرشيد، ويعزي ذلك إلي قصور مهارات الضبط الذاتي والتوجيه الذاتي المسؤول، وتلك قضايا رئيسة للتعليم والتثقيف والتدريب والتوجيه ينبغي التركيز عليها في تفعيل وترشيد استخدامات الأطفال للوسائط التكنولوجية، وهي بالضرورة مسؤولية الأسرة والمدرسة والمجتمع عامة.

ويبدو من العرض السابق ومن تحليل خبرة استخدامات الأطفال للتقنيات التكنولوجية وشبكة الإنترنت، أن تلك التقنيات ما هي إلا وسائط وأدوات للاستخدام الإيجابي الموجه لرفاهيتهم ومتعتهم، ومن المفترض لذلك أن تكون وسائل لتحقيق رغبات إيجابية، ولكن هذه التقنيات والوسائط التكنولوجية شأنها في ذلك شأن أي أدوات أو رموز ابتدعها الإنسان علي مر العصور، تحمل في طياتها أيضاً جوانب أو آثاراً سلبية لا تعزي إلي تلك الأدوات في حد ذاتها، ولكن إلي سوء الاستخدام وسوء التوظيف، وغالباً ما يكون سوء الاستخدام نتاج عوامل من نقص الكفايات الشخصية وسوء التوجيه وقصور التعليم والتثقيف، فالعوالم الفضائية وإن كانت غنية بآفاق واستخدامات إيجابية وإبداعية بلا حدود، هي أيضاً مليئة بالمغامرات والمؤامرات، حيث يمكن أن تتسلل إليها عوامل واتجاهات سلبية، مما يمكن توقعه ومما لا يمكن توقعه.

المحور الرابع : تجربة دولة سنغافورة في الحماية الرقمية للطفل في مرحلة الروضة :

أولاً : نشأة وتطور التكنولوجيا الرقمية في سنغافورة:

سنغافورة دولة صغيرة في مساحتها حيث لا تتجاوز مساحتها ٧١٠ كم^2 ، وينحدر سكانها من أصول دينية وعرقية صينية ومالاوية وهندية وأصول أخرى ، وقد حققت سنغافورة الكثير من النجاحات على المستوى الاقتصادي والصناعي بالإضافة إلى نجاح نظامها التعليمي على مستوى العالم وتبوأ طلبتها المراكز الأولى في الأختبارات

الدولية TIMSS و PISA . و منذ أن سعت سنغافورة إلى تبني نظام جودة التعليم ، وضعت أمامها أولويات أن ترفع من مستوى أدائها التعليمي الداخلي من خلال تطوير المهارات الفكرية وتعزيزها ، والاستفادة من تقنيات المعلومات في التعليم والتعلم ، كما اهتمت بوضع نظام تعليمي جيد وضمان تنفيذه بكل دقة حيث تقوم بتطبيق إجراءات المتابعة وقياس الأداء والتقييم المستمر

بلغ عدد سكان سنغافورة ٦٨٦،٨٩٦،٥ نسمة ، منهم ٩٠٧،١٧٣،٥ شخص يستخدمون الإنترنت ، مما يجعل معدل انتشار الإنترنت مرتفع بنسبة ٪ ٨٧,٧ ،وقد كشف استطلاع أجرته شركة McAfee لعام ٢٠١٤ أن واحداً من كل ثلاثة أطفال قد تعرض للتنمر عبر الإنترنت في سنغافورا ما يؤكد أن للتوسع التكنولوجي برغم كل مزاياه ايضاً تبعاته ومسؤولياته وليس كل التطور خيراً محضاً فهناك العديد من الأمراض الاجتماعية التي ترافق كل تطور تضع متخذ القرار في تحد مواجهتها ووضع الخطط والاستراتيجيات للحد من الآثار السلبية والأمراض الاجتماعية المرافقة لكل تطور وتحديث .

وتتكون الخطة الرئيسة للتكنولوجيا في سنغافورة من مراحل أربع كخطط خمسية وهي :

المرحلة الاولى(الخطة الخمسية الأولى) (١٩٩٧-٢٠٠٢) :

تُعرف باسم "**بناء الأساس للتكنولوجيا**" هي مرحلة إعداد هدفت إلى تزويد المدارس بالبنية التحتية الأساسية لتوفير التدريب على استخدام التكنولوجيا، عن طريق تضمين المناهج على دروس مدعومة بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات بنسبة حوالي ٣٠ ٪ ،وذلك لإيجاد بنية عقلية مستعدة لتبني تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كأداة تعليمية ، وإدخال أدوات الاتصالات كوسائل تعليمية للطالب لحل المشكلات . أي أن تلك المرحلة ركزت بشكل رئيس وأساسي على البنية التحتية التكنولوجية للمدارس والمؤسسات التعليمية .

المرحلة الثانية (الخطة الخمسية الثانية) (٢٠٠٣-٢٠٠٨) :

والمعروفة باسم "**بذرة الابتكار في المدارس**" وقد هدفت هذه المرحلة لتضمين المعايير الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحقيقها في مراحل معينة، مثال تطوير طرق تربوية بديلة ، وذلك لتحفيز الاستخدام المبتكر لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المدارس في أثناء اليوم الدراسي ، بما يعني أن هذه المرحلة قد هدفت بشكل أساسي لتوسيع انتشار التكنولوجيا الرقمية وتوطينها في المدارس.

المرحلة الثالثة (٢٠٠٩-٢٠١٤) :

المعروفة باسم " **تكنولوجيا قوية علي اوسع نطاق** " والتي تهدف إلى تعزيز الكفاءات من أجل التعلم الموجه ذاتيًا، لتعزيز التعلم المتقدم والأعمق للطلاب، ويمكن للطلاب التعلم ذاتياً في أي مكان .بما يعني ان الهدف من هذه المرحلة هو الوصول لمرحلة التعلم الذاتي للطلاب باستخدام التكنولوجيا الرقمية .

المرحلة الرابعة : (من ٢٠١٤)

كان الهدف من هذه المرحلة هو إدخال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في صميم العملية التعليمية ، والتركيز على تحسين قدرات ومهارات المعلمين ، وتحسين تبادل الخبرات الناجحة ، ومواصلة بناء البنية التحتية، وفي عام ٢٠١٥، أصدرت سنغافورة خطة Intelligent Nation 2015، والتي تم اقتراحها كخطة رئيسية للسنوات العشر القادمة، ستدعمها السياسة الوطنية لسنغافورة لإنشاء مجتمع يتمتع بإمكانية الوصول إلى التكنولوجيا وتعزيز تطوير التكنولوجيا لتعزيز الكفاءة في المنافسة بين جميع القطاعات في النظام الاقتصادي، ومنذ أن تم إصدار الخطة الرئيسية ، تم استخدام تقنية المعلومات بشكل كبير في مدارس سنغافورة لجعل سنغافورة رائدة عالمية في مجال تكنولوجيا التعليم. وبفضل العدد الكبير لمستخدمي الإنترنت في سنغافورة، كانت الحكومة مستعدة للعصر الجديد الإنترنت مثل توفير شبكة النطاق

العريض من الجيل التالي (NGBN) لجميع مدارس سنغافورة ، والتي ستوفر اتصالاً لاسلكيًا فائق السرعة.

أي أن تلك الطفرة التكنولوجية الرقمية التي شهدتها سنغافورة لم تكن محض صدفة او انعكاساً للتغيرات الرقمية في العالم التي فرضت على العالم أجمع. بل نتاج خطط تفصيلية موضوعة بدقة روعي فيها كل التفاصيل الدقيقة ،ووازنت ما بين الإمكانيات المتاحة والطموح الذي يتناسب وتلك الإمكانيات ، فلم تقف سنغافورة عند عتبة المستورد المتفرج بل انتقلت لعتبة المشارك ثم المنتج ثم المصدر لتلك التكنولوجيا الرقمية ، فقد اقرت سنغافورة مبدأ مهماً في مجال التنمية المستدامة مفاده انه لم يعد فقر الموارد الطبيعية عائقاً امام التقدم والتنمية ، وأنه اذا توافرت الإرادة الصادقة للتنمية تضاءلت كل العوائق امام تلك الإرادة ، كما تُعتبر سنغافورة هي الدولة الرائدة في مجال الابتكار الرقمي العالمي، ففي عام ٢٠١٩م استعادت سنغافورة مكانتها كأكثر دول العالم اقتصاداً تنافسيًا رقميًا، ويعتبر هذا بمثابة نوع من الاعتراف بمدى ذكاء هذه الأمة رقميًا، فصعود سنغافورة إلى مرتبة عالية في عالم التكنولوجيا الرقمية يسلط الضوء على التكنولوجيا المتقدمة والبنية التحتية الرقمية وتوافر العمالة الماهرة،

ثانياً: المخاطر التي يواجهها الأطفال على الإنترنت في سنغافورة:

كما سبق التأكيد على ان التطور السريع الذي شهدته سنغافورة في مجال التكنولوجيا الرقمية لم يخل من بعض الامراض الاجتماعية التي رافقت هذا التطور والتي يجب الانتباه لها وأخذها في الاعتبار عند الولوج في هكذا تجربة ، وتتعدد مصادر وانواع المخاطر والتهديدات التي يواجهها الأطفال على الإنترنت في سنغافورة، ومن أهمها ما يلي:

١- مخاطر الفيروسات والبرامج الضارة Viruses and Malware:

الفيروسات والبرامج الضارة هي برامج كمبيوتر ضارة تتسبب في تلف برامج الكمبيوتر الأخرى أو تعطيلها ، أو سرقة المعلومات من الكمبيوتر ، أو التحكم في

الكمبيوتر دون إذن، وتصيب هذه البرامج أنظمة وشبكات الكمبيوتر ، وتنتشر من خلال مشاركة ملفات الكمبيوتر الملوثة ، خاصة من خلال ملفات الموسيقى والفيديو، يكون الشباب أكثر عرضة لخطر تلك الفيروسات ، لأنهم يشاركون ويستهلكون الموسيقى ومحتوى الفيديو بشكل متكرر ، وغالبًا ما شارك الشباب انفسهم في إنشاء ونشر الفيروسات، وغالبا ما تكون المشاركة في انتاج ونشر الفيروسات الاليكترونية بهدف التحدي الفكري فقط او محاولة اثبات الذات ، لكن هناك بعض الدوافع المالية أو الأيديولوجية ايضاً، ولا تتطلب هذه الأنشطة مستوى مهارة عالية أو معرفة تقنية بأنظمة الكمبيوتر ، مقارنةً بالقرصنة، ولكن ليست كل أنشطة القرصنة تعتبر إجرامية بطبيعتها. على هذا النحو ، ولتحديد الفرق بينهما ظهر مصطلح "الاختراق" للتمييز بين القرصنة القانونية والنوع غير القانوني الأمر الذي من شأنه أن يؤدي إلى الملاحقة الجنائية.

٢- البريد الإلكتروني العشوائي Spamming :

البريد الإلكتروني العشوائي Spamming هو إرسال رسائل غير مرغوب فيها إلى العديد من المستلمين، مما يؤدي عادةً إلى إزعاج المستلمين، كما يؤدي البريد العشوائي إلى تباطؤ حركة الإنترنت.

٣- المطاردة الإلكترونية Cyberstalking:

يتم تعريف المطاردة الإلكترونية Cyberstalking بشكل عام على أنها النسخة الإلكترونية للمطاردة الجسدية، حيث تتم ملاحقة الضحية أو مضايقتها بشكل متكرر في الفضاء

الإلكتروني، ، من تلك المضايقات أيضاً "التنمر" عبر ،و عادةً ما ينطبق التنمر عبر الإنترنت والذي عادة ينطبق على المواقف التي يكون فيها الضحايا من القصر ، وهناك مجموعة أسباب تدفع الجناة للقيام بتلك الافعال مثل الكراهية والرغبة في الانتقام ، تشير الإحصاءات إلى أن غالبية مرتكبي وضحايا التسلط عبر الإنترنت أو المطاردة عبر

الإنترنت هم من الطلاب، ويعتقد الأكاديميون أن الشعبية المتزايدة لمواقع الشبكات الاجتماعية ستؤدي إلى زيادة وتيرة حوادث التنمر الإلكتروني والمطاردة عبر شبكات التواصل الرقمية ، نظرًا لأن الادوات المتاحة للجناة في شكل بيانات شخصية يمكن الوصول إليها عبر الإنترنت.

٤- الاستدراج عبر الإنترنت وإرسال رسائل جنسية Cyberdating and Sexting:

الاستدراج عبر الإنترنت وإرسال الرسائل الجنسية هو "ظاهرة منتشرة حيث يسخر الأطفال من معلميهم ، عن طريق التقاط صور او تسجيل مقاطع فديو للمعلمين في لحظات توتر وانفعال ثم نشر تلك المقاطع والصور على الانترنت بقصد إذلال المعلم والمدرسة ولقد تضمنت إساءة استخدام التكنولوجيا الرقمية إرسال محتوى جنسي وممارسة الإرسال الجنسي من صور صريحة أو رسائل نصية عبر الهواتف الخلوية والأجهزة المحمولة الأخرى، بالإضافة إلى تصوير واستغلال العري أو المواد الرسومية الجنسية، ومن ثم كان لزامًا على الطلاب أو أولياء أمورهم أن يفهموا تمامًا تداعيات أفعالهم متى الشباب ينخرطون في الرسائل الجنسية والعواقب الوخيمة المحتملة.

٥- سرقة الهوية Identity Theft:

تحدث سرقة الهوية Identity theft عندما تُسرق هوية الشخص وتُستخدم لأغراض غير مصرح بها ، مثل إجراء مدفوعات لعمليات الشراء عبر الإنترنت ، أو أدوات تسجيل المفاتيح (غالبًا ما يتم توزيعها عبر البرامج الضارة) أو عمليات الاحتيال الأخرى مثل التصيد الاحتيالي أو تزوير البريد الإلكتروني.

مما سبق تستخلص الباحثة ان التحدي الأكبر في الأخطار المرتبطة بالتكنولوجيا الرقمية يتمثل في جانبين مهمين هما :

١- **السمة الاقتحامية للأخطار التكنولوجية الرقمية** ، أي أن تلك الأخطار أخطار مقتحمة لصميم حياة الأسرة والطفل وهذا مكمن خطرها الأكبر فهي ليست مرضاً وبائياً او

تهدياً ماديا يمكن الاحتماء منه باتخاذ مجموعة إجراءات احترازية او الاحتماء بالمنزل ، فهذه الأخطار لا يوقفها غلق باب، أو نافذه، او تقتلها بعض المطهرات .

٢- **المرونة الفائقة والتطور السريع** ، فتتسم هذه الأخطار بسرعة التطور والمرونة الفائقة فلا يكاد يخلو يوم من ابتكار جديد او صورة من صور التهديد المغايرة لكل ما سبقها في سباق محموم بين الضحية والصياد ، والصياد هنا هم مجرمو الأخطار التكنولوجية والفريسة هنا هو المجتمع ككل والأسرة والطفل بصفة خاصة باعتباره الحلقة الاضعف والفريسة الاسهل .

ثالثاً: جهود سنغافورة في تحقيق السلامة الرقمية لاستخدام الإنترنت:

١- **من الناحية التربوية :**

في عام ٢٠٠٨م، أطلقت وزارة التربية والتعليم في سنغافورة خطة رئيسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، تتضمن الخطة إطارًا لتوجيه المدارس في تخطيط وتطوير برامج الصحة الإلكترونية ، والتي تزود أولياء الأمور بكتيبات تحتوي على نصائح لاكتشاف وإدارة المشكلات المتعلقة بالإنترنت التي قد يواجهها أطفالهم، وفي عام ٢٠١٣م، أطلقت الوزارة معرض "iZ HERO" في مركز سنغافورة للعلوم لتزويد الأطفال بالعديد من المعلومات عن المواطنة الرقمية، وشارك الزوار في رواية القصص التفاعلية حيث قاتلوا ضد جيوش متحركة مثلت العديد من "الأخطار الرقمية". كما تم تزويد أولياء الأمور بنصائح لإدارة استخدام التكنولوجيا الرقمية للأطفال، ، وقد تدفع البيئة التكنولوجية المتقدمة والمناخ الرقمي في سنغافورة الآباء إلى الانخراط في استراتيجيات الوساطة الأبوية بشكل مختلف عن الآباء في الدول الغربية، قد يكون فهم كيفية تعامل الآباء في البلدان المتقدمة تقنيًا مثل سنغافورة مع التأثير المتزايد للبيئة الرقمية على أطفالهم مفيدًا للآباء في الغرب[١].

[1]) Wonsun Shin & Benjamin J. Li (2017): " Parental mediation of children's digital technology use in Singapore ", Op. Cit ,pp.4-6.

٢ - من الناحية التشريعية والأمنية :

وفي عام ٢٠١٦م قامت سنغافورة بوضع استراتيجية وطنية حديثة تتضمن إجراءات تشريعية، تهدف إلى تحقيق السلامة الرقمية لاستخدام الإنترنت من خلال دعم الأمن السيبراني لتعزيز أمن البنية التحتية والمؤسسات الحيوية مع تنمية صناعة الأمن السيبراني، وتقوم على مبادئ عدة منها[٥]: بناء بنية تحتية مرنة ، تمكين فضاء سيبراني أكثر أمانًا وتعزيز التعاون السيبراني الدولي ، تطوير البنية التحتية للمعلومات الحيوية..

٣ - من الناحية التقنية :

ولقد أُطلق برنامج شراكة SG CyberSafe الذي سيحمل مؤسسات مثل Microsoft و Dell Technologies لتطوير محتوى التدريب والمنتجات والخدمات أو التواصل مع المجتمع ، برامج لزيادة الوعي وتشجيع تبني ممارسات الأمن السيبراني الجيدة من قبل الشركات والجمهور لمساعدة الشركات في الحصول على ملكية أكبر للأمن السيبراني، كما تعمل سنغافورة على تطوير صناعة الأمن السيبراني المحلية من خلال مبادرات مختلفة مثل تمويل حلول للأمن السيبراني التي تلبي الاحتياجات الأمن السيبراني الوطنية في سنغافورة، بناءً على النجاحات التي تحققت في السنوات الخمس الماضية ، وقالت وكالة الفضاء الكندية إن الاستراتيجية الجديدة ستسعى إلى وضع سنغافورة كمركز دولي معترف به لتقييم واختبار الأمان. كما تأمل في تطوير البحث والتطوير في مجال الأمن السيبراني ليكون مصدرًا للميزة التنافسية لسنغافورة، ومنذ إطلاق CLS في أكتوبر ٢٠٢٠ ، تلقت CSA أكثر من ١٠٠ طلب، مع المنتجات ذات العلامات المتاحة الآن في المتاجر الفعلية والمتاجر الشهيرة عبر الإنترنت. ومن الأمثلة على الشركات المصنعة مع المنتجات المصنفة هي BroadLink والشركة المصنعة المحلية Aztech مع اكتساب CLS اهتمامًا دوليًا ، أطلقت CSA ومجلس معايير سنغافورة (SSC) أيضًا أول معيار وطني ، وهو المرجع التقني (TR 91)

ومما سبق يتضح لنا أن مواجهة الأخطار الناتجة عن التوسع في إستخدام التكنولوجيا الرقمية يتطلب التكامل والتنسيق على عدة اصعدة وبمشاركة عدة جهات لضمان تحقيق أقصى درجات الأمن ، وهذا بدوره يتطلب خطة متكاملة ومتوازنة على قدر عال من التنسيق بين أجهزة الدولة المختلفة تحدد فيها جميع الأدوار بدقة مع مراعة المرونة الكافية في التعامل مع تلك الأخطار لما تتسم به هذه الأخطار من القدرة الفائقة على التغير والتطور المستمر .

رابعاً : آليات تفعيل الشراكة بين الأسرة ورياض الأطفال لتحقيق السلامة الرقمية في سنغافورة :

إن اتصال الأسرة بالمدرسة وبمجتمعات التعلم سيساعد الآباء والعائلات في كيفية متابعة أطفالهم وهم يستخدمون شبكات الإنترنت، كما يكسب الآباء مهارات تعلم رقمية، تمكنهم من التعامل مع خطوط اتصال رقمية مع معلمي أطفالهم سواء عبر الهاتف أو البريد الإلكتروني، وهذا التعاون المزدوج بين الأسرة والمدرسة يُعد أداة فعالة في تحقيق وساطة أبوية تجعل الآباء مطلعين باستمرار على وجود أطفالهم في عالم التكنولوجيا الرقمية، ومن ثم تحقيق السلامة الرقمية لأطفالهم من خلال مجموعة من الآليات والطرق الفعالة التالية :

١. جعل الطفل يشارك في المشاريع والمقالات من خلال إنشاء موقع على شبكة الإنترنت أو معرض للصور.
٢. توفير الفرص للطفل لتبادل الخبرات والانخراط في الدروس الرقمية والمناقشات والعمل الجماعي الصغير.
٣. توفير السبل للطفل لتبادل الأسئلة والتعليقات والمخاوف الموجودة والمتعلقة بالتعليمات.
٤. إفساح المجال للاتصالات غير الرسمية والدعم الشخصي من خلال انتظام الجدولة للقاء افتراضي مع الأسرة أو مع الطفل أو كلاهما.

بما يعني ان هناك العديد من الآليات والطرق التي تتيح توفير قدر مناسب من السلامة الرقمية للطفل

كما تظهر الوساطة الأبوية لاستخدام التكنولوجيا الرقمية للأطفال في سنغافورة من خلال الآليات التالية:

١. يتحمل الآباء مسؤولية خاصة عن السلامة الرقمية لأطفالهم، ففي البيئة الأسرية يتم تطوير العادات المناسبة المتعلقة باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، يتشكل السلوك في انخفاض سن البدء الرقمي

٢. والآباء هم المسؤولون بشكل أساسي عن حماية الأطفال الصغار من التهديدات الإلكترونية النموذجية (على سبيل المثال ، منع التعرض لمحتوى غير لائق ، وفهم آليات جمع البيانات ، وفهم تأثير الإعلان ، ومراقبة التفاعلات مع الغرباء وحماية البيانات السرية والأمن الفني للأجهزة الرقمية).

٣. أن يقوم الآباء على بتأمين الأجهزة وتحصينها بالبرامج المضادة للفيروسات، حيث تعتبر القدرة على تأمين الأجهزة ضد البرامج الضارة مهمة بشكل خاص إذا كان كل من البالغين والأطفال يستخدمون نفس الأجهزة، وقد تؤدي الحماية غير الكافية إلى سرقة عمليات تسجيل الدخول وكلمات المرور للخدمات الإلكترونية مثل الخدمات المصرفية التي تتطلب مستوى أعلى من أمان البيانات.

٤. أن يقوم الأباء بوضع حدود لأطفالهم تتعلق بالمدة والوقت والوسائل التي يستخدمها الأطفال في الوسائط الرقمية فهذا يعد من أهم عوامل تحقيق مجال السلامة الرقمية والتحكم في استخدام الأطفال للوسائط الرقمية، حيث يكون الآباء هم العنصر الأساسي في عملية التنشئة الاجتماعية والتعليم عبر وسائل الإعلام.

بما يعني ان هناك أيضا تحد من نوع أخر يتمثل في محو الأمية الرقمية للأسرة حتى تصل لدرجة مناسبة من الوعي الرقمي لتمييز الأخطار التي يتعرض لها الطفل وكيفية التعامل معها

وبناءً على أن الآباء يؤثرون على سلوك الأطفال منذ لحظة ولادتهم ، ومن دواعي الاهتمام بالشراكة يعتبر كل من الوالدين والطفل "جزءاً من نظام متشابك بيولوجيًا يدعم بقوة عملية التنشئة الاجتماعية للطفل، وغالبًا ما يتم تحفيز الوالدين من خلال هذه العلاقة القوية للتعامل مع سلوك الطفل والتوسط فيه، ويتحملون أيضًا المسؤولية الأساسية لتوجيه سلوك أطفالهم في وسائل الإعلام الرقمية، من المعروف أن التوسط المناسب لاستخدام الأطفال لوسائل الإعلام من قبل الآباء يؤدي إلى نتائج إيجابية مثل تقليل التعرض لمخاطر الخصوصية ، وتقليل التعرض لمحتوى وسائط غير مناسب للأطفال ، وزيادة فهم محتوى الوسائط، ولقد تم تحديد ثلاث مقاربات عامة للوساطة في استخدام الأطفال لوسائل الإعلام الرقمية، تشير الوساطة النشطة إلى الآباء الذين يشرحون ويناقشون تلك الوسائل مع أطفالهم، وتحدث الوساطة التقييدية عندما يضع الآباء قواعد بشأن مقدار الوقت ونوع المحتوى الذي يُسمح لأطفالهم بالتفاعل معه.

ويشير الاستخدام المشترك إلى الاستخدام المشترك للوسائط بين الآباء والأطفال دون تعليمات أو مناقشة من الوالدين، وتشير الأبحاث إلى أن الأشكال المختلفة من الوساطة الأبوية تؤدي إلى نتائج مختلفة. إحدى النتائج المتسقة فيما يتعلق بنتائج الأشكال المختلفة للوساطة الأبوية هي أن الوساطة النشطة أكثر فعالية من الشكلين الآخرين للوساطة ، في المقام الأول لأن الوساطة النشطة القائمة على المحادثة والمناقشة بين الوالدين والطفل من المرجح أن تزرع مهارات التفكير النقدي لدى الأطفال وقيادة الأطفال ليكونوا أكثر استجابة لمبادرات الوالدين، وتشير الأبحاث أيضًا إلى أن المبالغة في التقييد يمكن أن يتسبب في عواقب غير مقصودة مثل تأثير الارتداد ، ومع ذلك ، فقد أدى ظهور العصر الرقمي إلى ظهور جيل من الأطفال خبراء في تعدد المهام باستخدام التكنولوجيا الرقمية، التي تتميز بتركيزها على

الأنشطة المتعددة والوسائط المتعددة وإنتاج المحتوى النشط والتفاعلات الاجتماعية . وهناك عوامل مؤثرة على أساليب الوساطة الأبوية، وهي:

١. الخصائص الفردية للوالد والطفل:

قام عدد من الدراسات بفحص الخصائص الفردية للأطفال والآباء كعوامل تؤثر على الوساطة الأبوية، على سبيل المثال ، وُجد أن عمر الأطفال مرتبط سلبًا بمستوى الوساطة الأبوية للتلفزيون ، الإنترنت واستخدام ألعاب الفيديو مما يشير إلى أن الآباء يميلون إلى إظهار مستوى أعلى من الوساطة مع الأطفال الأصغر سنًا، ومع ذلك ، فإن نظرة أعمق في الأدبيات تكشف أن العمر يصبح أقل أهمية أو حتى مؤشرًا غير مهم للوساطة الأبوية عندما يتم تضمين تصورات الوالدين للوسائط كمتنبئين للوساطة الأبوية في التحليلات متعددة المتغيرات، ومن ثم يمكن أن تكون تصورات الآباء أو مخاوفهم بشأن وسائل الإعلام ، وليس عمر الأطفال ، هي التي تحفز الآباء على فرض مستويات أعلى من الوساطة الأبوية على أطفالهم.

٢. تصور الوالدين واستخدام وسائل الإعلام:

أظهر عدد من الدراسات أن الطريقة التي يشارك بها الآباء في الوساطة الأبوية تتأثر بمشاعرهم تجاه وسائل الإعلام، وأن الدرجة التي ينظر فيها الآباء إلى البرامج التلفزيونية العنيفة على أنها مهمة ومفيدة لأنفسهم ترتبط بشكل سلبي بمشاركتهم في الوساطة التقييدية، كما أن الآباء الذين كانوا قلقين للغاية بشأن المحتوى التلفزيوني غير المناسب للأطفال كانوا أكثر عرضة لتنفيذ مستويات أعلى من الوساطة النشطة والمقيدة خارج سياق التلفزيون ، بالإضافة إلى أن التصورات السلبية للآباء عن ألعاب الفيديو كانت مرتبطة بشكل إيجابي بوساطة الوالدين النشطة والمقيدة، وتم الإبلاغ عن نتائج مماثلة في دراسات عن الوساطة الأبوية لاستخدام الأطفال للإنترنت ، تشير الأبحاث أيضًا إلى أن استخدام الوالدين لوسائل الإعلام يؤثر على طريقة مشاركتهم في الوساطة الأبوية، كما أن الآباء الذين ادعوا أن لديهم مهارات أقوى في استخدام الإنترنت انخرطوا في مزيد من التوسط في

استخدام أطفالهم للإنترنت، ووجد أيضًا أن الآباء الذين كانوا واثقين من مهاراتهم على الإنترنت راقبوا استخدام أطفالهم للإنترنت كثيرًا، ومع ذلك ، ليس من الواضح كيف يؤثر مقدار الوقت الذي يقضيه الآباء على أنواع مختلفة من الوسائط على ممارسات الوساطة. بينما وجد بعض الباحثين ارتباطًا إيجابيًا بين مقدار الوقت الذي يقضيه الآباء على وسائل الإعلام ومستوى الوساطة الأبوية .

٣. التفاعل بين الوالدين والطفل:

تتضمن الوساطة الأبوية التواصل بين الأشخاص والتفاعل بين الوالد والطفل لذلك ، ويُفترض أن عوامل التفاعل بين الوالدين والطفل تلعب دورًا مهمًا في شرح ممارسات الوساطة الأبوية، ومع ذلك ، لا يُعرف سوى القليل جدًا عن كيفية ارتباط عوامل التفاعل بين الوالدين والطفل بأنواع مختلفة من الوساطة الأبوية لاستخدام الأطفال للتكنولوجيا الرقمية، وتشير العديد من الأبحاث إلى أن أسلوب الأبوة والأمومة ، الذي يشير إلى ميول التنشئة الاجتماعية المنتشرة لدى الوالدين والتي تظهر عبر مجموعة واسعة من التفاعلات بين الوالدين والطفل، ويمكن أن يكون لها تأثيرات كبيرة على ممارسات تربية الأطفال لدى الوالدين، وحدد العلماء ودرسوا بعدين عريضين لأسلوب الأبوة والأمومة - الطلب والاستجابة ، ويشير الطلب إلى رغبة الوالدين في العمل كعامل تنشئة اجتماعية من خلال متطلبات الإشراف والنضج ويتميز بالتحكم السلوكي، وتشير الاستجابة إلى اعتراف الوالدين بشخصية الطفل واستقلاليته وتتميز بالدفء والدعم، وبالنظر إلى أن أسلوب الأبوة والأمومة يتم التعبير عنه من خلال ممارسات الأبوة المختلفة من المحتمل أن تكون الوساطة الأبوية واحدة من العديد من السلوكيات التي تتأثر بأسلوب الأبوة والأمومة .

خامساً : دور مؤسسات رياض الأطفال في تحقيق السلامة الرقمية للأطفال في سنغافورة:

إن الغرض الأساسي من الأمن السيبراني في المدارس ومؤسسات رياض الأطفال هو حماية البيانات والمعلومات ومن ثم تحقيق السلامة الرقمية، وحتى يتم ذلك بنجاح لابد من أن تُعد خطة شاملة، يجب مراعاة العناصر التالية :

١- ينبغي على المدرسة تحديد أنواع المعلومات التي في حوزتها أو في حيازتها أو تحت سيطرتها التي ستضع ضمانات أمنية لها.

٢- ينبغي على المدرسة تقييم التهديدات والمخاطر التي تهدد أمنها المعلوماتي المحمية.

٣- ينبغي على المدرسة أن تضع وتحافظ على السياسات المناسبة والإدارية والمادية ، والضوابط الفنية لمعالجة التهديدات المحددة ونقاط الضعف والمخاطر التي تهدد أمن المعلومات المحمية.

٤- ينبغي على المدرسة إبلاغ جميع الموظفين والطلاب بمسؤولياتهم في أمن المعلومات المحمية.

٥- ينبغي على المدرسة معالجة أمن المعلومات المحمية في الطرف الثالث العلاقات.

٦- ينبغي أن تدمج المدرسة جميع خبرات منطقة المدرسة لإنشاء أصحاب أكثر الخبرات كفاءة وفعالية ، وسائل ردع فعالة لتعزيز أمن المعلومات المحمية.

٧- ينبغي على المدرسة أن تستجيب بفاعلية وبقوة عند اكتشاف انتهاكات أمن المعلومات المحمية.

وفي ضوء التحديات القانونية لاستخدام عالم الإنترنت يجب أن تتطور سياسات تعليم الطلاب ، والآباء والموظفين لشبكات الإنترنت، فمن الأفضل التدخل بغرض الوقاية من خلال رفع مستوى الوعي وتقديم التطوير المهني عن طريق جلسات للمعلمين في التعامل مع الرسائل الجنسية وغيرها من الإساءات التقنية ذات العلاقة،

ينبغي تقديم الاقتراحات التي تعالج الرسائل الجنسية، حيث يجب أن تتضمن السياسات أحكامًا لتثقيف الطلاب وأولياء الأمور والموظفين على الصعيد الاجتماعي والعاطفي، إذن ينبغي استخدام مجموعة متنوعة من الأساليب مثل التجمعات أو البرامج على مستوى المدرسة ، وتعليم الفصول الدراسية الإلكترونية، وإشعارات ودروس للآباء والمهنيين، وجلسات تطوير طاقم عمل، وجديرًا بالذكر عند وضع السياسات المتعلقة بإرسال الرسائل الجنسية، يجب أن يأخذ قادة التعليم الخطوات التالية[١]:

١- تجميع فريق العمل من أعضاء المجتمع المدرسي من المعلمين ، وأولياء الأمور، والطلاب وأعضاء المجتمع، حيث إنه من المهم بشكل خاص دمج الوالدين، لأن فعندما يكون الوالدان غير راغبين في دعم سياسات المجلس ضد الرسائل النصية الجنسية ، سيواجه المسؤولون وقتًا عصيبًا لتطبيق قواعد المدرسة.

٢- مراجعة الممارسات الموجودة مسبقًا والسياسات بشأن الاستخدام المقبول للتكنولوجيا في المدارس ، مع التركيز على الاستباقية لأبعاد مثل التعليم حول المخاطر المرتبطة بإرسال الرسائل النصية الجنسية، فيجب أن تؤكد السياسات أن هدفها هو مساعدة الطلاب، وأن تلك الرسائل الجنسية تؤثر سلبيًا على حياتهم، ومن ثم يتطلب الأمر تقديم المساعدة لهم والاستشارة لمواجهة هذا النمو، كما يجب أن تتضمن السياسات تعريفًا واضحًا حتى يدرك الطلاب العقوبات لعواقب أفعالهم.

٣- الأحكام الموضوعية، يجب أن تلبي السياسات الاحتياجات من مختلف الدوائر في مجتمعات المدرسة، فيجب على السياسات شرح سبب أهمية السلامة الرقمية للطلاب، كما يجب أن تساعد السياسات الطلاب على فهم الآثار طويلة المدى للإدانات الجنائية ويتم تصنيفهم كمرتكبي جرائم جنسية لنقل صور غير لائقة، ومن ثم يجب تقديم هذه المعلومات بانتظام في المدرسة والجمعيات داخل الفصول الصحية من خلال

[1]) Charles J. Russo et al.(2010): " Technology and the Law:The Dangers of Sexting in Schools ",Op. Cit ,pp.36-38.

جلسات التوجيه ، وفي مجموعات صغيرة مع الأقران كممارسات لجلسات الإرشاد للطلاب، حيث يجب أن تتناول السياسات الاجتماعية والعاطفية والقانونية والتأديبية، وتوضيح العواقب التي قد تتجاوز العقوبات المدرسية التقليدية ، مثل الاعتقالات ، والتعليق ، أو حتى الطرد ، ويمكن أن تؤدي إلى جريمة، باعتبارهم مرتكبي جرائم جنسية إذا كان إرسال الرسائل عبر الرسائل الجنسية يتضمن صورًا للاطفال، لذا يجب أن تتضمن السياسات الفرص لخدمات الاستشارة من خلال خدمة المجتمع والوكالات، ويجب على الآباء تنظيم أوقات أطفالهم لاستخدام الهواتف المحمولة ، والرسائل النصية ، واستخدام الكمبيوتر، كما يجب أن تتضمن السياسات الخطط لإبقاء الوالدين على اطلاع باجتماعات الوالدين والمعلمين ، في الرسائل الإخبارية ، في المواقع الإلكترونية وفي الجلسات أثناء الخدمة بقيادة مستشارين مؤهلين، وأعضاء هيئة التدريس والموظفين، ومن ثم يجب أن تحمل المهنية العادية فرص التطوير لأعضاء هيئة التدريس والموظفين، كما يجب إعداد المعلمين للتعرف على علامات التحذير، فقد يتعرض الطلاب لخطر المضايقة أو الانتحار نتيجة بعد أن لنقل صورهم لأقرانهم.

٤- يجب على قادة التعليم العمل على تحديث سياسات الرسائل التعليمية الالكترونية الخاصة بهم سنويًا على الأقل إلى التأكد من أنها متسقة مع التغييرات سريعة التطور في القانون والتكنولوجيا.

نتائج البحث:

يمكن التوصل إلى أن مجتمع مؤسسات رياض الأطفال من مديرين ومديرات ومعلمات وخبراء يمكن أن يقدموا خبراتهم في مجال التربية والتكنولوجيا، وتوظيف تلك الخبرات في الانتفاع بآرائهم ومقترحاتهم في سبيل النهوض برسالة مؤسسة رياض الأطفال، ومساعدتها على تحقيق أهدافها التربوية والتعليمية، والمتمثلة هنا في تحقيق السلامة الرقمية للأطفال، وذلك عن طريق:

١- نشر ثقافة حقوق الطفل في عصر متسارع التطورات العلمية والتكنولوجية بين اعضاء المؤسسات التربوية المؤثرة في تشكيله وتنميته، بما يضمن حقوقه في اللعب، والتعلم، وتنمية الفكر السليم، والتعامل الآمن مع التقنيات الرقمية، والحماية، التربية على السلامة الرقمية.

٢- إكساب معلمة رياض الأطفال المهارات التكنولوجية التى يجب أن تتوافر لديها كمعلمة عصرية وما يليها من تطور من الأجيال التكنولوجية ذات الصلة بتربية الأطفال.

٣- جعل التعليم والتدريب المستمر لتأهيل معلمات رياض الأطفال مبدأ أساسيا، وأن تتضمن برامجه مواصلة إعادة التأهيل وتجديد وبناء معارف وقدرات المعلمات بشكل يجعلهن قادرات على التكيف مع المتغيرات التكنولوجية، وهى تغيرات متسارعة بحكم صورة المعرفة والتكنولوجيا.

٤- التواصل والتكامل المستمر بين وزارة التربية والتعليم وكليات إعداد معلمات رياض الأطفال خاصة في مجالى تطوير مناهج وبرامج رياض الأطفال والتنمية المستدامة للمعلمات.

٥- لمواجهة سلبيات تكنولوجيا العصر الحديث على الطفل يجب أن يعرف كل من الأسرة ومعلمة رياض الأطفال أن صيغة النصح والإرشاد لم تعد الحل الأمثل، ولابد من إيجاد حلول مختلفة، فالكبت والمنع سيترتب عليه نتائج أسوأ.

قائمة المراجع:

١. إيمان عبدالحكيم رفاعي: دور الأسرة في تحقيق الأمن الرقمي لطفل الروضة في ضوء تحديات الثورة الرقمية، المجلة العلمية، ع جامعة أسيوط، كلية التربية للطفولة المبكرة، إدارة البحوث والنشر العلمي، ٢٠٢٠، ص٧٩

٢. خالد مصطفي فهمي. " حقوق الطفل ومعاملته الجنائية في ضوء الاتفاقيات الدولية "، الإسكندرية: دار الجامعة الجديدة، ٢٠٠٧، ص ١٣.

٣. رشا محمود سامي أحمد. " مدي إدراك أولياء الأمور لأدوارهم الرامية إلي تعزيز سلامة الأطفال علي شبكة الإنترنت ودرجة ممارستهم لها، مجلة العلوم التربوية، العدد الأول، القاهرة: ٢٠١٤، ص ص٢٥٣ – ٢٥٤.

٤. رشا محمود سامي أحمد: مدي إدراك أولياء الأمور لأدوارهم الرامية إلي تعزيز سلامة الأطفال علي شبكة الإنترنت ودرجة ممارستهم لها، مجلة العلوم التربوية، مج٢٢، ع١، جـ٢، القاهرة، ٢٠١٤، ص٢٥٨.

٥. عبد العاطي حلقان أحمد عبد العزيز: تعليم المواطنة الرقمية في المدارس المصرية والأوربية (دراسة مقارنة(، المجلة التربوية العدد الرابع والأربعون ، كلية التربية ، سوهاج ، ابريل ٢٠١٦،، ص ٤٤٠.

٦. فاطمة يوسف المنتشري: دور القيادة المدرسية في تعزيز الأمن السيبراني في المدارس الحكومية للبنات بمدينة جدة من وجهة نظر المعلمات، المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ع١٧، مج٤، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٢٠٢٠، ص٣٦٤.

٧. فهد يوسف الفضالة. " المتطلبات الحياتية والتربوية للأبناء الكويتيين القصر المشمولين برعاية الدولة: دراسة ميدانية "، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ١٣٩، الكويت: أكتوبر ٢٠١٠، ص ٣٠٠.

٨. كريمان بدير. " الرعاية المتكاملة للأطفال "، القاهرة: عالم الكتب، ٢٠٠٤، ص١٦.

٩. لطيفة فيصل مندني :" المالح المميزة لنظام التعليم في سنغافورة ، وإمكانية الأفادة منها في دولة الكويت : دراسة تحليلية".مجلة كلية التربية جامعة الاسكندرية .مح(٢٧).العدد الأول.٢٠١٧.ص ٤

١٠. لمياء إبراهيم المسلماني: التعليم والمواطنة الرقمية – رؤية مقترحة، مجلة عالم التربية، ع٤٧،جـ٢، القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والنفسية، ٢٠١٤، ص ٢٤.

11. Aaron Tan & TechTarget (2021): " Singapore refreshes cyber security strategy", Available at: https://www.computerweekly.com › Si... , On: 11 Oct 2021,pp.1,2

12. Aaron Tan & TechTarget (2021): " Singapore refreshes cyber security strategy", Op. Cit, pp.1,2

13. Alexander S. Yeung et al. (2014): " Pre-service Teachers' Motivation in Using Digital Technology ", Australian Journal of Teacher Education,Vol.39, Issue.3,pp.136 .

14. Charles J. Russo et al.(2010): " Technology and the Law:The Dangers of Sexting in Schools ",Op. Cit ,pp.36-38.

D. J. Kuss, et . al: Internet Addiction: A Systematic Review of Epidemiological Research for the Last Decade, Current Pharmaceutical Design, V(20), 2014, p3.

15. F. C. Chang, et . al: The relationship between parental mediation and Internet addiction among adolescents, and the association with cyber bullying and depression, Comprehensive Psychiatry , V(57), 2015, p22.

16. Internet Society – APAC Bureau (2021)." Mapping Online Child Safety in Asia-Pacific"July 2017,p7 . https://www.internetsociety.org/wp-content/uploads/2021/01/Online-Child-Safety-in-Asia-Pacific-report-final.pdf

17. Jim Blew et.al. (2021): " Parent and Family Digital Learning Guide ", U.S. Department of Education, Office of Educational Technology,p.13

18. Łukasz Tomczyk & Katarzyna Potyrała (2021): " Parents' knowledge and skills about the risks of the digital world ",South African Journal of Education,Vol.41,No.1,pp.11,12.

19. Michael D. Richardson et al. (2020): " Planning For Cyber Security In Schools:The Human Factor ", Educational Planning,Vol.27,No.2,p.32.

20. Michelle F. Wright & Sebastian Wachs: Does Parental Mediation Moderate the Longitudinal Association among Bystanders and Perpetrators and Victims of Cyberbullying? Social Sciences , V(7), N(231), 2018, p8.

21. Mubarak Rahamathulla(2021)." Cyber Safety of Children in the Association of Southeast Asian Nations (ASEAN)

Region: a Critical Review of Legal Frameworks and Policy Implications", International Journal on Child Maltreatment: Research, Policy and Practice volume 4, p13

22. Muhammad Takwin Machmud, et al. The development and policies of ICT supporting educational technology in Singapore, Thailand, Indonesia, and Myanmar, International Journal of Evaluation and Research in Education (IJERE), Vol (10), No(1), 2021,p339

23. Nicolaidou & Agnes Venizelou Iolie. Improving Children's E-Safety Skills through an Interactive Learning Environment: A Quasi-Experimental Study, Multimodal Technologies and Interaction, V(4), N(14), 2020,p 228

24. Oindrila Dutta & Stefanie Yen Leng Chye (2017): " Internet Use and Psychological Wellbeing: A Study of International Students in Singapore ", Journal of International Students , Vol.7,No.3,p826 .

25. Peter J. R. Macaulay, et al. Subjective versus objective knowledge of online safety/dangers as predictors of children's perceived online safety and attitudes towards e-safety education in the United Kingdom, Journal of Children and Media, V(14), Issue (3), 2020. P13

26. Wonsun Shin & Benjamin J. Li (2017): " Parental mediation of children's digital technology use in Singapore ", Op. Cit ,pp.4-6.

27. Wonsun Shin & Benjamin J. Li (2017): " Parental mediation of children's digital technology use in Singapore ", Journal of Children and Media,Vol.11,No.1,pp.6-14.

الفروق في أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة وفقًا للنوع والتخصص

هدي عادل حسين أحمد

باحثة ماجستير كلية التربية قسم الصحة النفسية

أ.د/ محمد أحمد سعفان **د/ أميرة محمد الهادي**

أستاذ الصحة النفسية مدرس الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة الزقازيق كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملخص

يهدف البحث الحالي لبحث أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة وبحث الفروق بين عينة البحث في أزمة الهوية التي تعزو إلى النوع والتخصص الدراسي، وتحقيقاً لأهداف البحث طبقت الباحثة مقياس أزمة الهوية (إعداد الباحثة) يتضمن ثلاثة أبعاد (أزمة الهوية الإيدولوجية - أزمة الهوية الاجتماعية – أزمة الهوية الأكاديمية)، وتمثلت عينة البحث في (١٧٠) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة الزقازيق ذكور وإناث، من كليات نظرية (تجارة – تربية– آداب) بواقع (٩٧) طالبًا وطالبةً، وكليات علمية (طب بشري وأسنان- علوم – صيدلة – هندسة – تمريض) بواقع (٧٣) طالبًا وطالبةً. تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (١٨- ٢٢)عامًا، بمتوسط عمر زمني (٢٠,٦٣) وانحراف معياري(١,٤٨). واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي لفهم وتفسير النتائج. وأسفرت نتائج البحث عن عدم شيوع أزمة الهوية بين طلاب الجامعة، كما كشف البحث عدم وجود اختلافات بين الجنسين في الشعور بأزمة الهوية، وعدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التخصصات النظرية والتخصصات العلمية في الشعور بأزمة الهوية مما يدل على عدم تأثير النوع ونوعية المقررات الدراسية والمعارف التربوية في الشعور بأزمة هوية لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية : أزمة الهوية - طلاب الجامعة - التخصص الدراسي.

Differences in identity crisis among university students according to gender and specialization

Abstract

The current research aims to examine the identity crisis among university students and examine the differences between the research sample in the identity crisis that are attributed to gender and academic specialization, and to achieve the objectives of the research, the researcher applied the identity crisis scale (prepared by the author) that includes three dimensions (ideological identity crisis - social identity crisis - identity crisis The research sample consisted of (170) male and female students from Zagazig University, from theoretical faculties (Commerce - Education - Arts) with a total of (97) male and female students, and scientific faculties (medicine and dentistry - sciences - pharmacy - engineering - nursing) by (73) male and female students. . Their chronological age ranged between (18-22) years, with a mean age (20.63) and a standard deviation (1.48).The author used the descriptive approach to understand and interpret the results. The results of the research revealed that the identity crisis was not common among university students, and the research revealed that there are no differences between the sexes in feeling the identity crisis, and there are no differences between students with theoretical and scientific disciplines in feeling the identity crisis, which indicates the lack of influence of the quality of the courses and educational knowledge in Feeling of an identity crisis among university students.

key words : identity crisis– University students – Academic specialization

مقدمة

للإنسان حاجات عديدة ومتنوعة بداية من حاجته للطعام حتى حاجته لتحقيق ذاته، فحياة الإنسان عبارة عن سلسلة مساعي لإشباع حاجاته، فكل حاجة تولد داخل الإنسان اشباعها يسهم في بقاءه وحمايته وتطوره. ومن ضمن حاجات الإنسان حاجته لمعرفة وفهم ذاته، فبمرور الفرد بالمواقف والخبرات والتفاعل مع الكون بمفرداته (جماد- حيوان- نبات – أشخاص) يكتشف فيها كيانه الذاتي المندمج والمتفاعل مع العالم الخارجي، ومع مرور الزمن وتعدد الخبرات وتنوعها وتراكمها تتكون كينونة الإنسان، فيتسأل عن كينونته ويبدأ بالبحث عن إجابة للسؤال من أنا؟. وبهذه العملية يتمكن الإنسان من معرفة هويته كإنسان، منطلقاً منها لتحديد هويته الشخصية التي تميزه عن غيره من البشر.

والهوية حاجة حيوية لا يستغنى عنها الوجود البشري، فحياة الفرد الاجتماعية لا تصبح ذات معنى بدونها، ولا يمكن الإحساس بالرغبة في مواصلة الحياة دون الشعور بالهوية، والحرمان من تحقيقها قد يقود المرء إلى الانتحار(عثمان فضل وأسامة مرزوق، ٢٠١٥، ١٥٠)، فبها يتمكن من معرفة أفكاره وميوله واهتماماته وصفاته ومميزاته وعيوبه وتوجهاته الحياتية وأهدافه.

وصفت الهوية بأنها ما يتبادر للذهن عندما يفكر المرء في نفسه، فهي كملف للنفس تعبر عما يؤمن به الفرد، وتشكل مفهومه عن ذاته، فالأفراد يشعرون بمعرفتهم لذواتهم لأن لديهم الكثير من الخبرة مع أنفسهم ومخزون ضخم من ذكريات السيرة الذاتية(Leary & Tangney، ٢٠١٢، ٦٩).

وخلال مراحل نمو الإنسان تنمو معه فكرة معرفته بذاته وتحديده لها، ولكن في مرحلة المراهقة تعد فكرة تحديد الهوية والكيان الذاتي للفرد هي الحاجة الأساسية والمطلب الرئيس لهذه المرحلة، فهي المرحلة الفاصلة بين الطفولة والرشد.

وأوضح "إريكسون" أن المراهقة مرحلة حرجة على الفرد، وتكمن خطورتها في غموض الدور والنظرة للذات بالعجز في تحقيق دور محدد في المجتمع، وعجز وفشل المراهق عن تحديد دورًا راشدًا ومكانًا رائدًا له في مجتمعه يجعله عرضه لمخاطر أزمة الهوية والذي يمثل فشلًا في بناء هوية ثابته ومستقرة(باربرا انجلر،١٩٩٠، ١٩٤).

وقد أشار فيرى إلى أن كفاح الفرد لإحساسه بالمعنى يبدوا جليًا في مرحلة المراهقة أكثر من المراحل الأخرى. فتملئهَ ثورة من الاسئلة الوجودية التي تؤثر في مسار حياته من أمثلتها: ما الجدير بالاهتمام في حياتي؟ هل أنا الشخص الذي يعطي المعنى لحياتي؟(سميرة علي، ٢٠٠٧، ١٥٨).

ولكون المرحلة الجامعية تفرض على ذويها متطلبات تختلف عن المراحل السابقة، فتتطلب منهم معرفة وتحديد العديد من الأمور عن الذات لإسهامها في تحديد القرارات الحياتية المستقبلية. فقد أوضح مرسي أن المرحلة الجامعية مرحلة قرارات تتعلق بأسلوب الحياة والحياة الاجتماعية والأكاديمية، مرحلة لتحديد الأهداف والتوجه نحوها، والبحث عن المعنى وفلسفة الحياة والانجاز والقيمة و مرحلة الإحساس بالاستقلالية والتفرد فإذا عجز الطالب عن ذلك شعر باليأس والعجز.(أبو بكر مرسي ،١٩٩٩، ٣٢٦)

ولذلك فإن شعور المراهق بأزمة في هذه المرحلة يجعله يدور في فلك من التخبط والحيرة والقلق المستقبلي، فانطلاقًا من عدم معرفته لذاته وأهدافه وواجباته ومسئولياته يجعلنا نتوقع فشله في مراحل حياته التالية. فأزمة الهوية لا توفر لمختبرها سوى العديد من المظاهر السلبية التي تؤدي لسوء التوافق النفسي كالقلق والاكتئاب والاغتراب وغيرها. وقد أكدت على ذلك العديد من الدراسات فقد أوضحت دراسة المشعان والسعيدي(٢٠١٨) ارتباط أزمة الهوية بالاكتئاب، ودراسة عبدالحميد عبدالعظيم (٢٠١٦) بارتباط التعصب باضطراب الهوية، وأكدت دراسة ناجح حمزة و علي حسن (٢٠١٦) بارتباط أزمة الهوية بالتمرد علي السلطة الابوية، وأيضًا دراسة محمد عزت (٢٠١٥) أظهرت ارتباط أزمة الهوية بالتصور الانتحاري،

وبينت دراسة نانسي حسن(٢٠١٣) ارتباط تشتت الهوية بالبناء النفسي المضطرب، وأكدت دراسة إسماعيل إبراهيم وشذى خالص (٢٠١٢) عن ارتباط ازمة الهوية بالسلوك المضاد للمجتمع.

ومما يؤكد أهمية الهوية ودورها المحوري في حياة الإنسان ما أكدته دراسة Mieres et al (٢٠٢٠) في دراسته للفروق في الإحساس بالهوية لدى مرضى الاكتئاب والذهانين وما أوضحته في أن معززات الشفاء التام لهؤلاء المرضى تكمن بالتركيز على الشعور بالهوية الشخصية بدلًا من التركيز على مجموعة أفكار أو مشاعر محددة.

مشكلة البحث

للشباب عددًا من الحاجات النفسية التي تستوجب عليهم فهم ذاتهم وتقبلها وفهم الآخرين لهم وبها يتمكن الشاب من الاستقلال نسبيًا لاتخاذ القرارات المهمة والتي تكون ذات دور رئيسي في تقرير مصيرهم وفي تشكل مسيرة حياتهم(مجدي أحمد،٢٠١٣، ٢١). وبتمكن الفرد من فهم ومعرفة ذاته وأفكاره وأهدافه وأدواره يتمكن بذلك من بناء وتحديد هويته، والهوية تعد بالنسبة للشخصية كالعمود الفقري للجسد فهي تتضمن المحتوى المعرفي للفرد في الحياة وتؤثر على انفعالاته وتشكل سلوكياته. ونشأة الهوية لدى الفرد تتأثر بالعديد من العوامل وتختلف باختلاف محددات ومتغيرات عدة، فلجنس الفرد تأثير على تشكلها فيرى "إريكسون" أن الدور الجنسي الملائم ضروري لنمو الإحساس بالهوية، فأوضح أنه عندما تحدث التوحدات الأنثوية والذكورية المناسبة تنمي الشخصية خليطًا صحيًا ومنسجمًا من الخصائص المحدد جنسيًا، والإخفاق في تحديد هوية جنسية يؤدي إلى تشويش ثنائي الجنس مما يضعف بنية الهوية. وتؤثر أيضًا نوعية المعلومات والمعارف التي يستقبلها الفرد ويدرسها على تصوره لكينونته وشكل ونمط سلوكياته وأهدافه وأدواره في الحياة. فنجد مثلًا الطبيب يرسم لذاته كينونة تختلف عما قد يتصوره المعلم بداية من المظهر والهيئة وحتى أسلوب الحياة والمعتقدات الفكرية.

وقد سعت عدد من الدراسات إلى بحث تأثير الجنس والتخصص في تشكل الهوية منها خضران عبدالله وخديجة عبود (٢٠٢٠)، عادل بن محمد (٢٠٢٠)، عويد سلطان وصالح شويت(٢٠١٨)، علي داوود (٢٠١٨)، محمد محمود وآخرون (٢٠١٦)، محمد عزت(٢٠١٥) عثمان فضل وأسامة مرزوق(٢٠١٥) إسماعيل إبراهيم وشذى خالص (٢٠١٢)، أحمد محمد (٢٠١١) Arslan & Ari (2011) واختلفت نتائج هذه الدراسات منها ما أكد على دور وتأثير النوع والتخصص في تشكل هوية المراهقين ومنها ما نفى ذلك، وقد لأحظت الباحثة بين طلاب الجامعة عدد من مظاهر الاختلاف بينهم في الشعور بأزمة الهوية برغم أنها ازمة واحدة في المغزى والمقصد فكان ذلك دافعًا للباحثة لدراسة أزمة الهوية لدى طلبة الجامعة، والبحث عن دور الجنس والتخصص الدراسي في التأثير عليها ولذا جاءت مشكلة البحث متمثلة في التساؤلات التالية.

١- ما مدى شيوع أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة؟

٢- هل توجد فروق في أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة تعزو للنوع(ذكور/إناث)؟

٣- هل توجد فروق في أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة تعزو للتخصص الدراسي(علمي/ نظري)؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى:

١- قياس مدى شيوع أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة.

٢- قياس الفروق في أزمة الهوية بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغير النوع.

٣- قياس الفروق في أزمة الهوية بين طلاب الجامعة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

أهمية البحث

الأهمية النظرية

تكمن أهمية البحث النظرية من أهمية متغيراتها وعينتها فالمرحلة الجامعية تعد مرحلة حرجة في حياة الفرد فهي تعد مرحلة إعداد وتجهيز للمستقبل وتكوين الذات وتأهيلها إلى مرحلة الرشد وأدوارها مسؤوليتها. ولذلك تحتاج هذه المرحلة لمزيد من الاستبصار والفهم بمشكلاتها وتحدياتها والإسهام بتوفير أفضل فهم وحل لأزماتها. وأكثر ما يسهم في هذه المرحلة ويؤثر على ما يليها من المرحل هي رؤية الطالب الجامعي للحياة وسبل نجاحه فيها ونظرته لذاته ودوره ومسئوليته وثقة في أداءها ومواجهته تحديات الحياة في ضوئها. ولذلك تنبع أهمية الدراسة من تناول أزمة الهوية لكونها أزمة فاصله في حياة طالب الجامعة فمنها إما أن يخرج الطالب بمفهوم عن ذاته ودوره ويخطو ويحذوا وراءها محددًا لأهدافه وطموحاته وأدواره المتوقعة منه مسؤولياته أو يظل في ضلال وتخبط في الحياة لا يعرف من أين يبدأ أو ماذا يريد.

الأهمية التطبيقية

تتوقع الباحثة أن يوفر البحث اساسًا وصفيًا تمهيديًا لبرامج الإرشاد لطلاب الجامعة في سبيل مساعدتهم للتغلب على أزمة الهوية وملحقاتها النفسية السلبية حتى يتسنى لهم النمو بالشكل الذي يحقق لهم الصحة والجودة النفسية لتؤهلهم للوفاء بمتطلباتهم وحاجاتهم المستقبلية وتولي زمام أمورهم مسؤولياتهم بنجاح.

يوفر البحث مدخلًا لدراسات وأبحاث أخرى تتناول مشكلات طلاب الجامعة بخاصة التي على علاقة بأزمة الهوية.

إعداد مقياس لأزمة الهوية يناسب طلاب الجامعة يقيس مجالات الأزمة الممثلة في المجال الأيدولوجي – الاجتماعي – الأكاديمي).

مصطلحات البحث

أزمة الهوية Identity Crisis:

عرفها "محمد السيد" بأنها بمثابة نقطة دوران ضرورية ، ولحظة حاسمة تحدد ما إذا كان ينبغي أن يتحرك النمو في مسار واحد أو اكثر ، وتساعد على تنظيم موارده وإعادة اكتشاف الهوية إضافة إلى التميز والتفرد"(١٤).

وعرفتها الباحثة إجرائياً بأنها " ارتباك وفشل الطالب في تحديد دوره وكينونته في الحياة، يصاحبه فقدان الإحساس بمعنى للحياة، ضعف في فهم الذات وتقديرها، شعور بالقلق من المستقبل، مما ينعكس سلبًا على هويته الإيدولوجية ، الاجتماعية، الأكاديمية.

الإطار نظري ودراسات سابقة

١- مفهوم الهوية

تعرف الهوية في معجم علم النفس والتحليل النفسي بأنها" وحدة الأنا (الذات) وأساسها ،فهوية الأنا تعني الإحساس الأنوي بأني أنا هو أنا في كافة الاحوال والأزمنة(فرج عبدالقادر وآخرون، د.ت، ٤٧٩).

وعرفها اليكس ميكشللي(١٩٩٣) "بأنها منظومة من المعطيات المادية، والمعنوية، والاجتماعية، التي تنطوي على نسق من عمليات التكامل المعرفية، ولكن لا يمكن لهذه المنظومة أن تكون في حيز الوجود مالم يكن هناك شيئًا يعطيها وحدتها ومعناها، ويتمثل ذلك في الروح الداخلية التي تنطوي على خاصية الإحساس بالهوية والشعور بها(١٢٩).

ورأى عبدالعزيز بن محمد أن الهوية "المفهوم الذي يكونه الفرد عن فكره، وسلوكه ، اللذان يصدران عنه، من حيث مرجعهما الإيدولوجي والاجتماعي"(١٥١).

وأشار Adam (١٩٩٨) أن الهوية تقوم بعده وظائف في حياة الفرد، مجملة فيما يلي :

الوظيفة الأولي: الهوية تمد الفرد بتراكيب لفهم ذاته.

الوظيفة الثانية :الهوية تمد الفرد بالمعنى والتوجيه من خلال كل من الالتزام والقيم والأهداف.

الوظيفة الثالثة : الهوية تمد الفرد بالإحساس بالحرية والتحكم الشخصي.

الوظيفة الرابعة : الكفاح من أجل التماسك والترابط والتناغم بين القيم والمعتقدات والالتزامات.

الوظيفة الخامسة: تمكن الشخص من التعرف على إمكاناته من خلال تقديره لاحتمالات المستقبل والاختيارات البديلة(أشرف محمد، ٢٠١٨، ٢٧- ٢٨).

٢- أزمة الهوية

يعد "إريكسون" أول من تناول مفهوم أزمة الهوية عند المراهقين بوصفة أزمة نفسية اجتماعية تحتمها المراهقة، وتأخذ هذه الأزمة حلًا من اثنين إما الوصول لهوية معبره عن الذات وسط الآخرين أو الشعور بالفشل وعدم معرف النفس ومكانتها ودورها بين الآخرين.

فعرفها إريكسون "أنها فشل المراهق في تحقيق هوية ثابتة ومستقله بسبب خبرات طفولية سيئة وظروف اجتماعية، فتؤدي إلى شعوره بالعجز عن اختيار مهنة أو مواصلة تعليم، أو يعاني صراع العصر وشعوره بالتفاهة وعدم التنظيم الشخصي وعم وجود أهداف للحياة(عادل محمد،٢٠١١، ١٥١).

ويحدد مختار محمد(٢٠١٦) أزمة الهوية بأنها حالة من الارتباك والضبابية وعدم وضوح أمام الابناء في تحديد مفهوم حياتهم، وعدم القدرة على التخطيط المهني

والمستقبلي ،وقد يلجأون إلى طريقة عكسية لأثبات ذاتهم من خلال جنوح الاحداث(٩٢٢).

وقد أوضح "إريكسون" أن أزمة الهوية تأخذ شكلاً من اثنين:

اضطراب الدور: ويشير إلى فشل المراهق في تحقيق التكامل، والفشل في تبني أدوار وأهداف ذات معنى أو قيمة اجتماعية وشخصية ، وبالتالي يتبع ذلك مشاعر قلق وعد كفاية، وضعف في القدرة على أتخاذ القرارات، وسلوكيات التعصب، وسوء العلاقات الاجتماعية.

تبني هوية سلبية : يزيد في هذا النمط الإحساس بالتفكك الداخلي والقلق لدى الفرد، مما يدفعه إلى تبني أدوار اجتماعية مرفوضة اجتماعية في سبيل العثور على هوية خاصة به، فتتحقق من خلال الإدمان أو الجنوح أو الإجرام(Erikson,1968.170-172).

٣- نظريات الهوية (تفسير الهوية من منظور إريكسون ومارشيا)

أ- الهوية في نظرية إيريك إريكسون "Erikson "

تناولت نظرية "إريكسون" النمو النفسي الاجتماعي للفرد بنوع من التفصيل، حيث أنها قد وضعت وقسمت مراحل نمو الإنساني من الطفولة إلى الشيخوخة، وقد حدد "إريكسون" للنمو النفسي الاجتماعي للإنسان ثمان مراحل متتالية، ويصاحب كل مرحله من مراحل النمو أزمة أي نقطة تحول في حياة الفرد تنشأ من النضح الفسيولوجي والظروف الاجتماعية التي تفرض نفسها على الفرد في كل مرحلة، ولا تنطوي أي أزمة على محنة أو تهديد للفرد لذا تعتبر إما مصدر للقوة والنجاح في تحقيق مطالب هذا المرحلة مما ييسر الانتقال الأمن إلى المرحلة التالية، أم مصدراً لسوء التوافق في حالة فشل الفرد في النجاح في تحقيق مطلبها فينتقل إلى المرحلة

التالية دون تحقيق النمو السوي فيها فيؤثر سلباً على المراحل التالية(عادل محمد، ٢٠١١،١٤٦).

مرحلة الإحساس بالهوية مقابل غموض الدور :

تمتد هذه المرحلة من سن الثالثة عشر وحتى العشرين من العمر، وتعتبر مرحلة حرجة في حياة الفرد، فنتيجة التغيرات الجسمية السريعة والعنيفة تظهر تحديات نفسية تواجه المراهق، وتكمن خطورة هذه المرحلة في غموض الدور والعجز عن النظر للذات كعضو منتج في المجتمع(باربرا انجلر،١٩٩١، ١٩٤).

يعيش المراهق في هذه المرحلة صراع لتأكيد هويته: فيبدأ بطرح أسئلة تعينه على البحث عن هويته ويحتاج للإجابة عليها في سبيل الخروج من هذا الصراع، فينشغل انشغالًا بالغًا بهذه الأسئلة الخاصة بذاتيته وهويته، وذلك كون المراهق يرى نفسه لم يعد طفلًا لا يباح له أن يتكلم وعليه الطاعة والإنصات، بل هو الآن له مركز في جماعته ومجتمعه، ويجب أن يشارك الآخرين بالعمل المنتج أو القول المفيد، فيقوم بعدة محاولات لكسر القيود على نشاطه في سبيل تحقيق الاستقلالية، فيفخر بنفسه ويبالغ في ألفاظه وذكر مستوي تحصيله وغرامياته، وفي العناية بمظهره الخارجي لجذب الناس له فتظهر هويته بإحدى طريقتين:

قد تظهر بطريقة إيجابية: تبدو في مسئوليته نحو الجماعة التي ينتمي إليها، محاولًا أن يقوم ببعض الخدمات والإصلاحات بهدف النهوض بأفراد تلك الجماعة نتيجة لعمله الإيجابي النافع الفعال.

وقد تظهر بصورة سلبية: فينحرف المراهق ويختار الهوية المضادة للمجتمع وذلك في سبيل استعادة السيطرة على هويته مفضلًا الهوية السلبية من أن يظل بلا هوية(حسن مصطفى وهدى محمد، ٢٠٠٠، ٢٩١- ٢٩٢).

وقد ميز إريكسون بين مكونين متمايزين في تركيب الأنا:

هوية الأنا Ego Identity: وهي تشير إلى الالتزام في نواحي عدة كالعمل، والقيم، والإيدولوجية المرتبطة بالدين والسياسة وغيرها.

هوية الذات Self Identity: وتشير إلى الإدراك الشخصي للأدوار الاجتماعية التي يجب أن يلتزم بها في حياته.

وأوضح "إريكسون" أن الإحساس بالهوية حالة داخلية تضمن أربعة جوانب رئيسية:

الفردية : وهي الإدراك بالاستقلالية والفردية في تكوين هوية مستقلة.

التكامل وتوفيق المتناقضات : قدرة الفرد على التكامل الفعال فيما بناه الفرد مسبقاً في الطفولة من صور مختلفة للذات و متناقضة حتى يتيح له الانسجام الداخلي والتفرد مع نمو هويته.

التماثل والاستمرارية : أي بذل المجهود للتماثل الداخلي بين ما هو ماضي وما يوقع في المستقبل والشعور باستمرارية الحياة وأنه متوجه في اتجاه ذات معنى.

التماسك الاجتماعي : وهو التمسك بالقيم والمثاليات التي تؤمن بها بعض الجماعات فالهوية الثابتة تحقق للفرد إحساس داخلي بالتماثل والاستمرارية بكونها ذات معنى للأخرين وأن الفرد قريب لإدراكهم وتوقعاتهم، فالهوية عملية مستقرة ليس فقط في ذات الفرد وأيضًا في ثقافته المنتمي لها(محمد السيد، ١٩٩٨، ٢٧٢- ٢٧٣).

ب- نظرية رتب الهوية لجيمس مارشيا

أوضح "مارشيا" أن تشكل الهوية لا تبدأ ولا تنتهي مع المراهقة، حيث تبدأ أثناء التمايز الذاتي في مرحلة الطفولة وتصل إلى مرحلتها النهائية في سن الشيخوخة. ولكنها تصبح أكثر أهمية والحاح في المراهقة حيث أنها المرة الأولى التي يتم فيها التطور البدني والمهارات المعرفية لتتوافق مع التوقعات الاجتماعية لتمكين الشباب من بناء هوية مستقلة بهم في عالم الكبار. وتقوى الهوية من خلال مرور الفرد بأزمات في تشكلها. وعلى الرغم من أن بعض هذه الأزمات تكون كارثية ومثيرة للقلق

إلا أن تشكل الهوية يتم بالتدريج ولا تؤخذ مرةً واحدةً وإنما تتم بالاستمرار طوال الحياة وتبدأ بقرارات تبدو تافهة في أولها حتى تصل إلى قرارات مهمة مثل تعاطي المخدرات اختيار الكلية العمل الزواج(Marcia, 1980, 100-111).

ويرى "مارشيا" أن الهوية يتم تقيمها تبعًا لوجود أو غياب عمليتين أساسيتين استنبطهما من أعمال "إريكسون" هما:

الاستكشاف Exploration: وهي الفترة التي يطلع بها المراهق على كافة البدائل والمتغيرات المحيطة به والمرتبطة بجوانب: المهنة والقيم والمعتقدات الدينية والسياسية والقيم الجنسية(شيماء حسن،٢٠١٤، ٣٢).

وتتم عملية الاستكشاف من خلال:

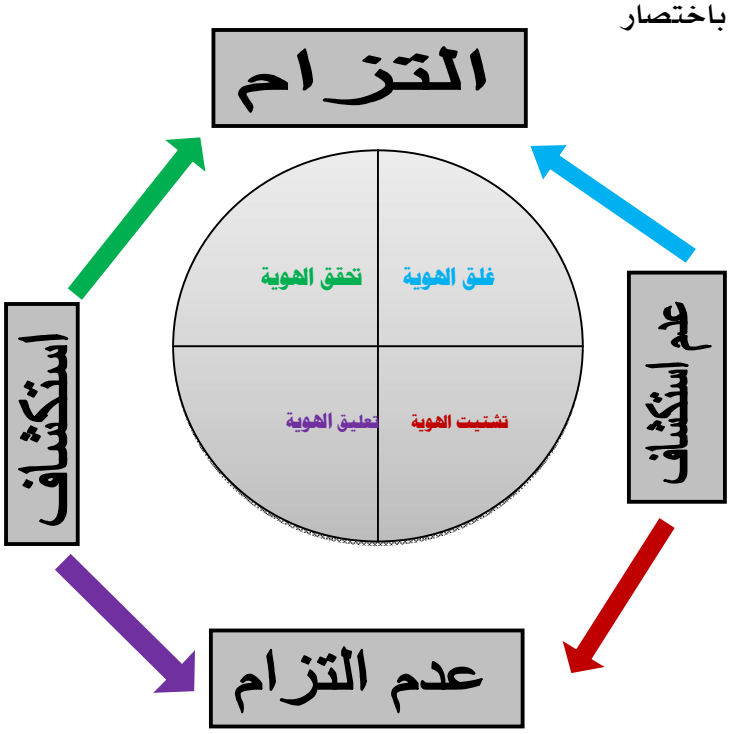
- القدرة المعرفية للمراهق.
- ما يقوم به المراهق من نشاط.
- النظر في البديل الكامن لعناصر الهوية.
- الرغبة في اتخاذ قرار مبكر(حسن مصطفى وهدى محمد ،٢٠٠٠، ٣٠١- ٣٠٣).

الالتزام Commitment: وصفة إريكسون بأنه الاختيار المحدد بين الممكنات، والتثبت في الاتجاه المختار في مواجهة بدائل جذابة ومميزة، ولا يعني ذلك عدم التغيير، وإنما معناه الإحجام عن ترك طريق ممهد بسهولة(شيما حسن، ٢٠١٤، ٣٣).

وأشار "مارشيا" أن هناك معايير لتقييم وجود أو غياب الالتزام متمثلة في:

- القدرة المعرفية للمراهق.
- ما يقوم به من نشاط.
- المزاج الانفعالي.
- التوحد بالشخصيات المتميزة.
- تقدير احتمالات مستقبل الفرد.
- مقاومة النفوذ والسلطة(حسن مصطفى وهدى قناوي ،٢٠٠٠، ٣٠٤- ٣٠٨).

ويوضح شكل (١) منظور "مارشيا" في تحقق الهوية أو تشتتها بناء على الالتزام والاستكشاف باختصار



الشكل (١) توضيح لمنظور "مارشيا" في تحقق الهوية أو تشتتها

رتب الهوية لدى" مارشيا "

أوضح نموذج مارشيا لحالات الهوية أربعة نماذج معبره عن حالة المراهق في عملية تكوينه لهويته معتمده على عمليتي الاستكشاف والالتزام، وتتمثل فيما يلي:

تحقق الهوية (Identity Achievement):أصحاب هذه الرتبة مروا بأزمة هوية وانتهوا إلى تكوين هوية واضحة ومحددة فقد أجروا اكتشافات بديلة لتحديد شخصيتهم والتزموا بأيدولوجية ثابتة(هاني الجزار، ٢٠١١، ٤٦).

تعليق الهوية (Identity Moratorium) : أصحاب هذه الرتبة مروا بأزمة أو يمرون بها حاليًا، ولكنهم لم يكونوا هوية بعد، فهم شعروا بوجود أزمة في هويتهم وسعو

بنشاط لاكتشافها ولكن لم يصلوا ويلتزموا بتعريف ذاتي لمعتقداتهم(محمد السيد، ١٩٩٨، ٢٨٩).

وهناك دراسات أوضحت ارتباط تعليق الهوية ببعض المظاهر السلبية في الشخصية مثل دراسة روان عبدالله (٢٠١١) وما أظهرته من ارتباط بين الأفكار اللاعقلانية وتعليق الهوية .

انغلاق الهوية (Identity Foreclosure): لم يمر أصحاب هذه الرتبة بأزمة ولكنهم تبنوا والتزموا بمعتقدات مكتسبة من الآخرين مثلًا الوالدين، ولكنهم تبنوها دون فحص أو تمحيص ونقد وتماثل هذه العملية عملية التوحد في مرحلة الطفولة المبكرة (نجوى شعبان، ١٩٩٦، ١٦٣)

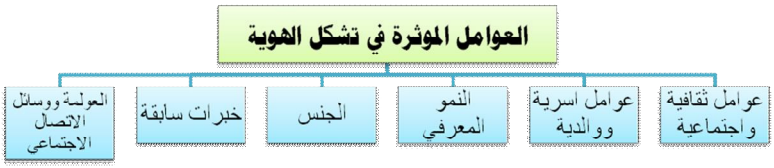
تشتيت الهوية(Identity Diffusion): أصحاب هذه الرتبة لم يمروا بأزمة هوية، ولم يقوموا بأي التزامات تجاه قيم ومعتقدات أو اختيارات وبدائل للمهن، ويشير kimmel& weiner(1985) إلى أن مشتتي الهوية أقل توجهًا وضبطًا وأكثر أنانية، وتركيز على النفس، وأقل نضجًا في جوانب النمو المعرفي والأخلاقي مقارنة بغيرهم من الرتب(مختار محمد، ٢٠١٦، ٩٣٠).

وفي دراسة سميرة علي(٢٠٠٧) أوضحت أن منغلقي الهوية ومشتتتي الهوية يفتقرون إلى الثبات والاستقرار، ويميلوا إلى أن يكونوا مراهقين بشكل مستمر، ويمكن أن يكونوا على حافة المرض العقلي.

العوامل المؤثرة في الهوية:

ترى الباحثة أن الهوية لاتعد شيئًا موروثًا يتطور مع الإنسان من خلال جيناته، بل تعد عملية تكوينيه يطورها الفرد خلال مراحل الحياة متأثرة بعدد من العوامل المختلفة المرتبطة بشكل كبير بمحيطة الاجتماعي، وخلصت الباحثة من

التراث السيكولوجي للهوية إلى عدد من العوامل التي تؤثر في تشكل ونمو الهوية وهي كما يلي موضحة في شكل (١٣) :



العوامل الثقافية والاجتماعية

أشار"إريكسون" أن المراهقين حينما يتبنوا هوية سلبية يكون ذلك نتيجة وجود عدم الدعم من المجتمع والمحيطين بهم وعندما لا يتوافر المناخ الملائم لتنمية طاقتهم، فيهرب المراهقين من المجتمع ويكونوا هوية سلبية معاكسة للقيم السائدة في مجتمعهم، وأوضح أن ظهور جماعات الهيبز يرجع إلى تبني هؤلاء لهوية سلبية تفضيلًا لعدم الهوية. (خضران عبدالله و خديجة عبود، ٢٠٢٠، ٥٤٨)

وأشارت أيضًا دراسة الزهراني والزهراني(٢٠١٧) إلى ارتباط التماسك الاجتماعي بأزمة الهوية حيث أنه كلما زاد الشعور بالتماسك الاجتماعي قل معه الشعور بأزمة الهوية.

عوامل أسرية ووالدية

إن وجود المراهق في أسرة يسودها الامان والتقبل والدعم والمساندة والاحتواء العاطفي، يساعد المراهق على تحقيق وإنجاز هويته ومعاملة المراهق بأساليب تشجعه على تقبل ذاته وتتيح له فرص النمو السوي والثقة بالذات، لا يغفل تأثيرها الايجابي ومساهمتها الفعالة للمراهق في تشكل هويته. بينما الصراع الاسري وأساليب التسلط والقهر والإهمال تقلل وتحرم فرص نمو مراهق سوي.

فقد أوضحت دراسة Nair et al (2015) أن الدعم الاجتماعي للمراهق وخاصة الذي يأتي من قبل الوالدين والأسرة يقلل من نشئة وتطور أزمة الهوية لدى الأبناء.

وأيضًا دراسة نانسي حسن (٢٠١٠) التي أوضحت أن المراهقين المقيمين مع أسرهم أكثر قدرة على إنجاز هويتهم من المراهقين المحرومين من أسرهم أو المقيمين في دور رعايا.

وقد أوضحت دراسة مختار محمد (٢٠١٦) عدم ارتباط أسلوب معاملة الولدين (الديمقراطي والتسلطي ، الفوضوي)، برتب (انجاز –انغلاق – تشتت)الهوية ، بينما ارتبطوا برتبه تعلق الهوية .

و أكدت دراسة حاتم محمد (٢٠١٩) بتأثير دخل الأسرة على تشكل الهوية حيث أن أزمة الهوية تزداد مع انخفاض دخل الأسرة، وأيضًا تزداد مع انخفاض المستوى التعليمي للوالدين.

النمو المعرفي للفرد

يسمح النضج المعرفي خلال مرحلة المراهقة للأفراد تدريجيًا الوصول إلى حالة التوازن والواقعية ووجهات نظر ذاتيه سلبية وايجابية مستقرة نسبيًا، ففي مرحلة المراهقة الوسطى لا يزال المراهقون يواجهون صعوبة في التعامل مع اختلاف أرائهم ومعاييرهم عن الآخرين، فيزيد شعورهم بالارتباك والضيق وانخفاض قيمة الذات، ولكن مع دخول المراهقة المتأخرة والانتقال إلى الجامعة فيزيد اعتمادهم على معاييرهم الذاتية التي تحكم اختياراتهم الشخصية(Luyckx et al , 2013,).
160

فقد أوضحت دراسة Berdibayeva et al (2016) أن الهوية السلبية للمراهق تنشأ نتيجة التشوهات التي تكونت في وعي المراهق حول مفهومه لذاته

ومكانته وأهدافه في الحياة ومشاكله التعليمية وسوء تواصله مع الأقران والآباء والمعلمين. ويعتمد التصحيح النفسي للهوية السلبية على تحديد هذه التشوهات داخل الوعي ثم العمل على تصحيحها(Berdibayeva et al , 2016, 976-982).

وأكد مسيو وديكفاك أن انخفاض مستوى التفكير للمراهق يؤدي إلى فشله في تطوير أحساس متنامي حول ذاته وعدم القدرة على تطوير أية التزامات فلسفية، مهنية، واجتماعية. حيث أن العمليات المعرفية للمراهق لم تصل إلى مستوي النضج الذي يلزم لتحقيق الالتزام والتقيد ببعض الأمور، ويظهر ذلك جليًا لدى مضطربي ومشتتي الهوية(بوعيشة أمال، ٢٠١٤، ١٣٨).

الجنس

يرى" إريكسون" أن الدور الجنسي الملائم ضروري لنمو الإحساس بالهوية، فأوضح أنه عندما تحدث التوحدات الانثوية والذكورية المناسبة تنمي الشخصية خليطًا صحيًا ومنسجمًا من الخصائص المحدد جنسيًا، والاخفاق في تحديد هوية جنسية يؤدي إلى تشويش ثنائي الجنس مما يضعف بنية الهوية (جابر عبدالحميد،١٩٩٠، ١٧٨)

واهتمت العديد من الدراسات ببحث أثر الجنس على تشكل الهوية فكشف بعضها تأثير الجنس مثل دراسة أشرف محمد (٢٠١٨)، جهاد طه (٢٠١٣)، أحمد محمد (٢٠١١)، Arslan & Ari (2011) ، سلوى عبدالمحسن (٢٠٠١).(Waterman,c,&Nevid,J (1977، 1977) Matteson. حيث أوضحوا وجود فروق بين الجنسين في أزمة الهوية. بينما نفت بعض الدراسات تأثير متغير الجنس على تشكل الهوية مثل دراسة خضران عبدالله وخديجة عبود(٢٠٢٠)، عادل بن محمد (٢٠٢٠)، عويد سلطان وصالح شويت(٢٠١٨)، علي داوود (٢٠١٨)، محمد محمود

وآخرون (٢٠١٦)، محمد عزت (٢٠١٥) عثمان فضل وأسامة مرزوق(٢٠١٥)، شيماء حسن(٢٠١٤)، إسماعيل إبراهيم وشذى خالص (٢٠١٢)، أبو بكر مرسي(١٩٩٧).

خبرات الفرد السابقة

بمجرد دخول الفرد لأزمة الهوية تنتهي بإحدى الأمرين إما بالتشكيل الشخصي وتبني التزامات ذات معنى ، أو التخلي عن المهمة واعتبارها غير قابلة للحل. ولكن نجاح الخروج من الأزمة يتوقف على الهيكل الشخصي الذي بناء الفرد في مراحله المبكرة ، فتنمية الفرد للثقة يساعد على الثقة في الاجابات على أسئلة الهوية والتزاماته، وتنميته للاستقلالية يساعد الفرد على تنمية هوية مستقلة بدلًا من الخضوع لقرارات الآخرين. وتنمية الشعور بالمبادرة ينمي للفرد المزيد من النشاط المتنوع في البحث عن هوية ذات معنى(Marcia, et al, 1993 , 49).

ذهب إريكسون إلى اعتبار الأساس للمراهقة الناجحة وتحقيق هوية متكاملة يوجد أساسًا في الطفولة المبكرة، ففشل المراهق في تنمية هوية شخصية يرجع إلى خبرات الطفولة السيئة(جابر عبدالحميد ١٩٩٠، ١٧٨- ١٧٩). هذا ما أشار إليه Oshman& Manosevitz أن أسلاف أزمات الهوية عديدة ويمكن أن ترجع إلى خبرات الطفولة الأولى. وأن محددات حل الأزمة عديدة ومتفاعلة مع بعضها ومعقدة. (Oshman& Manosevitz, 1974, 215). وأوضح دوبار إن الطفولة المبكرة وتاريخ الفرد الشخصي ليس هما فحسب المسئولين عن أزمات الهوية أو الاكتئاب البسيط والانهيارات العصبية والكبت . بل لها أيضًا اطار اجتماعي وأسباب موضوعية في التاريخ(كلود دوبار، ٢٠١٥، ٢٩٣).

العولمة ووسائل التواصل الاجتماعي

إن تحول العالم كله لحجرة صغيرة يدخلها الفرد ويتعرف على مختلف جدرانها وما تحتويه من اختلاف في الثقافات والعادات والتقاليد والقيم والمبادئ

والاسس الحاكمة للسلوكيات. يجعل الفرد في حيرة من أمره فهو يري ويتطلع على ما ليس لديه ومتشوق لما يبدو عليه من مظاهر زهو ومتعه، وما بين يديه من تراث يبدو أنه قد بال عليه الزمن. فينقسم الإنسان ويقع في صراعات فكرية وخاصة عندما يكون الانفتاح الاجتماعي بلا قيود أو حدود ويغدوا على التجارب بتهالك دون فحص وجدوى مما يرتب على مختبريها الشعور بالفشل وعدم الكفاءة. فبذلك يصبح المجتمع بمختلف ما عرضه على المراهق من شتى الثقافات وألوانها والمعتقدات مجالًا للصراع النفسي والاغتراب غير مساعد ولا مشجع على الالتزام والإقرار بهوية محددة ومؤمنة للفرد من تيارات التغيرات الثقافية.

وما زاد خطورة العولمة هو تحولها لمصدر قلق للشباب. فقد أشار صابر بحري ومنى خرموشي (٢٠١٧، ٢٥٨) أن العولمة انتجت نوعًا من القلق لدى عديد من الشعوب بمحاولاتها الدخول لكافة مجالات حياة الفرد والتأثير فيها. ومحاولتها لفرض هيمنة الأخلاق الغربية والتحرر على المجتمعات العربية والاسلامية مما يؤدي بالشباب إلى عيش دوامة من القلق والتوتر والخوف. ولقد كشفت دراستهما عن ارتباط قلق العولمة إيجابيًا بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي.

وقد أوضحت دراسة بثينة حسين (٢٠١٥)العلاقة الطردية بين استخدام مواقع التواصل الاجتماعي وأزمة الهوية، وأن تأثير مواقع التواصل الاجتماعي في تكوين شخصية المراهق وتحديد احتياجاته تسبب مشاكل خارجية سواء في الأسرة أو المجتمع وبالتالي يسبب عجز عن تحديد هوية خاصة به لانشغاله بمواقع التواصل الاجتماعي. وأكدت ذلك دراسة Senouci, et al (٢٠٢٠) حينما كشفت عن العلاقة بين إدمان الفيسبوك وأزمة الهوية، وأوضحت أن إدمان الانترنت يؤثر على مفهوم الذات.

وهذا ما أكدته أيضًا دراسة عثمان فضل وأسامة مرزوق(٢٠١٥) بارتفاع أزمة الهوية لدى المراهقين والشباب المترددين على مقاهي الانترنت بولاية الخرطوم. موضحين أن الانفجار المعرفي الذي أثارته وسائل التكنولوجيا الحديثة يسهم في

الإحساس بالغموض والشك والقلق للمراهق والشاب. ويهدد بتحطيم القيم التي تعلمها النشئ مما يفجر الإحساس بالسخط على القيم الاجتماعية ويزيد الفجوة بين الاجيال.

يتضح للباحثة من العوامل السابقة أن تكون المراهقة ليس بالطريق الهين وخاصة فيما أوضحت من تأثير محوري وفعال لعوامل ترجع إلى خارج المراهق متمثلة في الوالدين والمجتمع والثقافة. ولا نستطيع أن ننكر ما يعانيه المجتمع الآن من تصدع فكري وتهميش للمبادئ والقيم والصراعات الطائفية. وأيضا القصور في الأداء الوظيفي للأسرة وخاصة بعد انشغال الأم والأب عن الأولاد بالعمل لتأمين الحياة المادية. وزيادة معدلات الطلاق والانفصال مما يزيد من حالات التصدع الأسري ويجعل الأبناء في حالة صراعات. ولا يغفو على أحد ما يواجه المراهق من صدامات بين القيم وتغيرها بل وإندثار بعضها، والتصارع الدائم للجديد والمختلف بحكم التطور بغض النظر عن كفايته وكفاءته لحياة الإنسان. والتطلع للعالمية ومواكبة ركب الحضارة والمدنية بأية وسائل ممكنة. وكلها عوامل تؤثر على نظرة المراهق للحياة ولذاته ولحكمه على فحواها ومغزاها ولا يجعل الوصول بهوية سوية بالأمر اليسير بل والأصعب هو التمثل لها واستمرارها مما يزيد من الشعور بأزمة الهوية.

الهوية من حيث الأزمة والإنجاز

إذا ما تصورنا أن الهوية على خط مستقيم متصل بين نقطتين وكل نقطة هي طرف قطبي في تحقيق الهوية، فالمراهق في أزمة الهوية إما أن يتجه إلى القطب الايجابي في تحقيقها ويغدو بهوية تعبر عنه، أو أن يتجه إلى القطب السلبي ويبقي في حالة غموض وتخبط ولا يرى لذاته هوية معبره عنه وتدل على كينونته.

وفي تحقيق المراهق لهويته يغدوا بذلك إنسان ذو معنى وهدف في حياته له التزاماته الخلقية وقيمه ومبادئه التي تحكم افعاله وسلوكياته، و يحدد أهدافه في الحياة، وأدواره المتوقعة منه، فيستنتج من ذلك ماهي واجباته وماهي احتياجاته،

فيحيى حياة يعرف بدايتها ومنتهاه متمتعًا فيها بقدر كافٍ من الصحة النفسية وجودة الحياة والرضا عنها والتوجه نحوها بإيجابية وتفاعل قادرًا على المضي قدمًا في الحياة بمتقلباتها وعلى استعداد لها أو على الأقل قادرًا على النجاة من صراعاتها بما يمكنه من فهمه لنفسه وللحياة.

بينما على الصعيد الآخر نجد أن المراهق إذا استهلكت الأزمة ولم يتمكن فيها من معرفته لذاته، لن يجد في الحياة ايه معايير أو مبادئ ولا معنى وهدف، وتستهلكه المشاعر السلبية لتقدير الذات والإحساس بعدم الكفاءة والدونية فيكون أرض خصبه لنمو الاضطرابات النفسية والصراعات كالاغتراب النفسي وما يترتب وينجم عنه من سلوكيات تعبر عن الانحراف والشذوذ، فيغدو عضوًا يرفضه المجتمع بل وأحيانًا يرفض ذاته وينكرها ويكره استمرارها فلا يجد سبيل لها سوى الانتحار.

فقد أوضح Oshman & Manosevitz (١٩٧٤) أن طلاب الجامعة حينما يتمكنوا من تحقيق هويتهم يصبحوا أفراد متحمسين ومدركين لذواتهم وقادرين على التكيف بإيجابية ولديهم طاقة خالية من الصراعات المرهقة التي تؤهلهم وتساعدهم على تحقيق أهدافهم. بينما الفشل فيها يجعلهم عرضة للصراعات النفسية وسوء التوافق فيلجأون لميكانزمات الدفاع كالكبت لمحاولة التغلب على ما يترتب عليها من إجهاد نفسي مرهق لهم.

و عبر "إريكسون" أن الإحساس بالاغتراب يرجع إلى فقدان الهوية مما ينتج عنه الشعور بالعزلة والخزي وعدم التواصل والشعور بالذنب وكراهية الذات مما ينعكس على عدم القدرة على التخطيط للحياة (سليمان عبدالواحد ،٢٠١٤، ١٨٥)

ولذلك يرى محمد السيد(١٩٩٨) أن خلاص المراهق من أزمة الهوية يعتمد على ما يقوم به من استكشاف للبدائل المتاحة له في المجالات الايدولوجية والاجتماعية المختلفة وكذلك ما يلتزم به من قيم ومعايير سائدة في المجتمع، وبناء

على ذلك يتجه المراهق إما إلى إنجاز الهوية فيعرف نفسة ويتضح دورة في المجتمع ،أو سيظل يعاني من تشتت هوية فيظل يعاني من عدم وضوح لهويته(٢٨٨).

وأفترض "مارشيا" أن الاستكشاف الحقيقي للبدائل وما يتبعه من اختيار للاتجاه العام للميول والقدرات واتخاذ القرارات بشأنها هو المؤثر الأساسي في تشكل الهوية ،وافترض أيضا أن ما يشكله الفرد نتيجة الاستكشاف يتمثله الفرد لفتره محدده من الزمن ولكن تصبح بعدها غير متوازنة فيحتاج أن يتبعها الالتزام "التعايش "(حسن مصطفى، وهدى محمد ،٢٠٠٠، ٣٠٠).

وقد أوضح "إريكسون" أنه بدون تنمية المراهق القدرة على الاخلاص والولاء، فإما أن يكون لديه أنا ضعيف، وإما أن يرتبط بمجموعة منحرفة معلنًا إخلاصه وولاءه لها(عادل عز الدين،٢٠٠٩، ٥٤٨). وأضح الجزار أنه عند حل الصراع في تحديد الهوية مقابل تشتت الدور تقوم الأنا باستدخال الولاء أو الإخلاص Fidelityباعتباره المحصلة الايجابية للصراع، ويتضح الولاء في التزام الفرد نحو خياراته في مجالات العمل والقيم الايدولوجية الخاصة بالسياسة وفلسفة الحياة والتوجهات الجنسية، فهو المؤشر الذي نستدل به على قوة الانا وحجر الأساس في الهوية(هاني الجزار،٢٠١٠، ٤٠- ٤١).

ولكن يبقي تساؤل هام هل حل الأزمة بتحقق المراهق هوية يكمن معه التغلب على مشاكلها أيًا كان نمط الهوية المحققة مادام الفرد يرتضيها ويجدها مناسبة له ومعبرة عن ذاته ومحققه لها. أم أن نمط الهوية المحقق هو ما يحدد انتهاء مشاكل وصراعات الفرد مع ذاته حول كينونته. فكثيرًا ما نتصادف مع العديد من أفراد قد ترسموا لأنفسهم مستقبل وحددوا هويتهم. ولكن بالنظر لهذه الهوية نجدها متعارضة مع قيم وعادات المجتمع بل قد تكون على نقيض من المعتقدات الدينية التي يعتنقها الفرد ويؤمن بها المجتمع.

دراسات سابقة

دراسة خضران عبدالله وخديجة عبود (٢٠٢٠).هدف البحث إلى معرفة مستوى أزمة الهوية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بأبها، والتعرف على الفروق في أزمة الهوية لديهم تبعًا للجنس، والتخصص والمستوى الدراسي، والمستوى الاقتصادي، وتكونت عينة البحث من (٣٦٣)طالبًا وطالبةً من مختلف كليات جامعة الملك خالد بأبها(العلمية والنظرية)، وطبق عليهم مقياس أزمة الهوية (إعداد/الباحثة)، وأسفرت أهم النتائج عن وجود مستوى متوسط من أزمة الهوية لدى طلاب وطالبات جامعة الملك خالد بأبها، وأنه لا توجد فروق في أزمة الهوية لدى عينة البحث تعزو إلى الجنس، والتخصص.

دراسة محمد محمود وآخرون(٢٠١٦). هدف البحث إلى التعرف على مستوى شيوع أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة، ومعرفة الفروق بين أفراد العينة في الأزمة التي تعزو إلى (التخصص الدراسي – الجنس)، وطبق البحث على عينة قوامها (٢٠٠) طالبًا وطالبة من طلاب جامعة المنصورة، وطبق عليهم مقياس أزمة الهوية (إعداد/الباحث) ، وأسفرت النتائج عن أنتشار أزمة الهوية بين طلاب الجامعة، وعدم وجود فروق بين افراد العينة في الشعور بالأزمة نتيجة الجنس أو التخصص الدراسي.

دراسة عثمان فضل و أسامة مرزوق(٢٠١٥). هدف البحث إلى التعرف على أزمة الهوية لدى المراهقين والشباب المترددين على مقاهي الإنترنت بولاية الخرطوم، وطبق البحث على عينة قوامها(١٢٠) مراهق وشاب، وطبق عليهم مقياس (جروتيفانت وآدمز) لأزمة الهوية، وأسفرت أهم النتائج عن أن أزمة الهوية لدى المراهقين والشباب تتسم بالارتفاع، وأنه لا توجد فروق جوهرية بين الذكور والإناث في أزمة الهوية.

دراسة أحمد محمد (٢٠١١). هدف البحث إلى التعرف على مستوى أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية ومعرفة الفروق في أزمة الهوية تبعًا ل(المرحلة الدراسية- التخصص الدراسي - الجنس)، وشملت عينة البحث على (٤٣٥) طالبًا وطالبة من المدارس المتوسطة والإعدادية والثانوية، وتم تطبيق مقياس أزمة الهوية

(إعداد/الباحث)، وأسفرت أهم النتائج عن وجود أزمة هوية بمستوى متوسط بين أفراد العينة، وعدم وجود فروق في أزمة الهوية تبعًا للتخصص الدراسي، ووجود فروق في أزمة الهوية بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات.

منهج البحث وإجراءاته

منهج البحث: استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي لملائمته لأهداف وفروض البحث.

مجتمع وعينة البحث: تمثل مجتمع عينة البحث في جميع طلاب جامعة الزقازيق بمختلف كلياتها وفرقها الدراسية.

عينة البحث: تمثلت عينه البحث في (١٧٠) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة الزقازيق من الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة، بواقع (٧٣) طالبًا وطالبةً من كليات (الصيدلة – الطب- الهندسة – العلوم- تمريض)، و(٩٧) طالبًا وطالبةً من كليات (الآداب – الحقوق – التربية) .

أداة البحث:

قامت الباحثة لدراسة أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة بإعداد مقياسًا له، وكان لذلك هدف ومبرر

الهدف من إعداد المقياس: هو إعداد أداة لتحديد وقياس أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة.

مبرر إعداد المقياس: وجدت الباحثة في مقاييس الأزمة المعدة أسباب حثت الباحثة على إعداد مقياسًا للأزمة وكان منها:

- قدم بعض المقاييس ولذلك سعت الباحثة لإعداد مقياس يتناسب مع تطورات وتغيرات العلم والعصر
- اختلاف عينة المقاييس فأغلبها كانت مراهقين مراهقة وسطى وثانوية عامة فاردت الباحثة إعداد مقياس يتناسب مع خصائص عينة البحث طلاب

الجامعة والمراهقة المتأخرة نابع من خصائص العينة وطبيعة مشكلاتها في هذه المرحلة.

- أغلب المقاييس كان تعد بناء علي مكونات ألازمة وليس مجالاتها فأردت الباحثة دراسة الأزمة من حيث مجالاتها وخصوصًا أكثر المجالات ارتباطًا بطبيعة عينة البحث طلاب الجامعة.

خطوات إعداد مقياس أزمة الهوية

أ- **الاطلاع علي ما توفر أمام الباحثة من تراث نظري ودراسات ومقاييس سابقة**

قامت الباحثة بالبحث والاطلاع على التراث النظري وأدبيات ودراسات ومقاييس سابقة حول أزمة الهوية، وذلك للإلمام بجوانب المتغير و مكوناته وجوانبه المختلفة. ومن المقاييس التي أطلعت عليها الباحثة ما يلي:

- مقياس أزمة الهوية إعداد/ سميرة شند وهدى الخواص وإيمان شاهين(٢٠١٥) ويتكون المقياس من (٥٨) مفردة موزعة على أربعة أبعاد (مفهوم الذات – الاتجاه نحو الأخر- الميول الدراسية والمهنية). ويتم اتباع نظام ليكرت الثلاث للاستجابة على المقياس، والمقياس مناسب للمراهقين والمراهقات في المراهقة المبكرة والوسطى. ويتمتع المقياس بمعاملات ثبات وصدق مرتفعة.

- مقياس رتب الهوية وأزماتها إعداد/ طه ناجي (٢٠١١)، يتكون المقياس من (٦٤) عبارة تندرج ضمن ثمانية أبعاد (الدين- فلسفة الحياة – معنى الحياة – النظرة للمستقبل – القيم الاجتماعية – الصداقة – العلاقة مع المجتمع – الدور الاجتماعي) وكل بعد يتضمن موقفين وكل موقف يشكل رتبة هوية. ويجاب على كل فقرة باختيار من ثلاثة بدائل. وتنوعت عبارته بين العبارات الإيجابية والعبارات السلبية. وتمتع المقياس بمعاملات ثبات وصدق واتساق داخلي مرتفعة.

- مقياس أزمة الهوية إعداد/ أحمد محمود (٢٠١١) يتكون المقياس من (٣٠) عبارة ويجيب المفحوص عليها باختيار بديل من ثلاث، ويناسب طلاب مرحلة الإعدادية وتم حساب صدق وثبات المقياس والخطأ المعياري له وثبت تمتعه بثبات وصدق مرتفع مما يجعله أداة يمكن الوثوق بها والاعتماد عليه في قياس الأزمة لدى طلاب الإعدادية.

- المقياس الموضوعي لرتب الهوية إعداد/ أدمز وآرون ترجمة محمد عبدالرحمن (١٩٩٨) يتكون المقياس من (٦٤) عبارة موزعة على بعدين الأول الهوية الأيدولوجية والثانية الهوية الاجتماعية ويندرج تحت كل بعد أربعة رتب للهوية (أنجاز الهوية – تعليق الهوية – غلق الهوية – تشتت الهوية)ويتبع المقياس نظام ليكرت السداسي. وتمتع المقياس بدرجات صدق وثبات مرتفعة.

- مقياس مراحل النمو النفسي الاجتماعي لأريكسون ترجمة عبد الرقيب البحيري (١٩٩٠) يتكون المقياس من ستة مقاييس فرعية كل مقياس يعبر عن مرحلة نمو ويتضمن (١٢) عبارة. ويتبع نظام ليكرت الخماسي، وهو مناسب للمستجيبين من عمر ١٣عام فأكثر. ويمكن أن يطبق بشكل فردي أو جمعي. وتبين تمتع المقياس بثبات وصدق مرتفعين مما يجعله أداة يمكن الوثوق بها.

ب- **إعداد المقياس في صورته الأولية**

تكون المقياس في صورته الأولية من (٣٦) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد تمثل مجالات أزمة الهوية موضحة كما يلي:

المجال الأول أزمة الهوية الأيدولوجية يتضمن (١٢) مفردة

المجال الثاني أزمة الهوية الاجتماعية يتضمن (١٢) مفردة

المجال الثالث أزمة الهوية الاكاديمية والمهنية يتضمن (١٢)مفردة

ت- **عرض المقياس علي مجموعة محكمين**

قامت الباحثة بعرض المقياس في صورته الأولية المشتملة على (٣٦) مفردة علي مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٠) محكم من ذوي الخبرة في علم النفس والصحة والنفسية.

ث- **تقنين المقياس علي عينة طلاب وحساب خصائصه السيكومترية**

بعد انتهاء الباحثة من حصر وعمل تعديلات وملاحظات المحكمين قامت الباحثة بتوزيع عبارات مجالات أزمة الهوية في مقياس باستخدام أسلوب تدوير مفردات الأبعاد. وللتحقق من خصائص المقياس السيكومترية تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٧٠) طالبًا وطالبةً من طلاب جامعة الزقازيق ذكور وإناث من كليات أدبية (تجارة – تربية– آداب) بواقع (٩٧)طالب، وكليات علمية (طب بشري وأسنان- علوم – صيدلة – هندسة – تمريض) بواقع (٧٣). تم تطبيق المقياس عن طريق جوجل فورم وذلك لكون فترة التقنين كانت أثناء امتحانات الطلاب نصف العام ولم يتاح التواصل معهم مباشرةً، ثم قامت الباحثة بحصر استجابات الطلاب واستخراج خصائص المقياس السيكومترية منها كما يلي:

أولًا – صدق المقياس

صدق المفردة

تم حساب صدق المفردات بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه في مقياس أزمة الهوية (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد) باعتبار أن مجموع بقية درجات البُعد محكًا للمفردة، وأسفر ذلك عن الجدول (١) التالي:

جدول (١)

معاملات صدق مفردات مقياس أزمة الهوية

البعد الأول أزمة الهوية الأيدولوجية		البعد الثاني أزمة الهوية الاجتماعية		البعد الثالث أزمة الهوية الأكاديمية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	**٠,٣٥٢	٢	**٠,٤٢٢	٣	**٠,٤٢٧
٤	**٠,٤١٩	٥	٠,٠٣٧	٦	**٠,٤٤٤
٧	**٠,٣٦٨	٨	٠,٠٠١	٩	**٠,٤٥٠
١٠	**٠,٣١٢	١١	**٠,٢٦٢	١٢	**٠,٣٧٢
١٣	**٠,٢٦٧	١٤	**٠,٢٥٤	١٥	**٠,٢٤٣
١٦	**٠,٣٤١	١٧	٠,١٤٢	١٨	*٠,١٨٤
١٩	٠,٠٠٣	٢٠	**٠,٢٤٢	٢١	**٠,٣٨٠
٢٢	٠,١٤٤	٢٣	٠,١٣١	٢٤	**٠,٢٦١
٢٥	*٠,١٩٢	٢٦	*٠,١٧٤	٢٧	**٠,٣٨٧
٢٨	**٠,٢١٩	٢٩	-٠,٠٠١	٣٠	**٠,٥٤٦
٣١	**٠,٣٥٩	٣٢	٠,٠٥٢	٣٣	**٠,٢٤٩
٣٤	**٠,٣٥٣	٣٥	**٠,٢٧٩	٣٦	**٠,٢٨٦

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١ بينما ◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ و العبارات التي ليس بجانبها أي علامة غير دالة

يتضح من جدول (١) دلالة أغلب مفردات مقياس أزمة الهوية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ،وبعضها عند مستوى (٠,٠٥). بينما كانت هناك مفردات كانت غير دالة وهي كما يلي :

البعد الأول مجال أزمة الهوية الايدولوجية: المفردات رقم (١٩، ٢٢)

البعد الثاني مجال أزمة الهوية الاجتماعية :(٥، ٨، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٢)

ثانيًا: الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات مقياس أزمة الهوية من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة المفردة ودرجة البعد المنتمية له دون حذفها ويوضح جدول (٢) معدل أتساق درجات مفردات مقياس أزمة الهوية، ويوضح جدول (٣) ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢)

معاملات الاتساق الداخلي لمفردات مقياس أزمة الهوية

◆◆ دالة عند مستوى ٠,٠١ بينما ◆ دالة عند مستوى ٠,٠٥ و العبارات التي ليس بجانبها أي علامة غير دالة

البعد الأول أزمة الهوية الأيدولوجية		البعد الثاني أزمة الهوية الاجتماعية		البعد الثالث أزمة الهوية الأكاديمية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٤٨٩ ◆◆	٢	٠,٥٧٤ ◆◆	٣	٠,٥٤٦ ◆◆
٤	٠,٥٦٣ ◆◆	٥	٠,٢٥٩ ◆◆	٦	٠,٥٥٥ ◆◆
٧	٠,٥٤٤ ◆◆	٨	٠,١٩٢ ◆	٩	٠,٥٧٨ ◆◆
١٠	٠,٤٨٢ ◆◆	١١	٠,٤٧٦ ◆◆	١٢	٠,٥٢٨ ◆◆
١٣	٠,٤٤٨ ◆◆	١٤	٠,٤٥٨ ◆◆	١٥	٠,٤٢٦ ◆◆
١٦	٠,٥٠١ ◆◆	١٧	٠,٣٨٦ ◆◆	١٨	٠,٣٠٦ ◆◆
١٩	٠,١٩٥ ◆	٢٠	٠,٤٣٧ ◆◆	٢١	٠,٥١٣ ◆◆
٢٢	٠,٣١٩ ◆◆	٢٣	٠,٣٦٤ ◆◆	٢٤	٠,٤٣٠ ◆◆
٢٥	٠,٣٨٣ ◆◆	٢٦	٠,٣٦٨ ◆◆	٢٧	٠,٥٢٠ ◆◆
٢٨	٠,٣٨٨ ◆◆	٢٩	٠,٢٤٦ ◆◆	٣٠	٠,٦٦٢ ◆◆
٣١	٠,٥٠٠ ◆◆	٣٢	٠,٢٩٩ ◆◆	٣٣	٠,٤٢٦ ◆◆
٣٤	٠,٥١٥ ◆◆	٣٥	٠,٤٥٧ ◆◆	٣٦	٠,٤٤١ ◆◆

جدول (٣)

ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس
البعد الأول أزمة الهوية الأيدولوجية	٠,٧٩٤ ❖❖
البعد الثاني أزمة الهوية الاجتماعية	٠,٧٨٨ ❖❖
البعد الثالث أزمة الهوية الأكاديمية	٠,٧٤٧ ❖❖

❖❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ بينما ❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ و العبارات التي ليس بجانبها أي علامة غير دالة

أوضحت نتائج الاتساق الداخلي لمقياس أزمة الهوية دلالة جميع مفرداته عند مستوى دلالة (٠,٠١) ، عدا المفردتان (٨، ١٩) دلتا عند مستوى (٠,٠٥). وأيضًا أوضحت نتائج الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس بالدرجة الكلية للمقياس علي ذلك كما في جدول (١٢) فقد دلت كلها عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على تمتع مفردات المقياس وأبعاده بالصدق والارتباط بالغرض المراد قياسه من القياس وصلاحيته لقياس أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة.

ثالثًا- ثبات المقياس

معامل ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ثبات ألفا كرونباخ وذلك بحساب معامل ألفا العام لكل بُعد، ثم حساب معاملات ألفا مع حذف درجة كل مفردة من درجة البعد، وكانت النتائج كما يلي في جدول (٤):

جدول (٤)

معدلات ثبات مفردات مقياس أزمة الهوية

البعد الأول أزمة الهوية الأيدولوجية		البعد الثاني أزمة الهوية الاجتماعية		البعد الثالث أزمة الهوية الأكاديمية	
معامل ألفا كرونباخ للبعد = ٠,٦٢٧		معامل ألفا كرونباخ للبعد = ٠,٤٣٥		معامل ألفا كرونباخ للبعد = ٠,٧١٤	
رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا	رقم المفردة	معامل ألفا
١	٠,٥٩٤	٢	٠٣٣٩	٣	٠,٦٨٦
٤	٠,٥٧٩	٥	٠,٤٥٠	٦	٠,٦٨٥
٧	٠,٥٨٦	٨	٠,٤٥٥	٩	٠,٦٨١
١٠	٠,٥٩٨	١١	٠,٣٧٧	١٢	٠,٦٩٢
١٣	٠,٦٠٧	١٤	٠,٣٥٨٢	١٥	٠,٧١٣
١٦	٠,٥٩٣	١٧	٠,٤٢٠	١٨	٠,٧١٤
١٩	٠,٦٥٦	٢٠	٠,٣٨٨	٢١	٠,٦٩١
٢٢	٠,٦٢٩	٢٣	٠,٤٢٣	٢٤	٠,٧٠٩
٢٥	٠,٦٢٢	٢٦	٠,٤٠٩	٢٧	٠,٦٩٠
٢٨	٠,٦١٦	٢٩	٠,٤٦٧	٣٠	٠,٦٦٦
٣١	٠,٥٩٢	٣٢	٠,٤٥٠	٣٣	٠,٧١٢
٣٤	٠,٥٩٠	٣٥	٠,٣٧٩	٣٦	٠,٧٠٤

العبارات المظللة بالأحمر معدل ثباتها أعلي من معامل ألفا لذا تحذف

يتضح من جدول (٤) أن غالبية قيم معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبعد)أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد، فيما عدا المفردات التالية:

- البعد الأول أزمة الهوية الأيدولوجية: المفردات رقم (١٩، ٢٢).
- البعد الثاني أزمة الهوية الاجتماعية : المفردات رقم (٥، ٨، ٢٩ ،٣٢).

مما يدل علي ثبات مفردات المقياس وصلاحيته في قياس أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة.

ويوضح جدول (٥) مفردات أبعاد مقياس أزمة الهوية التي أوضحت الخصائص السيكومترية ضعفها وعدم دلالتها كما يلي :

جدول (٥)

أرقام مفردات مقياس أزمة الهوية التي أوضحت الخصائص السيكومترية ضعفها وعدم دلالتها

مجالات الأزمة	صدق المفردة	الاتساق الداخلي	الثبات
أرقام عبارات مجال أزمة الهوية الايدولوجية	١٩، ٢٢	لا يوجد	١٩، ٢٢
أرقام عبارات مجال أزمة الهوية الاجتماعية	٥، ٨، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٢	لا يوجد	٥، ٨، ٢٩، ٣٢
أرقام عبارات مقياس أزمة الهوية الاكاديمية	لا يوجد	لا يوجد	لا يوجد

ج- **إعداد الصورة النهائية للمقياس**

يتكون المقياس في صورته النهائية بعد حساب الخصائص السيكومترية له من صدق وثبات من
(٢٨) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد ويوضح جدول (٦) توزيع عبارات الأبعاد وأرقامها في الصورة النهائية للمقياس.

جدول (٦)

توزيع عبارات مقياس أزمة الهوية في صورته النهائية

م	المجال/ البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	أزمة الهوية الأيدولوجية	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥	١٠
٢	أزمة الهوية الاجتماعية	٢، ٥، ٨❖، ١١، ١٤❖، ١٧	٦
٣	أزمة الهوية الأكاديمية	٣❖، ٦، ٩❖، ١٢، ١٥، ١٨، ٢٠❖، ٢٢❖، ٢٤❖، ٢٦❖، ٢٧، ٢٨	١٢
العدد الكلي لعبارات المقياس			٢٨
ملحوظة / العبارات التي بجانبها ❖ هي عبارات سلبية			

وأعتمد المقياس على نظام ليكرت الثلاثي للاستجابة متدرجة بين (تنطبق دائمًا(٣)- تنطبق أحيانًا(٢)- لا نطبق (١))، وذلك للعبارات الإيجابية، أما العبارات السلبية كانت(تنطبق دائمًا(١)- تنطبق أحيانًا(٢)- لا نطبق (٣)).

وأعلى درجة على المقياس هي(٨٤)، وأصغر درجة هي (٢٨). وتعبر الدرجة المرتفعة على المقياس عن الشعور بأزمة هوية، بينما الدرجة المنخفضة على المقياس تعبر عن تحقق الهوية وغياب الأزمة.

عرض النتائج ومناقشتها

نتائج الفرض الأول ومناقشتها

الفرض الأول " تنتشر أزمة الهوية بين طلاب الجامعة"

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار t-test لعينة واحدة وكانت النتائج كما هي موضحة في جدول (٧)

جدول (٧) نتائج الفرض الأول

	عدد العينة	المتوسط الفرضي	المتوسط الحقيقي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
أزمة الهوية	١٧٠	٥٦	٤٧,٥٤	٧,٣٦	١٤,٩٩	٠,٠١

يتضح من جدول (٧) أن قيمة ت ١٤,٩٩ وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ ويعني ذلك وجود فرق دال إحصائيًا. بين متوسط أفراد العينة في الدرجة الكلية لأزمة الهوية المساوي ٥٤.٤٧ والمتوسط الفرضي لأزمة الهوية المساوي ٥٦ والفرق لصالح المتوسط الفرضي لأنه أكبر . وذلك يعني رفض صحة الفرض الأول القائل بشيوع أزمة الهوية بين طلاب الجامعة. وقبول الفرض الصفري القائل بانه لا تنتشر أزمة الهوية بين طلاب الجامعة.

ملحوظة: تم حساب المتوسط الفرضي عن طريق ضرب درجة الاستجابة المتوسطة على المقياس التي تساوي(٢) في عدد عبارات المقياس

وبالنسبة لحساب ترتيب مجالات أزمة الهوية حول أكثرها شيوعًا وأقلها تم حساب متوسط كل بعد وكانت النتائج كما يلي في جدول رقم(٨)

جدول رقم (٨) ترتيب مجالات أزمة الهوية حسب الشيوع بين أفراد العينة

مجالات أزمة الهوية	متوسط درجات البعد	الترتيب حسب الأكثر شيوعًا
أزمة الهوية الأيدولوجية	١,٦٤	٣
أزمة الهوية الاجتماعية	١,٧١	٢
أزمة الهوية الأكاديمية	١,٧٤	١

تفسير نتيجة الفرض الأول

أوضحت نتائج الفرض الأول عدم شيوع أزمة الهوية بين طلاب الجامعة لم تتفق هذه الدراسة مع غيرها واختلفت مع كلًا من خضران عبدالله وخديجة عبود (٢٠٢٠)، عادل بن محمد (٢٠٢٠)، علي داوود (٢٠١٨)، محمد محمود وآخرون (٢٠١٦)، عثمان فضل وأسامة مرزوق(٢٠١٥)، بثينة حسين(٢٠١٥)، أحمد محمد (٢٠٠٧)، سميرة علي (٢٠٠٧)، أبو بكر مرسي(١٩٩٧) حيث أظهرت نتائجهم شيوع أزمة الهوية بين أفراد العينة. وتعتقد الباحثة أن اختلاف النتيجة مع هذه الدراسات يمكن تفسيره في ضوء سببين الأول اختلاف مجتمعات التنشئة لكل دراسة فلكل مجتمع أسلوب في تفاعلاته مع أبناءه مما يجعلها تؤثر في تشكل هوية أبنائهم، والثاني التطور الزمني فمع التقدم الزمني تختلف التوجهات الحياتية والمجتمعية في كافة المجالات الإنسانية وتختلف معها العديد من محددات ومقومات بناء الإنسان ويتعرض لمؤثرات مختلفة عن سابقيها وتؤثر بشكل مختلف في بناءه لمفهومه عن ذاته وتصوره لهويته وكينونته.

وتفسر الباحثة النتيجة برؤيتها للمرحلة الجامعية وما يمر بها الطالب من خبرات أكثر عمقًا في تفاعلاته مع الحياة بمختلف جوانبه تزيد من فهمه ووعيه بذاته. مما يسهل على المراهق معرفة وتحديد كيانه وهويته وأهدافه وطموحاته المستقبلية. وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه إريكسون بأنه يتبلور لدى الفرد تصور أكثر ثباتًا عن ذاته وموقعة الاجتماعي ومستقبله بالشكل الذي تترسخ فيه الهوية النهائية في نهاية المراهقة(بيتر كوزين،٢٠١٠ ، ١٢٤).

وأظهرت النتائج أن الهوية الأكاديمية هي أكثر المجالات شيوعًا بين طلاب الجامعة. وتفسر الباحثة ذلك في ضوء غياب التنسيق الأكاديمي الفعال بعد مرحلة الثانوية العامة قبل دخول الجامعة. فدخول الجامعة يكون في ضوء محك المجموع الكلي دون البحث عن الميول الأكاديمية للطلاب أو عمل إرشاد أكاديمي للطلاب لاكتشاف مهاراتهم المعرفية ومجالاتها والتوجيه الأكاديمي للتخصص المناسب لها. ولذلك نجد أن العديد من طلاب الجامعة قد التحقوا بكليات على غير

رغباتهم بل وقد تكون غير متوافقة مع مهاراتهم وميولهم الأكاديمية، مما يؤثر على أدائهم الأكاديمي وينعكس على التخطيط لمهنتهم المستقبلية. فيعيش هؤلاء الطلاب أزمة هوية في المجال الأكاديمي.

نتائج الفرض الثاني ومناقشتها

نص الفرض الثاني" لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الجامعة في أزمة الهوية تعزو إلى النوع(ذكور / إناث).

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار t-test لعينتين مستقلتين ويوضح جدول(٩) نتائج الفرض

جدول (٩) نتائج الفرض الثاني

مجالات أزمة الهوية	ذكور =٥١		إناث=١١٩		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أزمة الهوية الايدولوجية	١٥,٩٤	٣,٣٧	١٦,٥٩	٣,٢٩	١,١٧	غير دالة
أزمة الهوية الاجتماعية	١٠,٠١	٢,٢٥	١٠,٣٤	٢,١٩	٠,٨٨	غير دالة
أزمة الهوية الأكاديمية	٢٠,٣١	٤,٠٧	٢١,١٤	٣,٨٩	١,٢٦	غير دالة
الدرجة الكلية لأزمة الهوية	٤٦,٢٧	٧,٨٦	٤٨,٠٨	٧,١٠	١,٤٧	غير دالة

ملحوظة : إذا كانت قيمة ت< من١,٩٣ تكون غير دالة

وإذا كانت قيمة ت ≤ ١,٩٣ تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥

أما إذا كانت قيمة ت> ٢,٣٢ تكون دالة عند مستوى ٠,٠١

تفسير نتيجة الفرض الثاني

يتضح من الجدول أنه لا توجد فروق بين الجنسين في الشعور بالأزمة مما يؤكد قبول الفرض الثاني.

واتفقت نتيجة هذا الفرض مع كلًا من خضران عبدالله وخديجة عبود (٢٠٢٠)، عادل بن محمد (٢٠٢٠)، عويد سلطان وصالح شويت(٢٠١٨)، علي داوود (٢٠١٨)، محمد محمود وآخرون (٢٠١٦)، محمد عزت(٢٠١٥) عثمان فضل وأسامة مرزوق(٢٠١٥)، شيماء حسن (٢٠١٤)، اسماعيل إبراهيم وشذى خالص (٢٠١٢)، أبوبكر مرسي(١٩٩٧).

بينما اختلفت مع أشرف محمد (٢٠١٨)، جهاد طه(٢٠١٣)، أحمد محمد (٢٠١١)، Arslan & Ari (2011) ، سلوى عبدالمحسن (٢٠٠١).Waterman,c,&Nevid,J (1977)، Matteson (1977). حيث أوضحوا فروق بين الجنسين في أزمة الهوية.

بالنظر إلى الهوية سنجد أن المجتمع بأطرافه وطوافه ومؤسساته هو مهدها ومشكلها، حتى تجارب الفرد التي تعد بمثابة البوصلة الموجهة لا تعد ذات قيمة إلا بالانخراط مع الواقع المجتمعي وأفراده وتنوعها وتكرارها. فحياة الإنسان عبارة عن صراع مشحون بالتجارب مع المجتمع في سبيل لمعرفة وتحقيق ذاته. لذلك أوضح "مارشيا" أن حدوث أزمة الهوية يكون بشكل أعلى بين أفراد المجتمعات غير المتجانسة وخاصة العالمية عكس أفراد المجتمعات المتجانسة.(Marcia, et al , 1993, 48)

وإذا نظرنا إلى مجتمعنا سنجد أن الجنسين قد يتساوون في العديد من الحقوق والواجبات بل حتى في حيز الحرية الشخصية الممنوحة لكل منهما، و سنجد أن كلا الجنسين يعيشان ويمران بنفس التجارب لاكتشاف الذات والكينونة ، وخاصة بعد الانفتاح المعرفي والثقافي الذي حدث في الآونة الاخيرة وما جاء معه من مساواه بين الجنسين في عدة أمور، ونجد الآن المجتمع يرحب بالمراءة في مجالات عدة ومختلفة عما كانت تعهده من قبل مما يجعل ما يشغلها في بناء ذاتها ومتطلباتها يقترب من

متطلبات وفرضيات الرجل. فأصبحت صراعات وطموحات وأدوار كلاهما متقاربة وبالتالي أصبحت أغلب مشاكلهما واحدة مما يعكس عدم الاختلاف في الشعور بأزمة الهوية بينهما. فكلاهما يختبر الأزمة . فخروج المراءة للعمل جعلها تشارك الرجل في صراعات حياتيه كثيرة والاطلاع على متغيرات وقضايا اجتماعية متعددة بل ومشاركتها به، أثقل كاهلها وزاد من صعوبة وصولها لكينونة معبرة عنها ومحددة لذاتها. وخاصة بعد توليها لعدد من الأدوار المزدوجة فبعد انتشار الطلاق المبكرة أو سفر الزوج للعمل بالخارج ووفاة الزوج وتوليها زمام أمور الأسرة وقيامها بدور الأب والأم معًا زاد من اختبارها لأدوار عديدة جعلتها تقع في مستوى موازي للرجل في صراعته ومشاكلها واختباراها لذاتها.

وعلى الصعيد الأسري نجد أن العديد من الأسر قد أعطت للفتاة حيزًا أوسع من ذي قبل في ممارسات كانت محدودة لها. فنجد الآن الفتيات تقوم بعمل مشروعات صغيرة فنجدها قد تقف في الشوارع العامة وتبيع أشياء من صناعاتها حلوى ومشروبات ومشغولات يدوية وغيرها. مما ساعدها في معرفتها بذاتها وقدراتها ورسم طموحات وأهداف مستقبلية ومعرفة واجباتها مسؤولياتها وفي النهاية الوصول لهوية خاصة بها.

نتائج الفرض الثالث ومناقشتها

نص الفرض الثالث " توجد فروق ذات دلالة احصائية بين طلاب الجامعة في أزمة الهوية تعزو إلى التخصص الدراسي (علمي/نظري).

لاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار t-test لعينتين مستقلتين ويوضح جدول رقم (١٠) نتائج الفرض.

جدول (١٠) نتائج الفرض الثالث

مجالات أزمة الهوية	علمي=٧٣		نظري= ٩٧		قيمة ت	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
أزمة الهوية الايدولوجية	١٦,٦٨	٣,٦٥	١٦,١٨	٣,٠٤	٠,٩٩	غير دالة
أزمة الهوية الاجتماعية	١٠,٦٢	٢,٣٧	٩,٩٧	٢,٠٤	١,٩١	غير دالة
أزمة الهوية الأكاديمية	٢٠,٣٢	٣,٨٣	٢١,٣٣	٤,٠٠	١,٦٧	غير دالة
الدرجة الكلية لأزمة الهوية	٤٧,٦٢	٨,٢٥	٤٧,٤٧	٦,٦٦	١,٢٤	غير دالة

ملحوظة : إذا كانت قيمة ت< من١,٩٣ تكون غير دالة

وإذا كانت قيمة ت ≤ ١,٩٣ تكون دالة عند مستوى ٠,٠٥

أما إذا كانت قيمة ت> ٢,٣٢ تكون دالة عند مستوى ٠,٠١

تفسير نتائج الفرض الثالث

أوضحت النتائج عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التخصصات النظرية وذوي التخصصات العلمية في الشعور بأزمة الهوية، واتفقت هذه النتيجة مع كل من خضران عبدالله، وخديجة عبود(٢٠٢٠)، علي داوود(٢٠١٨)، محمد محمود وآخرون (٢٠١٦) إسماعيل إبراهيم وشذى خالص (٢٠١٢)، أحمد محمد (٢٠١١). بينما اختلفت مع جهاد طه(٢٠١٣).

وما يوضح لنا هذا هو ما نلاحظه في مجتمعنا حول طرق الالتحاق بالكليات التي تعتمد مكتب التنسيق ويأخذ القرار بناءً على درجات الطالب في المرحلة الثانوية.

وأوضح أكرم مرسي(٢٠٠٢) أن العديد من الدراسات المصرية كشفت معاناة نسبة كبيرة من الشباب من الجنسين من القلق تجاه مستقبلهم الدراسي والمهني وخاصةً عند الانتهاء من المرحلة الثانوية ودخول الجامعة، وأن أكثر ما يسهم في ذلك هو نظام القبول في الجامعات الذي أشار له بأنه نوعًا من "المسابقة" والتوجيه المهني هو العقاب على ضعف المستوى التعليمي، ولذلك معظم الشباب لا يعرفون ميولهم المختلفة بل وفي حالة شك من حقيقة هذه الميول(١٣٦).

فنجد أن التعليم الآن يقدم المعلومات للشباب وكأنها شيئ نهائي وصحيح لا نقاش فيه، وفي النهائية هم مطالبون بتخزينها في الذاكرة لاسترجعها في الامتحان، وبعد انتهاء الاختبار لا حاجة لها، فالشاب أصبح عبارة عن مجموعًا حسابيًا لا غير، و التركيز على اختبارات الذاكرة لا يتيح لهم الفرصة لنمو ملكات العقل الآخرى لتصل لمرحلة الابتكار والخروج بحلول لمشكلاتنا(مجدي أحمد، ٢٠١٣، ٢٢) مما يؤثر في نظرة الطالب لذاته وتقديره لها وتغيب عنه العديد من مقومات معرفة الذات وبناء الهوية كونه جاهلًا عن ميوله واهتماماته وغير مشبع لها، ويزداد الأمر سواءً إذا فشل الطالب في المجال الدراسي الذي التحق به. فنجد مثلًا طالب له ميول واستعداد لمهنة الطب ولكن لضعف مجموعه التراكمي التحق بكلية أخرى قد تكون نظرية أو رياضية ولا تساعده هذه الكليات على إشباع ميوله وتنميتها واستثمارها فيرفض الكلية ويغترب عن دراسته ولا يجد فيما يدرسه ما يعنيه على فهم نفسه وتحقيقها ولا يجد بالحياة معنى وغاية ويشعر بالقلق من مستقبله.

ملخص النتائج: تتلخص نتائج البحث فيما يلي

- عدم شيوع أزمة الهوية بين طلاب الجامعة.
- عدم وجود فروق بين الجنسين في الشعور بأزمة الهوية.
- عدم وجود فروق بين الطلاب ذوي التخصصات العلمية والنظرية في الشعور بأزمة الهوية.

التوصيات

- الاهتمام بالميول الأكاديمية عند الالتحاق بالجامعة.
- تفعيل دور التوجيه والإرشاد التربوي في الجامعات المصرية.
- عقد دورات وندوات تثقيفية لطلاب الجامعة حول تطوير وتنمية الذات والتخطيط المستقبلي للحياة.
- تعزيز النشاطات الجامعية الهادفة والمؤثرة في حياة الطالب كالمسابقات ورش عمل وتشجيع الطلاب للمشاركة.

بحوث مقترحة : تقترح الباحثة النظر في عدة أمور وجوانب لأزمة الهوية وتناولها بالبحث منها:

- ✓ البحث في مجالات مختلفة لأزمة الهوية كالمجالات الدينية ، والمستقبلية، والمشاركات الاجتماعية والسياسية.
- ✓ بحث أثر ودور المستوي الاقتصادي والاجتماعي على الشعور بأزمة الهوية.
- ✓ بحث عن مقومات تحقق الهوية الايجابية.
- ✓ البحث عن الحاجات النفسية لمختبري أزمة الهوية.

المـــــــراجـــــع

المراجع العربية :

أبو بكر مرسي مرسي. (١٩٩٧). أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي. *دراسات نفسية، رابطة الاخصائيين النفسيين المصرية، ٧*(٣) .٣٢٣- ٣٥٢.

أحمد محمد محمود (٢٠١١). أزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة البحوث التربوية والنفسية، جامعة الموصل*، (٣١). ١- ٢٣.

أشرف محمد الشريف (٢٠١٨).*خبرات الإساءة في مرحلة الطفولة وعلاقتها برتب الهوية لدى طلاب الثانوية*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

إسماعيل إبراهيم علي، وشذى خالص عبدالرحمن (٢٠١٢). أزمة الهوية وعلاقتها بالسلوك المضاد للمجتمع لدى طلبة المرحلة الإعدادية. *مجلة الباحث*، ١ . ١١- ٥٤.

أكرم رضا مرسي(٢٠٠٢). *شباب بلا مشاكل رحلة من الداخل*. دار الأندلس الجديدة للنشر والتوزيع.

السيد محسن المدرسي (٢٠١٩). *الشباب وأزمة الهوية*.دار البصائر للثقافة والنشر .

اليكس ميكشيللي (١٩٩٣).*الهوية* (علي وطفة ،مترجم). دار الوسم للخدمات الطباعية.

باربرا إنجلر (١٩٩٠). *مدخل إلى نظريات الشخصية*(فهد بن عبدالله دليم، مترجم). دارالحارث للطباعة والنشر.

بثينة حسين الذيديين(٢٠١٥). *علاقة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي في الاغتراب النفسي وأزمة الهوية لدى طلبه المرحلة الثانوية*[رسالة ماجستير غير منشورة].جامعة مؤتة.

بوعيشة أمال (٢٠١٤). *جودة الحياة وعلاقتها بالهوية النفسية لدى ضحايا الإرهاب*[أطروحة دكتوراة غير منشورة] .جامعة محمد خيضر بسكرة.

بيتر كوزين (٢٠١٠). *البحث عن الهوية (الهوية وتشتتها في حياة إريك إريكسون وأعماله)*(سامر رضوان، مترجم). دار الكتاب الجامعي.

جابر عبدالحميد جابر (١٩٩٠). *نظريات الشخصية (البناء – الديناميات – النمو – طرق البحث – التقويم)*. دار النهضة العربية.

جهاد طه أبو شرار، (٢٠١٣).*العلاقة بين أزمة الهوية والاكتئاب لدى عينة من طلبة جامعتي القدس وبيت لحم في فلسطين*[رسالة ماجستيرغير منشورة]. جامعة القدس.

حاتم محمد الغامدي (٢٠١٩).التطرف الفكري وعلاقته بأزمة الهوية لدى عينة من طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط كلية*، ٣٥(١٢). ٢٦٠- ٣٨٨.

حسن مصطفي عبد المعطي، وهدى محمد قناوي (٢٠٠٠). *علم نفس النمو ج١* . دار قباء للنشر والتوزيع.

خضران عبد الله السهيمي ،وخديجة عبود ال معدي (٢٠٢٠). أزمة الهوية لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية بجامعة الملك خالد بأبها. *مجلة الآداب، جامعة ذمار*،(١٤). ٥٢٥- ٥٧٤.

روان عبدالله قزموز(٢٠١١). *الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بتقدير الذات وأزمة الهوية لدى طلبة المرحلة الثانوية في فلسطين*[رسالة ماجستيرغير منشورة]. جامعة عمان العربية.

سلوى عبد المحسن المجنوني (٢٠٠١). *تشكل هوية الانا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعًا لبعض المتغيرات الأسرية و الديموقرافية*[رسالة ماجستير غير منشور].جامعة أم القرى.

سليمان عبدالواحد إبراهيم (٢٠١٤).*الشخصية الإنسانية واضطراباتها النفسية (رؤية في إطار علم النفس الايجابي)*.مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع .

سميرة محمد شند، وإيمان فوزي شاهين، وهدي رأفت الخواص(٢٠١٥).الخصائص السيكومترية لمقياس أزمة الهوية لدى المراهقين والمراهقات. *مجلة الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس*، (٤٢). ٥١٥- ٥٤٢.

سميرة علي أبوغزالة (٢٠٠٧). أزمة الهوية ومعنى الحياة كمؤشرات للحاجة إلى الإرشاد النفسي. *العلوم التربوية، جامعة القاهرة*، (عدد خاص). ٢٥٢- ٣٢٤.

شيماء حسن عزب(٢٠١٤). *أساليب مواجه أزمة الهوية وعلاقتها بمفهوم الحرية لدى شباب الجامعة*[رسالة ماجستير غير منشورة]. جامعة الزقازيق.

صابر بحري، ومنى خرموشي (٢٠١٧). *قلق العولمة وعلاقته بأزمة الهوية لدى الشباب الجامعي*[عروض ورقة علمية]. الملتقى الوطني الأول: قراءة للتراث والهوية في زمن العولمة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية ومخبر التربية والابستمولوجيا بوزريعة، جامعة الجيلالي بونعامة خميس مليانة، خميس مليانة.

طه ناجي العوبلي(٢٠١١). الخصائص السيكومترية لمقياس رتب الهوية وأزماتها للمراهقين في المؤسسات الإيوائي. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٤(٣٥). ٨٢٣- ٨٥٤.

عادل عز الدين الأشول (٢٠٠٨). *علم نفس النمو*. مكتبة الانجلو المصرية .

عادل بن محمد العصيمي (٢٠٢٠). الاستخدام المفرط لمواقع التواصل الاجتماعي كمنبأ لأزمة الهوية. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ٢٠(٢). ٣٠٧- ٣٣٤.

عادل محمد هريدي (٢٠١١). *نظريات الشخصية*. إيتراك للنشر والتوزيع .

عبد الرقيب أحمد البحيري (١٩٩٠). هوية الأنا وعلاقتها بكل من القلق وتقدير الذات والمعاملات الوالدية لدى طلبة الجامعة:دراسة في ضوء نظرية إريكسون. *مجلة كلية التربية بالزقازيق، جامعة الزقازيق*، ٥(١٢). ١٦٥- ٢١١.

عبد الحميد عبدالعظيم رجيعة (٢٠١٧). أساليب الهوية وعلاقتها بالتوجه الديني والتعصب لدى مستخدمي شبكات التواصل الاجتماعي من طلاب المرحلة الثانوية وطلاب الجامعة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*،١٧ (٤).١- ٩٥.

عبد العزيز محمد النغيمشي (٢٠٠١). *المراهقون دراسة نفسية اسلامية للآباء والمعلمين والدعاة*. دار المسلم للنشر والتوزيع.

عثمان فضل السيد، وأسامة مرزوق الشيخ (٢٠١٥). أزمة الهوية لدى المراهقين والشباب المترددين على مقاهي الإنترنت بولاية الخرطوم. *مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية*، ٣٠(١). ١٤٧- ١٧٢.

علي مستور الزهراني، ولطيفة الزهراني (٢٠١٧). التماسك الاجتماعي وعلاقته بكل من الاغتراب النفسي وأزمة الهوية والقيم الاخلاقية لدى طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. *المجلة التربوية الدولية المتخصصة، دار سمات للدراسات والأبحاث*، ٦(٣). ١٠١- ١١٥.

علي داوود سليمان (٢٠١٨). أزمة الهوية وعلاقتها بالتلوث النفسي لدى طلبة المرحلة الاعدادية. *مجلة جامعة الانبار للعلوم الإنسانية، جامعة الانبار*، (٤). ٣٣٨- ٣٦٣.

عويد سلطان المشعان، وصالح شويت السعيدي (٢٠١٨).أزمة الهوية وعلاقتها بكل من الولاء الوطني والاكتئاب. *مجلة الطريق للعلوم الاجتماعية والتعليمية*، ٥(١٣). ٦٧٥- ٧٠٢.

فرج عبد القادر طه، محمود السيد أبو النيل، شاكر عطية قنديل، حسين عبدالقادر محمد، مصطفي كامل عبد الفتاح(د.ت). *معجم علم النفس والتحليل النفسي*.دار النهضة للطباعة والنشر.

كلود دوبار (٢٠٠٨). *أزمة الهويات(رندة بعث، مترجم)*. المكتبة الشرقية. (نشر العمل الأصلي٢٠٠٠)

مجدي أحمد عبدالله(٢٠١٣). *أزمات الشباب ومشاكله بين الواقع والطموح*. دار المعرفة الجامعية.

محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨). *نظريات الشخصية*. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع .

محمد السيد عبدالرحمن (١٩٩٨). *مقياس موضوعي لرتب الهوية الأيدوولوجية والاجتماعية في مرحلتي المراهقة والرشد المبكر*. دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عزت كاتبي (٢٠١٥). أزمة الهوية وعلاقتها بالتصور الانتحاري لدى عينة من طلبة التعليم الثانوي في مدارس محافظة دمشق الرسمية. *مجلة أتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، جامعة دمشق*،١٣ (٤)، ٦٤- ٨٧.

محمد محمود نجيب، وهبة محمود محمد، أسامة عنتر محمد. (٢٠١٦). أزمة الهوية لدى طلاب الجامعة. *مجلة بحوث التربية النوعية، جامعة المنصورة*، (٤١). ١٥٢- ١٨٠.

مختار محمد مختار(٢٠١٦).أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها برتب أزمة الهوية لدى عينة من طلاب الجامعة. *دراسات تربوية واجتماعية، جامعة حلوان*،٢٢ (٢). ٩١٥- ٩٥٢.

ناجح حمزة المعموري، وعلي حسين مظلوم (٢٠١٦). أزمة الهوية علاقتها بالتمرد علي السلطة الأبوية. *مجلة نابو للدراسات والبحوث*،(١٤). ١٣- ٣٤.

نانسي رسمي مرقص (٢٠١٣). أزمة الهوية وعلاقتها بالبناء النفسي لدي عينة من المراهقين المحرومين من الرعاية الاسرية والمقيمين بدور رعاية. *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس*، ٣(٣٧).٨٩٦- ٩١٩.

نجوي شعبان خليل (١٩٩٦). أساليب مواجهة أزمة الهوية وعلاقتها بالاستقلال النفسي عن الابوين في مرحلة المراهقة المتآخرة. *مجلة كلية التربية، كلية التربية*، (٢٧). ١٦٣- ٢٢٤.

هاني الجزار(٢٠١٠). *أزمة الهوية والتعصب دراسة في سيكولوجية الشباب*. هلا للنشر والتوزيع.

المراجع الأجنبية :

-Arslan,E & Ari, R (2010). Analysis of ego identity process of adolescents in terms of attachment styles and gender. *Procedia Social and Behavioral Sciences,*2 .744-750.

- Berdibayeva ,S, Garber,A, , Ivanov,D, Satybaldina,N, Smatova, K, &Yelubayeva,M.(2016).Identity Crisis Resolution Among Psychological Correction Of Deviant Behavior OfAdolescents .*Plocedia- Social &Behavioral Sciences*, 271.977-983.

-Erikson,E.(1968). *IdentityYouth and Crisis*. W.WI Notton &. Company, Inc. New York.

- Leary,M &Tangney, J(2012). *Handbook Of Self And Identity*. New York: The Guilford Press.

- Luyckx, K, Klimstra, T, Duriez,B, Petegem, S, Beyers,W, Teppers,E, & Goossens,L. (2013). Personal identity processes and self-esteem: Temporal sequences in high school and college students. *Journal of Research in Personality*, 47. 159–170
- Marcia,J. (1975). Identity Six Years After: A Follow-up Study. *Journal of Youth and Adolescence,2*(5).*145-160*.
- Marcia,J (1980). Identity in Adolescence. *handelbook of adolescence Psycology* .new yourk.
- Marcia, J , Waterman, A, Matteson, D, Archer, S & Orlofsky, J(1993*). Ego Identity Handbook for Psychosocial Research*. New York: Springer-Verlag.
- Matteson, D, R. (1972). Exploration and commitment: Sex differences and methodological problems in the use of identity status categories. J. *Youth Adoles,* 6(4). 353-374.
- Mieres, H, Montesano, A, Villaplana, A, Trujillo, A, Salla, M, Paz, C, Ochoa, S, & Feixas, G (2020). Common and differential dimensions of personal identity between psychosis and depression: The relevance of gender and depressive mood. *Journal of Psychiatric Research* ,127 . 48–56.
- Nair, K, R, James, J, K & V,K, R.(2015).Identity Crisis Among Early Adolescents in Relations to Abusive Experiences in the Childhood, Social Support and Parental Support. *Journal of Psychosocial Research*, 10(1). 165-17.
- Oshman, H, & Manosevitz, M (1974). The Impact of the Identity Crisis on the Adjustment of Late Adolescent Males. *Journal of Youth and Adolescenc*, 3(3). 207-216.
- Senouci, B, Zineb ,D, & Saragi, Y(2020).The Effect of Facebook Addiction on the Identity Crisis of the University Student. *SIASAT Journal of Social, Cultural and Political Studies*, 5 (4) . 77-92

- Waterman,c, &Nevid,J (1977). Sex Differences in the Resolution of the Identity Crisis. *Journal of Youth and Adolescence*,6(4).336-342.

مستوي الإنتكاسة في ضوء مادة التعاطي لدي طلاب الجامعة المتعافين من تعاطي المخدرات

مروة سعد السيد حماد

hammarwa53@gmail.com

أ.د/ هشام إبراهيم عبدالله
أستاذ الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة الزقازيق

د/ هدي السيد شحاته
مدرس الصحة النفسية
كلية التربية - جامعة الزقازيق

الملخص

يهدف هذا البحث إلي التعرف علي مستوي الإنتكاسة لدي طلاب الجامعة المتعافين من تعاطي المخدرات، بالإضافة للتعرف علي إختلاف مستوي الإنتكاسة بإختلاف نوع مادة التعاطي(هيروين، وأخري)، وتم الإعتماد علي إستبيان مواقف الإنتكاسة إعداد/ (عبدالله عسكر، رأفت عسكر، رشا الديدي،٢٠٠٥)، وتم تطبيق الإستبيان علي عينة،بلغت (٩٠) مدمن متعافي، (٦٧ذكور، ٢٣ إناث)، وبإستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة، تم التوصل إلي توافر مستوي متوسط مع جميع أبعاد مواقف الإنتكاسة ماعدا البعد الثامن (الآلام النفسية والبدنية) حيث يتحقق بدرجة مرتفعة وكان أكثر أبعاد الإنتكاسة تحققاً، كما أن الفروق بين المتعافين من تعاطي الهيروين والمتعافين من تعاطي مواد أخري غير دالة إحصائياً في أبعاد الإنتكاسة التالية: (البعد

الأول: الإشتياق وتلميحات العقار، البعد الثاني: القدرة علي السيطرة علي التعاطي، البعد الثالث: ضغوط رفاق التعاطي، البعد السادس اضطراب العلاقات بالآخرين، والبعد السابع: المشكلات الأسرية)، ودالة إحصائياً لصالح المتعافين من تعاطي الهيروين في الأبعاد الأتية:(المشاعر السارة، المشاعر غير السارة، الآلام النفسية والبدنية).

الكلمات المفتاحية: مستوي الإنتكاسة – مادة التعاطي – طلاب الجامعة المتعافين.

Abstract:

The aims of research to identify the level of intention to university students who are frozen from drug abuse, as well as to identify the difference in the level of removal by different types of abuse (Heroin, and Immore), and the accreditation of the positions of the remarks (preparation / Abdullah Askar, Raafat Askar, Rasha Al-Dadidi, 2005), The questionnaire was applied to a sample

(67), 67 male, 23 female, using statistical methods, including the statistical program, such as the arithmetic medium, standard deviation and testing of two independent groups reached average level with all dimensions of the remarks except the eighth dimension (psychological and physical pain) Where it is highly achieved and the most dimensions of the remedies are achieved. Third: Pressure of the comrades of abuse, the sixth dimension of relations

with others, the seventh dimension: family problems), and statistically for the benefits of heroin abuse in the following dimensions: (good feelings, unpleasant feelings, psychological and physical pain).

of relapse - Abuse - University Students **Keywords:** Level Federated

المقدمة :

الإنتكاسة أكثر خطورة من الإدمان للمرة الأولى وذلك لأنه يعتبر إهداراً للطاقات والإمكانات بالنسبة للفريق المعالج و للمنتكس و للدولة أيضاً، ومن ناحية أخرى يكون المدمن للمرة الأولى على غير دراية عما ينتظره من مصير مظلم، و يعتقد خطأ أن المخدر سوف يساعده على السعادة والهروب من مشاكله، أما المتعافي المنتكس بعد علاجه فمن المفترض أنه على دراية تامة بما فيه من إدمانه في المرة الأولى من آثار مدمرة على حياته الشخصية و الأسرية و الإجتماعية و ما هي المراحل الأليمة التي مر بها أثناء تعاطيه و أثناء علاجه أيضاً وذلك بمروره بالآلام العضوية و النفسية المصاحبة لإنسحاب المخدر من جسمه وبالرغم من ذلك فإنه يعود مرة أخرى للمخدر (رشا عبد العزيز، ٢٠١٧ ، ص ٥٥).

و تعد العودة مرة أخري للتعاطي (أو ما يسمي بأزمة الإنتكاسة) من التحديات التي تواجه علاج المدمنين، وتعتبر الانتكاسة من أعراض الإدمان علي العقاقير المخدرة أو الشراب، وهي لا تعتبر كارثة وإنما هي حدث ينبغي أخذه بعين الإعتبار عند خضوع

المدمن لبرامج علاجية، والهدف الحقيقي للبرامج العلاجية هو منع حدوث الإنتكاسة(رأفت السيد ،٢٠١١،ص٢٦٠).

كما أفادت الدراسة التي أجرها هيجاك، ويست، وجيرفز(Hajak&West&Javirs,p74,٢٠٠٩) أن الإنتكاسة من المشكلات العالمية التي تواجه البرامج العلاجية لمرضي الإدمان، وتتراوح نسبة الإنتكاسة من (٣٠- ٧٠٪) طبقاً لنوع التعاطي، كما أن ٧٥٪ من المنتكسين حدث لهم الإنتكاسة خلال السنة الأولي من العلاج والأشخاص الذين يخضعون لبرنامج علاجي بشكل صحيح كان لديهم معدل عالٍ لإستعادة وضعهم الطبيعي وعدم إستخدام المخدرات أو الكحول مقارنة بالأشخاص الذين لم يخضعوا للبرامج العلاجية.

مشكلة البحث:

إدمان المخدرات من المشكلات الاجتماعية التي كثر إنتشارها وباتت تهدد كيان المجتمعات الحديثة على المستوى العالمي وتؤكد تقارير منظمة الصحة العالمية أن مشكلة تعاطي المخدرات تزداد تعقيداً وبخاصة في ظل وجود رغبة قهرية في الاستمرار بتعاطيها على إختلاف أشكالها وأنواعها مع ميل إلى زيادة الجرعة تدريجياً مما يسبب اعتماداً نفسياً وجسمياً عليها ،وهذا ما يؤثر في شريحة غير قليلة من الشباب والمراهقين وفي المجتمع الذي يعيشون فيه.

وطبقاً لنموذج "مارلات" Marlatt إن علاج الإدمان يجب ألا يتوقف بمجرد إنتهاء العلاج لأن المريض سيجد نفسه في مواجهة مواقف تشتمل على مخاطر عديدة من الممكن أن تدفعه للتعاطي من جديد ، وتبلغ عوامل الخطورة هذه قمتها عندما يعود الشخص الممتنع حديثاً إلى بيئة عمله وأهله وأصدقائه وجيرانه فقد يكون لهؤلاء إرتباط بعملية التعاطي قبل علاجه.

ولهذا من الضروري التعرف إلى بعض المتغيرات التي تدفع المدمن إلى العودة لتعاطي المخدرات خاصة الكشف عن الكفاءة الذاتية والدعم الأسري كعوامل منبئة بالحد من تعاطي المخدرات مرة أخري مما يساعد على تصميم برامج علاجية تهدف إلى تدريب المدمن على مواجهة الظروف التي يمكن أن تكون وراء عودته للإدمان (مطاوع بركات ،٢٠١١، ص ١٦٢).

وأتساقاً مع ما تقدم فأنه يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤل الرئيسي التالي:

ما مستوي الإنتكاسة لدي عينة الدراسة من طلاب الجامعة المتعافين من تعاطي المخدرات؟

ويندرج تحت هذا التساؤل الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١- هل يتوافر مستوي منخفض من الإنتكاسة لدى طلاب الجامعة المتعافين من تعاطي المخدرات؟

٢- هل تختلف درجات الإنتكاسة لدى عينة الدراسة بإختلاف نوع المادة (هيروين - وأخري (شابو، استروكس، باودر) ؟

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالى الى:

١- الكشف عن مستوي الإنتكاسة لدي المتعافين من تعاطي المخدرات.

٢- معرفة مدي إختلاف الإنتكاسة لدي عينة الدراسة بإختلاف متغير مادة التعاطي.

أهمية البحث :

تتمثل أهمية البحث الحالي وأسباب إختيارها في جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي وذلك على النحو التالي:

أولا : الأهمية النظرية :

تتمثل الأهمية النظرية في :

أ- أهمية دراسة مستوي الإنتكاسة لدي طلاب الجامعة.

ب- إثراء الميدان العلمي والنظري في دراسة جديدة حول الأسباب التي تؤدي الى الإنتكاسة وذلك للحد من الإنتكاسة.

ثانيا : الأهمية التطبيقية :

أ- المساهمة في الحد من إنتشار ظاهرة إنتكاسة المتعافي بزيادة برامج التوعية والارشاد النفسي.

ب- إمكانية التعرف علي الأفراد المهيئين ممن لديهم إستعداد للوقوع في الإنتكاسة.

جـ- قد يستفيد منها العاملون في مجال تأهيل وإعادة تأهيل المدمنين ومساعدة المتعافين على تحقيق الإستمرارية في التعافي.

مصطلحات البحث :

الإنتكاسة(Relapse):

أنها عبارة عن مرحلة الرجوع إلي إستخدام الكحول والمخدرات بعد إقرار الفرد أنه مصاب بمرض الإدمان ومعرفة إحتياجه للأمتناع عن إستخدام المخدرات بالإضافة

إلـي ذلـك يتخـذ قـراراً بـأن يعـالج نفـسه ويكـون هادئـاً Chong& (Lopez,2008,p30)

التعريف الإجرائي للإنتكاسة :

يعرفها عسكر وآخرون أنها عودة المدمن المتعافي الذي إنقطع عن تعاطي المواد المخدرة لفترة من الزمن مرة ثانية بغض النظر عن نوع المخدر الذي عاد لتعاطيه.

الإطار النظري:

تعريف الإنتكاسة :

الإنتكاسة هي عودة المدمن إلى استعمال المواد المخدرة بعد نجاحه في الإنقطاع عن إستعمال لفترة محددة ويمكن أن تحدث بنسبة ٦٦٪ خلال الأشهر الثلاثة الأولي(فاطمة السيد ،٢٠١٧،ص٢٢٠).

و يعرفها كلاً من شونج ولوبز(Chong& Lopez,2008mp30) أنها عبارة عن مرحلة الرجوع إلي إستخدام الكحول والمخدرات بعد إقرار الفرد أنه مصاب بمرض الإدمان ومعرفة إحتياجه للأمتناع عن إستخدام المخدرات بالإضافة إلي ذلك يتخذ قراراً بأن يعالج نفسه ويكون هادئاً.

ويعرفها برنامج الولايات المتحدة للوقاية من التعاطي (U. N. D. C. P 2001) بأنها عودة المتعاطي بعد فتره من الإنقطاع مصحوب بالسلوكيات الإعتمادية المصاحبة للإعتماد (عبد العزيز عبدالله ، ٢٠٠٢ ، ص٢٠).

وتري داليا علي (٢٠١٤،ص٥٦٠) أن الإنتكاسة عبارة عن عملية وليست حدثاً فهي عملية مستمرة لها بداية ولها معالجة ولها مخرجات، وكثير من المنتكسين غير مدركين لخطورة الإنتكاسة ولم يعرفوا علامات الإنتكاسة إلا بعد حدوثها، وتعتبر الإنتكاسة هي

المرحلة الأولي من الإعتياد علي المخدر والتي يعود إليها الفرد بعد وصوله لمرحلة من الإستغناء عن المادة المخدرة .

العوامل المؤثرة علي الإنتكاسة :-

أوضحت آمال حسين (٢٠١٢،ص٧) بعض العوامل المؤثرة علي الإنتكاسة وهي كالتالي:

١. مهارات شخصية .

٢. إجتماعية / ثقافية :

- الإبتعاد عن الأصدقاء.
- قطع العلاقات مع الأصدقاء.
- العجز عن تكوين صداقات.
- حالة إقتصادية سيئ.

٣. عوامل أسرية :

- ضعف العلاقات الأسرية.
- التفكك الأسري.
- الغياب المستمر للوالدين.
- إهمال الطفولة.
- طلاق الوالدين(محمد غانم،٢٠٠٥،ص٣٨- ٣٩).

٤. عوامل شخصية :

- الشعور بالعزلة.
- إنكار إستخدام المخدرات.
- الرغبة في البحث الإنتعاش.
- العزلة أو الإنسحاب لتجنب الألم (أحمد فخري،٢٠١٥،ص١١١).

وأوضحت الدراسة التي أجرتها أمل مصطفى (٢٠١٨) إلى مقارنة عوامل الخطر بين المتعافين وغير المتعافين من إدمان الهيروين وذلك لتحديد عوامل الخطر المؤدية للانتكاسة ليتسفيد منها القائمون على العلاج في المؤسسات لمساعدة هؤلاء المرضى على تجنب مخاطر الانتكاسة ولتحقيق هذا الهدف ، أجريت الدراسة على عينة قوامها (٣) أفراد من المتعافين، و(٣) من المنتكسين تراوحت أعمارهم بين ٣٥- ٤٥ عاماً من المترددين على مركز حياة جديدة للطب النفسي وإعادة التأهيل، وقد تم استخدام إختبار مواقف الانتكاسة (١٠٠) وأسفرت أهم النتائج إلى ما يلي :-

- أن المجموعتين تختلف من حيث تأثير عوامل الخطر عليهما مما يعني أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المتعافين وغير المتعافين في عوامل الخطر.
- كان أعلى متوسط لدى المتعافين على مواقف المشكلات الأسرية بالمقارنة مع غير المتعافين حيث يسجل متوسط أعلى موقف اضطراب العلاقات مع الآخرين.
- كما يسجل أقل متوسط لدى المتعافين على مواقف المشاعر السارة بينما يسجل أقل موقف لدى غير المتعافين على المشكلات الأسرية.

مراحل عملية الإنتكاسة :

تسير عملية الإنتكاسة **بالخطوات الآتية :**

- **تراكم الضغوط .**
- **المبالغة العاطفية**
- **الإخفاق في الحصول على العون والمساندة:** إن المشاعر السلبية مثل الإرتباك، الجمع بين النقيضين، تسبب الضيق والقلق.
- **الكذب الصغير**(أحمد فخري،٢٠١٥،ص١٤٥).
- **العزلة الزائدة:** يبدأ المدمن بتجنب الناس أكثر فأكثر بسبب عدم صدقه وعدم أمانته .
- **إزدياد المشكلات سوءاً:** تتحول المشكلات الرئيسية من سئ إلى أسوأ بسبب تحاشي المدمن لها وتجنبه إياها كما تنشأ هنا مشكلات جديدة (Steven, 2015, p300).
- **عودة اليأس وخيبة الأمل .**
- **تخريب الذات .**
- **التعاطي .**
- **رد الفعل الإنهزامي:** يشعر المدمن بمشاعر سلبية من قبيل (العار، الخزي، اليأس، الاحباط ،.....) وهي تعزز من دائرة الارتداد إلى تعاطي المخدر أكثر من ذي قبل.
- **الإرتداد الكامل** : عندما يستشعر المدمن بالفشل الذريع، تبدأ رغباته الملحة بالتعاطي لا تقاوم (واشطون ،أرنولد، بادوندي، دوما، ٢٠٠٣ ، ص ٣٢٨ – ٢٩٣).

وهدفت دراسة رشا عبد الفتاح(٢٠٠٥) إلى التعرف على أسباب الإنتكاسة كما يعكسها التقرير الذاتي للمرضى من خلال إستخدام إستبيان مواقف الانتكاسة على عينة قوامها (١٣٢) بمتوسط عمري قدره ١٨- ٥٢ سنة من الذكور من نزلاء مستشفيات الصحة النفسية والمؤسسات المعنية ببرامج منع الانتكاسة بمصر وأسفرت أهم النتائج عن وجود العديد من العوامل المسببة للإنتكاسة أهمها عوامل خاصة بالإشتياق والتوتر الناتج عن معاودة الفرد لحياته بعد الخروج من المستشفى وعوامل القلق والإكتئاب والإشارات الدالة على العقار، ووجود العوامل المساعدة على التعاطي من رفاق متعاطين وتجار يعرضون المخدرات فضلاً عن قصور الكفاية الشخصية في إختيار قدرته على التحكم في مستوى التعاطي مع العديد من العوامل التي تدعم الإنتكاسة.

النظريات المفسرة للإنتكاسة

١- نظرية التحليل النفسي:

يرى أصحاب نظرية التحليل النفسي أن الأصل في ظاهرة الإنتكاسة تحقيق النشوة والسرور عن طريق المخدر وللتخفيف من حالة الإكتئاب التي يعاني منها المدمن، وتفسره هكذا : بأنه تعويض عن إحباط شديد ينتج عن حرمان من إشباع بعض الحاجات الأساسية وهي تعبير وظيفي لذات عليا ناقصة، سلوك ناتج عن تنشئة إجتماعية خاضعة(عبد العزيز علي ، ٢٠٠٦، ص ٧١).

٢.نظرية الاشراط الكلاسيكي:

فسرت دافعية الإشتياق من حيث أن المثيرات الشرطية المتربطة بالإثارة التعزيزية الموجبة مثل رائحة العقار، رؤية الكؤوس، أوراق التبغ، أو صديق مستمر بالتعاطي ، ومكان التعاطي وهي كلها قادرة على إستدعاء حالة الدافعية للتعاطي بنفس الدرجة التي يحدثها العقار ذاته، ويفسر هذ النموذج الصعوبة التي يجدها المعتمدون المتعافون في

الإبتعاد عن التعاطي في بيئاتهم التي تطور فيها إعتمادهم للعقار، ويعتبر ويكلر Wikler أول من طبق مبادئ نظرية الاشتراط الكلاسيكي لبافلوف لتفسير اكتساب سلوك تعاطي العقاقير والمخدرات واستمراره وانطفائه (يوسف سطام ، ٢٠١٠ ، ص ٧٤).

٣-النظرية السلوكية :

إن سلوك تعاطي المخدرات بالنسبة لنظرية السلوكية يقوم على مبدأ مؤكد مفاداه أن الأشخاص سوف يكررون الأفعال التي كوفئوا عليها وسوف يمتنعون على تلك التي عوقبوا عليها وقد طبق مبدأ التعلم على سوء استخدام العقاقير(قماز فريدة ، ٢٠٠٩ ، ص ٥٦).

نموذج (Marlatt) مارلت لتفسير الإنتكاسة :

كانت النظرة السائدة في القرن الماضي أن الإنتكاسة تساوي الفشل في العلاج ثم بدأت النظرة تتغير شيئاً فشيئاً نظراً لظهور نماذج تفسيرية كثيرة في الوقت الحاضر تحت مظلة التفسير النفسي الإجتماعي للإدمان ولعل أهمها نموذج" مارلت " حيث أن مارلت وزملائه نظروا للإنتكاسة بإعتباره عملية إنتقالية تتكون من عدة حلقات تقصي كل منها إلى الأخرى إلى أن تنتهي بحدوث الإنتكاسة التام، ويفترض "مارلت" أن النموذج المعرفي للتعاطي والإنتكاسة ليس نموذج لنشأة المرض لأن الأسباب العميقة لتعاطي المخدرات متعددة ومتباينة ومتفاعلة، فالإستعداد الوراثي والعوامل الإجتماعية والإقتصادية وضغوط الحياة والإتجاهات نحو تأثير المادة المخدرة والتعرض للمواقف عالية الخطورة يمكنها أن تفسر حدوث التعاطي وكذلك الإنتكاسة من شخص لآخر ولدى الشخص الواحد من مرة لأخرى.

ويرى "مارلت" أن عملية تفسير الانتكاسة تعتمد على نوعين من المحددات هما :

(أ) المحددات المباشرة أو القريبة.

(ب) المحددات البعيدة أو الضمنية(Marllet,1985,p35).

الدراسات السابقة :

وهدفت دراسة تيليو،ليوج (Tuliuo,Liwag,2011) إلى تنبؤات الإنتكاسة من متعاطي الميثامفيتامين الفيلبينية وأجريت الدراسة على مقابلة ٣٢ منتكساً وأسفرت أهم النتائج عن الكفاءة الذاتية والتأثير السلبي والدافع والتكيف والرغبة للتعاطي في التنبؤ بالإنتكاسة.

كما قام هيلثر(Heather,2002) بدراسة إستهدفت معرفة الأسباب أو العوامل المؤدية للإنتكاسة بعد الخروج من مركز الإدمان على عينة قوامها (٥٠) من المرضى الذكور بمتوسط عمري (٣٢) عاماً ممن تلقوا برنامجاً علاجياً للتخلص من الإدمان، وأسفرت أهم النتائج أن عوامل الانتكاسة متعلقة بالمزاج السلبي والتلميحات المتعلقة بالتعاطي وإفتقاد المهارات الموجهة.

وقام روبيت (Robert, 2000) بدراسة تهدف إلى منع الإنتكاسة عند مدمني المخدرات من خلال نموذج الإقلاع الذاتي الذي يستند إلى الإتجاه الإجتماعي المعرفي في فهم السلوك الإنساني والذي يتضمن أيضاً نظرية الكفاءة الذاتية والتعلم الإجتماعي والنمذجة عند باندورا، وتكونت العينة من (١٥٠) مدمن وبعد ذلك متابعة المرضى لمدة (٦) أشهر وأسفرت أهم النتائج أن من أهم أسباب الإنتكاسة هو نقص الكفاءة الذاتية يليها زيادة وعي المريض بالعواقب السلبية للتعاطي يدعم رفع الكفاءة الذاتية لاتخاذ قرار التوقف.

وأجرى سام، ميكخيرجي، مان، سانيل (Saum, Mukherjee, Manna, sanyal, 2013) دراسة تهدف إلى معرفة نمط تعاطي المخدرات ومعدل الانتكاسة وإرتباطه بعوامل إجتماعية ديمغرافية مختلفة والقضايا ذات الصلة بالعلاج وأجريت دراسة رصدية بتصميم مقطعي متعدد القطاعات في مركز دي للإدمان على عينة قوامها (٢٨٤) عميلاً متابعاً تم قبولهم بالإنتكاسة، وتم جمع البيانات من خلال إجراء مقابلات مع العملاء مع الجدول الزمني والفحص السريري وأسفرت أهم النتائج إلى أهم أسباب الانتكاسة وهي : ضغط الأقران، وفقدان الدعم الأسري، ودعم الأقران.

وأجري كلّ من ديجستان، عبدالله، أحمد، أنجومسو (Gdestan, Abdullah, Ahmad, Anjomshoa,2010) دراسة تهدف إلى فحص العوامل الأسرية على سلوك الانتكاسة بين متعاطى المواد الأفيونية المراهقين الذكور فى كرمان وتحقيقاً لهذا الهدف أجري البحث علي عينة قوامها (٢٢٦) مراهقاً تتراوح أعمارهم بين ١٣ و٢٠ عاماً من عشرة مراكز لإعادة التأهيل للإجابة على الإستبيان الذي يدار ذاتياً وأظهرت النتائج أن هناك علاقة هامة للعوامل الأسرية مع الإنتكاسة عند المراهقين أى أنه كلما كان الشخص لديه بيئة أسرية تفتقد الدعم أنه سوف يقع فى الإنتكاسة مرة أخري.

أجري زاي، دونج، هيسكيس(Zhu,Dong, Hesketh,2009) دراسة تهدف إلى إستكشاف العوامل التى من شأنها أن تساعد على منع الإنتكاس لدى متعاطى المخدرات بعد خروجهم من مراكز السموم وتحقيقاً لهذا الهدف أجريت الدراسة علي عينة قوامها (٢٣٥) رجلاً و(١٢٥) إمرأة تتراوح أعمارهم بين ١٥ الى ٦٤ سنة وإستخدم الباحث المقابلات لجمع البيانات وأسفرت أهم النتائج إلى أن هناك ثلاثة أسباب من شأنها أن تساعد علي خفض معدل الإنتكاسة منها الأسرة حيث أن الدعم الأسرى ضرورى لـ (٧٣٪) من أفراد العينة.

وأجرى سامبسون،فرانك، دكي، جرسي، ليزرا (Sampson, Nyege, Frank, Dike, Grace, Lazarus , 2007) دراسة تهدف إلى تحديد العوامل التي تؤثر على الإنتكاسة بين مرضى تعاطي المخدرات الذين يحضرون مستشفى "رومو يغيوبورت هاركورت " ولاية ريفرز ، وقد إستخدمت تقنية "تارو يامن" لإختيار عينة تتضمن (٥٢) مفحوصاً وهي دراسة وصفية غير تجريبية وقد جمعت البيانات بإستخدام إستبيان منظم ذاتياً وخضعت للتحليل بإستخدام إحصاءات وصفية وإستدلالية وأسفرت أهم النتائج أن هناك علاقة عكسية بين الدعم الأسري والانتكاسة بعد التعافي .

وهدفت دراسة ريتشارد، ساموبل، كنجلز، أنجيل، ليديا (Richard Appiah, Samuel Danquah, Kingsley Nyarko, Angel, Ofori-Atta, Lydia Aziatn, 2017) إلى إكتساب فهم كامل للعوامل التي تعجل من الإنتكاس بين متعاطي المخدرات في غانا، وجمعت البيانات من خلال مقابلات متعمقة مع (١٥) من متعاطي المخدرات المنتكسين الذين عولجوا سابقاً من تعاطي المخدرات وأسفرت أهم النتائج عن فعالية دور الأسرة وإشراك أفراد الأسرة بنشاط في عملية الوقاية من الإنتكاسة.

وإستهدفت دراسة هيفاء يوسف(٢٠١٤) إلى تحديد رأي ١٧١ فرداً ممن لديهم خبرات سابقة في الإدمان على المخدرات للكشف عن العوامل ذات التأثير على إنتكاسة المدمن المتعافي، ركزت الدراسة على المدمنين المتعافين الذين عادوا إلى الإدمان بعد الشفاء، وعددهم (٨٩) منتكساً ومقارنتهم بالمدمنين المتعافين وعددهم (٨٢) فرداً من الكويتيين والغير كويتيين الذكور الذين تتراوح أعمارهم بين ١٧- ٥٩ عاماً، تلقوا علاجهم في مؤسسات مختلفة، وإستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وأعدت الباحثة مقياس العوامل الإجتماعية للإنتكاسة وإستبانة المتغيرات السكانية لتحقيق أهداف الدراسة وأسفرت أهم النتائج إلى: أشد الصعوبات التي واجهت أفراد عينة المنتكسين بعد العلاج هي عدم القدرة

على المقاومة والرغبة الشديدة في العودة إلى المخدر تليها النظرة السلبية من الآخرين لهم بعد الشفاء وتبين أيضاً أن أغلبية أفراد عينة المنتكسين يعانون من أمراض نفسية متعلقة بالضغط النفسي.

فروض البحث:

١ - تشيع الإنتكاسة لدي المدمنين المتعافين من تعاطي المخدرات.

٢ - لا توجد فروق دالة إحصائياً بين المتعافين من تعاطي المخدرات من طلاب الجامعة حسب نوع مادة التعاطي.

الطريقة والإجراءات:

اولاً: منهج البحث: إعتمد البحث الحالي علي المنهج الوصفي للكشف عن مستوي الإنتكاسة لدي طلاب الجامعة المتعافين من تعاطي المخدرات، ومدي إختلاف الإنتكاسة بإختلاف نوع مادة التعاطي.

ثانياً: عينة البحث

١- عينة الدراسة السيكومترية:

بلغت عينة التقنين في البحث الحالي (٦٠) مدمن متعافي من تعاطي المخدرات من طلاب الجامعة، وإستخدمت بياناتهم في التحقق من صدق وثبات الأدوات المستخدمة في البحث.

٢- العينة الأساسية:

تكونت العينة الأساسية للبحث الحالي من (٩٠) مدمن ومدمنة متعافين من تعاطي المخدرات، (٦٧) طالب، (٢٣) طالبة.

ثالثاً : أدوات البحث

لدراسة مستوي الإنتكاسة إستخدمت الباحثة إستبيان مواقف الإنتكاسة إعداد/(عبدالله عسكر، رأفت عسكر، ورشا الديدي،٢٠٠٥).

ويتكون الإستبيان من ١٠٠ عبارة تشير كل عبارة إلي سبب يؤدي إلي الإنتكاسة، وقد تم إعداد هذا الإستبيان إستناداً إلي عدد من الإستبيانات الأجنبية أهمها التقرير الذاتي للمنتكسين وغير المنتكسين(Unnithan et al,1992) وقائمة مواقف التعاطي (Annis&Graham,1991)، وقائمة أسباب الأنتكاسة(Asker&Gund,1995).

ويغطي هذا لإستبيان المواقف الخطرة التي تؤدي إلي الإنتكاسة للتعاطي والمؤثرة نفسياً بعد مرور الفرد المتعاطي بفترة من الإنقطاع ويتكون الإستبيان من جزأين، الجزء الأول هو المعلومات الأولية والجزء الثاني وهو يتضمن الفقرات (١٠٠) التي تشير كل عبارة إلي سبب يؤدي إلي الإنتكاسة ويتكون هذا الإستبيان من ثمانية أبعاد علي النحو التالي :

(١)الإشتياق وتلميحات العقار:

تعني الحالة النفسية المصاحبة لتذكر المادة المخدرة، ومواقف التعاطي السابقة، وهو مكون من (١٥) عبارة وهي (٨٧،٩١،١،٧،١٧،٢٥،٣٣،٤١،٤٨،٥٥،٦١،٦٧،٧٢،٧٧،٨٢).

(٢) إختبار القدرة علي السيطرة علي التعاطي:

يكشف هذا الموقف عن قصور الإستبصار والدافعية المتناقضة ظاهرياً وإنكار طبيعته الإدمانية وأوهام الثقة في النفس والقدرة علي التغلب علي التعاطي، ويتكون من(٩) عبارات

وهي (٢،١٠،١٨،٢٦،٣٤،٤٢،٤٩،٥٦،٦٢).

(٣) ضغوط رفاق التعاطي:

وتشير إلي عدوي الإنتكاسة التي تظهر من خلال ظهور رفاق العلاج في حالة التعاطي، أو عرض للإنتكاسة، ويتكون من (٧) عبارات وهي (٣،١١،١٩،٢٧،٣٥،٤٣،٥٠).

(٤) المشاعر السارة:

تعني البحث عن اللذة وزيادة الإستمتاع، ورفع مستوي المزاج للإنطلاق مع الآخرين والإستمتاع الجنسي والوصول إلي حالات الإنسجام مع النفس والآخرين، ويتكون من (١٨) عبارة وهي (٤،١٢،٢٠،٢٨،٣٦،٤٤،٥١،٥٧،٦٣،٦٨،٧٣،٧٨،٨٣،٨٨،٩٢،٩٥،٩٧،٩٩).

(٥) المشاعر غير السارة:

وتعني حالات المزاج السلبي مثل الشعور بالحزن واليأس والمحنة والسأم والإبتأس والتأخر في النفسي الحركي والأسي علي الذات، ويتكون من (١٨) عبارة وهي (٥،١٣،٢١،٣٩،٣٧،٤٥،٥٢،٥٨،٦٤،٦٩،٧٤،٧٩،٨٤،٨٩،٩٣،٩٦،٩٨،١٠٠).

(٦) اضطراب العلاقات بالآخرين:

اضطراب العلاقات الشخصية المتبادلة التي لا يستطيع فيها الشخص أن يحل صراعاته مع الآخرين وخاصة الأصدقاء، وهذا البعد يتكون من (١٥) عبارة وهي (٦،١٤،٢٢،٣٠،٣٨،٤٦،٥٣،٥٩،٦٥،٧٠،٧٥،٨٠،٨٥،٩٠،٩٤).

(٧) المشكلات الأسرية:

وتعني غياب الأمن والهدوء في المنزل وكثرة الصراعات والشجار وتكتل الأسرة ضد الفرد، ويتكون من (٥)عبارات وهي (٧،١٥،٢٣،٣١،٣٩).

(٨) الآلام النفسية والبدنية والوهن:

تعني ظهور الآلام النفسية والبدنية مثل التوتر العصبي العضلي والأرق واضطراب الهضم والإجهاد، ويتكون هذا البعد من (١٣) عبارة وهي (٨،١٦،٣٢،٣٤،٤٠،٤٧،٥٤،٦٠،٦٦،٧١،٧٦،٨١،٨٦).

طريقة التصحيح:

يقوم المفحوص بوضع علامة(√) أمام العبارة التي تنطبق عليه، ويعطي درجة واحدة علي كل علامة تنطبق عليه، وتحسب الدرجات الكلية.

مؤشرات صدق وثبات وفقاً لما ورد من المؤلف:

حسبت معاملات صدق الإختبار علي عينة قدرها ٦٠ بمتوسط عمري قدره ٢٩ سنة بإنحراف معياري قدره ٣,١٨، وقد قام معدو المقياس بالتحقق من صدقه بعدة طرق هي الصدق التلازمي، وصدق المحكمين بعد عرض المقياس علي المحكمين وبلغ معامل الإتفاق ٠,٧٤،كما تم حساب ثبات المقياس بإستخدام معامل ثبات ألفا وأشارت النتائج إلي إرتفاع معاملات الثبات حيث بلغ معامل ثبات ألفا لكل جزء ٠,٠٩٣،كما بلغ معامل معامل ثبات جوتمان للتجزئة النصفية ٠,٠٩٢،مما يؤكد صدق وثبات المقياس في بيئته الأصلية.

تقنين المقياس في البحث الحالي:

تم تطبيق المقياس علي عينة التقنين وتم إختيار العينة بطريقة عشوائية، وتم شرح التعليمات الخاصة بالمقياس للمستجبين شفهياً بحيث يضع علامة (√) في الخانة أمام كل عبارة تنطيق عليه، مع مراعاة عدم ترك أي مفردة بدون أجابة وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس.

الخصائص السيكومترية لإستبيان مواقف الإنتكاسة

أولاً: ثبات استبيان مواقف الانتكاسة:

قامت الباحثة بحساب ثبات إستبيان مواقف الإنتكاسة بطريقتين؛ معامل ألفا كرونباخ، ومعامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية، وأظهرت النتائج أن معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بعد من أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة أكبر من معامل ألفا لنفس البعد في كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه العبارة، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة، كما تم حساب ثبات أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة والثبات الكلي للإستبيان بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان- براون Spearman-Brown، فوُجد أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لإستبيان مواقف الإنتكاسة مقبولة ومرتفعة، كما بالجدول التالي:

جدول (١):

معاملات ثبات أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة والثبات الكلي الإستبيان بطريقتي ألفا لكرونباخ والتجزئة النصفية (ن=٦٠)

أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة	عدد العبارات	معامل الثبات	
		ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الأول: الإشتياق وتلميحات العقار	15	٠,٨١٦	٠,٨٠٩
البعد الثاني: القدرة على السيطرة على التعاطي	9	٠,٧٤٩	٠,٧٣٦
البعد الثالث: ضغوط رفاق التعاطي	7	٠,٦٢١	٠,٦١٦

أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة	عدد العبارات	معامل الثبات	
		ألفا لكرونباخ	التجزئة النصفية
البعد الرابع : المشاعر السارة	18	٠,٨٢٤	٠,٨١٤
البعد الخامس : المشاعر غير السارة	18	٠,٨٣١	٠,٨٢٦
البعد السادس : اضطراب العلاقات بالآخرين	15	٠,٧٨٨	٠,٧٧٦
البعد السابع : المشكلات الأسرية	5	٠,٦٤٠	٠,٦٣٢
البعد الثامن : الآلام النفسية والبدنية	13	٠,٧٠٢	٠,٦٨٩
الإنتكاسة ككل	100	٠,٩١٢	٠,٩٠٢

ثانياً : صدق استبيان مواقف الإنتكاسة :

كما تم حساب صدق أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة عن طريق معاملات الإرتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية لإستبيان مواقف الإنتكاسة، فوُجد أن معاملات الارتباط مرتفعة ودالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق جميع أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة، كما بالجدول التالي:

جدول (٢) : معاملات الإرتباط بين أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة والدرجة الكلية للإستبيان

(ن=٦٠)

أبعاد إستبيان مواقف الإنتكاسة	معامل الإرتباط	
	قيمة معامل الإرتباط	مستوى الدلالة
البعد الأول : الإشتياق وتلميحات العقار	٠,٨٢٢	0.000**
البعد الثاني : القدرة على السيطرة على التعاطي	٠,٨٠٨	0.000**
البعد الثالث : ضغوط رفاق التعاطي	٠,٦٧٢	0.000**
البعد الرابع : المشاعر السارة	٠,٨٤٩	0.000**
البعد الخامس : المشاعر غير السارة	٠,٨٧٠	0.000**
البعد السادس : اضطراب العلاقات بالآخرين	٠,٨٦٠	0.000**
البعد السابع : المشكلات الأسرية	٠,٧٧٧	0.000**
البعد الثامن : الآلام النفسية والبدنية	٠,٨١٦	0.000**

❖❖ دال عند مستوى (٠,٠١). ❖ دال عند مستوى (٠,٠٥).

وبذلك تأكد للباحثة ثبات وصدق إستبيان مواقف الإنتكاسة وصلاحيته للتطبيق على عينة البحث الحالي.

رابعاً :الأساليب الإحصائية :

تم إستخدام برنامج spss (حزمة البرامج الإحصائية للعلوم النفسية والإجتماعية) للتحقق من صحة إختبار فروض الدراسة الحالية.

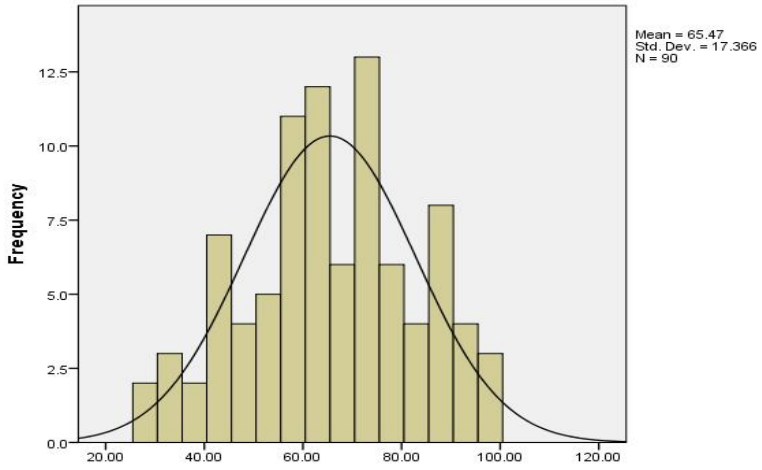
نتائج الدراسة ومناقشتها

١- التحقق من إعتدالية التوزيع:

لتحديد نوع الإحصاء المستخدم في الدراسة، قامت الباحثة بالتحقق من التوزيع الطبيعي لبيانات إستبيان مواقف الإنتكاسة من خلال حساب معاملي الالتواء والتفرطح والخطأ المعياري لكل منهما، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٣) : معاملا الالتواء والتفرطح والخطأ المعياري لبيانات إستبيان مواقف الإنتكاسة (ن=٩٠)

المتغير	الالتواء		التفرطح	
	معامل الالتواء	الخطأ المعياري	معامل التفرطح	الخطأ المعياري
مواقف الإنتكاسة	٠,٠٩٢-	٠,٢٥٤	٠,٥٩٤-	٠,٥٠٣



شكل (١): توزيع بيانات الدرجة الكلية لمواقف الإنتكاسة تبعا للمنحنى الاعتدالي (ن=٩٠)

يتضح من النتائج بالجدول والشكل السابقين ما يلي:

- يقع معامل الالتواء لدرجات مواقف الإنتكاسة في الحدود من (+١) و(- ١)، بالإضافة أن قيمة معامل الالتواء أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعامل الالتواء، مما يعني تحقق شرط تماثل بيانات درجات مواقف الإنتكاسة، كما يقع معامل التفرطح لدرجات مواقف الإنتكاسة في الحدود من (+٣) و(- ٣)، بالإضافة أن قيمة معامل التفرطح أقل من ضعف الخطأ المعياري لمعامل التفرطح، مما يعني تحقق شرط إنبعاج بيانات درجات مواقف الانتكاسة. وبناءً على تحقق شرطي التماثل والإنبعاج، فإن بيانات مواقف الإنتكاسة تتوزع توزيعاً اعتدالياً، لذا فإن الأساليب الإحصائية الاستدلالية البرامترية هي الأساليب المناسبة للتحقق من فروض البحث.

التحقق من الفرض الأول للبحث:

ينص الفرض الأول للبحث على "**يتوافر مستوى منخفض من الإنتكاسة لدى المتعافين من تعاطي المخدرات**". وللتحقق من هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لدرجات كل بعد من أبعاد مقياس مواقف الإنتكاسة والدرجة الكلية له، وتم الحكم على مستوى التوافر من خلال المعيار الإحصائي أسفل جدول النتائج التالي:

جدول (٤) : المتوسط والإنحراف المعياري لدرجات كل بعد من أبعاد مقياس مواقف الإنتكاسة والدرجة الكلية له (ن=٩٠)

أبعاد مواقف الإنتكاسة	المتوسط الوزني	الإنحراف المعياري	مستوى التوافر*	ترتيب التحقق
البعد الأول : الإشتياق وتلميحات العقار	0.664	0.196	متوسط	3
البعد الثاني : القدرة على السيطرة على التعاطي	0.656	0.223	متوسط	4
البعد الثالث : ضغوط رفاق التعاطي	0.598	0.285	متوسط	7
البعد الرابع : المشاعر السارة	0.666	0.203	متوسط	2
البعد الخامس : المشاعر غير السارة	0.636	0.203	متوسط	5
البعد السادس : اضطراب العلاقات بالآخرين	0.635	0.208	متوسط	6
البعد السابع : المشكلات الأسرية	0.549	0.255	متوسط	8
البعد الثامن : الآلام النفسية والبدنية	0.747	0.180	مرتفع	1
مواقف الانتكاسة ككل	0.644	0.176	متوسط	

❖ منخفض = من (٠) حتى أقل من (٠,٣٤) متوسط = من (٠,٣٤) حتى أقل من (٠,٦٧).

مرتفع = من (٠,٦٧) حتى (١,٠٠).

يتضح من نتائج الجدول السابق ما يلي:

تتوافر جميع أبعاد مواقف الإنتكاسة (الإشتياق وتلميحات العقار، القدرة على السيطرة على التعاطي، ضغوط رفاق التعاطي، المشاعر السارة، المشاعر غير السارة، اضطراب العلاقات بالآخرين، المشكلات الأسرية، الآلام النفسية والبدنية) والدرجة الكلية له بدرجة متوسطة ما عدا البعد الثامن: الآلام النفسية والبدنية؛ حيث تحقق بدرجة مرتفعة، وبلغت قيم المتوسطات (0.664، 0.656، 0.598، 0.666، 0.636، 0.635، 0.549، 0.747، 0.644) على الترتيب. كان أكثر أبعاد الإنتكاسة تحققاً هو البعد الثامن: الآلام النفسية والبدنية، وكان أقلها تحققاً البعد السابع: المشكلات الأسرية.

مناقشة نتائج الفرض الأول:

أشارت نتائج الفرض الأول إلي تحقق الفرض بشكل جزئي حيث يتوافر مستوي من الإنتكاسة مع جميع أبعاد الإنتكاسة والدرجة الكلية له بدرجة متوسطة ماعدا البعد الثامن حيث تتحقق بدرجة مرتفعة، وتفسر الباحثة ذلك بأن الحالة النفسية المصاحبة لتذكر المادة المخدرة، ومواقف التعاطي السابقة، وكذلك عدم القدرة علي التغلب علي التعاطي وعدوي الإنتكاسة التي تظهر من خلال ظهور رفاق العلاج في حالة التعاطي وغيرها، وتؤدي بالمدمن المتعافي إلي الوقوع في الإدمان مرة أخري.

وقد إتفقت نتائج هذه الدراسة إلي حد ما مع الدراسة التي أجراها كلاً من رحمن،حمدين، مصطفي، محمد، وإسلام (Rahman, Hamadni, Mustafa, Mohammed and Alislam,2016)

بدراسة تهدف إلى التعرف على العوامل النفسية والإجتماعية المتربطة بإنتكاسة إدمان المخدرات في بنغلاديش حيث أجريت دراسة مقطعية على ٦٠ فرداً (٣٠ منتكس ، و ٣٠ شخصاً غير منتكس) وتم تجميع البيانات من جميع المشاركين من خلال إستبياناً تم

إعداده مسبقاً حيث كان جميع المشاركين من الذكور الذي تتراوح أعمارهم بين ١٨-٤١ سنة، وأسفرت أهم النتائج العوامل المساهمة في تقوية الإنتكاسة هي المشاعر السلبية ، ضغوط الأقران، ضعف الكفاءة الذاتية، والمشكلات الأسرية.

وأشارت الدراسة التي أجرتها رشا عبد العزيز (٢٠١٧) إلى معرفة العوامل النفسية والإجتماعية وراء إنتكاسة الإدمان وترتيب العوامل الأكثر تأثيراً للإنتكاسة وقد إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي الإرتباطي وتحقيقاً لهذا الهدف أجري البحث على عينة قوامها (٧٥ ذكور /٢١ إناث) فقد تم إستخدام إستبان مواقف الانتكاسة . وأسفرت أهم النتائج أن أكثر أبعاد مواقف الإنتكاسة هي كالتالي ضغوط رفاق التعاطي، المشكلات الأسرية، الآلام النفسية والبدنية، الإشتياق، تلميحات العقار.

في حين إختلفت نتائج هذه الدراسة مع الدراسة التي أجرتها لطيفة محمد (٢٠١٥) التعرف على أسباب الإنتكاسة كما يدركها المدمنون داخل مركز علاج الإدمان وتحقيقاً لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (٢٥٠) مدمناً من الذين يتلقون العلاج داخل مركز علاج الإدمان في عمان، وتحقيقاً لهذا الهدف تم إستخدام مواقف الإنتكاسة وأسفرت أهم النتائج أن أسباب الانتكاسة تتوزع في عاملين هما أسباب أساسية : وهي اضطراب العلاقات، المشكلات الأسرية، المشاعر غير السارة، الآلام البدنية، ضغوط الرفاق ، وأسباب ثانوية : وهي السيطرة والاشتياق والمشاعر السارة .

التحقق من الفرض الثاني للبحث:

ينص الفرض الثاني للبحث على: **"لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوي دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات درجات المتعافين على مقياس مواقف الإنتكاسة والدرجة الكلية له تعزى لنوع مادة التعاطي (هيروين، مواد مخدرة أخرى مثل: ستروكس والشاب والباودر)".** للتحقق من الفرض الثاني للبحث تم إستخدام إختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين

(Independent samples T-Test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المتعافين على مقياس مواقف الإنتكاسة والدرجة الكلية له التي تعزى لنوع مادة التعاطي (هيروين، مواد مخدرة أخرى مثل: ستروكس والشاب والباودر)، والجدول التالي يوضح النتائج:

جدول (٥) : نتائج اختبار (ت) لمجموعتين مستقلتين (Independent samples T-Test) لدراسة دلالة الفرق بين متوسطات درجات المتعافين على مقياس مواقف الإنتكاسة والدرجة الكلية له حسب نوع مادة التعاطي (ن=٩٠)

أبعاد مواقف الإنتكاسة	نوع مادة التعاطي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الأول : الإشتياق وتلميحات العقار	هيروين	٦٤	٠,٦٨٢	٠,١٨٩	١,٤٢٣	٠,١٥٨ غير دالة
	أخرى	٢٦	٠,٦١٨	٠,٢٠٧		
البعد الثاني : القدرة على السيطرة على التعاطي	هيروين	٦٤	٠,٦٨١	٠,٢٠٠	١,٦٨٧	٠,٠٩٥ غير دالة
	أخرى	٢٦	٠,٥٩٤	٠,٢٦٥		
البعد الثالث : ضغوط رفاق التعاطي	هيروين	٦٤	٠,٦١٤	٠,٣٠٠	٠,٨٠٥	٠,٤٢٣ غير دالة
	أخرى	٢٦	٠,٥٦٠	٠,٢٤٦		
البعد الرابع : المشاعر السارة	هيروين	٦٤	٠,٦٩٣	٠,١٧١	١,٩٩٠	*٠,٠٥٠
	أخرى	٢٦	٠,٦٠٠	٠,٢٥٧		

أبعاد مواقف الإنتكاسة	نوع مادة التعاطي	العدد	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
البعد الخامس: المشاعر غير السارة	هيروين	٦٤	٠,٦٦٣	٠,١٧٨	٢,٠٤٨	*٠,٠٤٤
	أخرى	٢٦	٠,٥٦٨	٠,٢٤٤		
البعد السادس: اضطراب العلاقات بالآخرين	هيروين	٦٤	٠,٦٥٧	٠,١٩٢	١,٥٦٦	٠,١٢١ غير دالة
	أخرى	٢٦	٠,٥٨٢	٠,٢٤٠		
البعد السابع: المشكلات الأسرية	هيروين	٦٤	٠,٥٦٩	٠,٢٥٠	١,١٦٠	٠,٢٤٩ غير دالة
	أخرى	٢٦	٠,٥٠٠	٠,٢٦٧		
البعد الثامن: الآلام النفسية والبدنية	هيروين	٦٤	٠,٧٧٨	٠,١٥٧	٢,٦١٧	**٠,٠١٠
	أخرى	٢٦	٠,٦٧٢	٠,٢١٢		
مواقف الإنتكاسة ككل	هيروين	٦٤	٠,٦٦٧	٠,١٥٧	١,٩٩٦	*٠,٠٤٩
	أخرى	٢٦	٠,٥٨٧	٠,٢٠٨		

❖ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠٥)، ❖❖ دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١).

يتضح من الجدول السابق أن قيم (ت) للفرق بين متوسطات درجات المتعافين على بعض أبعاد مقياس مواقف الإنتكاسة (المشاعر السارة، المشاعر غير السارة، الآلام النفسية

والبدنية)، والدرجة الكلية له التي تعزى لنوع مادة التعاطي (هيروين، مواد مخدرة أخرى مثل: ستروكس والشاب والباودر) لصالح المتعافين من تعاطي الهيروين، بينما كانت الفروق بين المتعافين من تعاطي الهيروين والمتعافين من تعاطي مواد أخرى غير دالة إحصائياً في أبعاد الإنتكاسة التالية: (البعد الأول: الإشتياق وتلميحات العقار، والبعد الثاني: القدرة على السيطرة على التعاطي، والبعد الثالث: ضغوط رفاق التعاطي، والبعد السادس: اضطراب العلاقات بالآخرين، والبعد السابع: المشكلات الأسرية).

مناقشة نتائج الفرض الثاني:

أشارت نتائج الفرض الثاني إلي تحقق الفرض بأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين بعض أبعاد مواقف الإنتكاسة ومادة التعاطي وعدم تحقق الفرض مع بعض الأبعاد.

وتفسر الباحثة وجود فروق بين المتعاطين يعزو إلي نوع مادة التعاطي ربما يرجع إلي شدة الموقف الضاغط الذي يتعرض له المدمن المتعافي.

وإختلف مع الدراسة الحالية دراسة عفاف عبد الكريم(٢٠١٠) دراسة تهدف إلى التعرف على درجة الإنتكاسة والعودة لتعاطي المخدرات عند المدمنين المتعالجين والمتعافين بعد مرور تجربة علاجية لتحقيق أهداف الدراسة التي أجريت على عينة قوامها (١٦٢) مبحوثاً، (١٠٩) مدمناً من المدمنين المتعالجين الموجودين في مراكز علاجية، و (٥٣) متعافياً من عينة المدمنين المتعافين منذ أكثر من عامين وعلاقة مع برامج متابعة وقد إستخدمت الباحثة المنهج الوصفي وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة وقد إستخدمت الباحثة إستبيان موافق الانتكاسة (١٠٠) وأسفرت أهم النتائج عن: عدم وجود فروق في درجة الانتكاسة عند المدمنين المتعالجين مقارنة مع المتعافين في الأبعاد الثمانية للإنتكاسة(الاشتياق وتلميحات العقار، واختبار القدرة على السيطرة وضغوط رفاق التعاطي، المشاعر السارة والغير سارة، واضطراب العلاقات والمشكلات الأسرية، والآلام النفسية والبدنية والوهن).

وأتفقت دراسة محمدي(Mohamadi 2017) دراسة تهدف إلى تحديد أسباب إنتكاسة الإدمان وتحديد الاختلافات في أسباب الإنتكاس والإدمان من حيث المادة المخدرة المستخدمة أو متغير المستوى التعليمي وهي دراسة وصفية مقطعية تم تنفيذها على (١٠٠) عميل تم قبولهم في مركز علاج الإدمان في مدينة أسيليا، الذين عادوا إلى تعاطي المخدرات وتم إختيارهم بإستخدام طريقة أخذ العينات وتم تجميع البيانات بإستخدام نموذج مقابلة منتظمة وإستبيانات وأسفرت أهم النتائج إلى: أن إنتكست غالبية أفراد العينة أكثر من مرة واحدة والعودة إلى تعاطي المخدرات وذلك يرجع إلى عدم القدرة على مواجهة المتاعب والضغوط وظهور مشكلات نفسية (الاكتئاب والقلق) ومشاكل عائلية والعودة إلى الاختلاط مع المدمنين.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصل إليه نتائج البحث، فأنه يمكن الخروج بالتوصيات التالية:

١- ضرورة توجيه الإهتمام نحو تقديم برامج إرشادية لخفض مستوي الإنتكاسة لدي طلاب الجامعة.

٢- تشجيع الباحثين علي القيام بالمزيد من الدراسات حول العوامل المسببة لإنتكاسة الإدمان.

٣- توجيه إهتمام المعنين نحو خطورة إنتكاسة الإدمان علي الفرد والمجتمع ككل.

٤- تشجيع الباحثين علي إستخدام برامج إرشادية وتأهيلية وعلاجية لخفض معدلات الإنتكاسة.

البحوث المقترحة:

١- الصفحة النفسية للمدمن متعدد الإنتكاسات.

٢- فعالية برنامج تأهيلي إجتماعي لخفض معدلات الانتكاسة.

٣- النموذج السببي للإنتكاسة.

٤- علاقة الإنتكاسة بنوع مادة التعاطي.

٥- الإشتياق وعلاقته بسرعة الإنتكاسة.

المراجع

أحمد فخري(٢٠١٥) . **العلامات المنذرة بالإنتكاسة**. المركز القوي للبحوث الإجتماعية والجنائية .١٢(٢).١٤٠- ١٠٧

آمال حسين (٢٠١٢) . بعض المحددات النفسية ولإجتماعية المنئة بالإنتكاس لدي المعتمدين علي المواد المؤثرة علي الحالة النفسية . **رسالة ماجستير غير منشورة** .كلية الآداب . جامعة القاهرة.

أمل مصطفي (٢٠١٨).عوامل الخطر لدي الراشدين المتعافين وغير المتعافين من ادمان الهيروين . **مجلة البحث العلمي في الاداب.** ١(١٩) ، ٢٨٧- ٣١٢

داليا علي (٢٠١٤) . برنامج إرشادى عقلاني إنفعالي لخفض مخاطر إحتمالات الإنتكاسة لدي عينة من الشباب مدمني البانجو في مرحلة التعافي . **مجلة الإرشاد النفسي،** (٣٧)،٥٤٩ - ٥٨٤

رتاب وسيلة (٢٠١٨) . فاعلية برنامج علاجي جماعي للتخفيف من إعراض الانتكاسة لدي المدمنين علي المخدرات . **رسالة دكتوراه غير منشورة** . كلية العلوم الإنسانية . جامعة الدكتور محمد امين.

رشا عبد العزيز (٢٠١٧) . العلاج من الإدمان والوقاية من الانتكاسة . **مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية** ، ٤١(٢) ، ٤٨- ١٢٣.

رشا عبد الفتاح (٢٠٠٥) . اسباب الانتكاسة كما يدركها مرضي سوء استخدام المواد المؤثرة نفسيا من نزلاء المستشفيات . **رابطة الاخصائيين النفسية المصرية** . ٥١ (٣) ، ٣٥٣- ٣٩٧

رأفت السيد (٢٠١١) .المساندة الأسرية وعلاقتها بتفادي الإنتكاسة لدي معتمدي المواد المؤثرة نفسياً. **مجلة دراسات عربية**،١٠(٢)،٢٩١- ٣٥٨

عبد العزيز عبدالله (٢٠٠٢) . الخدمة الاجتماعية في مجال ادمان المخدرات الرياض: **اكاديمية نايف للعلوم الامنية.**

عبد العزيز علي (٢٠٠٦) . **ظاهرة العود للادمان في المجتمع العربي** . الرياض : جامعة نايف للعلوم الأمنية.

عبد الله عسكر (٢٠٠٥) . **الادمان بين التشخيص والعلاج** .القاهرة : مكتبة الانجلو.

عبدالله عسكر، رشاد الديري، رأفت عسكر(٢٠٠٥). **إستبيان مواقف الإنتكاسة.القاهرة** :مكتبة الأنجلو.

عفاف عادل (٢٠١٨) . تصور مقترح بإستخدام العلاج المعرفي السلوكي للتعامل مع مخاطرإنتكاسة المتعافي من إدمان الهيروبن . **مجلة الخدمة الإجتماعية** .٦٠(٩).٣٣٣- ٣٤٨.

عفاف عبد الكريم (٢٠١٠) . درجة الإنتكاسة لدي عينة من المتعافين والمدمنين علي المخدرات. **رسالة ماجستير غير منشورة** . جامعة القدس .فلسطين.

فاطمة السيد (٢٠١٧) . فعالية برنامج علاجي سلوكي معرفي لتنيمة الصلابة النفسية والوقاية من الإنتكاسة لدي عينة من مرضي الإدمان السعوديين بجدة . مجلة جامعة الملك عبد العزيز للآداب والعلوم الإنسانية .٢٥(٢) .٢٣٥- ٢١٥

قماز فريدة (٢٠٠٩) . عوامل الخطر والوقاية من تعاطي الشباب للمخدرات . **رسالة دكتواة غير منشورة** . كلية العلوم الانسانية والعلوم الاجتماعية : جامعة منتوري.

لطيفة محمد (٢٠١٥) . أسباب الانتكاسة كما يدركها المدمنون داخل مراكز علاج الإدمان في مدينة عمان . **رسالة ماجستير غير منشورة** . كلية الآداب والعلوم . جامعة عمان الأهلية.

مطاوع بركات، اقبال الحلاق (٢٠١١) اسباب الانتكاسة من وجهة نظر المدمنين المنتكسين في المرصد الوطني لرعاية الشباب في دمشق . **مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية** ، ٣٣(٥) ، ١٥٩- ١٨٠

محمد غانم(٢٠٠٥).الإدمان أضراره:نظريات تفسيره علاجه. القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر. هند خالد (٢٠١٩) . دور الرعاية اللاحقة في منع الأنتكاسة بعد التعافي : برنامج منتصف الطريق. **مجلة كلية الآداب** ،جامعة الملك سعود،٣ (٣).١٠٩- ١٣٠

هيفاء يوسف (٢٠١٤) . العوامل التي تساعد علي الانتكاسة لدي مدمني المخدرات من المتعافين المنتكسين مقارنة بالمتعافين من المجتمع الكويتي . **مجلة العلوم الاجتماعية**، ٤٢(٢)، ١١- ٤٢.

واشطون، أرنولد، بادوندي، دوما (٢٠٠٣) .**إدارة الإنسان في شفاء الإدمان** . ترجمة: صبري محمد، القاهرة: المجلس الإعلي

يوسف بسطام (٢٠١٠) . الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدي المنتكسين وغير المنتكسين علي المخدرات . رسالة دكتواة غير منشورة . كلية الدراسات العليا الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.

Chong, J & Lopez, D (2008) . Predictors of relapse for American woman after substance abuse treatment . American Indian and Alaska Native Mental Health research, 6(21), 23-29 .

Hajek ,P . West ,R . Jarvis ,M (2009) . Relapse prevention interventions for smoking cessation review. The Cochrsnce collaboration John Wily &Sons, Ltd .Healh,101,737-744.

Rahim Habibi, Alireza Nikbakht Nasrabadi, Maryam Shabany Hamedan, and Amirreza Saleh Moqadam (2016) . The Effects of Family-Centered Problem-Solving Education on Relapse Rate, Self Efficacy and Self Esteem Among Substance Abusers **.** international journal high risk, 5 (1). Sampson, Beatrice Nyege, Frank, Maureen Dike and Nkamare Maureen, B., RobinsonBassey Grace, C. and Wokne-Eze Lazarus (2017) . Factors influencing relapse among substance abuse patients attending neuropsychiatric hospital rumuigbo port harcourt, Nigeria**.** International Journal of Development Research**,** 7, (11), 16984-169789.

Saum, Mukherjee A, Manna N, sanyal s (2013) . Sociodemographic and substance use correlates of repeated relapse among patients presenting for relapse treatment at an addiction treatment center in Kolkata, India **.** African Health science, 13(3).

Marlatt,G.A&Gordon,J.R (1985). Relapse prevention maintenance strategies in the treatment of addictive behaviors new York,Guiford press,35.

Ali Mohammedi (2017) . Addicts' Viewpoint of the Reasons for Relapse (Case Study: Methadone Maintenance Treatment center of Assalouyeh) International . Journal of Current Research in Medical Sciences, 3 (11).

Steven M .Melemis(2015)0Relapse prevention and the five Rules of Recovery.YALE Journal of Biology and Medicin,88,pp325-332.

Uhlig,Douglas,J.(2009).Mindfulness based relapse.prevention and matrix adherence,Ph.D,USA Walden University.

Heather Martin (2002) . Importance of substance cues in relapse among herion users: comparison of two methods of investigations . addictive Behaviors, (16), 14-49. Wel Xing Zhu,Jiaqiang Dong,Therese Hesketh (2009) . Preventing relapse in incarcerated drug users in Yunnan province China . Drug and Alcohal Review,28,641-647.

Richard Appiah, Samuel A. Danquah, Kingsley Nyarko, Angela L. Ofori-Atta, Lydia Aziato (2017) . Precipitants of Substance Abuse Relapse in Ghana: A Qualitative Exploration . Journal of drug, 7(1), 104-115.

Fiorentine Robert (2002) . Self-Efficacy, Expectancies, and Abstinence Acceptance: Further Evidence for the Addicted-Self Model of Cessation of Alcohol- and Drug . American Journal of Drug and Alcohol, 3(1), 121-139

Antover P. Tuliao; Maria Emma Concepcion D. Liwag (2011) .Predictors of Relapse in Filipino Male Methamphetamine Users: A Mixed Methods Approach. Journal of Ethnicity in Substance, 10 (2), 162-179.

Samira Gdestan,Dr Haslinda Binti Abdullah,Dr Nobaya Binti Ahmad,Ali Anjomshoa (2010) . The Role of family factors on relapse behavior of male Adolescent opiate Abusers in kerman (Aprovince in Iran) . Asian culture and History, 2 (1).

الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة بمحافظة الشرقية في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية

ا/ سوزان أحمد السيد أحمد محمد

المعيدة بقسم الصحة النفسية

Suzanagwa3@gmail.com

ا.د/ هشام إبراهيم عبدالله

أستاذ الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة الزقازيق

د/ هدى السيد شحاته

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية- جامعة الزقازيق

الملخص :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على معدل الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة ، بالإضافة للتعرف على اختلاف معدل الاستغراق الوظيفي في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر الزمني- المؤهل العلمي- مستوى الوظيفة وعدد سنوات الخبرة) ، وتم الاعتماد على مقياس الاستغراق الوظيفي من إعداد الباحثة ، وتم تطبيق المقياس على عينة شملت (٣٠٠) امرأة عاملة بمحافظة الشرقية (ديوان المحافظة ، جامعة الزقازيق، و بعض الإدارات التعليمية)، وبلغ المتوسط العمري (٢٠,٨) سنة، والانحراف المعياري (٤,١)، وباستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة من خلال البرنامج الإحصائي(SPSS) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري، والتحليل الانحدار، أسفرت أهم النتائج عن وجود الاستغراق الوظيفي بمعدل مرتفع بلغ (٣,٧٢) لدى المرأة العاملة ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي تعزي إلي العمر الزمني والمؤهل العلمي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي تعزي إلى مستوى الوظيفة وعدد

سنوات الخبرة ،وأوصت الباحثة بإجراء المزيد من البحوث والدراسات للتعرف على اختلاف معدل الاستغراق الوظيفي في ضوء متغيرات ديموغرافية أخرى مثل (عدد الأبناء والراتب الشهري) . .

الكلمات المفتاحية: الاستغراق الوظيفي – المرأة العاملة – المتغيرات الديموغرافية .

(Job Involvement of working women in Sharkia Governorate in light of some demographic variables)

Abstract:

The current research aimed to identify the rate of job involvement among working women, in addition to identifying the difference in the rate of job involvement in light of some demographic variables: chronological age - educational qualifications - job level and number of years of experience. The instrument of the study was a job involvement scale prepared by the researcher. The scale was administered to a sample of (300) working women in Sharkia Governorate. The scale was also administered to employees in the governorate office, Zagazig University, and some educational departments; the average age was (20.8) years, and the standard deviation was (4.1). Using the appropriate statistical methods in the statistical program (SPSS) such as the arithmetic mean, standard deviation, and regression analysis, the most important results showed that the rate of job involvement among the working women was (3.72). The results also showed that there was no statistically significant difference between the mean scores of job involvement attributed to the chronological age and educational qualification; there was a statistically significant difference between The mean scores of job involvement due to the job level and the number of years of experience ,The researcher also recommends

further research and studies to identify the different rate of job involvement in light of other demographic variables such as (number of children and monthly salary).

Keywords: job involvement - working women - demographic variables

مقدمة :

شهدت المجتمعات الحديثة تطورات وتغيرات سريعة متلاحقة في ظل عصر العولمة والانفتاح تعد أهم التحديات المعاصرة التي يصارعها الإنسان من أجل مواكبتها ، والمجتمع المصري كغيره من المجتمعات التي لمست تلك التغيرات خاصة في البنية الاجتماعية والذى يبدو جليًا في بنية الأدوار المُلقاة على عاتق المرأة فيه اعتبارها تمثل نصف المجتمع ، فالمرأة تكد وتكدح وتشارك بكل طاقاتها من أجل رعاية بيتها وأفراد أسرتها خاصة إن كانت أسرتها الصغيرة أو تابعه لبيت العائلة ، فالأم يقع على عاتقها مسئولية تربية الأجيال القادمة ، هي الزوجة التي ترعى زوجها، وهى ربة البيت التي تديره وتوجه أموره ، إضافة إلى خروجها للعمل فنجدها في التعليم والقضاء والطب والمؤسسات الصناعية والخدمية ،وهذا الأخير الذى تسيره قوانين ونظم وتضبطه مواعيد محددة يجب على هذه الزوجة العاملة احترامها والتقيد بها.

فالمرأة العربية تمثل شريحة ما يزيد عن نصف السكان، فلقد سعت المرأة من أجل تحقيق المساواة مع الرجل مما أتاح لها فرصًا عادلة في التعليم والعمل، وعلى الرغم من كون المرأة تمثل نصف مجتمعنا المصري من حيث التركيبة الديموغرافية إلا أن مساهمتها في سوق العمل لا تتعدي ١٤,٣٪ وفقًا لبحث القوى العاملة ٢٠٢٠م ،وفي إطار تحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠م بتمكين المرأة من أداء دورها الاقتصادي والاجتماعي وإدماجها في برامج التنمية المستدامة الشاملة ،أصبح مشاركة المرأة في قوة العمل لا

يستهان به ، بل تسعى جهود الدولة المصرية كي تتبوأ المرأة مكانتها وتشارك بفاعلية في مسيرة وتقدم المجتمع المصري (الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء،٢٠٢٢).

ويعد الاستغراق الوظيفي أحد المحاور الرئيسة التي تدخل في عمق العلاقة الوظيفية من خلال ما يتناوله من أداء وإنجاز العنصر البشري . وكيف يتصرف العاملون لأداء المهام المطلوبة منهم ، وما الذي يجعلهم يسلكون هذا السلوك دون غيره من أجل تحقيق أهداف عملهم وأهدافهم الشخصية على حد السواء (أحمد ماضي ،٢٠١٤، ص ٢٦)، ونظرًا لأهمية الاستغراق الوظيفي باعتباره من أهم القضايا الحديثة التي تعد المصدر الرئيس المحفز للعاملين ، وأيضًا من أهم مفاتيح التطور الشخصي والرضا الذاتي والرضا عن بيئة العمل ، وأيضًا التوجيه السلوكي نحو تحقيق الأهداف الذاتية للعامل مع أهداف عمله (Ekmekci,2011,p 163)

وكما أن الاستغراق الوظيفي من المفاهيم الهامة التي تجعل المرأة العاملة بحالة انغماس واندماج داخلي مع عملها ،وهذا مرتبط بما تقدمه لإنجاز متطلبات العمل بشكل كبير ويتطابق العمل مع الطابع الشخصي للمرأة العاملة ، لذا يعد الاستغراق الوظيفي من المتغيرات الهامة التي يجب دراستها لما لها دلالة وتأثير عال على أداء وانجاز المرأة العاملة لمهام العمل الموكلة إليها .

فالاستغراق الوظيفي يعمل على زيادة إحساس المرأة العاملة بالسيطرة ،ويعمل على زيادة دافعيتها تجاه عملها مما يقود إلى نتائج إدارية ايجابية وله دور مهم في نموها وتنميتها عمومًا ، هو ما يؤثر على مدى الرضا عن العمل والالتزام الوظيفي وزيادة الانتاجية .

وهدفت دراسة (Azeen,2010) إلى البحث عن مدى تأثير قوة الشخصية في الاستغراق الوظيفي والانهماك الوظيفي للعاملين في الجامعات المركزية في الهند،

وتكونت عينة الدراسة من(٦٨) من العاملين بالجامعات المركزية بالهند ،وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات، وتوصلت النتائج إلى أن الاستغراق الوظيفي مرتبطاً سلبياً مع تبدد الشخصية، ومرتبط إيجابياً مع أبعاد الانجاز الشخصي التحدي، السيطرة ، ومن جانب آخر وجد أن الشخصية ترتبط سلبياً بالإرهاق العاطفي، وكذلك وجد أن قوة الشخصية العامة ترتبط سلبياً مع تبدد الشخصي.

وأكدت دراسة(Cherubin,2011) العلاقة بين الدعم التنظيمي والاستغراق الوظيفي لدى العاملين في المؤسسات بالولايات المتحدة الامريكية، وأسفرت أهم نتائج هذه الدراسة عن وجود ارتباط إيجابي بين الدعم التنظيمي المدرك والاستغراق الوظيفي لدى عينة البحث ، وعدم وجود فروق إحصائية بين أراء أفراد العينة تعزى للجنس أو العمر أو العرق، بينما توجد فروق إحصائية بين أراء أفراد العينة تعزى لمستوى التعليم وعدد سنوات الخبرة.

وأشارت دراسة ولاء الصافي (٢٠١٧) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستغراق الوظيفي والالتزام التنظيمي ،ووجود فروق إحصائية بين أفراد العينة ترجع إلي المؤهل العلمي .

واتفقت نتائج دراسة كُل من بسام سميرو رضا ابو زيد (٢٠١٩) ودراسة أحمد موسي (٢٠١٧) مع نتائج دراسة (Mendoza,2019) على أن الرضا الوظيفي مؤشرًا جيدًا للاستغراق الوظيفي والالتزام الوظيفي ، كما أن الاستغراق الوظيفي يؤثر ايجابيا علي الالتزام الوظيفي.

ومن هنا جاءت فكرة البحث الحالي ليتناول الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة ، وقد خصصت الباحثة المرأة العاملة لندرة الأبحاث والدراسات التي تناولت هذا الجانب –في حدود علم وإطلاع الباحثة- محاولة منها للوقوف على مدى تأثير

المتغيرات الديموغرافية على الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة بمحافظة الشرقية .

مشكلة البحث :

يتعرض قطاع الخدمات في الوقت الراهن للعديد من المشكلات منها ندرة الموارد البشرية المدربة ،وقلة الموارد المالية ،مما يحتم تسليط الضوء على العاملين خاصة المرأة العاملة، فكان لابد من تناول الاستغراق الوظيفي للمرأة العاملة لغرس روح المسئولية والاندماج مع العمل وتحسين الاداء الوظيفي ،وكسر الجمود والروتين، وبناء الثقة بين الإدارة وصناع القرار والمرأة العاملة.

فقد كشف الجهاز المركزي للتنظيم والإدارة أن نسبة المرأة العاملة عام (٢٠٢٠) وفقاً للبيانات الأولية للقوى العاملة تمثل ١٤,٣٪ من إجمالي العاملين بالجهاز الإداري للدولة ، و أولت الدولة قضية تمكين المرأة المصرية اهتماما متزايداً ،واعتبرت (٢٠١٧) عام تمكين المرأة تحقيقاً لرؤية مصر (٢٠٣٠)، وتوجهت الجهود التي قامت بها مصر ولازالت على المستوى الوطني والاقليمي والدولي ،وأن قضية تمكين المرأة المصرية واستغراقها الوظيفي لم تعد فكرة نظرية فحسب ، بل حقيقة نلمسها في كافة مؤسسات وقطاعات الدولة لتؤتي فلسفة التمكين أكلها وثمارها بوجود نماذج مشرفة ومتميزة من النساء المصريات ،يجب أن يحتذى بهن(الجهاز المركزي للتعبئة العامة والإحصاء،٢٠٢٢).

ومن ناحية أخرى يعتمد نجاح أي مؤسسة أو منظمة ولاسيما نجاح الجامعات في أدائها لوظائفها على ما يتوفر لها من كوادر بشرية وإدارية التي تعد القلب النابض لها، لذا إذا أردنا الإرتقاء بمستوى الأداء المتميز وزيادة قدرة تحقيق هذه المؤسسة لأهدافها وتحقيقا لرؤية مصر٢٠٣٠ م للحصول على الاعتماد والتصنيف الدولي ،لابد من التطوير المستمر للإدارة والعاملين بها والتي من أهم ركائزها .

فالاستغراق الوظيفي من أبزر الأدوات للتنمية البشرية التي تساهم بشكل رئيسي في رفع مستوى كفاءة المرأة العاملة ، يعد من التوجهات الحديثة التي تعبر عن الجانب الايجابي في علم النفس ودراسات الشخصية ، والاستغراق الوظيفي يركز على الدافعية الداخلية التي تتولد لدى المرأة العاملة بدلًا من الممارسات الإدارية التقليدية .ومما لا شك فيه أن معرفة معدل الاستغراق الوظيفي للمرأة العاملة أمر بالغ الأهمية، وذلك لمعرفة مدى إدراكها لأهمية العمل وما لديها من قدرات وكفاءات تساعدها على العمل وكذلك ما تمتلكه المرأة العاملة من استقلالية وحرية في اتخاذ القرارات المؤثرة ومدى قدرتها على التأثير فيمن حولها داخل إطار العمل وتحويل الأفكار إلى أفعال .

ومن الملاحظ أن كل هذا يؤثر بشكل مباشر على مدى اندماج المرأة العاملة مع بيئة العمل ،بل لكي يصبح العمل نفسه جزء محوري من طبعها الشخصي ،مما يحقق لها الاستغراق الوظيفي ،ويساعد على حل العديد من المشكلات النفسية التي تواجهها داخل اطار بيئة العمل ، لذا كان لابد من معرفة مدى الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة.

ونظرا لقلة البحوث - حسب حدود علم الباحثة - التي تناولت الاستغراق الوظيفي للمرأة العاملة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية مما آثار الباحثة لدراستها.

ومن العرض السابق يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي، ويمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤلات التالية :

١- ما معدل الاستغراق الوظيفي وأبعاده لدى المرأة العاملة بمحافظة الشرقية ؟

.

٢- هل توجد فروق بين الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة تبعًا لعدد من المتغيرات الديموغرافية (العمر – المؤهل العلمي)؟

٣- هل يختلف الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة باختلاف (مستوى الوظيفة - عدد سنوات الخبرة) ؟.

هدف البحث:

يهدف البحث الحالي إلي الآتي :

١- الكشف عن معدل الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة.

٢- معرفة الفروق بين الاستغراق الوظيفي وأبعاده لدى المرأة العاملة تبعًا لمتغيري (العمر –المؤهل العلمي).

٣- الكشف عن الاختلاف بين الاستغراق الوظيفي وأبعاده لدى المرأة العاملة باختلاف (لمستوى الوظيفة - عدد سنوات الخبرة).

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالي ،وأسباب اختياره في جانبين أحدهما نظري والآخر تطبيقي وذلك على النحو التالي:

- **من الناحية النظرية :**

- تكمن أهمية البحث الحالي من أهمية المتغير الذي يتناوله وتأثيره على أداء المرأة العاملة تأثيرًا مباشرًا فضلًا عما يمثله هذا المتغير في تطور المؤسسات ورقيها وما يترتب عليها من آثار إيجابية تنعكس على مدى إحساس المرأة

العاملة بالأمل والتفاؤل وتحسين الجانب النفسي والإداري ،مما يساعدها على أداء مهام العمل على أكمل وجه.

- تعتبر شريحة المرأة العاملة من أهم شرائح المجتمع ، فهي الثروة القومية كونها المسئول الأول عن الدور الرئيس لها داخل بيتها و تربية أبناءها الذين هم بناة الغد والمستقبل إلى جانب مهام عملها، فالاستغراق الوظيفي يساعدها على تفعيل قدراتها ومهاراتها ومنحها الدافعية والطاقة الايجابية لإنجاز عملها باستمرار وكفاءة .

- الاستغراق الوظيفي للمرأة العاملة يعد إضافة للتراث النظري والعلمي لأنه متغير مهم في مجال الصحة النفسية .

- **من الناحية التطبيقية :**

- يمكن الاستفادة من البحث الحالي في إعداد البرامج الإرشادية في المجالات الأسرية .

- يمكن الاستفادة من البحث من قبل الادارة العليا وصناع القرار ، والأخذ بعين الاعتبار كيفية تنمية الاستغراق الوظيفي للمرأة العاملة .

- يمكن لفئة المتزوجين الاستفادة كذلك في تخفيف الأعباء الزوجية والمساندة الأسرية للمرأة العاملة .

- يمكن الاستفادة من نتائج البحث من قبل الأخصائيين النفسيين والاجتماعيين داخل كل مؤسسات الدولة لتنمية الاستغراق الوظيفي للمرأة العاملة.

مصطلحات البحث :

أولًا : الاستغراق الوظيفي Job Involvement:

تعرف الباحثة الاستغراق الوظيفي بأنه "الاندماج الداخلي للمرأة العاملة مع عملها، وتطابق أهدافها الذاتية مع أهداف عملها ، وتجاوبها النفسي مع عملها الذي يعتبر ذات بعد محوري في حياتها وفى تقديرها لذاتها، ينعكس ذلك الاندماج الشعور و المعرفة والأداء ويشمل ثلاثة أبعاد:

١- الاستغراق الأدائي :يعنى تركيز الجهود الجسمانية والطاقات المادية للمرأة العاملة لاستكمال المهام الموكلة إليها .

٢- الاستغراق المعرفي أو (الادراكي): يعنى انغماس المرأة العاملة بشكل كامل في ممارسة عملها والتركيز بشكل مكثف على إنجاز المهام المسندة إليها .

٣- الاستغراق الوجداني : العلاقة القوية بين عواطف المرأة العاملة ومشاعرها وأفكارها وبين جهة عملها ،مما يولد لديها مشاعر الفخر والانتماء إليها ،وذلك كما تعكسه الدرجة التى تحصل عليها المرأة العاملة على مقياس الاستغراق الوظيفي المستخدم في الدراسة الحالية.

ثانيًا :المرأة العاملة Working Woman:

تعرفها الباحثة حسب الدراسة الحالية بأنها المرأة التي تمارس عملًا خارج بيتها بشكل رسمي ومنتظم، وبمقابل أن تقاضى مرتب شهري سواء بمؤسسات تعليمية أو قطاعات خدمية بالدولة ، وهذا بالإضافة إلى أدوارها داخل بيتها وتشمل: دور الزوجة التي ترعى زوجها وتلبي حاجاته المختلفة، ودور الأم التي تلد وتربي أبنائها ، والمسئولة

عن رعايتهم جسميا ونفسيا ، ودور ربة المنزل المسئولة عن تدبير وتصريف شؤون بيتها من طبخ وغسيل وتنظيف..... وغيره.

الإطـار النظري:

أولًا : الاستغراق الوظيفي:

ماهية الاستغراق الوظيفي :

يشير مارتن و هافر (Martin & Hafer,2006,p6") إلى أن الاستغراق الوظيفي بأنه الصورة يرى فيها الفرد وظيفته، و طبيعة العلاقة بين بيئة العمل والعمل نفسه، وكيف تتمازج حياته بعمله، بينما يعرفه (Uygur & Kilie,2009,p 113) " على أنه إدراك العامل لمدى أهمية العمل أو الوظيفة الحالية في حياته، وهذا مرتبط بما يقدمه العمل من إشباع لرغبات العمل ، فالأفراد المستغرقين بالعمل بشكل كبير يجمعون من العمل الجزء المحوري من طبعهم الشخصي). ويعرفه (Emekci,2011) بأنه المصدر المحفز للعامل ومفتاح للتطور الشخصي والرضا عن بيئة العمل وتوجيه سلوكه نحو تحقيق الهدف. و أيضًا يعرفه (Perrin,2007,p 36) على أنه مصطلح يهدف إلى معرفة مدى إدراك العمل لعمله، بما يناسب الحد الأدنى من تنفيذ الوظيفة، في شكل بذل جهدًا و الوقت الإضافي، والقدرات العقلية أو الطاقة .

ويعرف (Riipinen,1997,p 83) الاستغراق الوظيفي : بأنه الدرجة التي يندمج فيها الفرد مع وظيفته وادراكه لأهميتها وهذا الأمر مرتبط بالجوانب العقلية والعاطفية معًا.

ويشير (Pollock,1997,p 10) إلى أن الاستغراق الوظيفي يعني أن يندمج الفرد مع عمله أو أن يكون الفرد مرتبطًا بعمله (والارتباط هنا بالنواحي العاطفية والعقلية معًا)

ويذكر (Azeen,2010, p38) بأنه الحالة التي يندمج فيها الفرد نفسيًا مع عمله ويصبح هذا العمل أهمية وتكوين صورة ذاتية كلية لدية ، وكما يذكر(Bakkar,2011) أن الاستغراق الوظيفي مصطلح حديث نسبيًا، لذا لا يوجد مصطلح محدد أو مقياس موحد للاستغراق الوظيفي .

وأضافت سويم (Sweem,2008,p 23) أن الاستغراق الوظيفي يشير إلى القدرة على التأثير على العاملين على عقولهم، وقلوبهم ونفوسهم لغرس الرغبة والعاطفة الذاتية في ذاتهم من أجل تحقيق الإنجاز والكفاءة، ويطور العاملون الملتزمون إحساسهم بالاتحاد مع منظمتهم والرغبة في أن تحقق منظمتهم التطور من خلال التفاني في عملهم لانهم يشعرون بأنهم منغمسون عاطفياً واجتماعياً مع رؤية ورسالة هدف المنظمة.

وتشير دراسة عبدالحميد المغربي (٢٠٠٤) إلى أن الاستغراق الوظيفي يرتبط بالنواحي المعرفية الوجدانية حيث يتأثر بمشاعر الرضا والسعادة ،وكذلك الضيق والقلق والشعور باليأس والأمل . وكما أضافت كل من (عتيقة حرارية و زوينة بوساق ،٢٠٠٨ ، ص ٢٠٠- ٢١١) أن الاستغراق الوظيفي هو مدى إستجابة العامل لمتطلبات عمله ومدى اندماجه مع متطلبات عمله ورضاه عن أدائه ، ويعبر عن مستوى الاندماج والالتزام لدى العاملين وإدراكهم لأهمية هذا العمل والشعور بالتحفز والتفاني والإخلاص للعمل .

وأشار كل من (علي ميا ، ورامي مزيق ،٢٠١٧، ص ٤٣) إلى أن الاستغراق الوظيفي هو مفهوم معقد مبني على الإدراك والشعور والأداء و هو درجة تطابق الشخص مع عمله ،ومشاركته في هذا العمل بنشاط وينظر لعمله بأنه ذات قيمة ذاتية .

ولخصت إيمان المنطاوي (٢٠٠٧) الاستغراق الوظيفي في عدة عناصر كالتالي :

- العمل بمثابة الركن والاهتمام الرئيس في حياة العامل .
- المساهمة الفعالة في العمل .
- الأداء والإنجاز هم الأساس في تحقيق الذات .
- الإنجاز والأداء بكفاءة مرتبط بتقدير الذات .
- التحكم والرقابة الذاتية وأهميتها في رفع مستوى الأداء والإنجاز.

- **نشأة و تطور الاستغراق الوظيفي :**

يرجع أصل نشأة مصطلح الاستغراق الوظيفي مع بداية عام (١٩٢١) حيث أن الدراسات التي أجريت على مجموعة من الأفراد لمعرفة مدى استعدادهم لتحقيق الأهداف التنظيمية ، وقد ساهم الجيش الأمريكي في نضج وتطور هذه الفكرة والقيمة المعنوية من خلال الحرب العالمية الثانية للوقوف على مدى قدرة واستعداد الجنود للمشاركة في الحرب ،وأيضًا تحديد مدى رفاهية المنظمة (هويدا المنان، ٢٠١٨، ص ١٢).

وذكر كل من (Wildermuth &Pauken,2008) أن الاستغراق الوظيفي يعود إلى نظرية الدور (Role Theory)حيث أن هذه النظرية تركز على الأدوار المختلفة التي يقوم بها الفرد مع تحديد السلوكيات

والتوقعات المرتبطة بالأدوار في مجتمعه ، وأشار محمد عريشة أنه تم صياغة وتصور المصطلح لأول مره على يد ويليام خان لعام ١٩٩٠ .(William,k,. 1990) ، ويعتبر الاستغراق الوظيفي من أهم المؤشرات الدالة على سياسة المنظمة كالتصميم والتوصيف وتوفير المناخ التنظيمي المحفز على الإبداع والالتزام (محمود إمام ،٢٠١٩،ص ٣١٧).

استراتيجيات الاستغراق الوظيفي :

يدخل الاستغراق الوظيفي في عمق العلاقة الوظيفية ،لأنه يتناول المتغيرات الإيجابية للعاملين : ماذا يفعلون وكيف يؤدون أدوراهم وما يجعلهم يسلكون بطريقة دون أخرى لتحقيق مهام العمل وأهدافهم على حد سواء ، لذا كان من الضروري التنويه إلى الاستراتيجيات لتعزيز الاستغراق الوظيفي .

وأفاد ما قدمه (Tiwari ,2011) لتعزيز الاستغراق الوظيفي من خلال مجموعة من العوامل والمحددات المؤثرة على الاستغراق الوظيفي ومنها

١- العمل ذاته :

يعتمد تعزيز الاستغراق الوظيفي على طريقة تصميم العمل ، بالتالي فإن الدوافع الذاتية تعتمد على العمل نفسه، وأضاف (Lawler,1995,p123) عوامل مطلوبة في العمل حتى يصبح هذا العمل حافز قوى وهى:

أ – اقتراحات العاملين : يجب تلقى تعليقات العاملين وسماع آرائهم حول عراقيل العمل وإزاحتها حتي يصبح الأداء المثالي وعملية الإنتاج متكاملة .

ب – توظيف القدرات : ينبغي علي العاملين إستخدام قدراتهم بما يخدم أدوارهم ومهام العمل الموكلة إليهم من أجل أدائه بفعالية وإنجاز .

ج – الاستقلالية (حرية الإرادة) من الضروري أن يشعر العاملون بالضبط الذاتي والتحكم في تحقيق الأهداف الذاتية وأهداف العمل .

٢- بيئة العمل:

يتم تعزيز الاستغراق الوظيفي من خلال استراتيجية بيئة العمل : يجب الاهتمام بشكل عام بتطوير الثقافة المواقف ، والاتجاهات للعمل ، والاهتمام بتذليل الطرق والحد من الإجهاد والدعم والتطوير المستمر بتوفير البرامج التدريبية والاتصالات ، والانخراط والموازنة بين العمل والحياة ، وصياغة وتطبيق الممارسة للإبداع ، وإدارة علاقة الموهبة ، وبناء علاقات إيجابية وفعالة بين العاملين ، والمعاملة الجيدة لهم بشكل يليق بهم ، والاعتراف بدورهم في العمل مما يوفر فرص النمو ، وتحقيق الكفاءة والإنجاز. وأظهرت دراسة(Biswas,2012) أن المناخ النفسيً الإيجابي يساعد على توفُير بّيئة عمل محفزة للعاملُين، مماً يعزز من مستوى الاستغراق الوظيفي لديهم .

٣- القيـــادة :

- تركز تلك الاستراتيجية على صناع القرار والقادة والمديرين والمشرفين من خلال الدور الحيوي والمباشر في زيادة تعزيز الاستغراق الوظيفي .

- وتضم هذه الاستراتيجية تطبيق برمجيات التدريب والتعلم والمهارات والأهم هو كيفية استخدام الأساليب المتنوعة في التعلم كإعادة التعلم والتوجيه والتدريب .

- وتتضمن الخطوات المطلوبة لخلق بيئة وإدارة محفزة للأداء وفعالية أكثر من أجل زيادة إلتزام المشرفين والقادة والتطوير والتدريب المستمر .

- وكما أشارت نتائج دراسة فيبي سليمان (٢٠١٩) إلى وجود علاقة إيجابية بين تأثير الذكاء الأخلاقي للقادة على الاستغراق الوظيفي للعاملين (فيبي سليمان ، ٢٠١٩، ص ٣١٧) .

٤- فرص النـــــــمو :

تنقسم فرص النمو إلي النمو الشخصي والنمو الوظيفي :

أ -- فرص النمو الشخصي :

- يجب أن توفر هذه الاستراتيجية فرص النمو والتطوير الشخصي وخلق سياسات جديدة للتعلم كعملية تنظيمية يلزم بها العاملون باستمرار. واقترح (Reynold ,2004, p36) أن ثقافة التعلم هى وسيلة للنمو التي تساعد العاملين على الإلتزام بالسلوكيات والإتجاهات الإيجابية تجاه عملهم .

- ويجب أن تضم إدارة التعلم الذاتي وبناء وصقل القدرات طويلة الأجل وتشجيع التعلم المستقل ، كما أكد ت دراسة (أحمد ماضي ،٢٠١٤) أنه عندما يكتسب الفرد المعارف والمهارات والسلوكيات يعزز ذلك قوة الشخصية والأداء العالي لتحقيق أهداف المنظمة .

- و أكدت دراسة (Azeen, 2010) و دراسة (cherubin,2011) على أنه يجب أن توفر هذه الإستراتيجية برامج بناء وتطوير الشخصية للعاملين لما لها من القدرة على تحمل المسئولية والتحدي والإنجاز المرتفع في مستوى الاستغراق الوظيفي.

ب-- فرص النمو الوظيفي :

- يجب أن تضم هذه الإستراتيجية إجراءات لإدراك العامل لأهمية عمله ومدى مشاركته وإسهامه في الإنتاجية ومستوي الرضا عن عمله ، و كما كشفت دراسة كل من (Varshney & Deep, 2020)عن العلاقة بين إدراك العاملين لأهمية العمل ومستوي الرضا الوظيفي ودور الاستغراق الوظيفي كوسيط في العلاقة وأسفرت أهم النتائج عن أن العاملين يظهرون أداء أعلى ومشاركة أكبر في العمل ومستوى رضا عالي من خلال تصميم سياسات للموارد البشرية لتعزيز الاستغراق الوظيفي .

- من الضروري تحديد خطوات واضحة من أجل الحصول العاملين على العدالة التنظيمية و فرص متكافئة و هذا ما توصلت إليه دراسة شيماء عبدالغني (٢٠١٢) من أن أبعاد العدالة التنظيمية تؤثر على مستوى الاستغراق الوظيفي للعاملين ، وحثهم على التعلم والنمو في أدوراهم والتركيز على سياسة قائمة على المرونة، مما يضمن استخدام الأداء الأفضل واعتبارها عملية تنموية وتسليط الضوء على خطط التنمية الشخصية

- يجب أن توفر هذه الإستراتيجية منح الدعم والتشجيع للعاملين وإتخاذ الإجراءات التى من شأنها توفير الرجال والنساء على حد السواء والإشراك المتبادل وليس لفئة واحدة فقط بسلسلة من الأنشطة والمهارات والخبرات والإعداد لمستوى من المسئولية والقدرة علىتحمل القيادة (Tiwari, 2011).

٥- فرص المشاركة :

إن توفير فرص المشاركة ليست عملية رسمية كونها ضرورية وروتينية ، بينما يجب أن تتضمن تهيئة بيئة العمل المحفزة التي توفر مناخًا تنظيميًا يمنح العاملين صوتًا يسمح لهم أن يقدموا آرائهم وتسمع شكواهم وعلى الإدارة الإصغاء الجيد لهم مما يخلق الثقة بين الإدارة والعاملين و بين العاملين بعضهم بعضا، فيسهم هذا في تحقيق بيئة محفزة للأداء العالي وتحقيق الكفاءة والإنجاز والتكامل الإنتاجي وصولًا إلى الإبداع والإبتكار(Tiwari ,2011) . وأثبتت العديد من الدراسات ،ومنها ما أشارت إليه دراسة (Huang,et al ,2016) أن الاستغراق الوظيفي يعزز عندما تكون العلاقة طبية قائمة على الإحترام المتبادل بين زملاء العمل والقادة ووجود الدعم والتشجيع المستمر يجعل العاملين مستغرقيين وظيفيًا ،كما يحقق الأهداف المنظمة

محددات الاستغراق الوظيفي:

أشارت نتائج دراسة كل من سامي أبو طه & حسن عبدالعال (٢٠١٩) إلى أن هناك علاقة بين كل من خصائص الاستغراق الفردية وبيئة العمل في التنبؤ بالاستغراق الوظيفي للعاملين، و التي إنتهت إلى وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين وضوح الأدوار والاستغراق الوظيفي للعاملين و طبيعة العمل ، من محددات الاستغراق الوظيفي ويمكن تلخيصها بمجموعة من العوامل و من أهمها ما يأتي :

١- الخصائص المتعلقة بالشخصية : وهي تشمل السمات الشخصية للعاملين والأقدمية والحاجة للنمو والتطوير الشخصي وأخلاق العامل والجنس، المؤهلات العلمية .

٢- -الخصائص المتعلقة بالعمل : وهي تتضمن تنوع المهام ، واستقلالية (حرية الإرادة) ، ونظام الحوافز والمكافآت ، وتوصيف المهام والمشاركة والتغذية الراجعة.

٣- -الخصائص المتعلقة بالعلاقات الإجتماعية: وهي تضم العمل مع الآخرين ، وتقديم المشاورة والعون لزملاء العمل ، والعلاقة بين الزملاء والقادة القائمة على الإحترام والتقدير ،و المشاركة في اتخاذ القرارات ومشاعر النجاح والإنجاز.

٤- الخصائص المميزة للاستغراق الوظيفي :

ذكرت العديد من الدراسات والبحوث أن هناك العديد من الخصائص التي تميز الاستغراق الوظيفي كأحد المصطلحات الحديثة نسبيًا ومنها ما أشارت إليه نهي الشربيني (٢٠١٥) يمكن تلخيصها بالعرض التالي :

١- الخصائص المتعلقة بالشخصية : وهي تشمل الخصائص المميزة لذات العامل من القيم والمعتقدات والاتجاهات والسلوكيات أي أنها مرتبطة (المعارف – الأداء – السلوكيات).

٢- الخصائص المتعلقة بالعلاقات الاجتماعية : وهي تتضمن العلاقات بين زملاء العمل و المشاركة بالإدارة ، التعاون ، العمل الجماعي و أيضًا النجاح الجماعي .

٣- الخصائص المتعلقة بالعمل : وتضم الحرية والاستقلال في العمل وبيئة العمل والمشاركة الفعالة، والولاء والفخر بالانتماء لهذا العمل ، والكفاءة

والتغذية الراجعة وكذلك التنوع بالمهام (نهي الشربيني، ٢٠١٥ ، ص ٣١-٥٧).

أهمية الاستغراق الوظيفي :

تبرز أهمية الاستغراق الوظيفي أنه من أهم المحاور الرئيسة لتنمية وتحسين جودة حياة العمل على النحو الآتي :

١- الاستغراق الوظيفي يحسن من جودة العاملين للعمل مما يزيد من الإنتاجية والكفاء ،وهذا ما أظهرته دراسة عبدالحميد المغربي (٢٠٠٤) ، وكما توصلت نتائج دراسة إيمان نصار (٢٠١٣) إلى تأثير عوامل جودة حياة العمل على تنمية الاستغراق الوظيفي للموظفين بقطاع خاص والعاملين في القطاع الحكومي، وأجريت الدراسة على عينة (406)موظفًا وموظفة ،استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، وكانت أهم نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين جودة حياة العمل ودرجة الاستغراق الوظيفي ،وإتفقت معها في الرأي نتائج دراسة هويدا المنان (٢٠١٨) إلى تأثير عوامل جودة حياة العمل على تنمية الاستغراق الوظيفي.

٢- التفاعل بين الاستغراق الوظيفي والالتزام التنظيمي يجعل العامل لديه التزامًا وظيفيًا تجاه منظمته وأكثر بقاء فيها ، حريصًا على تطويرها وتؤكد على ذلك دراسة ولاء الصافي (٢٠١٧) التي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الاستغراق الوظيفي والالتزام التنظيمي لدى العاملين بمديرية التربية والتعليم، وتحقيقًا لهذا الهدف طبقت الدراسة على عينة قوامها(١٥٠) موظفًا وموظفة، وتم استخدام المنهج الوصفي ،وأظهرت أهم

النتائج وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الاستغراق الوظيفي والالتزام التنظيمي .

وأجرى كل من بسام سمير و رضا ابو زيد (٢٠١٩) دراسة للكشف عن الدور الوسيط للاستغراق الوظيفي والعلاقة بين جودة الحياة الوظيفية ومستوى الالتزام الوظيفي في شركات السياحة المصرية ،وتحقيقاً لهذا الهدف أجريت الدراسة على عينة قوامها (٤٨٠) من العاملين بشركات السياحة ،وأسفرت أهم النتائج عن أن الاستغراق الوظيفي يلعب دوراً وسيطاً في العلاقة بين الالتزام الوظيفي وجودة الحياة الوظيفية وأن هناك علاقة ارتباطية طردية قوية بين الاستغراق الوظيفي والالتزام الوظيفي .

٣- الاستغراق الوظيفي يزيد من الدعم التنظيمي : أظهرت نتائج دراسة(Cherubin, ,2011) العلاقة بين الدعم التنظيمي والاستغراق الوظيفي لدى العاملين ، وتكونت عينة الدراسة من(٦٥)عاملًا وعاملة وتم استخدام المنهج الوصفي ، وكانت أهم نتائج هذه الدراسة ،وجود ارتباط إيجابي بين الدعم التنظيمي المدرك والاستغراق الوظيفي لدى عينة البحث ، واتفقت معه نتائج دراسة أحمد ماضي (٢٠١٤) التي تناولت التعرف على أثر الدعم التنظيمي في تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين بمكتب لأونروا بفلسطين، تكونت عينة الدراسة من (٢٧٠)عاملًا وعاملة ، واستخدم الباحث المنهج الوصفي ، وأسفرت أهم النتائج عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدعم التنظيمي وتنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين مكتب الاونروا .

٤- يعتبر الاستغراق الوظيفي عاملًا تحفيزيًا قويًا ، لتحقيق نمو الأفراد والرضا الوظيفي في بيئة العمل ،كما أشارت دراسة (Mendoza, E,2019) العلاقة بين الاستغراق الوظيفي والرضا الوظيفي والالتزام الوظيفي وطبقت على عينات من العاملين بمؤسسات تجارية صغيرة ومتوسطة الحجم

بالفلبين ،وأسفرت أهم النتائج أن الرضا الوظيفي مؤشرًا جيدًا للاستغراق الوظيفي والالتزام الوظيفي، كما أن الاستغراق الوظيفي يؤثر ايجابيًا على الالتزام الوظيفي .

٥- الاستغراق الوظيفي يرتبط إيجابيًا مع رفاهية العمل ، فالعاملين المستغرقين وظيفيًا يظهروا إنجازات أعلى ويحققوا رفاهية نفسية ، كما توصلت دراسة كل من ((Shuck& Reio, 2013) وأيضًا ارتباطهم عاطفيًا بالعمل كما وضحت دراسة (Ampofo,2020) بالإلتزام العاطفي نحو العمل .

٦- الإستغراق الوظيفي يحقق الإبداع وإستخدام إستراتيجيات التحدي وأكد ذلك ما أظهرته دراسة كل من (Kwon& Kim ,2020)،وأيضا (Jung &Yoon ,2018)دراسة التي اتفقت نتائجها على أن الاستغراق الوظيفي يحقق السلوك الإبداعي لدى العاملين ..

- **أهمية الاستغراق الوظيفي على المستوى الفردي :**

تتمثل أهمية الاستغراق الوظيفي فيما لخصته دراسة (Khan, et al. 2011,) كالتالي :

١- ترتبط قيمة وأهمية العمل في حياة العامل ، فكلما كان العمل أكثر قيمة وأهمية كان العامل أكثر ولاء وفخر بانتمائه لعمله ولمنظمته، مما له أثر كبير على إنتاجية وكفاءة العامل .

٢- يعمل الاستغراق الوظيفي من زيادة حماس وتفاني العامل لأداء مهام عمله ، لذا فهو مؤثر تحفيزي للعاملين ،و جذب وتعيين العاملين الأكثر كفاءة والمحافظة عليهم؛ بالتالي يحافظ على الأمن الوظيفي لهم.

٣- موجة للسلوك ، ويعمل على زيادة فرص السلوكيات التطوعية ،وتحمل أعباء العمل الإضافية بصدر رحب .

٤- يقلل من رغبة العامل في التأخير أو الغياب ويزيد رغبته في العمل وفي البقاء بالمنظمة، وتقليل النية لترك العمل، مما يؤثر بشكل كبير على العديد من النتائج التنظيمية، ويعمل زيادة مستوى الأداء، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، وتنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية.(Khan et al ,2011, p 252) .

أبعاد الاستغراق الوظيفي :

حدد (Rich, et al ,2010) ثلاثة أبعاد للاستغراق الوظيفي :

البعد الأول / الاستغراق المعرفي (الإدراكي) Cognitive involvement :

هو البعد الذي يقصد به انغماس العامل بشكل تام في ممارسة عمله ، ويركز بشكل مكثف على أداء وإنجاز مهام عمله الموكلة إليهم.

١- **البعد الثاني / الاستغراق الوجداني** Emotional involvement :

وهو يشير إلى العلاقة القوية بين عواطف العامل ومشاعره وأفكاره وبين المنظمة التي يعمل بها، مما يولد ويزيد من مشاعر الفخر والإنتماء إليها .

٢- **البعد الثالث /- الاستغراق الجسدي** Physical involvement :

ويقصد به تركيز الجهود الجسمانية والطاقات المادية للفرد لإستكمال المهام المسندة إليه (Rich, et al ,2010,p 617)).

وقد تبنى العديد من الباحثين أبعاد أخرى في دراستهم ومنهم (علي ميا ، و رامي مزيق، ٢٠١٧) الأبعاد التالية :

- **البعد الأول :بعد الحماس في العمل:**

هو البعد الذي يتميز بالحيوية والتفاني في أداء مهام العمل، والاستعداد لاستغلال الجهد المبذول في عمل موحد، ومواجهة العراقيل والتحديات مستوى عالى من الطاقة والمرونة ومستوى الإبداع العقلي .

البعد الثاني : الإخلاص والتفاني في العمل:

وهو يعني بمدى ارتباط العامل بقوة فيما هو محدد، وبذل المزيد من الاهتمام والحماس والإلهام والمنافسة، مما يتطلب المزيد من الانضباط والتحكم الذاتي والاستعداد التام لحل مشكلة ما.

البعد الثالث: بعد الإنغماس و استيعاب العمل:

وهو يشمل الاستغراق الكلي للعامل بعمله، نتيجة الشعور بالرضا أثناء أداء مهام عمله، وشعوره بالاستمتاع أثناء تأدية عمله، هذا النوع من الاستغراق يتعلق بالكفاءة من خلال وجود الثقة والاستيعاب والتكيف مع طبيعة العمل. (علي ميا ، و رامي مزيق، ٢٠١٧ ، ص ٥٤).

العلاقة بين الاستغراق الوظيفي و بعض المفاهيم التنظيمية الأخرى:

يتداخل مصطلح الاستغراق الوظيفي مع بعض المفاهيم التنظيمية الأخرى وذلك علي النحو التالي :

١- **الاستغراق الوظيفي والاستغراق في العمل :**

فرق (Kannugo , 1982) بين الاستغراق الوظيفي والاستغراق في العمل كالتالي

جدول (١)

العلاقة بين الاستغراق الوظيفي وبعض المفاهيم التنظيمية الأخرى

الاستغراق الوظيفي Job Involvement	الاستغراق في العمل Work Engagement
-هو نوع من ارتباط الفرد بعمله الحالي ومدى الاندماج النفسي مع عمله . - هو دال على مدى قدرة هذا العمل على إشباع الحاجات الشخصية للعامل سواء أكانت مادية أو معنوية .	-هو نوع من الاعتقاد بأهمية العمل في حياة الفرد عمومًا وليس تجاه عمل بعينه . -يعد نوعًا من الدلالة للتنشئة الاجتماعية السابقة للفرد .
يعد من أهم المحاور المستخدمة لتنمية وتحسين جودة العمل وهو قلب العملية الإنتاجية ، والتفاعل بين الاستغراق والإلتزام الوظيفي يجعل العامل مندمج مع عمله ولديه التزامًا نحو مهام عمله ويعمل على تنمية منظمته وتطويرها وخصائص العمل ويشمل التنوع والأنشطة ونظام الحوافز والمكافآت المبنية على أساس الكفاءة في تنمية وتعزيز اندماج العامل مع عمله . -ويتضمن ثلاثة أبعاد : ١- الاستغراق الأدائي . ٢- الاستغراق المعرفي . ٣- الاستغراق الوجداني .	-يمثل المدى الذي يستمتع فيه العامل بعمله أي أنه توجه الشعور العاطفي الإيجابي نحو عمله من حيث الدرجة والأهمية والدور لعمله في حياة العامل .وهو جزء من الاستغراق الوظيفي . - ويتضمن بعدين : ١- الرضا الداخلي عن العمل . ٢- الرضا الخارجي عن العمل .

ويتضح مما سبق أن الاستغراق الوظيفي أحد ركائز العملية الانتاجية ،ودافعًا محفزًا لتنمية العنصر البشري ولاسيما النساء العاملات ، يزيد من دافعيتهن لأداء ، وانجاز مهام العمل بدقة وقدرتهن على الضبط والتحكم باتخاذ القرارات ونمو شخصيتهن (توكيد الذات) والانغماس التام لتحقيق أهدافهن وأهداف عملهن ، لذا فإن الاستغراق الوظيفي المفتاح الرئيس لكيفية استثمار الطاقات الكامنة لديهن

وتفعيل قدراتهن ومهاراتهن ومنحهن الدافعية والطاقة الايجابية لإنجاز عملهن باستمرار وكفاءة .

ثانيًا : المتغيرات الديموغرافية :

تعد المتغيرات الديموغرافية من المتغيرات الرُتبية ذات تأثير فعال ودال على معدل الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة ، ولمعرفة هذا التأثير قامت الباحثة بإجراء هذه الدراسة في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية وتشمل (العمر الزمني ،والمؤهل العلمي ،والمستوى الوظيفي ،و عدد سنوات الخبرة) ، فلا توجد نتائج لدراسات عربية ولا أجنبية – في حدود علم وإطلاع الباحثة - تناولت دراسة الاستغراق الوظيفي لدى عينة المرأة العاملة بينما تناولت الدراسات السابقة متغير الاستغراق الوظيفي مع عينة من (الذكور والإناث) ، وتعتبر هذه الدراسة الأولى تهدف هذه الفئة بعينها ،والمتغيرات الديموغرافية بحسب الدراسة الحالية تشمل :

❖❖ **متغير العمر الزمنى**: شملت عينة الدراسة المرأة العاملة بأعمار تتراوح ما بين (٢٠- ٦٠) عامًا ، وتناولت دراسات أجنبية وعربية متغير العمر الزمني ومنها على سبيل المثال لا الحصر :اتفقت نتائج دراسة (singh,A,.Gupta,B,.2015) مع ودراسة أحمد موسى(٢٠١٧) على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمعدل الاستغراق الوظيفي ترجع إلى متغير العمر الزمنى لصالح الفئات الأكبر عمرًا، ونتائج دراسة (Cherubin,2011) التي أشارت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمعدل الاستغراق الوظيفي ترجع إلى متغير العمر الزمنى.

❖❖ **متغير المؤهل العلمي** : بحسب هذه الدراسة تم تقسيم المؤهلات العلمية إلى ثلاثة أقسام وهى : (١) عالي: ويضم مؤهلات بكالوريوس وليسانس والدراسات العليا بشقيها (الماجستير و الدكتوراه).

(٢) متوسط: ويضم مؤهلات الدبلوم (زراعي – صناعي – وتجارى)

(٣) منخفض: وتضم المؤهلات الحاصلات على الشهادة الابتدائية والإعدادية ، ودون إتمام المرحلة الثانوية أو الدبلوم .

وتناولت دراسات سابقة هذا المتغير مثل : دراسة (Cherubin, ,2011) تأثير متغير المؤهل العلمي على معدل الاستغراق الوظيفي ، وتوصلت إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمعدل الاستغراق الوظيفي ، في حين دراسة ولاء الصافي (٢٠١٧) توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بمعدل الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة .

**** متغير المستوى الوظيفي :**

يشمل عمل المفحوصات بإحدى الإدارات (التنفيذية- المتوسطة- العليا) ، و من الدراسات السابقة التي تناولت المستوى الوظيفي : دراسة أحمد موسي (٢٠١٧) التي أشارت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستويين الأدائي والمعرفي في كل من الإدارتين التنفيذية والوسطي وأعلى من مستواه في الإدارة العليا لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث ، واختلفت نتائج دراسة عبدالحميد المغربي(٢٠١٤) التي توصلت إلى عدم فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى عينة الدراسة.

**** متغير سنوات الخبرة:**

يضم النساء العاملات بعدد سنوات خبرة بأربع مجموعات : (١) أقل من ١٠سنوات.

(٢) من١٠ إلي أقل من٢٠ سنة.

(٣) من٢٠ إلي أقل من٣٠ سنة.

(٤)٣٠ سنة فأكبر .

وتناولت الدراسات السابقة تأثير متغير سنوات الخبرة على الاستغراق الوظيفي على سبيل المثال نتائج دراسة أحمد ماضي (٢٠١٤) ، ودراسة أحمد موسي (٢٠١٧)، ودراسة ولاء الصافي (٢٠١٧) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة ترجع إلى سنوات الخبرة.

جدول (٢)

توزيع النساء العاملات وفقًا للمتغيرات الديموغرافية .

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات (وفقًا للمغير)	المتغيرات الديموغرافية
٨,٨٩٧	٩٧,٥٠	١٢٥	(١) أصغر من ٣٠ سنة	العمر الزمنى
٦,٧٠٦	٩٧,٣٦	٨٥	(٢) من٣٠ إلى أقل من٤٠ سنة	
٦,٢٢٧	٩٨,١٢	٤٩	(٣) من٤٠ إلى أقل من٥٠ سنة	
٦,٧٩٣	١٠٠,٦١	٤١	(٤)٥٠ سنة فأكبر	
٨,١١٨	٩٧,٨٠	٢٠٤	(١) عالي	المؤهل العلمي
٦,٧١٥	٩٨,٤٣	٩١	(٢) متوسط	
٦,٧٦٨	٩٧,٤٠	٥	(٣) منخفض	
٨,٩٥٧	٩٧,٣١	١٢٨	(١) تنفيذية	المستوى الوظيفي
٦,٦١١	٩٧,١٧	٩٨	(٢) متوسطة	
٦,١٠٥	١٠٠,٢٣	٧٤	(٣) عليا	
٩,٧٦٥	٩٦,٠٩	٦٧	(١) أصغر من ٣٠ سنة	سنوات الخبرة
٧,٠٥٢	٩٧,٣٧	٧٦	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة	
٧,٧٦١	٩٨,٧١	٩٤	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة	
٦,٦٨٢	٩٩,٦٧	٦٣	(٤)٥٠ سنة فاكبر	

المصدر : بناءًا على مخرجات البرنامج الإحصائي(SPSS)

ونظرًا لاختلاف نتائج الدراسات السابقة واختلاف عينة الدراسات السابقة مع عينة الدراسة الحالية ، أولت الدراسة الحالية دراسة لمتغيرات الديموغرافية سالفة الذكر لمعرفة مدى تأثيرها على الاستغراق الوظيفي .

فروض البحث :

١- وجود معدل الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة مرتفع لدى أفراد عينة البحث.

٢- لا توجد فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة تبعًا متغيري العمر و المؤهل العلمي .

٣- لا توجد فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة ترجع إلى لمستوى الوظيفة وعدد سنوات الخبرة.

الطريقة والإجراءات :

أولًا / منهج البحث :

اعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي للكشف عن معدل الاستغراق الوظيفي لدى من المرأة العاملة ،ومدى اختلافه باختلاف المتغيرات (العمر ، والمؤهل العلمي ، والمستوى الوظيفي و عدد سنوات الخبرة).

ثانيا / عينة البحث :

تكونت العينة الأساسية للبحث الحالي من (٣٠٠)امرأة عاملة بمحافظة الشرقية وتم التطبيق (ديوان المحافظة – الإدارات التعليمية – جامعة الزقازيق) ، حيث تراوحت أعمارهن ما بين (٢٠- ٦٠)عاما وذلك للتحقق من فروض البحث.

ثالثا / أداة البحث :

(مقياس الاستغراق الوظيفي ، **إعداد الباحثة**).

لدراسة معدل الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة ، قامت الباحثة بإعداد مقياس للاستغراق الوظيفي ، ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٤٢)عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد فرعية على النحو التالي :

- البعد الأول : الاستغراق الأدائي : يقيس هذا البعد تركيز الجهود الجسمانية والطاقات المادية للمرأة العاملة ، لاستكمال المهام الموكلة إليها وهو مكون من (١٥) عبارة .

- البعد الثاني: الاستغراق المعرفي : يقيس هذا البعد انغماس المرأة العاملة بشكل كامل في ممارسة عملها و تركيز الإنتباه بشكل مكثف على انجاز المهام الموكلة اليها وهو مكون من (١٥) عبارة .

- البعد الثالث : الاستغراق الوجداني : يقيس هذا البعد العلاقة القوية بين عواطف المرأة العاملة ومشاعرها وأفكارها وبين جهة عملها ،مما يولد مشاعر الفخر والانتماء إليه ،وهو مكون من (١٢) عبارة .

تقنين المقياس: تم تطبيق المقياس على عينة قوامها (١٠٠) امرأة عاملة بأعمار تتراوح ما بين (٢٠- ٦٠)، وتم شرح التعليمات الخاصة بالمقياس للمفحوصات بحيث يضع علامة صح في الخانة أمام كل عبارة، مع مراعاة عدم ترك أي مفردة بدون إجابة، وذلك بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس

الخصائص السيكومترية لمقياس الاستغراق الوظيفي :

لتحديد الخصائص السيكومترية لمقياس الاستغراق الوظيفي استخدمت الباحثة صدق المحك كأحد الأساليب الإحصائية المستخدمة في حساب الصدق، كما استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ و التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس .

أولًا / صدق المقياس: تم الإعتماد على صدق المحك للتأكد من صدق المقياس

1 :. صدق المحك الداخلي (صدق المفردات) :

تم حساب صدق المحك بحساب معاملات الإرتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له بمقياس الاستغراق الوظيفي (مع حذف درجة محكا للمفردة، المفردة من الدرجة الكلية للبُعد بإعتبار أن مجموع بقية درجات البُعد وأسفر ذلك عن الجدول (٢)التالي : جدول(٣)معاملات الإرتباط بين درجات كل مفردة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي له محذوفا منه درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد(ن= ١٠٠إمرأة عاملة)

(٢) الاستغراق المعرفي				(١) الاستغراق الأدائي			
معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة
**٠,٣٤٢	٢٥	**٠,٤٣٤	١٧	**٠,٤٩٨	٩	**٠,٤٤١	١
**٠,٥٣٦	٢٦	**٠,٥٢٢	١٨	**٠,٤٧٠	١٠	**٠,٥١٥	٢

٣	**٠,٥٧٥	١١	**٠,٤٨٧	١٩	**٠,٣٩٣	٢٧	**٠,٣٧٠
٤	**٠,٥٧٨	١٢	**٠,٥٠٢	٢٠	**٠,٣٣٥	٢٨	**٠,٣٨٤
٥	**٠,٥١٩	١٣	**٠,٥٢١	٢١	**٠,٥٣٢	٢٩	٠,١٦٦
٦	**٠,٥٠٤	١٤	٠,١٨٠	٢٢	**٠,٥٠٠	٣٠	**٠,٣٣٥
٧	**٠,٤٤٦	١٥	**٠,٥٥٠	٢٣	**٠,٣٦٢	٣١	**٠,٣٤١
٨	**٠,٥٥٣	١٦	**٠,٣١٧	٢٤	**٠,٤٠٢	٣٢	**٠,٤٥٥

(٣) الاستغراق الوجداني

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣٣	**٠,٤٢٩	٣٧	٠,١٦٤	٤١	**٠,٣٤٠	٤٥	**٠,٣٢٠
٣٤	**٠,٥٩٧	٣٨	**٠,٤٢٦	٤٢	**٠,٣٥٣	٤٦	٠,١٧٢
٣٥	**٠,٤٢٧	٣٩	**٠,٥٢٢	٤٣	**٠,٤٢٣	٤٧	**٠,٣٤٣
٣٦	٠,١٥٨	٤٠	**٠,٥٣٣	٤٤	**٠,٣٣٢		

❖ دال عند مستوي ٠,٠٥ ❖❖ دال عند مستوي ٠,٠١

يتضح من الجدول أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، عدا (٥) عبارات **وأرقامها (٢٩، ١٤، ٣٦، ٣٧، ٤٦)** :والعبارة (١٤) من البعد الأول (الاستغراق الأدائي)، (٢٩) من

البعد الثاني (الاستغراق الإدراكي)، (٣٦)، (٣٧) ، (٤٦) من البعد الثالث(الاستغراق الوجداني) ، حيث كانت معاملات الارتباط بين درجات كل منها ودرجات البعد الذي تنتمي له غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أن هذه العبارات غير متسقة مع البعد (غير ثابتة)، وبالتالي تم حذفها عند تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية .

ثانيا : ثبات المقياس

تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام طريقتي معامل ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية.

١ـ معامل ألفا كرونباخ:

تم حساب معاملات ألفا لأبعاد المقياس، ثم حساب معاملات ألفا للأبعاد (مع حذف كل عبارة)، والنتائج كما يلي

جدول (٤)

معاملات ألفا لأبعاد مقياس الاستغراق الوظيفي

(مع حذف العبارة) لدي المرأة العاملة (ن= ١٠٠ امرأة عاملة)

(٢) الاستغراق المعرفي				(١) الاستغراق الآدائي			
معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة
٠,٦٢٨	٢٥	٠,٦١٠	١٧	٠,٧٥٥	٩	٠,٧٥٧	١
٠,٥٩٤	٢٦	٠,٥٩٦	١٨	٠,٧٥٠	١٠	٠,٧٤٢	٢
٠,٦٣٢	٢٧	٠,٦٢٤	١٩	٠,٧٤٥	١١	٠,٧٣٦	٣

٠,٦٢٥	٢٨	٠,٦٢٤	٢٠	٠,٧٤٤	١٢	٠,٧٣٧	٤
٠,٦٤١	**٢٩**	٠,٥٩٣	٢١	٠,٧٤٢	١٣	٠,٧٤٥	٥
٠,٦٣٢	٣٠	٠,٦٠٠	٢٢	**٠,٧٦٥**	**١٤**	٠,٧٤٤	٦
٠,٦٢٣	٣١	٠,٦٢٧	٢٣	٠,٧٣٩	١٥	٠,٧٤٩	٧
٠,٦٠٨	٣٢	٠,٦١٥	٢٤	٠,٧٥٧	١٦	٠,٧٣٩	٨
معامل ألفا للبعد الثاني = ٠,٦٣٣				معامل ألفا للبعد الأول = ٠,٧٥٩			

(٣) الاستغراق الوجداني

معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة	معامل ألفا مع حذف العبارة	رقم العبارة
٠,٥٨٦	٤٥	٠,٥٦٠	٤١	**٠,٦٠٥**	**٣٧**	٠,٥٥٤	٣٣
٠,٦٣٨	**٤٦**	٠,٥٦٧	٤٢	٠,٥٥٤	٣٨	٠,٥٠٤	٣٤
٠,٥٨٩	٤٧	٠,٥٥٤	٤٣	٠,٥٢٨	٣٩	٠,٥٥٧	٣٥
		٠,٥٨٠	٤٤	٠,٥٢٦	٤٠	**٠,٦٤٣**	**٣٦**
معامل ألفا للبعد الثالث = ٠,٥٩٢							

يتضح من الجدول أن جميع معاملات ألفا (مع حذف العبارة) أقل من أو تساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له العبارة ، عدا (٥) عبارات **أرقام**: (١٤) من البعد الأول (الاستغراق الأدائي)، (٢٩) من البعد الثاني (الاستغراق الإدراكي)، (٣٦)، (٣٧) ، (٤٦) من البعد الثالث (الاستغراق الوجداني)، حيث كانت معاملات ألفا (مع حذف كل منها) أكبر من معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له العبارة، وهذا يعني أن هذه العبارات غير ثابتة ويتم حذفها عند تطبيق المقياس على عينة البحث الأساسية ..

٢.الثبات بالتجزئة النصفية :

تم حساب الثبات بالتجزئة النصفية لأبعاد المقياس والدرجات الكلية (بطريقتي: سبيرمان / براون ، وجتمان)، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (٥)

معاملات الثبات بالتجزئة النصفية (بطريقتي: سبيرمان/براون ، وجتمان)

لمقياس الاستغراق الوظيفي لدي المرأة العاملة (ن= ١٠٠ امرأة عاملة)

الثبات بطريقة : جتمان	الثبات بطريقة : سبيرمان/ براون	أبعاد مقياس الاستغراق الوظيفي
٠,٦٤٧	٠,٦٤٨	(١) الاستغراق الأدائي
٠,٦٢٩	٠,٦٣٢	(٢) الاستغراق المعرفي
٠,٦١٢	٠,٦١٧	(٣) الاستغراق الوجداني
٠,٧٢٦	٠,٧٦٠	الدرجة الكلية (الاستغراق الوظيفي ككل)

يتضح من الجدول أن جميع قيم معاملات الثبات بالتجزئة النصفية بطريقتي : سبيرمان/ براون ، وجتمان ،وهى قيم مرتفعة نسبياً، وتدل على ثبات جميع الأبعاد وثبات المقياس ككل.

ومن الإجراءات السابقة يتضح أن جميع عبارات مقياس الاستغراق الوظيفي صادقة وثابتة، **وأصبحت الصورة النهائية للمقياس مكونة من (٤٢) عبارة** ،

موزعة علي النحو التالي:

البعد الأول (الاستغراق الأدائي) ويقيسه (١٥) عبارة.

البعد الثاني (الاستغراق المعرفي) ، ويقيسه (١٥) عبارة.

البعد الثالث (الاستغراق الوجداني) ، ويقيسه (١٢) عبارة .

طريقة التصحيح: يصحح المقياس وفقاً للتدرج الثلاثي (تنطبق تماما- تنطبق إلى حد ما- لا تنطبق أبدا) ، وتعطى الدرجة من خلال اختيار المفحوصة لأحد البدائل الثلاثة على المفردة من (١ حتى٣) درجات.

رابعا / المعالجة الإحصائية :

تم استخدام برنامج (SPSS) حزمة البرامج الإحصائية للعلوم النفسية والاجتماعية(للتحقق من صحة اختبار فروض الدراسة الحالية، والتي تمثلت في المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري ، ومعاملات الارتباط ، وتحليل الانحدار.

نتائج البحث ومناقشتها :

١-التحقق من صحة الفرض الاول :

ينص الفرض الأول على" : **وجود معدل الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة مرتفع لدى أفراد عينة البحث**" .

للتحقق من صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي للاستغراق الوظيفي كدرجة كلية وأبعاده الثلاثة (الاستغراق الأدائي ، المعرفي والوجداني) ، كما تم حساب المدى وبلغت قيمته (٤) ، بينما بلغ طول الفئة (٠،٨) ،و يكون معدل تواجد البعد بدرجة مرتفعة إذا انحصرت قيمة المتوسط الخاصة ما بين (٣،٢ حتي ٤)، وبينما يكون معدل تواجد البعد بدرجة متوسطة إذا انحصرت قيمة المتوسط (٢،٤حتى أقل من ٣،٢) ، وبينما يكون معدل تواجد البعد بدرجة منخفضة إذا انحصرت قيمة المتوسط الخاصة بالبعد بين (١،٦ حتى أقل من ٢،٤) فيما يكون معدل تواجد البعد منخفض جدًا إذا انخفضت قيمة المتوسط الخاصة بالبعد ما بين (صفر حتي أقل من ٠،٨) وجاءت النتائج موضحة بالجدول التالي :

جدول (٦)

معدل تحقق أبعاد مقياس الاستغراق الوظيفي (ن = ٣٠٠)

أبعاد الاستغراق الوظيفي	المتوسط الحسابي	معدل تحقق البعد
الاستغراق الأدائي	٣,٨١	مرتفع
الاستغراق المعرفي	٣,٦٢	مرتفع
الاستغراق الوجداني	٣,٩٣	مرتفع
الاستغراق الوظيفي ككل	٣,٧٢	مرتفع

يتضح من نتائج جدول (٥) تحقق صحة الفرض الأول ،وأن وجود معدل الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة بدرجة مرتفعة .

مناقشة نتائج الفرض الأول.:

لا توجد نتائج لدراسة عربية ولا أجنبية – في حدود علم وإطلاع الباحثة - تناولت دراسة متغير الاستغراق الوظيفي مع عينة الدراسة (المرأة العاملة) ،ولكن تناولت الدراسات السابقة عينة من الذكور والإناث ، لذا تعتبر هذه الدراسة الأولى التي تناولت الاستغراق الوظيفي مع النساء العاملات وتم الاستعانة بنتائج الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الاستغراق الوظيفي مع عينات مختلفة .

أشارت النتائج إلى تحقق صحة الفرض الأول ، حيث أن معدل تواجد الاستغراق الوظيفي مرتفع بنسبة(٣,٧٢)، وتفسر الباحثة ذلك بأن هذا أمر منطقي أن يتواجد الاستغراق الوظيفي (الدرجة الكلية والأبعاد) لدى المرأة العاملة مما يزيد من الاتجاه والشعور الايجابي نحو تحقيق أهداف العمل وقيمه، رغبتها في أداء مهام عملها بكفاءة فيزيد من الإنتاجية وجودة العمل .

واتفقت نتائج دراسة الحالية كليًا مع نتائج دراسة إيمان نصار (٢٠١٣) ،ودراسة ولاء الصافي (٢٠١٧) ،ودراسة أحمد موسي (٢٠١٧) التي أشارت إلى توافر مستوى الاستغراق الوظيفي بمعدل مرتفع ،وأما ما توصلت إليه دراسة أحمد ماضي (٢٠١٤) توافر معدل الاستغراق الوظيفي بمعدل متوسط ومقبول .

وتفسر الباحثة في ضوء الأدبيات السيكولوجية أن ارتفاع معدل الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة البحث بالدرجة الكلية وأبعاده يرجع إلى أن إدراكهن لأهمية وقيمة عملهن ووضوح متطلبات عملهن والاندماج والتجاوب النفسي معها ،والأداء المرتفع لهن والانجاز بإخلاص والتفاني في عملهن وارتفاع مستوى الرضا لديهن عن هذا الأداء يعزز من الاستغراق الوظيفي لديهن وهذا يفسر تواجد الاستغراق الوظيفي بمعدل مرتفع لدى أفراد عينة البحث، وتشير(عتيقة حرارية و زوينة بوساق ،٢٠٠٨) إلى ارتفاع مستوى الاندماج والالتزام العاملين وادراكهم لأهمية

هذا العمل والشعور بالتحفز والتفاني والإخلاص للعمل يرجع إلى ارتفاع معدل الاستغراق الوظيفي للعاملين ،وهذا يرجع إلى ارتفاع بعد (الاستغراق الأدائي) لدى أفراد عينة البحث .

ولوحظ أثناء التطبيق الميداني لأدوات الدراسة أن ارتفاع معدل الاستغراق المعرفي لدى عند معظم أفراد عينة البحث أن العمل يمثل الركن الرئيس في حياتهن، وأيضًا لديهن القدرة على توظيف امكاناتهن وقدراتهن بكفاءة بما يخدم الأدوار والمهام الموكلة لها بفاعلية وإنجاز وشعورهن بالضبط الذاتي والتحكم في تحقيق أهدافهن الذاتية وأهداف عملهن ، مما يزيد من معدل استغراقهن الوظيفي وزيادة الإنتاج . وأكدت على ذلك دراسة (نهي الشربيني ،٢٠١٥، ص ٣١- ٥٧) ، أيضًا وعيهن بالمصادر الضرورية لتطوير وتنمية ذاتهن الشخصية والمهنية والالتحاق بالدورات بنفقتهن الخاصة على الرغم من ضآلة العائد عليهن أو الامتيازات في العمل إلا أنهن تعملن علي تنمية قدراتهن بإصرار و حرصهن على التعلم الذاتي ، لتحقيق ذاتهن وتطوير مهاراتهن وتحسين انجازهن لأهداف عملهن إلا أنه ينقصهن المشاركة الفعالة بالدورات والتدريبات وورش العمل التي تقتصر على الذكور على حد ذكرهن ، وجاءت نتائج دراسة إيمان نصار (٢٠١٣) متفقة مع دراسة ولاء الصافي (٢٠١٧) كما ولوحظ أن أفراد عينة البحث اللاتي لديهن استغراق وظيفي مرتفع يتمتعن بزيادة حماسهن وتفانيهن لأداء مهام عملهن، وأكد ذلك (Khan et al ,2011) بدراسته ، كما وجد أن ارتفاع الاستغراق الوجداني لديهن يرجع إلي العلاقة القوية بين مشاعرهن تجاه عملهن وزملاؤهن بالعمل والبيئة العمل المحفزة للعمل وعلاقات الاحترام المتبادل بينهن ورؤساء العمل والعمل بروح الفريق ، وهذا ما أشارت إليه دراسة (Huang,et al ,2016) من أن الاستغراق الوجداني الوظيفي يعزز عندما تكون العلاقة طبية قائمة على الاحترام المتبادل بين زملاء العمل والقادة ،ووجود الدعم والتشجيع المستمر يجعل العاملين مستغرقين وظيفيًا كما يحقق الأهداف المنظمة .

٢-التحقق من صحة الفرض الثاني :

ينص الفرض الثاني على: " **لا توجد فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة تبعًا لمتغيري العمر و المؤهل العلمي .**

٢/أ : متغير العمر:

١- ٢/أ – لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات العينة (من المرأة العاملة)، وفقاً للعمر الزمني (أصغر من ٣٠ سنة، من٣٠ إلي أقل من ٤٠سنة، ومن ٤٠ إلي أقل من ٥٠ سنة، ومن ٥٠ سنة فأكثر) على مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد والدرجة الكلية).

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين، واستخدام أقل فرق دال للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج موضحة بالجدول كما يلي:(LSD)،

جدول (٧)

توزيع العينة (من المرأة العاملة) علي المجموعات (وفقاً للأعمار الزمنية) ، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجاتها علي مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد ، والدرجة الكلية)

مقياس الاستغراق الوظيفي	المجموعات (وفقاً للأعمار الزمنية)	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(١) الاستغراق الأدائي	(١) أصغر من ٣٠ سنة	١٢٥	٣٤,٩٣	٤,١٠٦
	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠ سنة	٨٥	٣٤,٦٥	٣,٢٣٩
	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠ سنة	٤٩	٣٤,٤٣	٣,٠٦٩
	(٤)٥٠ سنة فأكبر	٤١	٣٥,٦٨	٣,٢١٣
(٢) الاستغراق المعرفي	(١) أصغر من ٣٠ سنة	١٢٥	٣٤,٩٤	٣,٢٥٦
	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة	٨٥	٣٥,٢٠	٢,٩٦٣
	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة	٤٩	٣٤,٩٨	٢,٦٠٢
	(٤)٥٠ سنة فأكبر	٤١	٣٦,١٥	١,٠١٩
(٣) الاستغراق	(١) أصغر من ٣٠ سنة	١٢٥	٢٧,٦٢	٣,٢٥٦

الوجداني	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة	٨٥	٢٧,٤٨	٢,٩٦٣
	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة	٤٩	٢٨,٧١	٢,٦٠٢
	(٤)٥٠ سنة فأكبر	٤١	٢٨,٧٨	٢,٥٠٥
الدرجة الكلية للمقياس (الاستغراق الوظيفي ككل)	(١) أصغر من ٣٠ سنة	١٢٥	٩٧,٥٠	٨,٨٩٧
	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة	٨٥	٩٧,٣٦	٦,٧٠٦
	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة	٤٩	٩٨,١٢	٦,٢٢٧
	(٤)٥٠ سنة فأكبر	٤١	١٠٠,٦١	٦,٧٩٣

يتضح من الجدول : وجود فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي تختلف من امرأة عاملة لأخري بحسب ما تدركه من قيمة وأهمية لما تقوم به من مهام عملها وللكشف عن مصدر تلك الفروق تم استخدام تحليل التباين كما موضح بالجدول التالي .

جدول (٧) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات العينة (من المرأة العاملة) في مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد والدرجة الكلية) ، التي ترجع إلي العمر الزمني لديها

مقياس الاستغراق الوظيفي	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوي الدلالة
(١) الاستغراق الآدائي	بين المجموعات	٤١,٢٨٨	٣	١٣,٧٦٣	١,٠٦٢	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٨٣٦,٦٤٢	٢٩٦	١٢,٩٦٢		
(٢) الاستغراق المعرفي	بين المجموعات	٤٧,٢٣٧	٣	١٥,٧٤٦	١,٦٧٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٧٨٤,٣١٠	٢٩٦	٩,٤٠٦		
(٣) الاستغراق الوجداني	بين المجموعات	٨٨,٥٠٤	٣	٢٩,٥٠١	٣,٥٣٦	٠,٠٥
	داخل المجموعات	٢٤٦٩,٥٧٦	٢٩٦	٨,٣٤٣		
الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي	بين المجموعات	٣٤٥,٩٨٣	٣	١١٥,٣٢٨	١,٩٧٣	غير دالة
	داخل المجموعات	١٧٢٩٩,٩٦٤	٢٩٦	٥٨,٤٤٦		

يتضح من الجدول أن :

(١) قيم (ف) للفروق بين متوسطات درجات المجموعات العمرية في كل من: الاستغراق الأدائي ، والاستغراق المعرفي، والاستغراق الوظيفي ككل غير دالة إحصائياً.

(٢) قيمة (ف) للفروق بين متوسطات درجات المجموعات العمرية في الاستغراق الوجداني دالة إحصائيا(عند مستوي٠,٠٥) ، ولمعرفة وجهة الفروق الدالة إحصائياً ، تمت المقارنات البعدية باستخدام أقل فرق دال، والنتائج موضحة كما يلي:(LSD)

جدول (٩) دلالة الفروق للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات المجموعات (وفقاً للعمر الزمني) في الاستغراق الوجداني

وجهة الدلالة	مستوي الدلالة	الفرق بين المتوسطين	المقارنات الثنائية الدالة	المتوسط الحسابي	العدد	مجموعات المستويات العمرية
لصالح مجموعة(٣)			(١) & (٣)	٢٧,٦٢	١٢٥	(١) أصغر من ٣٠ سنة
لصالح مجموعة(٤)	٠,٠٥	١,٠٩	(١) & (٤)	٢٧,٤٨	٨٥	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة
لصالح مجموعة(٣)	٠,٠٥	١,١٥٦	(٢) & (٣)	٢٨,٧١	٤٩	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة
لصالح مجموعة(٤)	٠,٠٥	١,٢٣٢	(٢) & (٤)	٢٨,٧٨	٤١	(٤)٥٠ سنة فأكبر
	٠,٠٥	١,٢٩٨	(٣) & (٤)			

يتضح من الجدول أن المقارنات الثنائية (في الاستغراق الوجداني) الدالة إحصائياً كانت علي النحو التالي:

١- الفرق بين المجموعة (١) للنساء العاملات (أصغر من ٣٠ سنة) ، والمجموعة (٣) للنساء العاملات بأعمار (من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة) دال إحصائياً (عند مستوي ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٣) للنساء العاملات بأعمار (من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة).

٢- الفرق بين المجموعة (١) أصغر من ٣٠ سنة ، والمجموعة (٤) النساء العاملات بأعمار(٥٠ سنة فأكبر) دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٤) النساء العاملات بأعمار(٥٠ سنة فأكبر).

٣- الفرق بين المجموعة (٢) للنساء العاملات بأعمار (من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة) ، والمجموعة (٣)) للنساء العاملات بأعمار (من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة) دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٣)) للنساء العاملات بأعمار (من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة) الفرق بين المجموعة (٢) ، والمجموعة (٤) دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٤) النساء العاملات بأعمار(٥٠ سنة فأكبر).

ويتضح من النتائج تحقق صحة الفرض الثاني الفرعي جزئيًا، ومجمل النتائج السابقة تتفق مع نتائج ،ونتائج دراسة أحمد ماضي (٢٠١٤)، (singh,A,.Gupta,B,.2015) دراسة والتي أشارت إلى وجود فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي وفقًاللعمر الزمني. (Cherubin,2011) وتختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة(والتي أشارت إلي عدم وجود فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي ترجع إلي العمر الزمني ، وتفسرها الباحثة بأن المرأة العاملة عندما يتولد لديها شعور إيجابي نحو ما تمارسه من مهام العمل فيزيد من شعورها بالفخر والانتماء للمؤسسة التي تعمل بها مما يشعرها بالرضا والسعادة .

وأضافت سويم (Sweem,2008) أن الاستغراق الوظيفي محفزًا ،وله القدرة على التأثير على العاملين وعلى عقولهم، وقلوبهم ونفوسهم لغرس الرغبة والعاطفة الذاتية في ذاتهم من أجل تحقيق الإنجاز والكفاءة، ويطور العاملون الملتزمون

إحساسهم بالانسجام مع مهام عملهم، والرغبة في أن تحقق منظمتهم التطور من خلال التفاني في عملهم ،لأنهم يشعرون بأنهم منغمسون عاطفياً واجتماعياً مع رؤية ورسالة وهدف المنظمة.

٢/ب : المتغير المؤهل العلمي :

٢/ب – ينص الفرض الفرعي من الفرض الثاني علي أنه : **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات العينة (من المرأة العاملة) وفقاً للمؤهل العلمي (عالي، متوسط ، منخفض) علي مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد والدرجة الكلية).**

ولاختبار هذا الفرض تم قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين، واستخدام أقل فرق دال للمقارنات البعدية، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٠)

توزيع العينة (من النساء العاملات) علي المجموعات (وفقاً للمؤهل العلمي)، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لدرجاتهن علي مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد، والدرجة الكلية)

مقياس الاستغراق الوظيفي	المجموعات وفقا للمؤهل	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(١) الاستغراق الأدائي	(١) عالي	٢٠٤	٣٤,٨٠	٣,٨٠٧
	(٢) متوسط	٩١	٣٥,٠٥	٣,١٨١
	(٣) منخفض	٥	٣٤,٤٠	٢,١٩١
(٢) الاستغراق المعرفي	(١) عالي	٢٠٤	٣٥,١٧	٣,١٨٢
	(٢) متوسط	٩١	٣٥,٢٠	٢,٨٦٤
	(٣) منخفض	٥	٣٥,٦٠	٣,٠٥٠

٣,١٣٣	٢٧,٨٢	٢٠٤	(١) عالي	(٣) الاستغراق الوجداني
٢,٤١١	٢٨,١٨	٩١	(٢) متوسط	
٢,٨٨١	٢٧,٤٠	٥	(٣) منخفض	
٨,١١٨	٩٧,٨٠	٢٠٤	(١) عالي	الدرجة الكلية للمقياس (الاستغراق الوظيفي ككل)
٦,٧١٥	٩٨,٤٣	٩١	(٢) متوسط	
٦,٧٦٨	٩٧,٤٠	٥	(٣) منخفض	

جدول (١١) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات العينة (من النساء العاملات علي مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد والدرجة الكلية) ، التي ترجع إلي المؤهل العلمي لديهن

مستوي الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مقياس الاستغراق الوظيفي
غير دالة	٠,٢٠١	٢,٦٢٢	٢	٥,٢٤٥	بين المجموعات	(١) الاستغراق الأدائي
		١٣,٠٣٩	٢٩٧	٣٨٧٢,٦٨٥	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٠٤٨	٠,٤٥٦	٢	٠,٩١٢	بين المجموعات	(٢) الاستغراق المعرفي
		٩,٥٣١	٢٩٧	٢٨٣٠,٦٣٥	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٥٤٨	٤,٧٠٢	٢	٩,٤٠٤	بين المجموعات	(٣) الاستغراق الوجداني
		٨,٥٨١	٢٩٧	٢٥٤٨,٦٧٦	داخل المجموعات	
غير دالة	٠,٢٢٢	١٣,١٥٢	٢	٢٦,٣٠٤	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي
		٥٩,٣٢٥	٢٩٧	١٧٩١٩,٦٤٣	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول أن : جميع قيم (ف) غير دالة إحصائياً، وهذا يعني أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات العينة (من النساء العاملات) وفقاً للمؤهل العلمي على مقياس الاستغراق الوظيفي (جميع الأبعاد والدرجات الكلية) ، تحقق الفرض الصفري

ويتضح من النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات العينة (من النساء العاملات) وفقاً للمؤهل العلمي على مقياس الاستغراق الوظيفي (جميع الأبعاد والدرجات الكلية) وبالتالي تحقق صحة الفرض الثاني ، هذه النتيجة مع نتائج دراسة (Cherubin, ,2011) ،وأيضًا تختلف مع نتائج دراسة ولاء الصافي (٢٠١٧) التى توصلت إلي وجود فروق جوهرية تعزي المؤهل العلمي ،وتفسرها الباحثة أنه من الطبيعي أن المؤهل العلمي له دور محفز للدوافع الإيجابية نحو العمل ، وكلما ارتقت المرأة العاملة بشهاداتها ، توسعت مداركها وزادت رغبتها في العمل والتزام حقيقي نحو انجاز أهداف العمل ،إلا أنه جاءت النتيجة الفرض مغايرة لهذا قد يرجع السبب لطبيعة مكان العمل ،بتوفير مصادر المعلومات والبيانات ووضوح التعليمات والقوانين الخاصة بمهام العمل لجميع العاملين ، بالتالي الكل يعمل بحسب طبيعة عمله ،مما يؤدي إلي عدم وجود الفروق بين أفراد عينة البحث تعزي إلى المؤهل العلمي .

٣- التحقق من صحة الفرض الثالث :

ينص الفرض الثالث علي " **لا توجد فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة ترجع إلى لمستوى الوظيفة وعدد سنوات الخبرة.** " .

٣/أ : متغير المستوى الوظيفي :

٣:أ : لا توجد فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى عينة الدراسة ترجع إلى مستوى الوظيفة." .

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام تحليل التباين، واستخدام أقل فرق دال للمقارنات البعدية، وجاءت النتائج موضحة بالجدول كما يلي:

جدول (١٢) توزيع العينة (من النساء العاملات) على المجموعات (وفقاً لمستوى الوظيفة)، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لدرجاتهن على مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد، والدرجة الكلية)

مقياس الاستغراق الوظيفي	المجموعات وفقا للوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
(١) الاستغراق الأدائي	(١) تنفيذية	١٢٨	٣٤,٣٦	٤,٣٠٥
	(٢) متوسطة	٩٨	٣٤,٤٦	٢,٨٩٤
	(٣) عليا	٧٤	٣٥,٤٣	٣,٠٣٤
(٢) الاستغراق الإدراكي	(١) تنفيذية	١٢٨	٣٤,٨٨	٣,٣٠١
	(٢) متوسطة	٩٨	٣٥,١٦	٢,٩٣٨
	(٣) عليا	٧٤	٣٥,٧٦	٢,٨٠٣
(٣) الاستغراق الوجداني	(١) تنفيذية	١٢٨	٢٧,٥٨	٣,٠٦٠
	(٢) متوسطة	٩٨	٢٧,٥٢	٢,٨١٨
	(٣) عليا	٧٤	٢٩,٠٤	٢,٥٥١
الدرجة الكلية للمقياس (الاستغراق الوظيفي ككل)	(١) تنفيذية	١٢٨	٩٧,٣١	٨,٩٥٧
	(٢) متوسطة	٩٨	٩٧,١٧	٦,٦١١
	(٣) عليا	٧٤	١٠٠,٢٣	٦,١٠٥

جاءت نتائج الجدول موضحة: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات العينة (من النساء العاملات) وفقاً لمستوى الوظيفة (تنفيذية، متوسطة ، عليا) على مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد والدرجة الكلية)، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين، واستخدام أقل فرق دال للمقارنات البعدية، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٣) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات العينة (من النساء العاملات على مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد والدرجة الكلية) ، التي ترجع إلى مستوى الوظيفة

مستوي الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مقياس الاستغراق الوظيفي
غير دالة	١,٥٤٦	١٩,٩٨١	٢	٣٩,٩٦٢	بين المجموعات	(١) الاستغراق الأدائي
		١٢,٩٢٢	٢٩٧	٣٨٣٧,٩٦٨	داخل المجموعات	
غير دالة	١,٩٤١	١٨,٢٦٤	٢	٣٦,٥٣٧	بين المجموعات	(٢) الاستغراق المعرفي
		٩,٤١١	٢٩٧	٢٧٩٥,٠٠٩	داخل المجموعات	
٠,٠١	٧,٥٣٥	٦١,٧٦٢	٢	١٢٣,٥٢٤	بين المجموعات	(٣) الاستغراق الوجداني
		٨,١٩٧	٢٩٧	٢٤٣٤,٥٥٦	داخل المجموعات	
٠,٠٥	٤,٢٨٩	٢٤٧,٦٥١	٢	٤٩٥,٣٠٦	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي
		٥٧,٧٤٦	٢٩٧	١٧١٥٠,٦٤٦	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول أن:

(١) قيم (ف) للفروق بين متوسطات درجات المجموعات (وفقاً لمستوى الوظيفة) في كل من: الاستغراق الأدائي ، والاستغراق المعرفي، غير دالة إحصائياً.

(٢) قيم (ف) للفروق بين متوسطات درجات المجموعات (وفقاً لمستوى الوظيفة) في الاستغراق الوجداني ، دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) ، وفي الدرجات الكلية للاستغراق الوظيفي دالة إحصائياً (عند مستوى٠,٠٥) ،

ولمعرفة وجهة الفروق الدالة إحصائياً في كل من الاستغراق الوجداني ، والدرجات الكلية للاستغراق الوظيفي، تمت المقارنات البعدية باستخدام أقل فرق دال ، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٤) دلالة الفروق للمقارنات البعدية بين متوسطات درجات المجموعات (وفقاً لمستوى الوظيفة) في كل من: الاستغراق الوجداني ، والدرجات الكلية للاستغراق الوظيفي

وجهة الدلالة	مستوي الدلالة	الفرق بين المتوسطين	المقارنات الثنائية الدالة	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات (وفقاً لمستوى الوظيفة)	المتغيرات
لصالح (٣) لصالح (٣)	٠,٠١ ٠,٠١	١,٤٦ ١,٥٢	& (١) (٣) & (٢) (٣)	٢٧,٥٨ ٢٧,٥٢ ٢٩,٠٤	١٢٨ ٩٨ ٧٤	(١) تنفيذية (٢) متوسطة (٣) عليا	الاستغراق الوجداني
لصالح (٣) لصالح (٣)	٠,٠١ ٠,٠١	٢,٨٩ ٣,٠٣	& (١) (٣) & (٢) (٣)	٩٧,٣١ ٩٧,١٧ ١٠٠,٢	١٢٨ ٩٨ ٧٤	(١) تنفيذية (٢) متوسطة (٣) عليا	الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي

يتضح من الجدول أن:

(أ) المقارنات الثنائية (**في الاستغراق الوجداني**) الدالة إحصائياً كانت علي النحو التالي:

١- الفرق بين المجموعة (١)(وظائف تنفيذية)، والمجموعة (٣) (وظائف عليا) دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) لصالح المجموعة (٣).

٢- الفرق بين المجموعة (٢)(وظائف متوسطة)، والمجموعة (٣)(وظائف عليا) دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) لصالح المجموعة (٣) .

(ب) المقارنات الثنائية (**في الدرجات الكلية للاستغراق الوظيفي**) الدالة إحصائياً كانت على النحو التالي :

١- الفرق بين المجموعة (١)(وظائف تنفيذية)، والمجموعة (٣) (وظائف عليا) دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) لصالح المجموعة (٣) وظائف عليا.

٢- الفرق بين المجموعة (٢)(وظائف متوسطة)، والمجموعة (٣)(وظائف عليا) دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) لصالح المجموعة (٣) وظائف عليا.

فلا توجد نتائج لدراسة عربية ولا أجنبية – في حدود علم وإطلاع الباحثة - تناولت دراسة الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة مع متغير مستوى الوظيفة و عدد سنوات الخبرة، بينما تناولت دراسات وبحوث سابقة متغير الاستغراق الوظيفي مع عينة من الذكور والإناث، وتتفق هذه النتائج مع جزئيًا مع دراسة أحمد موسي (٢٠١٧) بوجود فروق ذات دلالة إحصائية في المستويين الأدائي والمعرفي في كل من الإدارتين التنفيذية والوسطى وأعلى من مستواه في الإدارة العليا لدى عينة الدراسة من الذكور والإناث ، وتختلف مع نتائج دراسة عبدالحميد المغربي(٢٠١٤) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة تعزي إلى مستوى الوظيفة، وتفسرها الباحثة بوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة تعزي إلى مستوى الوظيفة بالدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي والاستغراق الوجداني يرجع السبب إلى النساء العاملات بالإدارة التنفيذية والمتوسطة تحتاجن إلى بذل المزيد من الجهد الجسدي بدرجة أكبر بالمقارنة باللواتي يعملن بالإدارة العليا و أيضًا ترجع إلى الطبيعة التكوينة (اي التركيب البيولوجي للمرأة التى تميل أحيانًا إلى الإندماج بالروابط

العاطفية القائمة على الإحترام المتبادل بين زملاء العمل والرؤساء والعمل الجماعي والتعاون مما يزيد من مشاعر الفخر والانتماء لعملها ، فيحفزها إلى بذل المزيد من الجهد والعمل بطواعية ، و أشارت إليه دراسة (Huang,et al ,2016 أن الاستغراق الوظيفي يعزز عندما تكون العلاقة طبية قائمة علي الإحترام المتبادل بين زملاء العمل والقادة ووجود الدعم والتشجيع المستمر يجعل العاملين مستغرقيين وظيفيًا، و يحقق الأهداف المنظمة.

٣/ ب : متغير عدد سنوات الخبرة :

٣: ب : ينص الفرض الثالث **"لا توجد فروق بين متوسط درجات الاستغراق الوظيفي لدى أفراد عينة الدراسة ترجع إلى عدد سنوات الخبرة."** .

ولاختبار هذا الفرض قامت الباحثة باستخدام ا تحليل التباين، واستخدام أقل فرق دال للمقارنات البعدية ، وجاءت النتائج موضحة بالجدول كما يلي:

جدول (١٥) توزيع العينة (من النساء العاملات) على المجموعات (وفقاً لسنوات الخبرة) ، والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لدرجاتهن على مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد، والدرجة الكلية)

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات (وفقاً لسنوات الخبرة)	مقياس الاستغراق الوظيفي
٤,٤٦٧	٣٤,٢٥	٦٧	(١) أقل من ١٠سنوات	(١) الاستغراق الأدائي
٣,٢٩٢	٣٥,٠٧	٧٦	(٢) من١٠إلي أقل من٢٠ سنة	
٣,٢٢١	٣٤,٩٥	٩٤	(٣) من٢٠ إلي أقل من٣٠ سنة	

الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات (وفقاً لسنوات الخبرة)	مقياس الاستغراق الوظيفي
٣,٦٠١	٣٥,١٧	٦٣	(٤) ٣٠ سنة فأكبر	
٣,٤٨٢	٣٤,٧٠	٦٧	(١) أصغر من ٣٠ سنة	(٢) الاستغراق الإدراكي
٤,٧٤٣	٣٤,٦١	٧٦	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة	
٣,٠٢٨	٣٥,٦٠	٩٤	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة	
٣,٠٧٧	٣٥,٧٩	٦٣	(٤) ٥٠ سنة فأكبر	
٣,٣٥٧	٢٧,١٣	٦٧	(١) أصغر من ٣٠ سنة	(٣) الاستغراق الوجداني
٢,٩٠٣	٢٧,٧٠	٧٦	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة	
٢,٧٨١	٢٨,١٤	٩٤	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة	
٢,٤٦٠	٢٨,٧٠	٦٣	(٤) ٥٠ سنة فأكبر	
٩,٧٦٥	٩٦,٠٩	٦٧	(١) أصغر من ٣٠ سنة	الدرجة الكلية للمقياس (الاستغراق الوظيفي ككل)
٧,٠٥٢	٩٧,٣٧	٧٦	(٢) من٣٠ إلي أقل من٤٠سنة	
٧,٧٦١	٩٨,٧١	٩٤	(٣) من٤٠ إلي أقل من٥٠سنة	
٦,٦٨٢	٩٩,٦٧	٦٣	(٤) ٥٠ سنة فأكبر	

جاءت النتائج موضحة: بأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعات العينة (من النساء العاملات) وفقاً لسنوات الخبرة (أقل من ١٠

سنوات، من١٠ إلي أقل من ٢٠سنة ، ومن ٢٠ إلي أقل من ٣٠ سنة ، ومن ٣٠ سنة فأكثر) على مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد والدرجة الكلية)، بالتالي عدم تحقق الفرض الثالث الفرعي (٣/ب) ، ولاختبار هذا الفرض تم استخدام تحليل التباين، واستخدام أقل فرق دال للمقارنات البعدية، والنتائج موضحة كما يلي:

جدول (١٦) نتائج تحليل التباين للفروق بين متوسطات درجات العينة (من النساء العاملات)على مقياس الاستغراق الوظيفي (الأبعاد والدرجة الكلية) ، التي ترجع إلى سنوات الخبرة لديهن

مستوي الدلالة	قيمة (ف)	متوسط المربعات	درجات الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	مقياس الاستغراق الوظيفي
غير دالة	٠,٨٩٢	١١,٥٦٨	٣	٣٤,٧٩٥	بين المجموعات	(١) الاستغراق الأدائي
		١٢,٩٨٤	٢٩٦	٣٨٤٣,١٧١	داخل المجموعات	
٠,٠٥	٢,٨٨٤	٢٦,٨٠١	٣	٨٠,٤٠٣	بين المجموعات	(٢) الاستغراق المعرفي
		٩,٢٩٤	٢٩٦	٢٧٥١,١٤٤	داخل المجموعات	
٠,٠١	٣,٥٠٦	٢٩,٢٥٩	٣	٨٧,٧٧٨	بين المجموعات	(٣) الاستغراق الوجداني
		٨,٣٤٦	٢٩٦	٢٤٧٠,٣٠٢	داخل المجموعات	
٠,٠٥	٢,٨٦٣	١٦٥,٨٥٢	٣	٤٩٧,٥٥٥	بين المجموعات	الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي
		٥٧,٩٣٤	٢٩٦	١٧١٤٨,٣٩٢	داخل المجموعات	

يتضح من الجدول أن :

(١) قيمة (ف) للفروق بين متوسطات درجات المجموعات(وفقاً لسنوات الخبرة) في الاستغراق الجسدي غير دالة إحصائياً.

(٢) قيم (ف) للفروق بين متوسطات درجات المجموعات(وفقاً لسنوات الخبرة) في كل من :

الاستغراق المعرفي، والاستغراق الوجداني ، والدرجات الكلية للاستغراق الوظيفي دالة إحصائيا (عند مستوى (٠٥ ،)٠ ، مستوى ٠,٠١) ، ولمعرفة وجهة الفروق الدالة إحصائياً ، تمت المقارنات البعدية باستخدام أقل فرق دال، والنتائج موضحة كما يلي: (LSD)

جدول (١٧) نتائج المقارنات البعدية للفروق بين متوسطات درجات المجموعات (وفقاً لسنوات الخبرة) في كل من : الاستغراق المعرفي، والاستغراق الوجداني، والدرجات الكلية للاستغراق الوظيفي

المتغيرات	المجموعات (وفقاً لسنوات الخبرة)	العدد	المتوسط الحسابي	المقارنات الثنائية الدالة	الفرق بين المتوسطين	مستوي الدلالة	وجهة الدلالة
الاستغراق المعرفي	(١) أقل من ١٠سنوات (٢) من١٠إلي أقل من٢٠ سنة (٣) من٢٠إلي أقل من٣٠ سنة (٤)٣٠ سنة فأكبر	٦٧ ٧٦ ٩٤ ٦٣	٣٤,٧٠ ٣٤,٦١ ٣٥,٦٠ ٣٥,٧٩	& (١) (٤)	١,٠٩٠	٠,٠٥	لصالح (٤)
الاستغراق الوجداني	(١) أقل من ١٠سنوات (٢) من١٠إلي أقل من٢٠ سنة (٣) من٢٠إلي أقل من٣٠ سنة (٤)٣٠ سنة فأكبر	٦٧ ٧٦ ٩٤ ٦٣	٢٧,١٣ ٢٧,٧٠ ٢٨,١٤ ٢٨,٧٠	& (١) (٣) & (١) (٤) (٢) & (٤)	١,٠١٠ ١,٥٧٠ ١,٠٠٠	٠,٠٥ ٠,٠٥ ٠,٠٥	لصالح (٣) لصالح (٤) لصالح (٤)

وجهة الدلالة	مستوي الدلالة	الفرق بين المتوسطين	المقارنات الثنائية الدالة	المتوسط الحسابي	العدد	المجموعات (وفقاً لسنوات الخبرة)	المتغيرات
لصالح (٣) لصالح (٤)	٠,٠٥ ٠,٠١	٢,٦٢٠ ٣,٥٨٠	& (١) (٣) & (١) (٤)	٩٦,٠٩ ٩٧,٣٧ ٩٨,٧١ ٩٩,٦٧	٦٧ ٧٦ ٩٤ ٦٣	(١) أقل من ١٠سنوات (٢) من١٠إلي أقل من٢٠ سنة (٣) من٢٠إلي أقل من٣٠ سنة (٤)٣٠ سنة فأكبر	الدرجة الكلية للاستغراق الوظيفي

يتضح من الجدول أن :

١- المقارنات الثنائية (في الاستغراق المعرفي) الدالة إحصائياً كانت:

الفرق بين المجموعة (١) سنوات الخبرة (أقل من ١٠سنوات) ، والمجموعة (٣) سنوات الخبرة من٢٠ إلي أقل من٣٠ سنة دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٣) سنوات الخبرة من٢٠ إلي أقل من٣٠ سنة .

٢- المقارنات الثنائية (في الاستغراق الوجداني) الدالة إحصائياً كانت:

(أ) الفرق بين المجموعة (١) سنوات الخبرة (أقل من ١٠سنوات)، والمجموعة (٣) سنوات الخبرة من٢٠ إلي أقل من٣٠ سنة دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٣) سنوات الخبرة (أقل من ١٠سنوات)

(ب) الفرق بين المجموعة (١) سنوات الخبرة (أقل من ١٠سنوات)، والمجموعة (٤) سنوات الخبرة ٣٠ سنة فأكبر دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٤) ٣٠ سنة فأكبر .

(ج) الفرق بين المجموعة (٢)سنوات الخبرة من١٠ إلي أقل من٢٠ سنة، والمجموعة (٤) سنوات الخبرة ٣٠ سنة فأكبر دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٤) سنوات الخبرة ٣٠ سنة فأكبر.

٣- المقارنات الثنائية (في الدرجات الكلية للاستغراق الوظيفي) الدالة إحصائياً كانت:

(أ) الفرق بين المجموعة (١) سنوات الخبرة(أقل من ١٠سنوات)، والمجموعة (٣) سنوات الخبرة (أقل من ١٠سنوات) دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) لصالح المجموعة (٣) سنوات الخبرة (أقل من ١٠سنوات).

(ب) الفرق بين المجموعة (١) سنوات الخبرة(أقل من ١٠سنوات)، والمجموعة (٤) سنوات الخبرة ٣٠ سنة فأكبر. دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) لصالح المجموعة (٤) سنوات الخبرة ٣٠ سنة فأكبر.

ومجمل النتائج السابقة تتفق مع نتائج دراسة أحمد ماضي (٢٠١٤) ، ودراسة أحمد موسي (٢٠١٧) ،ودراسة ولاء الصافي (٢٠١٧)، وتفسرها الباحثة بأن الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة في بداية التعيين يكون رغبتها بالعمل والأداء والإنجاز مرتفع، والحماس والنشاط ملحوظ ،والمبادأة وقضاء عدد ساعات طويلة بكل طواعية إلا أن ينخفض هذا الاستغراق الأدائي تدريجيًا وتتحول كل هذه المهام إلى أعمال روتينية وعادات مرغوبة، فقد نجد النساء العاملات تعملن بأكثر من مهمة عمل بوقت واحد يعزي ذلك أن الخبرة الطويلة تجعل المرأة العاملة واثقة من عملها، وملمة بكل قوانينه وقواعده والاستيعاب التام لمهامها ،مما يعزز شعورها الإيجابي نحو عملها والانخراط التام بكل مشاعرها لأداء وإنجاز المهام الموكلة إليها بكفاءة وإنجاز، وهذا ما يفسر ارتفاع درجتي البعدين(الاستغراق المعرفي والوجداني) ، لذا كان من الطبيعي

وجود فروق بدرجات الاستغراق الوظيفي لصالح الفئات ذوات سنوات خبرة أعلى من الفئات ذوات سنوات أقل و لذا جاءت النتائج دالة إحصائيًا.

توصيات الدراسة :

في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة، فإنه يمكن الخروج بمجموعة من التوصيات الآتية:

1 . ضرورة توجيه الاهتمام نحو تقديم برامج إرشادية لتعزيز الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة و ضرورة التأكيد على دور المرأة العاملة والمشاركة الفعالة الإنتاج والتنمية المستدامة .

2 . تشجيع الباحثين على القيام بالمزيد من الدراسات والبحوث تخص هذه الفئة (المرأة العاملة) وتأثير المعوقات والمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية على الاستغراق الوظيفي للمرأة العاملة.

3 . توجيه اهتمام صناع القرار والإدارة العليا بضرورة الاستفادة من الكوادر العاملة(خاصة المرأة العاملة) بمؤهلاتها العملية ،واتباع نظام الكفاءة والجدارة في العمل لا الجنس لتعزيز استغراقها الوظيفي .

4. توجيه اهتمام صناع القرار والإدارة العليا بالحث على حضور المؤتمرات والبرامج والدورات لتنمية الاستغراق الوظيفي لدى المرأة العاملة على حد سواء مع الرجل .

بحوث مقترحة:

1. الاستغراق الوظيفي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى المرأة العاملة .

2. النموذج السببي للعلاقة بين الاستغراق الوظيفي والسمات الشخصية لدى المرأة العاملة . .

3..العلاقة بين الاستغراق الوظيفي و بالرضا الوظيفي لدى المرأة العاملة .

4. إجراء المزيد من الدراسات للاستغراق الوظيفي لدي المرأة العاملة بقطاعات أخرى

5. إجراء المزيد من الدراسات المقارنة لمستوى الاستغراق الوظيفي لدى الذكور والإناث.

6.إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية لمعدل الاستغراق الوظيفي في ضوء المتغيرات الديموغرافية أخرى (عدد الأبناء – الراتب الشهري).

المراجع

- أحمد ماضي (٢٠١٤) .أثر الدعم التنظيمي على تنمية الاستغراق الوظيفي لدى العاملين لانروا ، ***رسالة ماجستيرغير منشورة*** ، كلية التجارة ، الجامعة الاسلامية ،فلسطين ، ٣٥- ٣٩.

- أحمد موسي (٢٠١٧) . أثر التمكين النفسي للعاملين في مستوى الاستغراق الوظيفي : دراسة تطبيقية علي مديرية الشباب والرياضة بمحافظة المنوفية ، ***المجلة العلمية للبحوث التجارية*** ، جامعة المنوفية ،كلية التجارة ، ٤ (٢) ، ١٩- ٥٨ .

- إيمان المنطاوي (٢٠٠٧) . أثر ثقافة المنظمة على الاستغراق الوظيفي : دراسة تطبيقية على مؤسسة الأهرام، ***رسالة ماجستير غير منشورة***، كلية التجارة، جامعة طنطا.

- إيمان نصار(٢٠١٣) . جودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي – دراسة مقارنة ،***رسالة ماجستيرغير منشورة*** ، كلية التجارة ، الجامعة الإسلامية ،فلسطين .

- بسام سمير، رضا ابو زيد (٢٠١٩) . أثر جودة الحياة الوظيفية على الأداء والفاعلية التنظيمية في شركات السياحة المصرية : الاستغراق الوظيفي متغير وسيط ، ***مجلة كلية السياحة والفنادق*** ،جامعة مدينة السادات، ٤ (١) ، ١- ٢٠ .

- سامي أبو طه، حسن عبد العال. (٢٠١٩). دور القيادة الإبداعية في تنمية الاستغراق الوظيفي، ***مجلة أوراق اقتصادية***، ٣ (١٠) ، ٧٥- ١٠١.

- شيماء عبدالغني (٢٠١٢) . أثر أبعاد العدالة التنظيمية علي مستوي الاستغراق الوظيفي : دراسة تطبيقية على العاملين بقطاع البنوك بمحافظة الدقهلية ، ***رسالة ماجستير غير منشورة*** ، جامعة المنصورة ، القاهرة .

- عبدالحميد المغربي (٢٠٠٤). دراسة ميدانية لجودة حياة العمل وأثرها في تنمية الاستغراق الوظيفي، ***مجلة الدراسات والبحوث التجارية*** ،كلية التجارة ،جامعة الزقازيق ،(٢٦) ، ٣١٨.

- عتيقة حرايرية، زوينة بوساق (٢٠٠٨). ***جودة الحياة الوظيفية ودورها في تنمية الاستغراق الوظيفي***، مجلة هيرودوت،(٨) ، ٢٠٠- ٢١١ .

- علي ميا ورامي مزيق (٢٠١٧). مدى توافر أبعاد الاستغراق الوظيفي لدى العاملين في القطاع المصرفي ، ***مجلة جامعة البعث*** ،٣٩(٦٧)، ٤٣- ٧٦ .

- فاتن أبو بكر(٢٠٠١). ***نظم الإدارة المفتوحة : منهج حديث لتحقيق شفافية المنظمات*** . القاهرة : إيتراك .

- فيبي سليمان (٢٠١٩) . أثر الذكاء الأخلاقي للقادة على الإستغراق الوظيفي للعاملين : دراسة ميدانية على هيئة ميناء بورسعيد ، ***المجلة العلمية للبحوث التجارية*** ، ٦ ، ٣٥٩- ٣١٧.

- محمود إمام (٢٠١٩). الاستغراق الوظيفي وعلاقته بمستوى الاحتراق الوظيفي لدى العاملين بشركات السياحة المصرية .***مجلة اقتصاديات المال والاعمال***، ٨ ، ٣١٦- ٣٣٨

- نهي الشربيني (٢٠١٥) . أثر القيادة التحويلية على الاستغراق الوظيفي ، ***المجلة العلمية للدراسات التجارية والبيئية***، كلية التجارة، جامعة قناة السويس،القاهرة ، ١٢، ٣١- ٥٧ .

- ولاء الصافي (٢٠١٧) . العلاقة بين الالتزام التنظيمي والاستغراق الوظيفي ، ***مجلة جامعة البعث*** ،المجلد (٣٩) ، ١٣ (٢) ، ١٢٧- ١٨٠ .

- هويدا المنان (٢٠١٨). جودة حياة العمل وأثره على تنمية الاستغراق الوظيفي ، ***رسالة ماجستير*** ،الجامعة الإسلامية ، فلسطين .

- الجهاز المركزي للتعبئة والإحصاء(٢٠٢٢). انخفاض نسبة البطالة في النساء ، جمهورية مصر العربية ، ٢٠٢٢/٤/١٠
https://www.mcser.org/journal/index.php/mjss/article/view/9475

-Ampofo, E ,.(2020). Mediation effects of satisfaction job and work engagement on relationship between organizational embeddedness and affective commitment among employees frontline in hotels rated–star of Accra , ***Journal Management Tourism and Hospitality*** , 44 , 262-253.

-Azeen,S,.(2010).Personally-Hardiness Job Involvement and Job burnout Among Teachers, ,***journal of Vocation*** , 2 , 36-40.

-Bakker, A,. (2011) .An evidence-based model of work engagement, ***Current Directions in Psychological Science***, 20, 265-269.

-Biswas, S,. (2012) . Psychological climate and affective commitment as antecedents of salespersons job involvement*, Management Insight,* 7, 1-15

-Cherubin, G,. (2011). Perceived Organizational Support and Engagement, ***Master of Science Organizational Leadership School of Business and Leadership***, Nyack College.

-Ertürk, A.(2012). Linking Psychological Empowerment to Innovation Capability: Investigating the Moderating Effect of Supervisory Trust. ***International Journal of Business and Social Scienc****e*, 3 , 153-165.

-Hafer ,J., & Martin,N., & Thomas, N. (2006). Job Involvement or Affective Commitment A Sensitivity of A Study Of Apathetic Employee , Mobility ,University of Nebraska at Omaha*, **Institute of Behavioral and Applied Management*** , 2,22

-Khan, T., &Jam, F.,& Akbar, A.,& Khan, M., and Hijazi, S, (2011), Job involvement as predictor of employee commitment evidence from Pakistan, ***International Journal of Business and Management***, (4), 252-265 .

-Jung, S ,.& Yoon,H,.(2016) . What does work meaning hospitality employees ? The effects of work meaningful work on employees organizational commitment of role mediating job engagement , ***International Journal Management Hospitality***, 55, 56-69.

-Khan ,.et al.(2011). Job Involvement as Predictor of Employee Commitment: Evidence from Pakistan, ***International***

Journal of Business and Management., 6, 252-262.

-Lawler , E. (1995). Relationship of Job Characteristics to Job Involvement , Satisfaction and Intrinsic Motivation, ***Journal of Applied Psychology*** , 54, 5

-Lewis, A.E and Fagenson E.A(2005).Strategies for developing women managers ***,Journal of Management Developing*** fulfill their objectives How well, 14, 39-53.

-Riipinen, M,. (1997). The Relationship between Job involvement and well-being,***The Journal of psychology***, 131, 81-89

- Singh,A,.& , Gupta,B,.,.(2015) . Job involvement, organizational commitment, professional commitment and team commitment :A study of Generational Diversity , Benchmarking, ***An International Journal*** , 22 , 1192-1211.

-Sweem, S,. (2008). Engaging a Talent Management Strategy for the 2 1st Century: A Case Study of How Talent Management is D De and Initiated***, Midwest Academy of management*** , 5 2, 80-91 .

-Tiwari, S,. (2011)."Employee Engagement - The Key to Organizational Success***, SCMS Journal of Indian Management",*** 11, 60-68

-William,K,.(1990). Psychological conditions of personal engagement and disengagement at work ***, Journal Management of A cademy,***l 33 ,724-692.

دور التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في تطوير الأداء المدرسي

حصة مضحي عبدالله الهاجري

أ.د/ محمد أحمد حسين ناصف
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية
كلية التربية- جامعة الزقازيق

د./ حنان زاهر عبد الخالق
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية- جامعة الزقازيق

الملخص

يتطلب تطوير الأداء المدرسي بالمدارس الثانوية في دولة الكويت إلى تطوير مهارات القيادة الفعالة لدي مديريها ومن أهمها التفكير الاستراتيجي، فالتفكير الاستراتيجي هو المدخل الذى يستطيع من خلاله مديري تلك المدارس أن .ومن ثم هدف البحث إلى تنمية التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من أجل تطوير الأداء المدرسي بها، واتبع البحث المنهج الوصفي من خلال وصف وتحليل للتفكير الاستراتيجي في الفكر الإداري ودوره في تطوير الأداء المدرسي في دولة الكويت، وتوصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للتفكير الاستراتيجي من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة متوسطة؛ ويؤدي ضعف التفكير الاستراتيجي لدى معظم مديري المدرسة الثانوية في دولة الكويت إلى ضعف الأداء المدرسي ككل. ومن ثم أوصى البحث بضرورة

تفعيل مهارات التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في الكويت لتطوير الأداء المدرسي بها، وقد الدراسة إلى قلة مشار كة العاملين وأولياء الأمور لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة، ويرجع ذلك إلى قوانين وزارة التربية في الكويت التي تقيد صلاحيات مدير المدرسة، ولا تسمح له بمشاركة العاملين أو أولياء الأمور في وضع الرؤية المستقبلية للمدرسة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الاستراتيجي ، مديرى المدارس ، دولة الكويت ، تطوير الأداء المدرسي .

Summary

The development of school performance in secondary schools in the State of Kuwait requires the development of effective leadership skills for its principals, the most important of which is strategic thinking. Strategic thinking in secondary schools is a distinct approach to generating strategic ideas that are concerned with the continuous strategic development of these schools, emphasizing the development of the vision of the future without being preoccupied with the present and its problems, which are an extension of the past, and identifying activities that create unique values for stakeholders and those interested in education and how to enhance them.

Hence, the research aims to develop the strategic thinking of secondary school principals in the State of Kuwait in order to develop school performance in it. The research follows the

Descriptive Approach by identifying the theoretical framework that governs strategic thinking and school performance, and shedding light on the most important features of strategic thinking among secondary school principals in the State of Kuwait and its role in improving school performance, and reaching suggested procedures to activate the role of strategic thinking among secondary school principals in The State of Kuwait in improving its school performance.

The research reaches a number of results, the most important of which are: Spreading and sustaining a culture of strategic thinking among secondary school principals in the State of Kuwait; developing the administrative awareness of secondary school principals in the State of Kuwait of the importance of strategic thinking so that they are more prepared to face unexpected scenarios; having the ability to systemic vision and adapt quickly to sudden changes; Giving more powers to secondary school principals in the State of Kuwait to adopt strategic thinking skills because of its positive impact on improving school performance; developing creativity in ensuring that the culture of creativity is instilled in the school staff, and encouragement of the staff to present new ideas related to school work; Providing a creative organizational climate, positive relationships between principals and workers, open communication and cooperation within secondary schools, which would encourage strategic thinking; and directing the eyes of those in charge of the educational process to pay attention to studies and research conducted on strategic thinking, and to benefit from the results reached.

Keywords: strategic thinking - secondary schools - school performance

مقدمة البحث:

ثمة حقيقة تستوجب التأكيد، هى تزايد الاهتمام بتحسين الأداء المدرسي بمدارس التعليم العام بما يتوافق والمتطلبات الوطنية والمقتضيات العالمية، والتي أدت إلى تبنى النظم المدرسية لمداخل جديدة في الإدارة منها التفكير الاستراتيجي. ومن ثم، أضحى امتلاك مديري المدارس للتفكير الاستراتيجي ضرورة مهنية ووطنية يقتضي الاستظلال بمظلتها لتحقيق التحسين المستمر للأداء المدرسي.

ويعتبر التفكير الاستراتيجي ضروري لنجاح المدرسة الثانوية على المدى الطويل، حيث يشمل نطاق التفكير الاستراتيجي جميع عمليات المدرسة الثانوية على المدى الطويل، بما في ذلك الفحص المتزامن لبيئة الأعمال الداخلية والخارجية للمدرسة(٤٠:١١).

ويهدف التفكير الاستراتيجي إلى اكتشاف استراتيجيات مبتكرة وخيالية، وتصور الوضع في المستقبل، والذي سوف يختلف اختلافًا كبيرًا عن الحاضر. ومن ثم يعد التفكير الاستراتيجي شرطًا أساسيًا لبقاء وقدرة المدارس الثانوية على مواجهة التحديات، وارتبط التفكير الاستراتيجي في الآونة الأخيرة بالجوانب المبتكرة للتخطيط الاستراتيجي للمدرسة الثانوية(٥١:٦٥).

ويتميز التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية بعدد من الخصائص، هي:(٤٨:٣٦)

١. يعبر التفكير الاستراتيجي عن حالة وعي قادة المدارس الثانوية في أداء واجباتهم.

٢. التفكير الاستراتيجي هو نتيجة التفاعل بين خصائص القيادة المدرسية المعبر عنها بمهارات وخبرات وقدرات تلك القيادة، وخصائص البيئة الداخلية والخارجية للمدارس الثانوية.
٣. يعبر التفكير الاستراتيجي عن قدرة الفكر الإبداعي لقادة المدارس الثانوية.

ويستخدم التفكير الاستراتيجي كأداة لتحقيق أهداف المدرسة الثانوية، كما أنه يمثل موردًا من موارد المدرسة الثانوية مثل المال أو الوقت أو العمل. ومن الملاحظ أن التفكير الاستراتيجي يفيد في أداء مجموعة من الأنشطة بدءًا من الأنشطة الكبيرة والمستقبلية بالمدارس الثانوية وصولًا إلى الأنشطة الصغيرة واليومية(٥٠: ٨).

والمدارس الثانوية التي تمارس وتطور التفكير الاستراتيجي على المستوى الفردي والتنظيمي، تعتبر التفكير الاسترتيجي الكفاءة الأساسية لتطوير الأداء المدرسي وتحقيق الميزة التنافسية المستمرة. ومن هذا المنطلق يصبح للتفكير الاستراتيجي دورًا مركزيًا للرؤية المستقبلية للمدارس على اختلاف أنواعها(٤٥: ١٥٦).

وتتمثل فلسفة الأداء المدرسي في قدرة المدرسة على تحقيق نتائج تعليمية مرغوبة فيما يتعلق بأهداف المدرسة، وقدرة المعلم على التدريس باستمرار مع الالتزام بالاجتهاد والأمانة والانتظام، وقدرة الطالب على التفوق انتظام في أداء الامتحانات والمهام والأنشطة الصفية(٥٣: ٦٥).

ويتم قياس جودة الأداء المدرسي من خلال قياس مجموعة من العوامل مثل رضا الطلاب وأولياء أمورهم عن المدرسة، وجودة الصحة والسلامة، وتقييم الثقافة والتنوع، وجودة المعلمين، وجودة الموارد والمرافق المدرسية، وجودة المواد والأنشطة اللامنهجية وغيرها(٣٨: ٤٧١).

بناء عليه، وفي تقدير البحث الحالي، تتعدد دواعي تفعيل التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية كضرورة حتمية لا غنى عنها لتحسين الأداء المدرسي، ومن أهم تلك الدواعي حالة عدم اليقين والتعقيد والاضطراب في العالم اليوم، والتي تتطلب بدورها من مديري تلك المدارس التفكير بشكل استراتيجي من أجل الحفاظ على بقائها واستمرارها.

وفى الكويت قامت الدولة بمجهودات مكثفة لتحسين الأداء المدرسي بمدارس التعليم العام وخاصة الثانوية منها، وقد تجلَّى بوضوح ذلك في الخطة الإنمائية متوسطة الأجل للسنوات (٢٠١٥/٢٠١٦- ٢٠١٩/٢٠٢٠)، والتي تضمنت مجموعة أهداف وسياسات لتطوير التعليم الكويتي(٣٠: ١٢- ١٣).

ونتيجة للمشكلات التي كان يعاني منها التعليم الثانوي بنظامه القديم، فكرت وزارة التربية في دولة الكويت عام ٢٠٠٦م في إعادة هيكلة التعليم بما يعطي رؤية جديدة، تكون لها مكانتها، وتأثيرها في تحسين الأداء بالمدارس الكويتية. ولكي تتحقق هذه الرؤية على أرض الواقع عملت وزارة التربية على زيادة عدد الإدارات، والمؤسسات التعليمية، بما تحمله من مفاهيم جديدة، ورؤية واضحة، وفلسفات تربوية متنوعة داخل النظام التعليمي(٣٥:١).

مما سبق يتضح سعى دولة الكويت الدائم لتحسين وتميز الأداء بمدارسها، مع التركيز على تطوير مهارات مديري المدارس ومنها التفكير الاستراتيجي للوصول إلى الأداء المنشود، وتعظيم مخرجاتها بشكل يرضى الآباء وأصحاب المصلحة فى المجتمع، وهو ما كان دافعاً لتفعيل مستوى التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت أملًا في تحسين الأداء المدرسي.

لذا، فإن البحث الحالي اتجه صوب إيجاد إجراءات لتفعيل التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لتطوير الأداء المدرسي.

مشكلة البحث:

اتخذت دولة الكويت خطوات واسعة نحو تطوير قدرة مديري المدارس الثانوية في تحسين الأداء المدرسي، ورغم كل هذه الجهود ما زالت هناك فجوة بين ما سعت إليه وما يتمتع به مديري المدارس الآن من رؤى وسياسات مطلوبة لتحسين وتطوير الأداء بالمدارس الكويتية.

وحاليًا يمارس مديري المدارس الثانوية في الكويت أدورًا تقليدية في إدارة تلك المدارس لا تتناسب مع التطورات الحديثة في الإدارة المدرسية، ويرجع ذلك إلى وجود بعض المعوقات من أهمها عدم وجود مهام واختصاصات في التوصيف الوظيفي المدرسي ذات صلة بتطوير وتحسين الأداء المدرسي، وقلة المتابعة والدعم الفني من قبل المناطق التعليمية للمدارس الثانوية، وكثرة الأعباء والمتطلبات الإدارية الملقاة على عاتق مديري المدارس الثانوية في الكويت، مما يجعل تلك المدارس في أحوج ما تكون لممارسات استراتيجية حديثة تسهم في تحسين وتجويد الأداء المدرسي، ومن أهمها التفكير الاستراتيجي(٣٢: ١٩٣).

في ضوء ما سبق، يمكن بلورة مشكلة البحث من خلال الأسئلة التالية:

١. ما طبيعة التفكير الاستراتيجي ودوره في تطوير الأداء المدرسي في الفكر التربوي المعاصر؟
٢. ما أهم ملامح التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت ودوره في تحسين الأداء المدرسي (دراسة وثائقية)؟

٣. كيف يمكن تفعيل دور التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في تحسين الأداء المدرسي بها؟

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى:

١. التعرف على الإطار التنظيري الذي يحكم التفكير الاستراتيجي والأداء المدرسي.

٢. إلقاء الضوء على أهم ملامح التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت ودوره في تحسين الأداء المدرسي.

٣. التوصل إلى إجراءات مقترحة لتفعيل دور التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في تحسين الأداء المدرسي بها.

أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

١. **الأهمية النظرية**: المتمثلة في تناول البحث الحالي بالوصف والتحليل للتفكير الاستراتيجي، وهو من المتغيرات الحديثة في علم الإدارة التربوية.

٢. **الأهمية التطبيقية**: المتمثلة في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من أجل تحسين الأداء المدرسي بها.

٣. يأتي هذا البحث تزامنًا مع حرص وزارة التربية في دولة الكويت على تعزيز وتطوير الأداء المدرسي بالمدارس الثانوية، حيث قامت الوزارة بوضع الخطط والسياسات التربوية والتعليمية والمشروعات والبرامج اللازمة لتنفيذ الأهداف الاستراتيجية في إطار سياساتها العامة.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج الوصفي؛ حيث حيث يتضمن وصفاً وتحليلاً لطبيعة التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت ودوره في تحسين الأداء المدرسي، وذلك من أجل التوصل إلى إجراءات لتفعيل دور التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في تطوير الأداء المدرسي بها.

مصطلحات البحث:

يمكن عرض مصطلحي البحث على النحو التالي:

١. **التفكير الاستراتيجي:** هو تفكير تطويري ومستقبلي، يعتمد بدرجة كبيرة على الإبداع والحدس، لتوظيف مجموعة من القدرات الشخصية لمدير المدرسة الثانوية في معرفة تراكيب ومعطيات ومثيرات البيئة الخارجية للمدرسة إدراكياً وتنبؤياً، واعادة صياغة تراكيب وامكانيات وقدرات البيئة الداخلية لها باستمرار لتأسيس بيئة تنظيمية مبتكرة تختلف تمامًا عن البيئات التنظيمية الأخرى لاكتساب الميزة التنافسية(٢١: ٢٠).

أما التعريف الإجرائى للتفكير الاستراتيجي فهو: مدخل فكري يقوم على الحس والإبداع، وتوظيف القدرات الشخصية، ويستطيع من خلاله مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت تطوير الأداء المدرسي.

٢. **الأداء المدرسي:** جميع الأنشطة والسلوكيات المرتبطة بتحقيق الأهداف والمخرجات (النواتج التعليمية) التي تسعى المدرسة إلى تحقيقها(٨: ٣٠).

أما التعريف الإجرائى للأداء المدرسي فهو: ما يقوم به مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من سلوكيات وأفعال في حدود اختصاصه وقدراته كمحاولة لبلوغ أهداف تلك المدارس.

- **الدراسات السابقة:**

١- هدفت دراسة (**علي أسعد وطفة وخالد مجبل الرميضي ٢٠٠٨**) [٢٤] إلى الكشف عن معالم الأداء التربوي واتجاهاته المختلفة في النظام التعليمي في دولة الكويت، تشمل الجوانب المختلفة للأداء التربوي في المدرسة الكويتية المعاصرة من وجهة نظر عينة من المعلمين. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي وخطواته الأساسية، وأجريت على عينة بلغت ١٨٢٠ معلمًا ومعلمة من مختلف المراحل التعليمية في مختلف المحافظات ومستويات التعليم خلال النصف الأول من العام الدراسي ٢٠٠٥. وتكونت أداة الدراسة من مقابلة تمهيدية واستبانة قوامها نسق من البيانات ومقياسًا للأداء التربوي العام بمستوياته المختلفة. وتوصلت الدراسة إلى وجود اتجاهات سلبية نسبيًا لدى أفراد العينة نحو الأداء التربوي للمدرسة الكويتية، ولا سيما في مستوى الأداء الوظيفي والأداء التطوري، وكان هناك شبه إجماع من قبل المعلمين أفراد العينة على أهمية إعادة النظر في مختلف التكوينات التربوية للمدرسة الكويتية من أجل تطويرها في اتجاهات حضارية قادرة على التجاوب مع متطلبات العصر.

٢- وهدفت دراسة(**على بن فهيد الفعر وهنادي عبدالعزيز سعد ٢٠١٤**) [٢٥] إلى التعرف على درجة ممارسة مديرات مدارس الدمج لأنماط التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر المعلمات، وعلى درجة تطبيق مديرات مدارس الدمج لمؤشرات جودة الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمات، والكشف عن نوع العلاقة بينهما. وانتهجت الدراسة المنهج الوصفي، مع تطبيق الدراسة على عينة مكونة من ١٥٥ معلمة من مدارس الدمج. وتوصلت لعدد من النتائج؛ أهمها أن مديرات مدارس الدمج تمارس أنماط التفكير الاستراتيجي

ومؤشرات جودة الأداء المدرسي بدرجة كبيرة، ويوجد ارتباط موجب دال على العلاقة بينهما.

٣- هدفت دراسة(**عمر عبدالعزيز ناصر العنزي ٢٠١٦**) [٢٦] إلى التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي ومستوى تطبيقهم لإدارة الأزمة من وجهة نظر المعلمين. **واستخدمت الدراسة** طبقت على عينة الدراسة من (٣٢٠) معلمًا ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، في المرحلة الثّانوية في دولة الكويت. **وتوصلت الدراسة** إلى أن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي من وجهة نظر المعلمين كانت متوسطة. وبناء على النتائج فقد **أوصت الدراسة** بنشر ثقافة التفكير الاستراتيجي وإدارة الأزمة بين أوساط مديري مدارس التعليم العام الحكومية في دولة الكويت.

٤- **هدفت دِّراسة (أريج حفيظ العجمي ٢٠١٨)** [٥] إلى التعرف على واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الإبتدائية في دولة الكويت، وأثر متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخبرة في ذلك. **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي، مع تطبيق استبانة مكون من ٣٩ فقرة على عينة تكونت من ٢١٣ مدير ومديرة مدرسة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. **وتوصلت الدّراسة** إلى أن وتوصلت الدراسة إلى أن واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى أفراد العينة جاءت بدرجة مرتفعة، وجاءت المجالات مرتبة تنازلياً على التوالي (مجال الإدارة المدرسية، مجال المعلم، مجال المجتمع المحلي، مجال البيئة المدرسية) حيث جاء مجال الإدارة المدرسية ومجال المعلم بدرجة تقدير مرتفعة، وباقي المجالات جاءت بدرجة متوسطة.

٥- **هدفت دِّراسة (مشاري مطر طاهر الشمري ٢٠١٨)** [٣٣] إلى التعرف على دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي في مجالات: المعلم، والطالب، والمناهج وطرق التدريس، والبيئة المدرسية. **واستخدمت الدراسة** المنهج الوصفي، مع تطبيق استبانة على عينة تكونت من ٤٣٤ معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة. **وتوصلت الدّراسة** إلى أن دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي من وجهة نظر المعلمين جاء بدرجة متوسطة.

٦- **هدفت دراسة (Syeda Asiya Zenab Kazmi et al- 2016)** [٥٢] إلى تنمية التفكير الاستراتيجي في القيادات التنظيمية من خلال تصميم بيئة عمل داعمة بالمنظمة، **واستخدمت الدراسة** استبانة طبقت على ٣٥ ممارس من المستويات المتوسطة والعليا بالمناطق المحلية. **وتوصلت الدراسة إلى** أن قدرة قائد الإدارة على التفكير بشكل استراتيجي هي مفتاح لمستوى أداء أعلى من اللازم، كما أن معرفة العمل الواسعة جنبًا إلى جنب مع خبرة العمل الواسعة هي الوصفة الصحيحة لتطوير قدرة التفكير الاستراتيجي.

٧- هدفت دراسة (**J. Pisapia, D. Reyes-Guerra and E. Coukos Semme -2016**) [٤٦] إلى التعرف على العلاقة بين التفكير النظمي وانعكاسه على القيادة الناجحة في الولايات المتحدة الأمريكية، **واستخدمت الدراسة** مقياس لتحقيق هذا الهدف مكون من (٣٨) بندًا سمي باستبيان بيتزابيا للقيادة الاستراتيجية Pisapia's Strategic Leadership Questionnaire طبق على (١١٣) قائدًا بعد عرضه على مجموعة من الخبراء. **وتوصلت الدراسة إلى** وجود ثلاث عمليات إدراكية

متعلقة بالتفكير الاستراتيجي كخصائص كامنة تميز القائد الناجح، وهذه العمليات هي : التأمل والتفكير وإعادة صياغة الأنظمة.

التعليق على الدراسات السابقة:

باستقراء الدراسات السابقة بمزيد من التدقيق العلمي، يتضح أنها اهتمت بالتفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس، وآثره فى تحسين أداء هذه المؤسسات التعليمية. ويعد ذلك الجوهر الأساس لأوجه التشابه بينها وبين البحث الحالي، وقد استفاد الباحثة من الدراسات السابقة عند مراجعة مشكلة الدراسة، مع الاستعانة بها في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة الحالية، إلا أن مكامن مضامين الاختلاف الرئيسة بين الدراسات السابقة والبحث الحالي يمكن تبيانها على النحو التالي:

- تناولت بعض الدراسات تنمية التفكير الاستراتيجي في القيادات التنظيمية (دراسة Syeda Asiya Zenab Kazmi et al)، أو دراسة التفكير الاستراتيجي وأثره على القيادة الناجحة (دراسة J. Pisapia, D. Reyes-Guerra and E. Coukos Semme)، أو مدى تحقق التفكير الاستراتيجي لدي مديرات مدارس الدمج في دولة الكويت وعلاقته بالأداء المدرسي (دراسة على بن فهيد الفعر وهنادي عبدالعزيز سعد)، أو درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي ومستوى تطبيقهم لإدارة الأزمة (دراسة عمر عبدالعزيز ناصر العنزي) بينما تتناول الدراسة الحالية تفعيل دور التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في تحسين الأداء المدرسي.
- تناولت بعض الدراسات فهم ممارسات إدارة الأداء في المدارس (دراسة Cla´udia S. Sarrico, Maria J. Rosa and Maria J. Manatos)،

أو الأداء التربوي ككل في دولة الكويت (دراسة على أسعد وطفة وخالد مجبل الرميضي)، أو واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الإبتدائية في دولة الكويت (دراسة أريج حفيظ العجمي)، أو دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي، بينما تتناول الدراسة الحالية تفعيل دور التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في تحسين الأداء المدرسي.

- يختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة في التناول المنهجي للتفكير الاستراتيجي؛ إذ أن البحث الحالي يتناوله من المنظور التحليلي الإجرائي، مرتكزا على الوضعية الراهنة والرؤى المستقبلية للأداء المدرسي في المدارس الثانوية في الكويت، رغبة في تحسين الأداء المدرسي بتلك المدارس. ومن ثم، جاءت أهداف البحث الحالي وأهميته ومراميه المنهجية ومنطلقاته الفكرية وإجراءاته التطبيقية مختلفة عن الدراسات السابقة.

خطة البحث:

تحقيقا لأهداف البحث وإجابة عن أسئلته، يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

- التفكير الاستراتيجي ودوره في تطوير الأداء المدرسي في الفكر الإداري المعاصر.
- جهود دولة الكويت في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية لتطوير الأداء المدرسي.
- أهم الإجراءات المقترحة لتنمية التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية وتحقيق دوره في تطوير الأداء المدرسي.

وسوف نعرض لهذه الخطوات كما يلي:

الخطوة الأولى: التفكير الاستراتيجي ودوره في تطوير الأداء المدرسي في الفكر الإداري المعاصر

أولاً: نشأة وتطور التفكير الاستراتيجي

وبالتالي ظهر التفكير الاستراتيجي كمصطلح في سياق تطور الاستراتيجية بمفهومها الذى تجسد في القرن العشرين، وقد تطور التفكير الاستراتيجي خلال مراحل متعاقبة على النحو التالي:

١) **مرحلة الرقابة (الموازنة)**: وترجع إلى بدايات القرن العشرين، وفي ظلها يتم التأكيد على تقليل الانحرافات أو ضبطها، ومحاولة تصحيحها[٢٢: ٤٢٦].

٢) **مرحلة الاستراتيجية (التخطيط طويل الأجل)**: ويرجع استخدامه إلى بداية الخمسينيات من القرن الماضي، ويقوم هذا الافتراض على افتراض أساسي مفاداه أن اتجاهات الماضي وما يحدث بها من تغيرات سوف تستمر في الحدوث مستقبلًا [٢٢: ٤٢٦]. وبتطبيق مفهوم الاستراتيجية على المؤسسة الصناعية في منتصف القرن العشرين، عكست الاستراتيجية طرقًا للاستفادة من البيئة وتوجيه مستقبل المؤسسة. ومن ثم بدأ التركيز على التخطيط الاستراتيجي من خلال التركيز على العمليات التنظيمية والأطر والنتائج وتكوين الاستراتيجية. ومع التعقيد البيئي المتزايد بسرعة، تحول التركيز إلى أهمية التفكير الاستراتيجي للأفراد كجذر تتطور منه الاستراتيجية[٤١: ١٥٦].

٣) **مرحلة الإدارة الاستراتيجية (الفهم الأولى)**: استخدم مصطلح التفكير الاستراتيجي في إطار الإدارة الاستراتيجية وتطور بشكل ملحوظ في منتصف

القرن العشرين منذ بدايات ١٩٦٠ إلى نهايات١٩٨٠، حيث حدثت نقلة مهمة في منطق التفكير الاستراتيجي نتيجة التغير السريع في البيئة التنافسية، فالعولمة ونمو التكنولوجيا، والقوى البيئية الأخرى، فرضت تغيرًا جذريًا للمفهوم الاستراتيجي(٢٩: ٤٨٢). ومع عقد الثمانينات، بدأت الأدبيات تتناول بكثافة مصطلح التفكير الاستراتيجي كعملية سابقة للتخطيط وللإدارة الاستراتيجية، وبدأ الحديث يدور حول القيادات والعقول التي تفكر بطريقة استراتيجية، ومن هنا أصبح مصطلح التفكير الاستراتيجي يتقدم على بقية المصطلحات الاستراتيجية الأخرى، باعتباره نقطة البدء والانطلاق، وبدونه لا يمكن أن تكون هناك خطط أو إدارات استراتيجية(٤: ٢٢٩- ٢٣٠)

٤) **مرحلة التسيير الاستراتيجي (التطور المنطقي):** عرف التفكير الاستراتيجي في هذه المرحلة تطورًا منطقيًا رافق تطور مفهومي الاستراتيجية والإدارة الاستراتيجية- فتوسع هذه المفهوم الحديث ليشمل صياغة وتنفيذ الاستراتيجية، وكذا الأداء الاستراتيجي للمؤسسة بعدما كان مفهومًا متواضعًا في المرحلة السابقة، وأصبح يتداخل مع مختلف مراحل مفهوم التسيير الاستراتيجي(٣١: ١١٨).

٥) **مرحلة التخطيط الاستراتيجي (التمييز الأولى):** بدأ التفكير الاستراتيجي في هذه المرحلة يظهر بشكل واضح كعملية استراتيجية مستقلة، حيث أصبح هناك فصل واضح لمفهوم التخطيط الاستراتيجي عن التفكير الاستراتيجي، فالتفكير الاستراتيجي مهارة مستمرة لصياغة وتنفيذ القرارات الاستراتيجية داخل المدرسة الثانوية، ولكن التخطيط الاستراتيجي جهد منفصل لإنشاء استراتيجية(٤٣: ٢١).

٦) **مرحلة استقلال التفكير الاستراتيجي (الفعل المنظمي):** تعتبر هذه المرحلة خطوة متقدمة في إطار التفكير الاستراتيجي، وذلك في اتجاه الاستقلالية والتميز باعتباره نشاط أو فعل له خصوصيته ضمن نشاط المدرسة الثانوية بفعل اتساع دائرة التغيرات في البيئة الخارجية، وتزايد الحاجة إلى القدرات العقلية العالية كالإبداع والخيال والحدس والإدراك والتنبؤ (٣١: ١١٨).

ومن خلال العرض السابق، يتضح أن التفكير الاستراتيجي قد ظهر متداخلًا مع بعض مفاهيم الإدارة الاستراتيجية كالتخطيط الاستراتيجي والتسيير الاستراتيجي في مراحله الأولى، ولكن في نهاية الأمر أصبح التفكير الاستراتيجي مدخلًا مستقلًا بفعل اتساع دائرة التغيرات والتحديات في البيئة الخارجية المحيطة بالمدرسة الثانوية، وتزايد الحاجة إلى القدرات العقلية العالية كالإبداع والخيال والحدس والإدراك والتنبؤ..

ثانياً: مفهوم التفكير الاستراتيجي وأهميته

يمكن تعريف التفكير الاستراتيجي كما يلي:

- عملية عقلية تحليلية تصويرية، تعمل على تحليل العناصر المترابطة والمتباعدة، والمزج بين المتوافق منها لتخرج برؤى وتصورات لأساليب ومداخل فيها جدة وحداثة، والتي من شأنها أن تقود إلى نتائج مستقبلية مرغوب فيها (٦: ١١٦).
- نمط خاص من التفكير يتم من خلاله توظيف مجموعة من القدرات الشخصية للمفكر الاستراتيجي في معرفة تراكيب ومعطيات ومثيرات البيئة الخارجية للمنظمة إدراكياً وتنبؤياً، واعادة صياغة تراكيب

وامكانيات وقدرات البيئة الداخلية للمنظمة باستمرار من خلال تقنيات التفكير الاستراتيجي(٣: ٢٨).

- قدرة القائد الإبداعية في كيفية تحديد القضايا المستقبلية التي تواجه المنظمة من خلال تحليل دقيق لقدرات المنظمة والظروف المحيطة بها وسبل التعامل معها بما يكفل استمراريتها وتطورها(٣٤: ١٣).

وفى ضوء هذه التعريفات المتباينة للتفكير الاستراتيجي يمكن للباحثة القول بأن **التفكير الاستراتيجي** هو مدخل فكري جديد يتضمن عملية عقلية ومعرفية يوظفها مديرو المدارس الثانوية في دولة الكويت لتطوير الأداء المدرسي، مع الأخذ في الاعتبار التأثيرات الخارجية على المدرسة، حيث يحدد القائد الأهداف والأولويات، ويضع الرؤى والاستراتيجيات المستقبلية طويلة الأجل لتحقيقها.

والتفكير الاستراتيجي ضرورة لا بد منها لمعالجة المشكلات التي تواجه المدارس الثانوية بطرق بداعية تسمح لها بالتميز والتفوق وتقديم كل ما هو جديد في مجالها من خلال استغلال الموارد والمعارف والمهارات. ومن ثم ضرورة تطوير الوعي الإداري بأهمية التفكير الاستراتيجي لدى المديرين ليكونوا أكثر استعداداً لمواجهة السيناريوهات غير المتوقعة، وتصبح لديهم القدرة على التصور النظمي والتكيف بسرعة مع المتغيرات المفاجئة، لتحقيق كل ما هو جديد ولتنمية مواردها الداخلية التي تمكنهم من معالجة المشكلات مستقبلاً(١٣: ٢١٣).

ويمكن توضيح أهمية التفكير الاستراتيجي من خلال النقاط التالية:

- وسيلة تزويد المدرسة الثانوية بعنصر المبادأة في التعامل مع الأشياء والمواقف في ضوء المعرفة الحالية والمتوقعة بحقائق الأشياء والمواقف(١٢: ٧٦).

- مدخلاً متميزاً لتحقيق التفوق الاستراتيجي من خلال توليد أفكار استراتيجية تهتم بالتطوير الاستراتيجي المستمر لمجمل القضايا الجوهرية والاستراتيجية للمدارس الثانوية لتحقيق الابتكار والإبداع المستمر ذي الصفة الاستراتيجية(٣: ٢٨).
- منهجًا فكريًا رياديًا يتيح القدرة لتصور احتمالات المستقبل واستحضار الوسائل المطلوبة لمواجهة التحديات(١٩: ٤٤٨)
- بلورة الإطار الفكري للنظر إلى المدرسة الثانوية في محيطها الكلي وعلاقاتها الشمولية بدلًا من وصفها صندوقًا مغلقًا(١٠: ٢٢).
- التوظيف الأمثل للموارد البشرية وطاقاتها ومعارفها الصريحة والضمنية وحثها على الإبداع والابتكار(١٤: ١١٨- ١١٩).
- التأكيد على أهمية رؤية المستقبل وتحديد اتجاهاته واحتمالاته بعيدًا عن الانشغال بالحاضر والتفرغ الكلي لمشاكله والتي هي امتداد للماضي(٢٥: ٦٣٦).

ثالثاً: أهداف التفكير الاستراتيجي

يهدف التفكير الاستراتيجي إلى اكتشاف استراتيجيات مبتكرة وخيالية، وتصور الوضع في المستقبل والذي سوف يختلف اختلافًا كبيرًا عن الحاضر. ومن ثم يعد التفكير الاستراتيجي شرطًا أساسيًا لبقاء وقدرة المدارس الثانوية على مواجهة التحديات، وارتبط التفكير الاستراتيجي في الآونة الأخيرة بالجوانب المبتكرة للتخطيط الاستراتيجي للمدرسة الثانوية(٥١: ٦٥).

وتتمثل أهداف التفكير الاستراتيجي فيما يلي:(١٦: ٥٤٨- ٥٤٩)

- **تزويد المدارس الثانوية بالفكر الرئيسي لها**: وهذا الفكر الرئيسي هو نافع في تكوين وتقييم كل من الأهداف والخطط والسياسات.

- **توقع بعض القضايا الاستراتيجية**: فالتفكير الاستراتيجي يساعد المدرسة الثانوية على توقع أي تغيير محتمل في البيئة التي تعمل بها المدرسة الثانوية، ووضع الاستراتيجيات اللازمة لتعمل مع هذا التغيير.
- **تخصيص الفائض من الموارد**: فالتفكير الاستراتيجي يساعد على توقع التكلفة والعائد المتوقعان من البدائل الاستراتيجية المتاحة للمدارس الثانوية.
- **توجيه وتكامل الأنشطة الإدارية والتنفيذية**: فالعلاقة بين العمل المدرسي ونتائج التعليم ومخرجاته يتم توضيحها من خلال التفكير الاستراتيجي، ومن خلال توجيه الأفراد داخل المدرسة الثانوية إلى الطريق الصحيح للوصول إلى النتائج المرغوبة.
- **تكامل الأهداف**: من خلال منع ظهور التعارض بين أهداف الوحدات الفرعية بالمدارس الثانوية، والتركيز عليها بدلًا من الأهداف العامة للمدارس الثانوية ككل.

وبالتالي يهدف التفكير الاستراتيجي كأداة لتحقيق أهداف المدرسة الثانوية من خلال بناء الأهداف والغايات المنشودة، مع توفير البصيرة المستقبلية للمدارس الثانوية، واكتشاف استراتيجيات مبتكرة وخيالية تراعي البيئة الداخلية والخارجية للمدارس الثانوية مع السعي لتنفيذها. ويعد التفكير الاستراتيجي شرطًا أساسيًا لبقاء المدارس الثانوية وقدرتها على المنافسة.

رابعاً: أبعاد التفكير الاستراتيجي

يعد التفكير الاستراتيجي إطارًا مرجعيًا محددًا، وتصنف الأطر المرجعية إلى أربعة أنواع: يمثل النوع الأول الحالة التي يتم فيها التحديث من خلال الخبرات الشخصية

المتجمعة لدى الفرد عن طريق القيم والمعتقدات النابعة من ثقافة معينة، ويمثل النوع الثاني تحديث على أساس متعمد وذلك في ضوء أحداث جديدة تثير اهتمام الفرد، ويمثل النوع الثالث حالة تنظيم عقلي دائم، وهي حالة غير مرنة يحدث التغيير فيها تدريجيًا وببطء، أما النوع الرابع وهو حالة التفكير الاستراتيجي فهو يمثل إطار مرجعي مرن(٢٢: ٤٢٥).

وتتمثل الأبعاد الأربعة للتفكير الاستراتيجي فيما يلي:(٤٩: ٢٧٤- ٢٧٦)

١) **التفكيرReflection**: يتعامل التفكير الاستراتيجي مع قدرة مديري المدارس الثانوية على اتخاذ القرار كنتيجة لسلسلة منطقية من أفكار الفرد التي اكتسبها من خلال تجاربه وخبراته، فهو يدمج البيانات الجديدة ويكتشف كيفية تطوير أساليب أكثر قابلية لتطبيق تلك البيانات.

٢) **الوعي التنظيمي Organizational awareness**: يشتمل الوعي التنظيمي على فهم التنظيم العام، وتعقد العلاقات التي تحدث بين الأقسام الفرعية للمدارس الثانوية وتفاعلاتها مع العالم الخارجي.

٣) **تحليل الاتجاهات Trend analysis**: يتعامل تحليل الاتجاهات مع تحديد المعرفة داخل المدرسة الثانوية، والقدرة على رسم الأنماط. وبالتالي يمكن تعريفها على أنها "تحول من رؤية المدرسة الثانوية على أنها تكتل من الأقسام (والموظفين) تتنافس على الموارد، إلى رؤية المدرسة الثانوية والتعامل معها كنظام شمولي يدمج كل جزء في العلاقة مع الكل".

٤) **التعرف على الأنماط pattern recognition**: يتعامل التعرف على الأنماط مع القدرة على إنشاء وتعديل بين النماذج الموقفية والتصورية

المتعددة؛ فصورة الإطار التمثيلي الموحد للتفكير الاستراتيجي تكون مُرضية فقط في ظروف ذات طبيعة عالية وقد مر بها قادة المدارس الثانوية في السابق، ولكنها لا توضح كيف يقوم كبار المديرين بإدارة مهام القيادة الأساسية الغير مألوفة والمربكة للغاية وغير المدرسة الثانوية بشكل جيد.

وبالتالي، تتمثل أبعاد التفكير الاستراتيجي على توفر الإبداع لدي قيادات والعاملين بالمدارس الثانوية، والالتزام بالمحاسبية والمساءلة، ووضع الرؤية المستقبلية المناسبة، والمرونة في التخيط والتنفيذ والتكيف مع التغيير، وامتلاك قيادات المدارس للذكاء والحكمة في التعامل مع الموارد المختلفة.

خامساً: مقومات التفكير الاستراتيجي

تتمثل مقومات التفكير الاستراتيجي بالمدارس الثانوية في ثلاث مقومات رئيسة، هي:

١- المعرفة

هناك عدة أنواع من المعرفة، والتي تعتبر ضرورية لتطوير أي قدرة، وهي:[٤٤: ٣٧]

أ) معرفة المحتوى، وتتكون من النظريات والمبادئ في مجال معين.

ب) المعرفة الإجرائية، أي كيفية الحصول على المعلومات ومعالجتها وإيصالها.

ج) المعرفة العملية أو المهارات والدراية بتطبيقها.

د) المعرفة الشخصية.

ه) المعرفة الضمنية: وهي المعرفة التي لم يتم ذكرها أو تعلمها بشكل صريح.

٢- الخبرة:

ويتضمن مفهوم الخبرة مجموعة من الأحداث في مكان ما، بما في ذلك الأحداث المخطط لها وغير المخطط لها، والتي تحدث في كل من المواقف الرسمية وغير الرسمية. وتؤدي الخبرة دورًا رئيسيًا في ما ومتى، وكيف ولماذا يتعلم الكبار. وبالنسبة لأولئك الذين يشغلون مناصب قيادية، فإن الموقع الرئيسي الذي تحدث فيه هذه الأحداث هو مكان العمل(٤٤: ٣٩).

وتنبع الخبرة في التفكير الاستراتيجي من مساهمات عشرة خبرات يمكن تجميعها في أربعة مستويات من التفاعل: تفاعل شخصي، وتفاعل تبادلي، وتفاعل تنظيمي، وتفاعل خارجي(٤٢: ٧٧- ٧٨).

٣- العادات

بمرور الوقت، يطور الأفراد مداخلهم الخاصة لمعالجة القضايا والمواقف الاستراتيجية. ويمكن تحديد ثلاث عادات مختلفة لدى القادة الاستراتيجيين، وهي:(٤٤: ٤٢)

- العادة الأولى "**تطوير الفهم**"، على أنها سلسلة من الدوائر الصغيرة حول دائرة كبيرة واحدة، وتمثل الدائرة الكبيرة موضوع الاهتمام، بينما الأخرى الصغار وجهات نظر مختلفة تؤخذ لفهم القضية. وتساهم الخبرات السابقة في استكشاف وجهات النظر المختلفة.
- العادة الثانية "**تطبيق التخطيط العقلاني**" على المواقف، ويمكن تصورها على أنها مثلث مقلوب. تطرح الزاوية اليسرى العليا السؤال "إلى أين نحن ذاهبون؟" ويتعلق بالاتجاه الحالي للمدارس الثانوية. وتطرح الزاوية العلوية اليمنى السؤال "كيف نصل إلى هناك؟" ويحدد الاستراتيجيات الحالية المستخدمة. يؤدي هذان الأمران معًا إلى الركن السفلي، ويسألان السؤال "هل التنفيذ فعال؟" والتركيز على حالة التنفيذ. ويتم الإجابة على كل

زاوية من خلال مجموعة من تجارب سابقة مختلفة. ومن ثم يعزز استخدام هذه العادة بقوة أنشطة "المفاهيم" و"الاختبار" للتفكير الاستراتيجي.

- العادة الثالثة "**إكمال التسلسل الهرمي للتحديات**"، ويمكن تصورها على أنها سلم، حيث تشير كل درجة سلم إلى تحدي معين؛ وتشير المساحة في الجزء الخلفي من الدرجة، والتي تعطيها الارتفاع، إلى التفكير بعد تحقيق التحدي. ويحتوي الجانب السفلي من الدرجة على الخبرات السابقة التي تفيد الإجراءات المتخذة. ويمكن أن يعزز الاستفادة من هذه العادة أيًا من الأنشطة الرئيسية للتفكير الاستراتيجي اعتمادًا على محتوى التفكير.

ومن ثم، تتمثل مقومات التفكير الاستراتيجي في المدارس الثانوية على اختلاف أنواعها في ثلاث مقومات رئيسة، هي: المعرفة العلمية والمهارية والشخصية لدى القيادات والعاملين بتلك المدارس، والخبرات نتيجة التفاعل الشخصي والتنظيمي والتبادلي والخارجي، والعادات الاستراتيجية مثل تطوير الفهم وتطبيق التخطيط العقلاني وإكمال التسلسل الهرمي للتحديات.

سادساً: خطوات ممارسة التفكير الاستراتيجي

تتمثل خطوات ممارسة التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت فيما يلي:[١٧: ١٢٥]

١. تحليل البيئة الداخلية والخارجية: من خلال استخدام جميع التغيرات الخارجية والداخلية وتحليليها لاكتشاف ما توفره البيئة الخارجية من فرص أو ما ينتج عنها من مخاطر ومعوقات مع معاودة النظر في هذه التحليلات بصورة منتظمة بدقة لتيسير جمع المعلومات.

٢. تحليل القيمة المضافة: وهي إدارة تحليلية تسعى للتحليق بالفكر إلى نقطة بعيدة أي للنظر من أعلى كما لو كنت راكبا طائرة لرسم صورة شاملة وكلية، ويكوف التركيز على الميزة التنافسية التي تولدت عن قيمة مضافة معينة حققتها المدرسة الثانوية لمقارنتها بنفس القيمة التي حققتها المدارس الثانوية الأخرى المماثلة.

٣. تحليل وضع المنافسة: وذلك بالنظر إلى القوى الخارجية والتي تتمثل في حالة الأنظمة الأخرى، ويستحسن في هذا الأسلوب التفريق في التفكير.

٤. التوفيق بين المتغيرات البيئية الرئيسة: وهي محاولة التنبؤ بما ستكون عليه العوامل الخارجية الرئيسية التي قد تؤثر على مستقبل المدرسة الثانوية ومتابعته بشكل منتظم، وذلك لوضع نماذج تفسيرية لمواجهة وتفهم التغيرات غير المدرسة الثانوية وغير المؤكدة التي قد تواجهها المدرسة الثانوية.

٥. إعداد عدة سيناريوهات بديلة للمستقبل: وذلك عن طريق محاولة استشعار البيئة الخارجية ورصد أي إشارات ضعيفة والتي تكوف غالبًا نذيرًا بحدوث تغيرات رئيسة كبرى.

وبالتالي يقوم قادة المدارس الثانوية الذين يتبنون التفكير الاستراتيجي بوضع رؤية شاملة للمدارس الثانوية، مع الوعي بالبيئة الداخلية والخارجية للمدارس الثانوية، ووضع معايير للتقييم والتقويم، وإنشاء استراتيجية، ثم التخطيط لتنفيذها ووصولًا للأهداف المنشودة، مع عمل تغذية راجعة لمعرفة مدى توافق الأهداف المحققة مع الأهداف المطلوبة وتلبيتها للمتطلبات الخارجية.

سابعاً: دور التفكير الاستراتيجي في تطوير الأداء المدرسي

يتميز التفكير الاستراتيجي بمنهجه العلمي من خلال استجابته للمشكلات بعد التنبؤ بها وبأبعادها المستقبلية، وبالتالي فهو يسهم في تحسين الأداء، وإنقاص نسبة الخطأ في التعامل مع المواقف واتخاذ القرارات، كما أنه يعمل على تحسين قدرة المدرسة الثانوية على التعامل مع المشكلات وتدعيم المركز التنافسي معها(٢٢: ٤٢٥).

والتفكير الاستراتيجي هو عملية تركيبية ناجمة عن حسن توظيف الحدس والإبداع والقدرات والمهارات الضرورية لقيام الفرد بفحص وتحليل عناصر البيئة المختلفة، ورسم التوجهات الاستراتيجية(١٤: ١١٧).

ويحظى التفكير الاستراتيجي باهتمام متزايد في مجال إدارة المؤسسات التعليمية، خاصة كيفية تأثير التفكير الاستراتيجي على الأداء التنظيمي للمدرسة ككل. ويُنظر إلى التفكير الاستراتيجي من حيث نتائجه أو سلوكياته أو عملياته كنشاطاً ضرورياً للقادة في المدرسة الثانوية، حيث يسهل تحديد الأهداف الحاسمة وتقييم إعادة الهيكلة ووضع مقاييس الأداء وتنفيذ ومراجعة الخطط الاستراتيجية(٤٧: ٣٧١).

الخطوة الثانية: جهود دولة الكويت في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية

يمكن تناول واقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت من خلال تناول ثلاثة أبعاد للتفكير الاستراتيجي: الإبداع، والرؤية المستقبلية، والمرونة والقدرة على التكيف مع التغيير، وهي على النحو التالي:

أولاً: الإبداع

لقد فُرض الإبداع على المدارس الثانوية بالكويت نتيجة للتطورات التكنولوجية والعلمية السريعة في عالم اليوم، وكذلك لوجود مجموعة من العوامل التي تساعد

مديري تلك المدارس على تكوين بيئة إبداعية في المدرسة من أهمها توقيت الإنجازات، وإتاحة الفرصة للعاملين على الرغبة في المجازفة، وعدم الخوف من الفشل، وتوفر المناخ التنظيمي الإبداعي، والعلاقات الإيجابية بين المديرين والعاملين والاتصال المفتوح والتعاون. وفي سياق تلك التطورات والعوامل، يحاول مديري المدارس الثانوية التكيف معها من خلال تبنيهم لأساليب علمية جديدة وطرق فعالة مساعدة في عملية التعليم(٣٦: ٨٦- ٨٧).

وتمتلك المدارس الثانوية في الكويت ثقافة متماسكة، حيث يتقلص الصراع القيمي والتنظيمي، وتتضح هوية المدرسة، وتنسجم القيم والممارسات في المدرسة مع سلوكيات العاملين فيها، والتي بدورها تدعم عملية الإبداع لدى مديري تلك المدارس(١٨: ٥٠).

كما أن وزارة التربية في دولة الكويت تحرص على اختيار مديري المدارس الثانوية استنادًا إلى معايير مبنية على أسس علمية، وعند تعيين المديرين الجدد بالمدارس الثانوية في الكويت، فإنهم يحاولون إثبات جدارتهم من خلال محاولتهم إظهار أي جديد خارج عن المألوف في إدارة المدرسة بحيث يساهم في إنجاحها بشكل عام. وتحرص وزارة التربية كذلك على عقد الدورات التدريبية لمديري المدارس الثانوية بصورة مستمرة لتشجيعهم على تبني الإبداع بمدارسهم(٣٦: ٨٧).

وتتمثل أهم الأساليب التي يتبعها مديرو المدارس الثانوية في الكويت في تنمية الإبداع في الحرص على غرس ثقافة الإبداع في العاملين بالمدرسة، وتشجيع العاملين على تقديم الأفكار الجديدة المتصلة بالعمل المدرسي، وتجريب الأفكار الإبداعية التي يقترحها العاملون، مع الاهتمام بتوفير مناخ عمل صحي خالي من الصراعات يساعد على الإبداع، وتقدم حوافز معنوية ومادية للمبدعين بالمدرسة(٣٦: ٨٦).

ولكن مع ذلك، توصلت إحدى الدراسات إلى أن مديري المدارس الثانوية في الكويت يستخدموا أساليب تنمية الإبداع الإداري بدرجة متوسطة، وقد يرجع ذلك إلى وجود

بعض المعوقات التي قد تحول دون استخدام تلك الأساليب؛ منها: العبء الوظيفي اليومي، وضعف إشراك العاملين بالمدرسة في عملية صنع القرار التربوي، وضعف المخصصات المالية لتطبيق الأفكار الإبداعية، والخوف من نقد الأفكار والخطط الإبداعية، وكذلك الحرص على الالتزام بحرفية الأنظمة والتعليمات الورادة من وزارة التربية والمناطق التعليمية التابعة لها(٣٦: ٨٩)

وهناك عدد من المعوقات الأخرى التي تحد من الإبداع لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، منها ما يلي:

- لا تزال الإدارة المركزية تهيمن على السلطات والصلاحيات واتخاذ القرارات في تلك المدارس(٢: ٥٠٩).
- قلة تكيف مديري المدارس مع التعليمات الجديدة التي تصدر من الجهات العليا في التعليم.
- قلة استعداد معظم العاملين في المدارس لمساعدة بعضهم البعض.
- المراقبة المستمرة للموظفين في المدارس بصفة دائمة لاكتشاف أية مخالفات للقواعد والأنظمة(١١: ٥٣٥).

وبالتالي على الرغم من الجهود التي تبذلها وزارة التربية في دولة الكويت لنشر ثقافة الإبداع في المدارس الثانوية، ولدعم مهارات الإبداع لدى مديريها من خلال

الدورات التدريبية؛ في محاولة للخروج عن المألوف في إدارة المدرسة الثانوية، إلا أن معظم الدراسات تظهر ضعف مستوى الإبداع لدى مديري المدارس الثانوية في الكويت.

ثانياً: الرؤية المستقبلية:

يعتبر مدير المدرسة الثانوية في دولة الكويت مفكر تربوي يستخدم خبرته ويوظفها لقراءة اتجاهات المستقبل، ويرصد واقع التغيرات المجتمعية، وذلك للتأثير في الرؤية المشتركة للمدرسة وإيضاحها وتفعيلها لدى الآخرين، ومساعدة الآخرين على رؤية الواقع وملامح المستقبل بمنظور أوسع(١٦: ٣٧).

ويقوم مديرو المدارس الثانوية في دولة الكويت بوضع رؤية مستقبلية تتضمن وجود رؤية ورسالة للمدرسة، ويسعى مديرو تلك المدارس إلى تبني خطة استراتيجية للمدرسة، وتحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة، وتحسين جودة أداء المدرسة في محاولة لتحقيق رؤية المدرسة ورسالتها(٧: ٤٦٩).

كما يقوم مديرو المدارس الثانوية في الكويت على تشجيع المعلمين والعاملين بالمدرسة على معرفة أوجه القصور في أدائهم، والتنبؤ بمشكلات العمل قبل حدوثها، ولكن لا يشجع المديرون العاملين على اكتشاف المشكلات التي يعاني منها الآخرون في في العمل(١: ٦٤).

ولذلك يمتلك مدير المدرسة الثانوية في دولة الكويت دافعية قوية لتحقيق النجاح في حل المشكلات، ويصر مدير المدرسة على تحقيق أهدافه، ويتنبأ مدير المدرسة بمشكلات العمل قبل حدوثها، ويضع حلول استباقية لهذه المشكلات استعدادًا لحدوثها في المستقبل(٢٠: ٦٨).

ولكي تحقق الرؤية المستقبلية الدور المنوط بها في تحسين المدرسة الثانوية، يتطلب الأمر أن يقوم مديرو المدارس الثانوية في الكويت بما يلي عند صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة:(٢٨: ١٦٦)

١. مشاركة عدد من المعلمين والطلاب في صياغتها، وكذلك بعض أفراد المحتمع المحلي.
٢. سهولة تحويل رؤية المدرسة إلى برامج واستراتيجيات سهلة التطبيق في المدرسة وخارجها.
٣. تعميم الرؤية المستقبلية بشكل كامل في المدرسة بحيث يتعرف عليها جميع المعلمين والعاملين في المدرسة وكذلك طلابها.
٤. عقد ورش عمل والعمل في مجموعات لتجريد المفاهيم المعبرة عن التحديات الداخلية (نقاط الضعف والخارجية إلى مفاهيم عامة.
٥. إجراء استطلاعات للرأي حول الدور الذي يقوم به مدير المدرسة في مواجهة التهديدات في البيئة الخارجية، وما يحتاجه المعلمون وما يتوقعونه للوصول إلى تصور ورؤية واضحة لمواجهة تلك التهديدات.

وقد توصلت إحدى الدراسات إلى قلة مشاركة العاملين وأولياء الأمور لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في صياغة الرؤية المستقبلية للمدرسة، ويرجع ذلك إلى قوانين وزارة التربية في الكويت التي تقيد صلاحيات مدير المدرسة، ولا تسمح له بمشاركة العاملين أو أولياء الأمور في وضع الرؤية المستقبلية للمدرسة (١٥: ٧٤)

وبالتالي تُفرض الرؤية المستقبلية على مديري المدارس الثانوية في الكويت من خلال رؤية محددة تضعها وزارة التربية، وتتمثل في خطة يومية وأسبوعية وشهرية ينفذها المديرين دون إبداء آرائهم ومقترحاتهم، أو السماح للعاملين بالمدرسة والمهتمين بالتعليم خارج المدرسة بالمشاركة في صياغتها أو تعديلها؛ ويرجع ذلك إلى المركزية الصارمة التي تتسم بها الكويت في إدارة التعليم.

ثالثاً: المرونة والتكيف مع التغيير

لقد فرضت التحديات التي تواجه المدرسة الثانوية في دولة الكويت بعض التجديدات التربوية في كافة مجالات العملية التعليمية بالمدرسة، ومنها زيادة الاهتمام بالأنشطة المدرسية، وتغيير نظم الامتحانات، وإدخال تكنولوجيا المعلومات الحديثة في المدرسة، وصاحب ذلك حدوث تغير في دور الإدارة المدرسية ليشمل تمكين المدرسة من القيام بوظيفتها التربوية على أكمل وجه، كما تطلبت الاستجابة السريعة للمتغيرات والتطورات المختلفة(٩: ١١٣).

ولدى مدىري المدارس الثانوية في الكويت القدرة على تقدىم الأفكار الجدىدة لتطوىر العمل بسهولة وىسر، ولا ىتردد معظم المديرين في تغيىر موقفهم عندما ىقتنعوا بعدم صحته، وىحددوا تفاصىل العمل قبل البدء بتنفىذه(٢٠: ٦٨).

ويقوم مديرو المدارس الثانوية في دولة الكويت بمكافأة العاملين عن أفكارهم الإبداعية في مجال العمل، والسعي للتخلص من الأعمال والإجراءات الروتينية، وتشجيعهم على تجربة طرق جديدة في التعامل مع المواقف(١: ٦٣).

ويساعد المناخ التنظيمي الإيجابي بالمدارس الثانوية في دولة الكويت على تحفيز المديرين على تطوير أدائهم الإداري وكفاياتهم التنظيمية، كما يوفر لهم فرص متنوعة لتشجيع العاملين بالمدرسة على مواكبة التغيرات من حولهم(٢٣: ١٠٥).

وتشير إحدى الدراسات إلى مساعدة مديري المدارس الثانوية في الكويت للعاملين بها على التكيف مع ظروف العمل، كما يدعم المديرون قدرة العاملين على رؤية الأشياء من زوايا مختلفة، ولكن لا يتقبل بعض المديرين النقد من الآخرين وخاصة فيما يتعلق بسلوكياتهم الإدارية(١: ٦٠- ٦١).

كما توصلت دراسة أخرى إلى أن درجة ممارسة قيادة التغيير لدى مديري المدارس الثانوية في الكويت كانت مرتفعة، ويرجع ذلك إلى شعور المدير بأنه هو المسئول الأول

عن الإرتقاء بالمدرسة، وبالتالي يسعى دائمًا للتطوير والتجديد من خلال أهداف محددة واضحة للجميع بالمدرسة(١٥: ٧٣).

وهناك مجموعة من الصعوبات التي تواجه مدير المدارس الثانوية في دولة الكويت في تطبيق المرونة والتكيف مع التغيير، منها ما يلي:(٢٧: ٣٣- ٣٤)

١) البيروقيراطية السائدة في المدرسة، ومركزية السلطة واتخاذ القرار.
٢) قلة توافر الكفاءات البشرية بالمدارس الثانوية المؤهلة لتنفيذ برامج التغيير، وضعف إلمامهم بأساليبه واستراتيجياته.
٣) قلة مساندة القيادات الإدارية العليا لإدارة التغيير في المدارس الثانوية، وضعف الاهتمام بالأفكار الجديدة.
٤) رضا مديري المدارس الثانوية والعاملين بها عن الوضع الحالي، والتمسك بما هو كائن من ممارسات تنظيمية، وغياب دور القيادي للمديرين.
٥) الافتقار لوجود رؤية مستقبلية للمدرسة، وضعف القدرة على توصيلها.

وبناءً عليه، توجد مجموعة من المعوقات التي تحول دون إظهار مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت المرونة والقدرة على التكيف مع التغيير، أهمها: البيروقيراطية السائدة والمركزية الصارمة في إدارة المدارس الثانوية، وتمسك العاملين بالوضع الحالي وخوفهم من التغيير، وقلة دعم القيادات الإدارية العليا لعملية التغيير بتلك المدارس.

وعمومًا يتضح من العرض السابق لواقع التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت ضعف مستوى التفكير الاستراتيجي لدى هؤلاء المديرين لدرجة تقل عن المتوسط، ويظهر ذلك من خلال ضعف مستوى الإبداع لديهم،

والالتزام حرفيًا بالرؤية المستقبلية التي تضعها الوزارة دون إبداء الرأي فيها، والتمسك بالقوانين واللوائح، وضعف القدرة على مواكبة التغيير في مدارسهم.

الخطوة الثالثة : أهم الإجراءات المقترحة لتنمية التفكير الاستراتيجي لدي مديري المدارس الثانوية

مما سبق، توصل البحث إلى مجموعة من الإجراءات المهمة لتطوير مستوى التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت، ومن ثم تطوير الأداء المدرسي ككل، ومن أهم هذه الإجراءات ما يلي:

١- اختيار مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت استنادًا إلى معايير مبنية على أسس علمية.

٢- تطوير الوعي الإداري لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت بأهمية التفكير الاستراتيجي ليكونوا أكثر استعدادًا لمواجهة السيناريوهات غير المتوقعة، وتصبح لديهم القدرة على التصور النظمي والتكيف بسرعة مع التغيرات المفاجئة.

٣- عقد دورات تدريبية لتدريب مديري المدارس الثانوية على ممارسة وتطبيق التفكير الاستراتيجي في إدارتهم لمدارسهم في دولة الكويت.

٤- نشر واستدامة ثقافة التفكير الاستراتيجي بين مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت.

٥- إنشاء أقسام إدارية متخصصة في التفكير الاستراتيجي داخل المدارس الثانوية في دولة الكويت.

٦- إتاحة الفرصة لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت للمشاركة في الندوات والمؤتمرات التي تناقش موضوع التفكير الاستراتيجي.

٧- تنمية الإبداع في الحرص على غرس ثقافة الإبداع في العاملين بالمدرسة، وتشجيع العاملين على تقديم الأفكار الجديدة المتصلة بالعمل المدرسي.

٨- توفير المناخ التنظيمي الإبداعي، والعلاقات الإيجابية بين المديرين والعاملين والاتصال المفتوح والتعاون داخل المدارس الثانوية، والتي من شأنها أن تشجع على التفكير الاستراتيجي.

٩- إعطاء مزيد من الصلاحيات لمديري المدارس الثانوية في دولة الكويت في تبني مهارات التفكير الاستراتيجي لما له من انعكاس إيجابي في تحسين أداء المدارس.

١٠- توجيه نظر القائمين على العملية التعليمية للاهتمام بالدراسات والبحوث التي يتم إجراؤها على التفكير الاستراتيجي، والاستفادة من النتائج التي يتوصل إليها.

المراجع

أولًا: المراجع العربية

١. إبراهيم مناحي عايد العنزي: "أنماط القيادة الإدارية وعلاقتها بالإبداع التنظيمي في المدرسة المتوسطة بدولة الكويت"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (٤٥)، يناير ٢٠١٢.

٢. أحمد صبر محمد صبر الشمري: "تطوير التعليم الثانوي العام بدولة الكويت في ضوء معايير الجودة"، مجلة البحث العلمى فى التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية،جامعة عين شمس، العدد السادس عشر، ٢٠١٥.

٣. أحمد عبدالله دانوك: "تقويم واقع أبعاد التفكير الاستراتيجي لدى القيادات الإدارية :دراسة استطلاعية تحليلية لآراء عينة من مديري شركة المشاريع النفطية(SCOP)"، مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة كركوك، مج (٦)، ع (١)، ٢٠١٦.

٤. آدم شيتر: "التفكير الاستراتيجي وعلاقته بالتوجهات الزمنية لدى إطارات مؤسسة ENICA" ، مجلة أبحاث اقتصادية وادارية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة محمد خيضر بسكرة، ع (٢٠)، ديسمبر ٢٠١٦.

٥. أريج حفيظ العجمي: واقع برامج تحسين الأداء المدرسي لدى مديري المدارس الابتدائية في دولة الكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠١٨.

٦. إيهاب فؤاد الحجاوي: "أهمية التعلم التنظيمي في تنمية التفكير الاستراتيجي لدى قادة المنظمات العامة"، مجلة البحوث الإدارية، أكاديمية السادات للعلوم الإدارية- مركز البحوث والاستشارات والتطوير، مج ٣٤، ع ٤، أكتوبر ٢٠١٦.

٧. تركي الحميدي جزاع العتيبي: "تطبيق مدخل التخطيط الاستراتيجي وانعكاسه على تحسين الأداء في المدارس الثانوية بدولة الكويت: دراسة تحليلية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، مج (٢٩)، ع (١١٤)، أبريل ٢٠١٨.

٨. حنان إسماعيل محمد إسماعيل: الانتماء المهني للمعلم وتحسين فعالية الأداء المدرسي :رؤى وتوجهات، مجلة إدارة الاعمال، جمعية إدارة الاعمال العربية، ع (١٧٢)، مارس ٢٠٢١.

٩. خليفة حمود مسلم العنزي: "إدارة التغير مدخلا لتطوير إدارة المدرسة الثانوية في الكويت: دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (٤٥)، يناير ٢٠١٢.

١٠. رانية تناح: "أثر التفكير الاستراتيجي على إدارة المخاطر في البنوك التجارية الجزائرية: دراسة حالة بنك الجزائر الخارجي"، مجلة البحوث في العلوم المالية والمحاسبية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التيسير، جامعة محمد بوضياف المسيلة، ع (٥)، ٢٠١٨.

١١. سناء ناصر خلف عبدالله العدواني: "الإبداع الإدارى فى مدارس التعليم الثانوى العام بدولة الكويت فى ضوء المعوقات التنظيمية :دراسة أدوار المديرين"، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج (٢٠)، ع (١)، ٢٠٢٠.

١٢. صالح بن سعد المربع: "التفكير الاستراتيجي- الطريق إلى المستقبل"، مجلة الأمن والحياة، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، مج (٣٤)، ع (٣٩٠)، أكتوبر ٢٠١٤.

١٣. صبا نوري الحمداني ومحمد الخولاني: "تأثير التفكير الاستراتيجي على تحسين جودة الحياة الوظيفية"، المجلة العربية للإدارة، المدرسة العربية للتنمية الإدارية، مج (٣٨)، ع (٢)، يونيو ٢٠١٨.

١٤. طارق عبدالله محمد محمود وعبدالسلام محمد حسين التونسي: دور التفكير الاستراتيجي والتفكير الابداعي فى خلق الميزة التنافسية للمصارف التجارية : دراسة تطبيقية على مصرف الصحاري ومصرف الوحدة ومصرف الجمهورية والفروع التابعة لها في مدينة طرابلس، مجلة المعرفة، كلية الاقتصاد والتجارة- ترهونة، جامعة الزيتونة، ع (١)، مارس ٢٠١٥.

١٥. طلال عجيل الفضلي: "درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لقيادة التغيير وعلاقتها بفاعلية المدرسة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠١٤.

١٦. عاطف عبدالله البلوي: "أثر التفكير الاستراتيجي على فاعلية إدارة الأزمات: دراسة حالة على شركة الاتصالات السعودية"، مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٧١)، ح (٤)، ديسمبر ٢٠١٦.

١٧. عبدالعزيز حيدر حسين وحيدر مهدي سليمان: "التنبؤ بالإنجاز بدلالة التفكير الاستراتيجي لدى سباحي الفرات الأوسط والمنطقة الجنوبية في فعالية ١٠٠ م سباحة حرة"، مجلة القادسية لعلوم التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية- جامعة القادسية، مج (١٤)، ع (١)، أبريل ٢٠١٤، ص ١٢٥.

١٨. عبدالعزيز سعود المحيلبي وعبدالمحسن عايض القطحاني ومزنة سعد العازمي: "الثقافة التنظيمية في مدارس التعليم الحكومي والخاص بدولة الكويت وعلاقتها بالإبداع الاداري"، المجلة التربوية، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، مج (٢٨)، ع (١١٠)، مارس ٢٠١٤.

١٩. عبدالله بن عبدالعزيز محمد الخرعان: "درجة ممارسة أنماط التفكير الاستراتيجي لدى مديري التعليم في إدارات التعليم بالمملكة العربية السعودية"، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، مج (٣٤)، ع (٤)، أبريل ٢٠١٨.

٢٠. عبدالله سعد المطيري: "درجة توافر ثقافة الإبداع الإداري لدى مديري المدارس في دولة الكويت وعلاقتها بدافعية الانجاز لدى المعلمين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠١٩.

٢١. عزة أحمد محمد الحسيني: "التفكير الاستراتيجي لدى قادة التعليم الجامعي المصري على ضوء بعض النماذج والتطبيقات الأجنبية"، مجلة التربية، المجلس العالمي لجمعيات التربية المقارنة – الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، مج (١٦)، ع (٤٧)، فبراير ٢٠١٤.

٢٢. عطا الله بن فاحس راضي ونائل محمد عبدالرحمن أخرس: "أنماط التفكير الاستراتيجي ومعوقاته لدى مدراء ومديرات المدارس الابتدائية الحكومية في مدينة عرعر بالمملكة العربية السعودية"، مجلة التربية، كلية التربية، جامعة الأزهر، ع (١٤٤)، ج (١)، يناير ٢٠١٠.

٢٣. على فهد حراس الديحاني: "درجة المناخ التنظيمي في المدارس الثانوية بدولة الكويت وعلاقته بدرجة الإبداع الإداري للمديرين من وجهة نظر المعلمين"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة الشرق الأوسط، الأردن، ٢٠١٣.

٢٤. علي أسعد وطفة وخالد مجبل الرميضي: الأداء التربوي للمدرسة الكويتية في منظور عينة من معلميها، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق، مج (٦)، ع (٢)، تموز ٢٠٠٨. https://latefah.net/artic8/kuwait_culture_life.pdf

٢٥. علي بن فهيد بن فهد الفعر الشريف وهنادي عبدالعزيز سعد القباس: التفكير الإستراتيجى لدى مديرات مدارس الدمج وعلاقته بجودة الأداء المدرسى، مجلة البحث العلمي في التربية، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ع (١٥)، ج (١)، ٢٠١٤.

٢٦. عمر عبدالعزيز ناصر العنزي: درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت لأنماط التفكير الاستراتيجي وعلاقتها بإدارة الأزمات من وجهة نظر المعلمين، رسالة ماجستير غير منشورة، عمادة الدراسات العليا، جامعة مؤتة، الأردن،٢٠١٦.

٢٧. فايزة جاسم العنزي: تصور مقترح لتطوير إدارة المدارس الثانوية العامة بدولة الكويت فى ضوء مدخل إدارة التغيير"، مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ع (٥٥)، يوليو ٢٠١٤.

٢٨. فهد خميس محمد بيشان وآخرون: "دور التخطيط الاستراتيجي في تحسين المدارس الثانوية بالمناطق التعليمية بدولة الكويت"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، ع (١٨٨)، يونية ٢٠١٧.

٢٩. لينا شحادة خليف ومحمد عيد حسن ديراني: "أنموذج إداري مقترح لتطوير مفهوم التفكير الإستراتيجي لمديري المدارس الثانوية الحكومية في الأدن"، مجلة دراسات- العلوم التربوية، الجامعة الأردنية – عمادة البحث العلمي، مج (٣٨) ملحق، ٢٠١١.

٣٠. المجلس الأعلى للتخطيط والتنمية (الكويت): "دراسة حول اقتصاديات التعليم في دولة الكويت "تحليل تكاليف الإنفاق على التعليم"، الأمانة المساعدة لشئون التخطيط- المجلس الأعلى للتخطيط والتنمية، الكويت، ٢٠١٦.

٣١. مرغني وليد: "مساهمة التفكير الاستراتيجي في تعزيز فعالية مراقبة التسيير"، مجلة الدراسات الاقتصادية والمالية، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، جامعة الشهيد حمه لخضر البوادي، مج (١٠)، ع (١)، ٢٠١٧.

٣٢. منيرة خالد الهيلم العجمي ومجيب علي ملهي السعيدي: "واقع تطبيق قيادات المدارس الثانوية بدولة الكويت لمؤشرات الأداء في تجويد الأداء المدرسي- دراسة ميدانية"، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، مج (٣٠)، ع (٣)، ٢٠٢٠.

٣٣. مشاري مطر طاهر الشمري: دور مديري المدارس المتوسطة في دولة الكويت في تفعيل مشروع تحسين الأداء المدرسي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، الأردن، ٢٠١٨.

٣٤. نائل حسن عبدالله عدوان: التفكير الاستراتيجي لدى مديري المدارس الحكومية في المحافظات الجنوبية وعلاقته بجودة اتخاذ القرارات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة، ٢٠١٩.

٣٥. نواف مدعج الديحاني: تصور مقترح لتطوير نظام التعليم الثانوي العام بدولة الكويت في ضوء خبرات بعض الدول المتقدمة، مجلة عالم التربية، السنة السابعة عشر، ع (٥٣)، يناير ٢٠١٦.

٣٦. نوف علي فخري الرشيدي: "أساليب تنمية الإبداع الإداري ومعوقاته لدى مديري المدارس الثانوية في دولة الكويت"، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ، مج (٢٠)، ع (٤)، ٢٠٢٠.

٣٧. وزارة التربية والتعليم العالي (دولة الكويت): "الوصف الوظيفي للمدير والمدير المساعد"، الدورة التدريبية الخاصة بالتأهيل للوظائف الاشرافية (فئة مدير مساعد)، الكويت، العام الدراسي ٢٠١٤/٢٠١٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

38. Abdullah Hulusi Kokcam and Cemalettin Kubat: A Model for Measuring School Performance, ISITES2015 – 3rd International Symposium On Innovative Technologies In Engineering And Science, Valencia - Spain, 3-5 June, 2015, p. 471.

39. Cla´udia S. Sarrico, Maria J. Rosa and Maria J. Manatos: School performance management practices and school achievement, International Journal of Productivity and Performance Management, Vol. 61 No. 3, 2012.

40. Dennis R. Self, Terry Self, Tish Matuszek and Mike Schraeder: "Improving Organizational Alignment by Enhancing Strategic Thinking", Development and Learning in Organizations, Vol. 29, No. 1, 2015.

41. Ellen F. Goldman, Andrea R. Scott and Joseph M. Follman: "Organizational Practices to Develop Strategic Thinking", Journal of Strategy and Management, Vol. 8, No. 2, 2015.

42. Ellen F. Goldman: "Strategic Thinking At the Top", MIT Sloan Management Review, Vol. 4 8, No. 4, Summer 2007.

43. Emma Bodin and Kristen Comer: "Strategic Thinking: A Practical Perspective A Qualitative Study on Top Managers' Perception of Strategic Thinking", Master Dissertation, School of Economics and Management, Lund University, 2019.

44. Heather M.K. Wolters, Anna P. Grome and Ryan M. Hinds: "Exploring Strategic Thinking: Insights to Assess, Develop, and Retain Army Strategic Thinkers", Research Product 2013-01, United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences, February 2013.

45. Iraj Tavakoli and Judith Lawton: Strategic Thinking and Knowledge Management, Handbook of Business Strategy, Emerald Publishing Group Limited, 2005.

46. J. Pisapia, D. Reyes-Guerra and E. Coukos Semme: Developing the leader's Strategic Mindeset, Establishing the Measure Leadership Review, No. 5, 2005.

47. Maher Alatailat, Hamzah Elrehail and Okechukwu Lawrence Emeagwali: "High Performance Work Practices, Organizational Performance and Strategic Thinking- A Moderation Perspective", International Journal of Organizational Analysis, Vol. 27, No. 3, 2019.

48. Munqith M. Daghir and Kais. I. H. Al Zaydie: "The Measurement of Strategic Thinking Type for Top Managers in Iraqi Public Organizations-Cognitive

Approach", Indian Journal of Community Medicine (IJCM),Vol. 15, Issue (1), 2005.

49. Sanjay Dhir, Swati Dhir and Payel Samanta: Defining and developing a scale to measure strategic thinking, Foresight, Vol. 20, No. 3, 2018.

50. Stanley K. Ridgley: "Strategic Thinking Skills", The Teaching Company, Virginia, 2012.

51. Steven Pattinson: "Strategic thinking: Intelligent Opportunism and Emergent Strategy – the Case of Strategic Engineering Services", Entrepreneurship and Innovation, Vol. 17, No 1, 2016.

52. Syeda Asiya Zenab Kazmi, Marja Naaranoja, Juha Kytola& Jussi Kantola: Connecting strategic thinking with product innovativeness to reinforce NPD support process, 12th International Strategic Management Conference, ISMC 2016, 28-30 October 2016, Antalya, Turkey, Procedia - Social and Behavioral Sciences, No. 235, 2016.

53. Yusuf K. K. Nsubuga: Analysis of Leadership Styles and School Performance of Secondary Schools in Uganda, A doctor dissertation, Faculty of Education, Nelson Mandela Metropolitan University, 2008.

واقع تطبيق القيادة الرقمية في إدارات التعليم العام في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية

د مصعب بن سعود الحليبي أ. موضي بنت حزام القحطاني
كلية التربية. جامعة الملك فيصل الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية

مستخلص البحث

تسلط هذه الدراسة الضوء على القيادة الرقمية، ودرجة ممارستها لدى مديري مدارس إدارات التعليم العام في المنطقة الشرقية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية استناداً على معايير القيادة الرقمية ISTE-EL 2018 وهي:(تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل). واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، والاستبانة كأداة لجمع البيانات. وشملت الدراسة المجتمع الأصلي ويشمل (٥٥) مشرفا ومشرفة للإدارة المدرسية. وأظهرت نتائج الدراسة أن أفراد الدراسة موافقون على درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨ من ٥)، وأن أعلى درجة لممارسة مديري المدارس لمعايير القيادة الرقمية تمثلت في معيار المتعلم المتواصل بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨ من ٥)، يليها معيار مخطط ذو رؤية بمتوسط حسابي (٤,١٠ من ٥)، يليها معيار تبني المساواة والمواطنة الرقمية بمتوسط حسابي (٤,٠٨ من ٥)، يليها معيار القائد الممكن بمتوسط حسابي (٤,٠٥ من ٥)، وأخيراً جاء معيار مصمم النظم بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠ من ٥). مع عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (القائد الممكن، المتعلم المتواصل) باختلاف متغير الجنس. ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى

(٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، مصمم النظم، معايير القيادة الرقمية) باختلاف متغير الجنس لصالح فئة الإناث. وتوصي الدراسة صناع القرار في مؤسسات التعليم العام، بتنفيذ برامج تدريبية وتوعوية لتعزيز ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وفقا لمعايير ISTE-EL 2018 والاهتمام بتوفير الإمكانات المادية والبشرية بمدارس التعليم العام، والعمل على تهيئة البنية التحتية الرقمية بمدارس التعليم العام.

The reality of applying digital leadership in public education departments in the Eastern Province of the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract

This study shed light on the practice of digital leadership, and to identify the degree of its practice among school principals of public education departments in the Eastern Province from the point of view of school administration supervisors based on the ISTE-EL 2018 digital leadership standards, which are: (adopting equality and digital citizenship, a visionary planner, an empowered leader, a systems designer, a continuous learner). Which will contribute - hopefully- to enriching the literature Arabic in this field. The descriptive approach and the questionnaire were used as a data collection tool. The study included the entire community of origin, which includes (55) supervisors of the school administration. Accordingly, the results of this study showed that the study members agree with the degree of practice of school principals of public education departments in the Eastern Province of digital driving standards with an arithmetic average of (4.08 out of 5), and it became clear from the results that the most prominent results of the degree of practice of public education school principals in the Eastern Province of digital driving standards were the learner's

standard continuous with an arithmetic average of (4.18 out of 5), followed by the standard of the visionary planner with an arithmetic average of (4.10 out of 5), followed by the criterion of adopting equality and digital citizenship with an arithmetic average of (4.08 out of 5), followed by the criterion of the enabling leader with an arithmetic average of (4.05 out of 5), and finally came the standard of the systems designer with an arithmetic average of (4.00 out of 5). There were no statistically significant differences at the level of (0.05) or less in the responses of the study subjects about (empowered leader, continuous learner) according to the gender variable. And there were statistically significant differences at the level of (0.05) or less in the responses of the study subjects on (adopting equality and digital citizenship, a visionary scheme, systems designer, digital driving standards) according to the gender variable in favor of the female category. The recommendations came to decision-makers in public education institutions, to conduct training and awareness programs to spread the culture of digital leadership practice among school principals in accordance with the standards of ISTE-EL 2018, and to pay attention to providing material and human resources in general education schools, and to work on preparing the digital infrastructure in public education schools.

مقدمة الدراسة

يواجه العالم ثورة رقمية ارتبطت بعالم الاستثمار والازدهار الاقتصادي، مما أسهم في سرعة انتشار التقنيات الرقمية التي تزيد من الإنتاجية ورفع الكفاءة في العمل، والتقليل من الهدر المالي والإداري. وانعكس ذلك على تحسين الفاعلية والمرونة، وسرعة اتخاذ القرارات، وكذلك الاهتمام بالوسائل والأساليب والأدوات

الحديثة التي تضمن استدامة استخدامها في ممارسة الأعمال بمختلف المجتمعات والمنظمات. كما ازداد الشغف والاهتمام في البحث عن المهارات المتوافقة مع متغيرات العصر الرقمي. ويشير Oberer & Erkollar (2019) إلى أن التحول الرقمي مرتبط بالتغيرات التطبيقية للتقنيات الرقمية في جميع جوانب الحياة، وأن الثورة الرقمية تعمل على زيادة السرعة والمرونة في العمل والإنتاجية التي تؤدي إلى نتائج تصل به إلى مستويات عالية من الجودة في الأداء.

ولقد اهتمت المملكة العربية السعودية بالمواطنة الرقمية، والعمل على مواصلة الاستثمار في التعليم، والتركيز على تأهيل المعلمين والقيادات التربوية وإكسابهم مهارات تتوافق مع التقنيات المتطورة والمتجددة، كما تضمنت اهتمامات الرؤية الطموحة ٢٠٣٠ تطوير البنية التحتية الرقمية، وذلك يتطلب تزويد المواطن بالمعلومات والاجراءات الخاصة بالمحتوى الرقمي (*وثيقة المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠*، ٢٠١٦). وحيث أقر مجلس الوزراء رقم (٤١٨) برئاسة خادم الحرمين الشريفين يوم الاثنين الموافق ٩مارس ٢٠٢١م إنشاء هيئة الحكومة الرقمية التي من أهدافها رفع كفاءة العمل الحكومي عن طريق تبني نماذج فعالة ومبتكرة للتحول الرقمي، ومنها مجال التعليم من خلال تبني التقنيات الحديثة وتطوير القدرات الرقمية. مما يؤكد الاهتمام بالجانب الرقمي، وتأهيل الكوادر والقيادات التعليمية، وإكسابهم المهارات الرقمية في ممارسة أعمالهم، ويعتبر ذلك من الممكنات التي تسهم في تحقيق رؤية المملكة (٢٠٣٠) في استخدام التكنولوجيا الرقمية.

ولقد توافق حدوث الأزمات مع التطورات الرقمية الحديثة، حيث أشار Gerald (2020) والدهشان (٢٠٢٠) أنه في ظل الأزمة التي أحدثتها جائحة كورونا (كوفيد- ١٩) في التعليم من إغلاق وتعطيل العمل في المؤسسات التعليمية مما أوجب عليها إيجاد خطط بديلة وجعل قياداتها تعمل من خلال التكنولوجيا للتكيف مع الظروف الطارئة، وأكد الحاجة إلى قيادة ذات تأثير على مجتمعها وألزمها وجود

قيادة نوعية مختلفة تحقق متطلبات التحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي بمستوى عالٍ من الجودة.

وحيث أن الإدارة المدرسية تهدف إلى تنظيم الأعمال المختلفة التي يمارسها المدراء بالتخطيط لكيفية الوصول إلى تحقيق متطلباتهم الإدارية. فقد أصدرت وزارة التعليم (٢٠٢١) الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام الذي أوضح مهام ومسؤوليات مديري المدارس ومنها قيادته لعملية إعداد الخطة المدرسية المشتركة ومتابعة تنفيذها، بما يحقق الاستفادة المثلى وتفعيل التعليم الإلكتروني، وتشجيعه له في قنواته المختلفة، وتطبيق الممارسات الإدارية والتعليمية المتعارف عليها بما يتناسب مع ضمان جودة العملية التعليمية، ومتابعة التطبيقات، وتعزيز الاستخدام الأمثل لمصادر التعلم، والأدوات والتقنية لدعم أنظمة المدرسة.

وللارتقاء بممارسة القيادة الرقمية فإن الميدان التعليمي بحاجة إلى مديرين يمارسون المهارات الرقمية حتى يكونوا قادة رقميين، مما سيحقق التوازن بين التقنيات الرقمية، وممارسة القيادة التي تتجه نحو تغيير مستدام باستخدام التكنولوجيا الرقمية في المدارس. فالقيادة الرقمية تعتبر مزيجاً من القادة، والموارد، والأجهزة، والتكنولوجيا (Yusof et al., 2019). وحتى يتحقق ذلك الهدف يحتاج مديرو المدارس إلى أن يكونوا مشاركين نشطين ومصممين يدركون أن التعلم الرقمي هو عمل أساسي، وليس وظيفة إضافية ولا يقتصر على منسقي التكنولوجيا بالمدارس، وعليهم اتباع نهج قيادي مرئي وعملي للتعلم والتعليم(McLeod, 2015) ، فالقيادة أمر أساسي لنمو الآخرين كمحترفين. وحيث أن دور المدير كقائد رقمي أصبح مهماً في مجال البحث العلمي (Sheninger, 2014)، فإن التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس هو مطلب ضروري لمواكبة العصر التكنولوجي الحالي، لأهميته في قيادة المدرسة نحو رؤية مشتركة وواضحة تعمل على النمو المهني المستمر ونشر الثقافة الرقمية بشكل واضح داخليًا وخارجيًا.

مشكلة الدراسة

في ضوء رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠ التي تسعى إلى تحديد أفضل الممارسات وتطبيقها، وذلك بتمكين المؤسسات من استقطاب أفضل الكفاءات القادرة على نقل المعرفة وتطبيق أفضل الممارسات الإدارية، والعمل على رفع الإنتاجية والكفاءة إلى أعلى مستوى (وثيقة المملكة العربية السعودية٢٠٣٠، ٢٠١٦). ولكي يتم التكيف مع المستجدات وانعكاساتها، ومواكبة عصر التحول الرقمي، وما برز من تحديات كشفته جائحة كورونا (كوفيد- ١٩) التي أرغمت العالم في وقت قصير للتحول جذرياً إلى التعليم عن بعد عبر منصات التعليم الإلكتروني. فإن ذلك يعد مؤشراً جلياً لأهمية ممارسة مديري المدارس للقيادة الرقمية واكتسابهم للمهارات في التعامل مع التقنية الرقمية؛ لأداء عملهم القيادي في العملية الإدارية والتعليمية. حيث يحمل مدير المدرسة على عاتقه نشر الثقافة الرقمية لدعم احتياجات المتعلمين، وتطوير أداء المعلمين مهنياً من خلال قيادته، والعمل على تحقيق رؤية المدرسة المشتركة. وعندما يكون المدير مفتقراً للمهارة الرقمية، وكيفية التعامل مع أدواتها في مجال قيادته فإن ذلك يصبح عائقاً في ممارسة عمله، والقيام بمهامه ومسؤولياته. ولقد أشارت دراسة Aksal (2015) إلى وجود فجوة بين ثقافة المدرسة الرقمية الحالية وبين ممارسة القيادة الرقمية التي يجب معالجتها من أجل دعم الجيل القادم من المتعلمين، أي أن مديري المدارس يواجهون اليوم فجوة بين المعرفة والتطبيق أثناء عملهم في كيفية قيادة التطورات الرقمية ونشر هذه الممارسات في بيئات التعلم المدرسي.

وتشير نتائج دراسة Domeny (2017) التي طبقت معايير تكنولوجيا التعليم الوطنية للمديرين الصادرة ISTE-A 2009 إلى وجود فجوة بين القيادة الرقمية والتنفيذ الرقمي في المدرسة للمديرين، وأوصت بإيجاد طرق متعلقة بالتكنولوجيا لمشاركة المعارف والمهارات لديهم مع معلميهم، وذلك من خلال برامج التطوير المهني وفرص النمذجة التكنولوجية لأن المدير هو القائد التعليمي في

المدرسة. كما توصل آل كردم (٢٠٢٠) في دراسته إلى وجود فجوة معرفية تستلزم تحديد كيفية مواكبة الإدارة المدرسية وقيادتها عملية التقدم الرقمي، ونشر ممارسته في بيئات التعلم بطريقة صحيحة.

ولقد أوصت عدد من الدراسات بإجراء أبحاث كمية لقياس درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس ومنها دراسة Zhong (2017) التي استهدفت استكشاف مؤشرات القيادة الرقمية في المدراس من رياض الأطفال إلى الثانوية. كما أوصت دراسة السبيعي والشهري (٢٠١٩) بضرورة توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق القيادة الرقمية وخاصة المتطلبات التقنية والتشغيلية. إلى جانب ذلك أوصت دراسة الصعيدي (٢٠٢١) إلى أهمية نشر ثقافة تكنولوجيا المعلومات بين القيادات المدرسية والمتابعة الدقيقة من قبل مشرفي الإدارة المدرسية في دعم وتعزيز توظيفها في البيئة المدرسية.

وحددت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في مجال التعليم معاييراً رقمية لقادة التعليم هي: تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل(ISTE,2022a) . كما أوصت دراسة الصعيدي (٢٠٢١) بإعداد برامج لإكساب القادة هذه المعايير، وتضمينها برامج الإعداد التربوي، ونشر ثقافة تكنولوجيا التعليم بينهم، وتوفير الدعم لهم. وتحسين الكفاءة القيادية بزيادة الفاعلية الإدارية للقادة الرقميين (سدران، ٢٠٢١). ونظراً لندرة الدراسات العربية في مجال ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وفقاً لمعايير ISTE-EL 2018، لذا تسعى هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس التعليم العام في المنطقة الشرقية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.

هدف الدراسة

تهدف الدراسة إلى التعرف على واقع تطبيق القيادة الرقمية في إدارات التعليم العام في المنطقة الشرقية بالمملكة العربية السعودية من خلال التعرف على:-

١. درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية.
٢. الفروق في درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية وفقاً لمتغير الجنس؟

تساؤلات الدراسة

ما درجة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس إدارات التعليم العام في المنطقة الشرقية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

ويتفرع منه الأسئلة التالية:

س١: ما درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

س٢: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية وفقاً لمتغير الجنس؟

أهمية الدراسة:

- من المؤمل أن تكون هذه الدراسة مرجعاً محلياً وعربياً يستفيد منه الباحثون نظراً لحداثة الموضوع وندرة الدراسات العربية في مجال القيادة الرقمية.
- تسهم هذه الدراسة في التعرف على درجة ممارسة القيادة الرقمية لمديري المدارس لدى المسؤولين في إدارات التعليم، لتساعدهم في التخطيط والتقويم، وتحسين كفاءة استخدام الموارد البشرية والمادية، واتخاذ القرارات المناسبة.

المصطلحات المستخدمة :

- **القيادة الرقمية:**

عرف Yusof et al (2019, p.1482) القيادة الرقمية بأنها "تكامل التقنيات الرقمية مثل الأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصال وتطبيقات الويب في ممارسات القيادة لمديري المدارس نحو تغيير مستدام في استخدام التكنولوجيا في المدارس وباختصار فهي مزيج من القادة، والموارد، والأجهزة، والتكنولوجيا".

- **التعريف الإجرائي للقيادة الرقمية:**

ممارسة مدير المدرسة للقيادة الرقمية وتوظيفها، لتعظيم الاستفادة من تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة، واستخدامهم البيئة الرقمية بكفاءة للتواصل وتعزيز التعاون مع الآخرين في نشر الثقافة الرقمية، والسعي لتحقيق الأهداف المشتركة داخل المدرسة وخارجها وفقا لمعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم ISTE-EL 2018.

معايير ممارسة القيادة الرقمية لقادة التعليم التابع للجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE-EL2018):

١- تبني المساواة والمواطنة الرقمية: وتعني أن يستخدم القائد التربوي التكنولوجيا لتعزيز المساواة والمشاركة وممارسات المواطنة الرقمية.

٢- مخطط ذو رؤية: وهو أن يقوم القائد التربوي بمشاركة الآخرين في انشاء رؤية وخطة استراتيجية، تمر في دورة تقييم مستمرة للتحول إلى التعلم باستخدام التكنولوجيا.

٣- القائد الممكن: وهو إنشاء ثقافة في بيئة العمل يتمتع فيها المعلمين والمتعلمين بالقدرة على استخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لإثراء التعليم والتعلم.

٤- مصمم النظم: وهو أن يقوم القائد التربوي بتشكيل فرق وإنشاء أنظمة لتنفيذ وتحسين استخدام التكنولوجيا في دعم عملية التعلم.

٥- المتعلم المتواصل: أن يكون القائد قدوة في التعلم المهني المستمر وتعزيز ذلك لأنفسهم وللآخرين.

الإطار النظري والدراسات السابقة

مفهوم القيادة الرقمية

تعد القيادة الرقمية مدخلاً إداريًا حديثًا أو منظومة إدارية رقمية، تعمل على سد الفجوة في المجتمع، باستثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات المتقدمة، ونظم المعرفة والبرامج المتطورة، وتعزيز وتدعيم فرص التنمية، والإصلاح الإداري وإنجاز المهام الكترونيًا، عن طريق تحويل العمل التقليدي إلى أعمال تنجز بواسطة التقنيات الرقمية الحديثة المختلفة بسرعة ودقة بأقل جهد وتكاليف ويساعد برفع كفاءة العمل وفاعلية الأداء (أمين، ٢٠١٨).

ويعرف Sheninger (2014) القيادة الرقمية بأنها تحديد الاتجاه والتأثير على الآخرين، وبدء التغيير المستدام من خلال الوصول إلى المعلومات وإقامة العلاقات؛ من أجل توقع التغييرات المحورية لنجاح المدرسة في المستقبل. وتتطلب مزيجاً ديناميكيًا من العقلية والسلوكيات والمهارات التي يتم توظيفها لتغيير وتعزيز ثقافة المدرسة من خلال مساعدة التكنولوجيا.

فالقيادة الرقمية "بناء جديد للقيادة يربط بين القادة بالتكنولوجيا" (Domeny, 2017, P. 4). وأشار Aksal (2015) أن القيادة الرقمية في الواقع الفعلي ليست فقط استخدام التكنولوجيا، بل هي أيضًا وجهة نظر استراتيجية لثقافة المدرسة التي تركز على المشاركة والانجاز.

وتُعَرِّفُ محمود (٢٠٢٢، ص. ٢٢٦) القيادة الرقمية بأنها: "قدرة القيادات المدرسية على ممارسة الأدوار القيادة باستخدام مجموعة من التقنيات الرقمية والأدوات مثل: الأجهزة المحمولة، وتطبيقات الاتصالات، وتطبيقات الويب، والمنصات الالكترونية، والذكاء الاصطناعي، والبيانات الضخمة، وتمكين العاملين (إداريين- معلمين) من استخدامها لإحداث تغييرات مستدامة في الثقافة التنظيمية للمدرسة، ورسالتها وأهدافها وعملياتها الإدارية".

وبالنظر إلى التعريفات السابقة نجد أنها تتفق بأن القيادة الرقمية هي القدرة في التأثير على الآخرين في استخدام التكنولوجيا الرقمية بالمشاركة والإنجاز، باكتساب المهارات والسلوكيات الحديثة التي تعمل على التغيير المستدام في ثقافة المدرسة.

ويذكرEberl and Drews بأن القيادة الرقمية هي بنية معقدة تهدف إلى إنشاء نموذج أعمال يركز على المستفيدين وممكن رقميًّا، من خلال (١) تحويل دور القائد الرقمي ومهاراته وأسلوبه، (٢) تحقيق منظمة رقمية، بما في ذلك الحوكمة والرؤية والقيم والهيكل والثقافة وعمليات اتخاذ القرار، و(٣) تعديل إدارة الأفراد

والفرق الافتراضية والمعرفة والتواصل والتعاون على المستوى الفردي. ويتضمن هذا التعريف ثلاثة أجزاء مهمة. أولا: يحدد الغرض من القيادة الرقمية، وهو إنشاء نماذج أعمال تركز على المستفيدين باستخدام التكنولوجيا. وعلى النقيض من القيادة الإلكترونية، التي تستخدم التكنولوجيا كوسيط، فإن نتيجة القيادة الرقمية هي استخدام نماذج الأعمال الممكنة رقميا. ثانيا: يُحدِّدُ التعريف المحددات المتأثرة بالقيادة الرقمية لتحقيق الهدف. ثالثا: يتعلق الأمر بالقائد الرقمي، الذي يوجه المحددات المختلفة لخدمة الغرض من الهدف.

ومع وجود تداخل في المفاهيم بين "القيادة الرقمية" و"القيادة الإلكترونية" وغيرها من المفاهيم المشابهة كالقيادة التكنولوجية، إلا أن مفهوم القيادة الرقمية أوسع وأشمل من القيادة الإلكترونية والمفاهيم الأخرى، إذ يؤكد على القيام بجميع الأعمال والممارسات باستخدام التكنولوجيا (محمود، ٢٠٢٢). وتعد القيادة الرقمية مزيجًا من أسلوب القيادة التحولي واستخدام التكنولوجيا الرقمية (الحمادي وعويس، ٢٠٢١).

ويمكننا أن نستخلص مما سبق أن القيادة الرقمية هي عملية دمج بين القيادة والتعلم وتوظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة، فهي تجمع بين القيادة الإلكترونية والتكنولوجية والقيادة في العصر الرقمي بشكل أشمل وأعم؛ لتواكب التقدم التكنولوجي الرقمي، فالقيادة الرقمية تعتمد على المعرفة والمهارات والكفاءة ونشر الثقافة في تعزيز التعاون مع الآخرين، والتأثير عليهم لتحقيق أهداف مشتركة داخل المدرسة أو خارجها وفق معايير واضحة ومحددة لقياس ممارسة المديرين في عملهم القيادي ومواجهة التحديات التي تعيق عملهم.

أهمية القيادة الرقمية

تبرز أهمية القيادة الرقمية في دعم ومساندة العاملين في المؤسسات التعليمية، وتسهيل عملية صنع القرار، فضلا عن تمكين الإدارات والقيادات من التخطيط بكفاءة وفاعلية للاستفادة من متطلبات العمل، كما تساعد في إدارة المعلومات بطريقة أكثر

لسهولة انتقالها عبر المستويات الإدارية المختلفة، وسهولة الاتصال بالمؤسسات الأخرى (كمال ومحمود، ٢٠٢٢). والدور الكبير الذي تحققه القيادة الرقمية كونها تمثل وسيلة لتلبية متطلبات القادة التربويين، وتعينهم على مواجهة الصعوبات والعقبات، كما أنها تخفف كمية الجهود المبذولة لتخطيها (بصيلي، ٢٠٢٢).

وتؤدي القيادة الرقمية دورًا مهمًا في دعم البيئة الرقمية في سبيل تعزيز التعلم وتطوير الممارسات القيادية، وذلك من خلال الأساليب التكنولوجية الحديثة التي تعمل على إعادة صياغة المعرفة؛ بما يحقق التكيف من القيادة التقليدية إلى القيادة الرقمية وسياقات التعلم الرقمي (آل كردم، ٢٠٢٠). كما أشارت زيادة (٢٠٢١) إلى أن القيادة الرقمية تسهم في إنجاز كافة العمليات الإدارية باستخدام وسائل تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وفقًا لمتطلبات العصر بطرق إبداعية؛ لتحسين بيئة العمل، وتحقيق التنافسية في الأداء، والتخلص من قيود التنظيم التقليدي؛ كما أنها تساعد في اتخاذ القرارات الإدارية لتحقيق الأهداف بفاعلية، وكفاءة ذات جودة لمواكبة التغيرات والتطورات الحديثة.

وتترسخ أهمية القيادة الرقمية في كونها مواكبة للعصر الحالي بما يشهده من التقدم السريع، والذي اعتمد على التكنولوجيا الرقمية، متماشياً مع التطور السريع، في تلبية حاجة مديري المدارس لتحويلهم وتمكينهم من خلق بيئة رقمية تدمج التكنولوجيا في أسلوب القيادة (Yusof, et al, 2019). ولذا فمن المهم أن يكون مديرو المدارس قادةً رقميين، وعلى استعداد كامل للمشاركة في تطوير بيئات التعلم باستخدام الأدوات والموارد الرقمية لإكساب المعلمين والطلاب مهارات تعليمية أعمق (Fullan & Quinn, 2016). فالقيادة الرقمية تساعد في تطوير الروح المهنية للمعلمين في المدارس، باحتضان ودعم التعلم والابتكار وما يقوم به المعلمون. ويضمن مديرو المدارس الرقمية ذلك بالاستمرار في المشاركة من خلال التيسير للمعلمين مع مختلف التدريبات والأنشطة التي تدعم تقدمهم المهني (Rusnati& Gaffar,

(2020. كما أكدت محمود (٢٠٢٢) بأن هناك حاجة إلى قيادات تدرك قيمة التنوع والشمولية والانفتاح، وقادرة على توفير بيئة عمل مناسبة تلبي المتطلبات التي فرضها التحول الرقمي.

وتسهم القيادة الرقمية بدورٍ فعال في دعم البيئة الرقمية لا سيما فيما يتعلق بتعزيز التعليم، وتطوير الممارسات القيادية وبناء العلاقات التي تعمل من خلال الأساليب التكنولوجية الحديثة على إعادة صياغة المعرفة ونشرها على كافة المستويات، وقد ركزت العديد من الدراسات على أهمية دور القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام (العماري، ٢٠٢٢، ص. ٢٠٣). وتأتي أهميتها الكبيرة في أنها أصبحت متطلبا مهما وليس رفاهية، وتعود بالنفع على المدرسة بالفائدة والتطور (الرقب، ٢٠٢٢).

وبناءً على ما سبق؛ أكد كلٌ من العماري (٢٠٢٢) وسدران (٢٠٢١) والبقعاوي (٢٠١٩) أنّ القيادة الرقمية عملية إستراتيجية يتم من خلالها استخدام كافة وسائل الاتصال ووسائل التقنية الرقمية وتسعى إلى الاستفادة في تحقيق العمليات الإدارية؛ بهدف رفع جودة المخرجات.

ونستخلص مما سبق أهمية القيادة الرقمية التي جاءت مواكِبَةً لمتطلبات العصر الرقمي الحديث، وتطوراته في البيئة المدرسية وتحولها الثقافي مع المتغيرات الحديثة؛ وذلك عندما يمارس مديرو المدارس القيادةَ الرقمية في عملهم، ويستخدمون المهارات والأساليب الحديثة؛ للعمل على تعزيز دور المعلمين ومساعدتهم في خلق جوٍّ تعليمي مناسب لإكساب الطلاب مهارات تعليمية حديثة وذات جودة عالية في المخرجات، كما أنها تساعد على الإبداع والابتكار في العملية التعليمية والإدارية، وفي عملية تحسين بيئة العمل، كما أن القيادة الرقمية لها دور في حدوث تغير في العمليات الإدارية، وظهور وظائف إدارية جديدة.

مدير المدرسة كقائد رقمي

إن ممارسة القيادة الرقمية تتطلب وجود قائد رقمي متمكن قادر على دمج التكنولوجيا الرقمية في أداء عمله. ومع تقدمنا في العصر الرقمي فإنه ينبغي على مديري المدارس أن يضعوا رؤية واضحة ترتقي بمستوى التكنولوجيا والابتكار، وذلك عن طريق بناء خطة إستراتيجية، وتنفيذها عبر نطاق واسع. ويمكن تحقيق الرؤية عن طريق محاكاة السلوكيات، والتقنيات، والاستراتيجيات التي يستخدمها القادة الرقميون ذوو الفاعلية العالية (شنينجر، ٢٠٢٢).

ويشير رابحي (٢٠٢٢، ص.١١٣) أن للقائد الرقمي القدرة على القيام بالمهام والمهارات:

- الكفاءة في التخطيط الاستراتيجي وفي وضع إستراتيجية رقمية.
- التأثير على نشاط الجماعة، وتوجيههم نحو تحقيق الأهداف المنشودة.
- الربط بين العاملين وبين الخطط، والرؤية المستقبلية.
- تنمية وتدريب أفراد المؤسسة على تكنولوجيا المعلومات، والتدريب المتواصل كلما استحدثت تقنيات جديدة.
- مواكبة التغيرات البيئية المحيطة بالمؤسسة، وتوظيفها لخدمة المؤسسة.
- القدرة على الحركة، والتحرك السريع، وحسن التصرف.
- الابتكار والابداع بفضل إتقانه في استخدام التقنيات الرقمية.

وبما أن مدير المدرسة هو المسؤول عن التكامل التكنولوجي (Borel et al., 2019) فهو يتحمل مسؤولية العمل بصفتِهِ قائدًا رقميًا في المدرسة، وذلك من خلال إنشاء وتنفيذ رؤية إستراتيجية تكنولوجية (AlAjmi, 2022). والمساعدة على دمج التكنولوجيا لدى المعلم في فصله الدراسي (Agustina et al, 2020). وهذا النهج لن يعزز من جودة النتائج بعد دمج التكنولوجيا في الفصول الدراسية فقط، ولكنه أيضا تعزيزٌ كبيرٌ في فعالية تحديد العقبات والصعوبات المحتملة والتغلب عليها (AlAjmi, 2022).

وعليه؛ يفترض أن يكون مدير المدرسة قائدًا رقميًّا قادرًا على تكييف ممارساته القيادية لتلبية الاحتياجات الثقافية المحددة للمدرسة التي يعمل بها (Gerald, 2020). فالقائد الرقمي هو "القائد المدرسي الذي يقوم بتعبئة الموارد والإمكانات المتاحة؛ لدفع التحول الرقمي في المدرسة" (الريس والعيفان، ٢٠٢٢، ص. ١٨). ولابد أن يتميز القائد الرقمي بالقدرة على الإقناع وحل المشكلات وابتكار حلول غير تقليدية والتكيف مع ما يستجد؛ ليتمكن من مواجهة التحديات التي تتسبب في إعاقة مهامه (كمال ومحمود، ٢٠٢٢). وعلى المدراء الرقميين أن يعملوا كمبتكرين رقميين، ويساعدوا في نشر الثقافة داخل المدرسة؛ فهم يصنعون نماذج لدمج التكنولوجيا في النظام التعليمي(Aksal, 2015) .

معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم ISTE

- **الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم ISTE**

الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم International Society for Technology in Education (ISTE) هي منظمة غير ربحية تعمل مع مجتمع التعليم العالمي لتسريع استخدام التكنولوجيا لحل المشكلات الصعبة وإلهام الابتكار. وتلتزم ISTE بتوفير موارد منسقة لمساعدة المعلمين، والقادة، والأساتذة، وأولياء الأمور، على استخدام التكنولوجيا للحفاظ على استمرار التعلم UNESCO, (2022). كما أنها مسؤولة عن وضع وتحديث معايير تكنولوجيا التعليم والتكنولوجيا (Schoenbart, 2019). وهي واحدة من أبرز الجمعيات، وقد تأسَّست عامَ ١٩٧٩ م؛ لغرض الاستخدام الوظيفي الموحَّد للتقنيات التعليمية في الولايات المتحدة الأمريكية(Borel, et al., 2019) .

وتوفر معايير ISTE الكفاءات اللازمة للتعلم والتعليم والقيادة في العصر الرقمي؛ مما يرسم خارطة طريق شاملة للاستخدام الفعال للتكنولوجيا في المدارس في

جميع أنحاء العالم. وترتكز معايير ISTE على أبحاث علوم التعلم، وتستند إلى خبرة الممارسين، وتضمن أن استخدام التكنولوجيا للتعلم يمكن أن يخلق تجارب تعليمية عالية التأثير، ومستدامة وقابلة للتطوير، وعادلة لجميع المتعلمين (ISTE, 2022b) . ولأكثر من ٢٠ عاما، تمَّ استخدام المعايير وبحثها وتحديثها، لتعكِسَ باستمرار أحدث الممارسات القائمة على الأبحاث التي تحدد النجاح في استخدام التكنولوجيا للتعلم، والتعليم، والقيادة، والتدريب. وقد تمَّ اعتماد المعايير في جميع الولايات الأمريكية الخمسين، وكذلك في العديد من البلدان في جميع أنحاء العالم . (ISTE, 2022b)

وفي ضوء ذلك؛ تلتزم ISTE بتوفير معايير ISTE، وهي إطارٌ لإعادة التفكير في التعليم وتمكين المتعلمين، وتشمل معايير ISTE للطلاب، ومعايير ISTE للمعلمين ومعايير ISTE لقادة التعليم. هذه المجموعات الثلاث من المعايير معًا هي رؤيةٌ للتحول في المدارس، توفر خارِطةَ طريقٍ للطلاب والمعلمين والقادة في جميع أنحاء العالم؛ لإعادة التفكير في التعليم وتمكين المتعلمين.(UNESCO, 2022)

ومعايير ISTE للإداريين هي مؤشرات على القيادة الفعالة للتكنولوجيا، وتمثل ما تعنيه القيادة التكنولوجية للإداريين، وتُعَدُّ الإطارَ المفاهيميَّ "المعيار الذهبي" للكفاءات التكنولوجية للإداريين (Arafeh, 2015).

- **معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم ISTE-EL 2018**

اعتمدت ISTE نظام إدارة التعليم في عام ٢٠٠٢؛ مما أدى إلى وضع أول معايير لمديري المدارس (Schoenbart, 2019). وتم نشرُ معايير التكنولوجيا لأول مرة في هذا العام باسم معايير تكنولوجيا التعليم الوطنية للإداريين NETSA (Borel et. al, 2019).

وفي عام ٢٠٠٩، قامت ISTE بتحديث NETS إلى معايير ISTE للإداريين؛ لمراعاة الوظيفة الواسعة النطاق للتكنولوجيا داخل مكان العمل، وضرورة قيام المديرين بإنشاء بيئات تعلم. وتتكون معايير ISTE الخاصة بالمديرين من خمسة معايير للقيادة التكنولوجية و٢١ مؤشِّرًا تعطي أوصافًا أكثر تحديداً للمعيار العام، وهي مطلوبة ليكونوا ناجحين في قيادة التكنولوجيا والتكامل فيما بينهم، ومن ثَمَّ توفر لهم دليلاً لتحقيق المعيار (Borel et. al, 2019).

ومعايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم هي مجموعة من المعايير التي يمكن من خلالها قياس التقدم التكنولوجي. كما يدعم قسم قادة التعليم في معايير ISTE تنفيذ معايير ISTE للطلاب، ومعايير ISTE للمعلمين، ويوفر إطارًا لتوجيه التعلم في العصر الرقمي لخلق بيئات تعلم غنية بالتكنولوجيا. ويستهدف هذا القسم من المعايير المعرفةَ والسلوكياتِ المطلوبةَ للقادة لتمكين المعلمين وجعل تعلُّمِ الطلاب مُمكِنًا، وترسيخ المعايير الأكثر ملاءمة في الوقت المناسب ودائمة في التعليم اليوم، وهي: المساواة، والمواطنة الرقمية، والرؤية، وبناء الفريق والأنظمة، والتحسين المستمر، والنمو المهني (International Society for Technology in Education (ISTE), 2022a).

وقد أوضحت محمود (٢٠٢٢، ص ٢٢٧) أنَّ معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم هي " مجموعة من المعايير التي تمَّ في ضوئها اقتراح قائمة من ممارسات القيادة الرقمية اللازمة لدعم عملية التعليم والتعلم، ولتطوير ممارسات العاملين وفقا لمتطلبات العصر الرقمي". لذا يؤكد Tanucan, et al. (2022) أن على مديري المدارس الاسترشاد بمعايير القيادة الرقمية حتى يتمكنوا من قياس الممارسات الجيدة، وتطوير القدرات الأساسية لتسخير التحول الرقمي في مؤسساتهم.

وفي عام ٢٠١٨، أصدرت ISTE معايير جديدة للقادة التربويين تُسلِّطُ الضوء على مجالات التأثير الرئيسية. وتستهدف المعايير الحالية الكفاءات والعقلية المطلوبة للقادة للاستفادة من التكنولوجيا لتحويل التعلم والتعليم والقيادة. ويتم تحديد خصائص قادة التكنولوجيا الفعالين، التي تشمل التركيز على الإنصاف، والمواطنة الرقمية، والتخطيط الرؤيوي في معايير ISTE-EL2018. وتهدف النتائج المتوقَّعة إلى تمكين القادة من دعم استخدام المعلمين للتكنولوجيا بطرائق مبتكرة لإثراء التعليم والتعلم. وينظر إلى القائد التعليمي على أنه مُصمِّمُ نظامٍ يمتلك القدرةَ على بناء فِرَقٍ وأنظِمَةٍ لتنفيذ استخدام التكنولوجيا لدعم التعلم والحفاظ عليه وتحسينه باستمرار. علاوة على ذلك، فإن قادة التكنولوجيا الأقوياء هم متعلِّمون متَّصِلون يقومون بنمذجة وتعزيز التعلم المهني المستمر لأنفسهم وللآخرين (Borel et. al, 2019). وعليه جاءت معايير ISTE-EL التي تم تحديثها في عام ٢٠١٨، بعد عقد مؤتمر أعلنت الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE) عن إطلاق معايير جديدة لقادة التعليم، تركز على الإنصاف والمواطنة الرقمية، وبناء الفريق والأنظمة، والتحسين المستمر والنمو المهني. وقد قدَّم الرئيس التنفيذي لشركة ISTE ريتشارد كولاتا معاينة لمعايير ISTE الجديدة لعام ٢٠١٨ لقادة التعليم، والتي كانت تُسمَّى سابقا معايير ISTE للإداريين، وذلك يومَ الاثنين في مؤتمر ومعرض ISTE لعام ٢٠١٨ في شيكاغو.(Passut, 2018) وقد جاءت هذه المعايير في عدة مجالات هي الأنسبُ والأكثرُ شمولية، نستعرضها كالآتي:

١- تبني المساواة والمواطنة الرقمية: يستخدم القادة التكنولوجيا لزيادة الإنصاف والشمول وممارسات المواطنة الرقمية.

٢- مخطط ذو رؤية: يشرك القادة الآخرون في وضع رؤية وخطة استراتيجية ودورة تقييم مستمرة لتحويل التعلم باستخدام التكنولوجيا.

٣- القائد الممكن: يخلق القادة ثقافة يتم فيها تمكين المعلمين والمتعلمين من استخدام التكنولوجيا بطرائق مبتكرة لإثراء التعليم والتعلم.

٤- مصمم النظم: يقوم القادة ببناء فرق وأنظمة لتنفيذ استخدام التكنولوجيا لدعم التعلم والحفاظ عليه وتحسينه باستمرار.

٥- المتعلم المتواصل: القادة نموذج وتعزيز التعلم المهني المستمر لأنفسهم وللآخرين.

وقد تم الاستناد إلى هذه المعايير في بناء أداة الدراسة، والتي جاءت كمؤشرات لقياس تطبيق معايير ISTE-EL2018، وهي على النحو التالي:

- **المعيار الأول: تبني المساواة والمواطنة الرقمية.**

a. التأكد من أن جميع الطلاب لديهم معلمون مهرة يستخدمون التكنولوجيا بنشاط لتلبية احتياجات تعلم الطلاب.

b. التأكد من حصول جميع الطلاب على التكنولوجيا والاتصال اللازمين للمشاركة في فرص التعلم الأصيلة والجذابة.

c. امتلاك نموذج المواطنة الرقمية من خلال تقييم الموارد عبر الإنترنت بشكل نقدي، والمشاركة في الخطاب المدني عبر الإنترنت، واستخدام الأدوات الرقمية للإسهام في التغيير الاجتماعي الإيجابي.

d. غرس السلوك المسؤول عبر الإنترنت، بما في ذلك الاستخدام الآمن والأخلاقي والقانوني للتكنولوجيا.

- **المعيار الثاني: مخطط ذو رؤية.**

a. إشراك أصحاب المصلحة في التعليم في تطوير وتبني رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا؛ لتحسين نجاح الطلاب، مستنيرة بعلوم التعلم.

b. البناء على الرؤية المشتركة من خلال إنشاء خطة استراتيجية بشكل تعاوني توضح كيفية استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم.

c. تقييم التقدم المُحرَز في الخطة الاستراتيجية، وإجراء تصحيحات المسار، وقياس الأثر وتوسيع نطاق النهج الفعالة لاستخدام التكنولوجيا لتحويل التعلم.

d. التواصل بفعالية مع أصحاب المصلحة لجمع المدخلات حول الخطة، والاحتفال بالنجاحات، والمشاركة في دورة التحسين المستمر.

e. تبادل الدروس المستفادة وأفضل الممارسات والتحديات، وتأثير التعلم باستخدام التكنولوجيا مع قادة التعليم الآخرين الذين يرغبون في التعلم من هذا العمل.

- **المعيار الثالث: القائد الممكن.**

a. تمكين المعلمين من ممارسة الوكالة المهنية، وبناء مهارات قيادة المعلمين، ومتابعة التعلم المهني الشخصي.

b. بناء ثقة وكفاءة المعلمين لوضع معايير ISTE للطلاب والمعلمين موضع التنفيذ.

c. إلهام ثقافة الابتكار والتعاون التي تسمح للوقت والمكان لاستكشاف وتجربة الأدوات الرقمية.

d. دعم المعلمين في استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم الذي يلبي احتياجات التعلم المتنوعة والثقافية والاجتماعية والعاطفية للطلاب الأفراد.

e. تطوير تقييمات التعلم التي توفر رؤية شخصية وقابلة للتنفيذ لتقدم الطلاب في الوقت الفعلي.

- **المعيار الرابع: مصمم النظم.**

a. قيادة الفرق لإنشاء بنية تحتية وأنظمة قوية بشكل تعاوني لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.

b. التأكد من أن الموارد اللازمة لدعم الاستخدام الفعال للتكنولوجيا للتعلم كافية وقابلة للتطوير لتلبية الطلب المستقبلي.

c. حماية الخصوصية والأمن من خلال ضمان التزام الطلاب والموظفين بسياسات الخصوصية وإدارة البيانات الفعالة.

d. إقامة شراكات تدعم الرؤية الإستراتيجية وتحقق أولويات التعلم وتحسن العمليات.

- **المعيار الخامس: المتعلم المتواصل.**

a. وضع أهداف للبقاء على اطلاع دائم على التقنيات الناشئة للتعلم والابتكارات في علم أصول التدريس والتقدم في علوم التعلم.

b. المشاركة بانتظام في شبكات التعلم المهني عبر الإنترنت للتعلم بشكل تعاوني مع المهنيين الآخرين وتوجيههم.

c. استخدم التكنولوجيا للانخراط بانتظام في الممارسات العاكسة التي تدعم النمو الشخصي والمهني.

d. تطوير المهارات اللازمة لقيادة التغيير والتنقل فيه، وتطوير الأنظمة وتعزيز عقلية التحسين المستمر لكيفية تحسين التكنولوجيا للتعلم (ISTE, 2022a).

شكل ١

ISTE-EL 2018

إن معايير ISTE مورد قيِّمٌ للمدارس، ويجب توجيه المزيد من التفكير نحو التوقعات والرؤية وخطط العمل الاستراتيجية التي تمتلكها الإدارات والمدارس لجميع جوانب التكنولوجيا. وقد استخدمت هذه الدراسة معايير ISTE-2018 على وجه التحديد. ويجب على القادة والمعلمين تحديد الرَّوابط الحقيقية بين المعايير ومناهجهم الدراسية؛ حتى لا تُشكِّلُ هذه المعاييرُ عِبئًا إضافيًّا، بل أداةً لتضمين التكنولوجيا بشكل هادف في التعليم والتعلم، وإذا لم يكن المديرون يعملون حاليا كقادة رقميين، فإنهم يحتاجون إلى أدوات وموارد لتطوير فهم أقوى لهذا الدور، وينبغي استخدام معايير ISTE لهذا الغرض، وأن توجَّهَ كل أعمالنا مع التكنولوجيا (Schoenbart, 2019).

ونستخلص مما سبق، أن القيادة الرقمية دورًا رئيسيًا في الإصلاح المدرسي الناجح، وهذا ما دفع العديد المنظمات منها الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لوضع معايير ومؤشرات لها.

الدراسات السابقة

الدراسات العربية

- **دراسة محمود (٢٠٢٢) قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم**، هدفت إلى تطوير ممارسات القيادات المدرسية بالمدارس المصرية من خلال قائمة مقترحة لممارسات القيادة الرقمية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم. وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي للإجابة على أسئلة الدراسة. كما تم وصف وتحليل الإطار النظري وذلك عن طريق وصف الواقع المصري لممارسات القيادات التعليمية بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر- من الوثائق والتقارير الرسمية، مع الاستعانة باستمارة لاستطلاع رأي مجموعة من أساتذة الإدارة التعليمية بشأن قائمة مقترحة لممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية في ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم. وأخيرًا، تمت صياغة الصورة النهائية للقائمة المقترحة لممارسات القيادة الرقمية لتطوير ممارسات القيادات المدرسية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم.
- **دراسة المطري والراسبية (٢٠٢١) درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم(ISTE2018) لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان**. هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE-2018) لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان في ضوء بعض المتغيرات. واستخدمت المنهج الوصفي. وتم بناء استبانة بالرجوع إلى معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (2018-ISTE). وتكونت عينة الدراسة من (٥٣) من مديري مدارس الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في محافظة جنوب الشرقية بسلطنة عُمان. وأظهرت نتائج

الدراسة أن الدرجة الكلية لتوافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم في لدى مديري مدارس محافظة جنوب الشرقية كانت كبيرة. و أوصت الدراسة بضرورة تعزيز توافر المعايير لدى المديرين والحث على توظيفها في ممارساتهم التربوية واهتمام القائمين بوزارة التربية والتعليم على تضمين برامج الإنماء المهني لمديري المدارس على معايير (ISTE) لدى القادة التربويين.

- **دراسة الصعيدي (٢٠٢١) درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة.** وهدفت إلى الكشف عن درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية. ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي؛ حيث قام ببناء استبانة للمعايير التكنولوجية لقادة المدارس في ضوء التوجهات العالمية؛ وقد وزعت الأداة على كامل مجتمع الدراسة (٣٤٦) مشرف/ مشرفة قيادة مدرسية في جميع الإدارات العامة للتعليم بالمملكة العربية السعودية والتي بلغت (١٦) إدارة تعليم. وقد كشفت الدراسة عن أن تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة منخفضة على مستوى المعايير مجتمعة، وعلى مستوى كل معيار على حدة. كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم تبعاً لمتغيري النوع، والمنطقة التعليمية. وأوصى الباحث بإعداد برامج لإكساب القادة هذه المعايير، وتضمينها برامج الإعداد التربوي.
- **دراسة الحربي (٢٠٢٠) واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة (تصور المقترح).** هدفت إلى معرفة أبعاد القيادة الرقمية للمدير من حيث (القيادة الرشيدة الحكيمة، ثقافة التعلم في العصر الرقمي، التميز في الممارسة المهنية لقادة المدارس، المواطنة الرقمية)، ووضع تصور مقترح لتوظيف القيادة الرقمية في

التعليم عن بعد وإدارة الأزمات الطارئة لدى قادة المدارس في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. واعتمد البحث على المنهج الوصفي، واستخدم في البحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات، كما تكون مجتمع البحث من جميع قادة المدارس الابتدائية بمدينة مكة المكرمة؛ وتكونت عينة البحث من (٥٠) مديرًا. وتوصل البحث إلى أن هناك تفاوتًا في موافقة أفراد العينة على عبارات الاستبانة، حيث تشير المتوسطات إلى الاستجابة (أوافق بشدة، أوافق) لجميع الأبعاد. بالإضافة إلى وضع تصور مقترح لتوظيف القيادة الرقمية.

- **دراسة البقعاوي (٢٠١٩) دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري لدى الإداريات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل.** هدفت للتعرف على دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري، ومعوقات تطبيقها في مدارس المرحلة الثانوية بمدينة حائل من وجهة نظر الإداريات. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، واستخدمت الدراسة أداة الاستبانة. وتم تطبيق الدراسة على عينة من (٢٤٤) إدارية في مدارس التعليم العام للمرحلة الثانوية بمدينة حائل. ومن أهم النتائج التي توصلت لها الدراسة حصل محور دور الإدارة الرقمية على درجة (متوسطة)، وحصل محور معوقات تطبيق الإدارة الرقمية على درجة (عالية)، ووجدت فروق دالة إحصائية وفقاً لمتغير المؤهل العلمي بكالوريوس ودبلوم، ووفقاً لمتغير عدد الدورات التدريبية في مجال التقنية لصالح من حصلوا على دورتين فأكثر، فيما لم توجد أي فروق دالة لمتغير سنوات الخدمة. وتم تقديم توصيات ومقترحات من أهمها: توفير الأدلة والإرشادات التوضيحية اللازمة لشرح آليات التعامل مع البرامج المستحدثة، ونشر ثقافة الإدارة الرقمية واستقطاب الكفاءات البشرية المميزة في مجال الإدارة الرقمية.

الدراسات الأجنبية

- **دراسة Tanucan, et al. (2022) القيادة الرقمية لمديري المدارس والرضا الوظيفي للمعلمين في الفلبين خلال الوباء.** هدفت إلى البحث في القيادة الرقمية لمديري المدارس كمؤشر على الرضا الوظيفي للمعلمين في الفلبين خلال الوباء. واستخدمت الدراسة المنهج البحثي الوصفي. وتم استخدام استبيانات المسح عبر الإنترنت، وأجاب مجموعة (٥٢٠) معلما في المدارس العامة في (١٦) منطقة. وجدت هذه الدراسة أن مديري المدارس لديهم مستوى مُرض من القيادة الرقمية. وتشير هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس الفلبينية يمكنهم على الأقل إلى مستوى مرض، توجيه مدارسهم وأصحاب المصلحة نحو التحول الرقمي. وعلاوة على ذلك، شهد المعلمون الفلبينيون رضا وظيفيا مرضيا خلال الجائحة، مما يشير إلى أنهم يتكيفون مع التغيرات والمستجدات بالرغم من كثرة التحديات والتحولات. كما كشفت هذه الدراسة أن برامج التدريب لتحسين القيادة الرقمية لمديري المدارس ضرورية لتعزيز الرضا الوظيفي لمعلميهم.
- **دراسة Gerald (2020) قياس القيادة التكنولوجية وسلوكيات المديرين من وجهة نظر المديرين أنفسهم: دراسة كمية.** هدفت إلى تحديد سلوكيات القيادة التكنولوجية الحالية المبلغ عنها ذاتيًا لمديري المدارس في أحد المدارس الحكومية في فرجينيا. واستخدمت هذه الدراسة تصميمًا كميًا وصفيًا. وجمعت البيانات باستخدام الاستبانة من خلال مسح قادة التعليم التقني (ELTS) الذي وضعه Schoenbart (2019). واستخدمت عينة مكونة من (٢٣) مديرا من مديري المدارس الحكومية في فرجينيا وتضمنت نقاط مقياس سلوكيات القيادة التكنولوجية لكل معيار من المعايير الخمسة لقيادة التكنولوجيا (ISTE-EL 2018). وأشارت النتائج إلى أن المديرين يظهرون إلى حد ما سلوكًا قياديًا في

مجال التكنولوجيا، ولا يوجد فروق في السلوك عبر المجموعات الديموغرافية. وبناءً عليها جاء العديد من التوصيات المتعلقة بالبحوث المستقبلية التي تم تطويرها منها: تحسين استبيان معايير القيادة التكنولوجية، وأخذ آراء المعلمين والإدارة التعليمية أيضًا، واعتماد الإصدارات الأحدث من معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التعليم في الدراسات.

- دراسة Schoenbart (2019) **تصورات المديرين لقيادتهم وسلوكياتهم التكنولوجية: دراسة الأساليب المختلطة**. هدفت إلى استكشاف سلوكيات القيادة التكنولوجية لمديري المدارس. وحققت هذه الدراسة التفسيرية المختلطة الطريقة في هذا الدور الأساسي لقادة مدارس القرن الحادي والعشرين، مسترشدين بنظرية الكفاءة الذاتية ونظرية القيادة التحويلية. وطورت هذه الدراسة وأقرت استبانة (مسح) قادة التعليم التكنولوجي (ELTS)، وهي أداة مسح تستند إلى معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لعام ٢٠١٨ لقادة التعليم ISTE-EL, (2018). واستخدمت لعينة ٥٢٧ مديرا لثلاث مقاطعات، وكما استخدمت أداة المقابلة لعدد (١٢) من قادة التعليم. وأشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن المديرين لا يؤدون سوى أدوارهم إلى حد ما كقادة للتكنولوجيا. ولم يتم العثور على فروق إحصائية بين الخصائص الديموغرافية لمدير المدرسة أو المدرسة. وتم تقديم عدد من التوصيات والمجالات للبحوث المستقبلية وهي: حاجة قادة المدارس إلى النمو والتغيير لتحقيق متطلبات وإمكانات الإصلاح التعليمي وسياسة تكنولوجيا التعليم.
- دراسة Domeny (2017) **العلاقة بين القيادة الرقمية والتنفيذ الرقمي في المدارس الابتدائية.** هدفت إلى العلاقة بين القيادة الرقمية للمديرين والكفاءة الذاتية للمعلمين في نمذجة مهارات القرن الحادي ولعشرين في المدارس الابتدائية. واستخدم المنهج الوصفي الكمي، والأداة المسح المستخدمة عبارة عن استبانة للمدير واستبانة للمعلم تم اقتباسها من معايير الجمعية الدولية

لتكنولوجيا التعليم للمديرين والمعلمين (ISTE)، وتم أخذ عينة بحجم ٢٦٠ مدير مدرسة بولاية ميسوري وتم دعوة كل مدير مشارك في الدراسة باختيار عينة تمثيلية عشوائية من معلميه عددهم خمسة معلمين. أشارت النتائج إلى عدم وجود دلالة بين القيادة الرقمية لمديري المدارس والتنفيذ الرقمي للمعلمين، والارتباط بين المتغيرين كان ضعيفا. وتم العثور على علاقات قوية بين كل من المعايير الفردية ISTE للمدراء ومعايير ISTE الشاملة للمدراء. ومن التوصيات جاءت نتائج هذه الدراسة تدعم حاجة مديري المدارس إلى سد الفجوة بين المعلمين الأقل خبرة والمعلمين المخضرمين.

- **دراسة Aksal (2015) هل المدراء هم قادة رقميون في ثقافة المدرسة؟** هدفت إلى دراسة الاختلافات بين القادة التقليديين والرقميين ذوي المكانة القيادية والوعي بالتعلم الرقمي. وفي هذه الدراسة، تم تطبيق أسلوب البحث النوعي، وتستكشف هذه الدراسة وجهات النظر والأدوار الرقمية لـ (٦٠) من مديري المدارس الابتدائية والثانوية في شمال قبرص. والحصول بشكل استقرائي على آراء وأدوار مديري المدارس بطريقة تعريفية في إطار نهج دراسة الحالة. أظهرت نتائج الدراسة أن المديرين لديهم وعي بالقيادة الرقمية والتطورات التكنولوجية على حد سواء، إلى وجود فجوة بين ثقافة المدرسة الرقمية وبين ممارسة القيادة الرقمية التي يجب معالجتها من أجل دعم الجيل القادم من المتعلمين. وأن هناك فرصا محدودة لتنفيذ القيادة الرقمية بسبب نقص التعليم والبنية التحتية التكنولوجية. ومع ذلك، لا توجد دراسات عملية حول ثقافة المدرسة وبيئات التعلم، حيث يعد وجود قادة رقميين في الوصول إلى الجودة وريادة الأعمال أمرًا ضروريًا للممارسات التعليمية المستقبلية.

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها أول دراسة محلية تقوم بقياس درجة ممارسة القيادة الرقمية محليا في المملكة العربية السعودية وفقا لمعايير ISTE

2018 الخاصة بقادة التعليم، والكشف عما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام لمعايير القيادة الرقمية (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية وفقاً لمتغير الجنس. ويتميز المجتمع الذي ستطبق عليه الدراسة بأنه لم تتم دراسة وجهة نظره في الدراسات السابقة لممارسة القيادة الرقمية وهم فئة مشرفي الإدارة المدرسية بالرغم من أهمية دورهم، لذا تم اختيار هذه الفئة لأنهم مسؤولون فعليا عن متابعة وتقييم أداء مديري المدارس.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة والإجابة عن تساؤلاتها، تم استخدام المنهج الوصفي المسحي؛ وهو كما يعرفه العساف (٢٠١٦، ص ٢١١) بأنه المنهج "الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة أو استنتاج الأسباب مثلاً". ويعتبر المنهج الوصفي ملائماً للدراسة الحالية لاعتماده على وصف الواقع الحقيقي للظاهرة، ومن ثم تحليل النتائج، وبناء الاستنتاجات في ضوء الواقع الحالي.

مجتمع وعينة الدراسة:

بما أن مشرف الإدارة المدرسية هو من يقوم بمتابعة وتقييم أداء مدير المدرسة، فإن الدراسة الحالية استهدفت جميع مشرفي ومشرفات الإدارة المدرسية في إدارات التعليم التابعة للمنطقة الشرقية وهي (إدارة تعليم الأحساء، إدارة تعليم الشرقية، إدارة تعليم حفر الباطن)، والبالغ عددهم (٥٥) مشرفًا ومشرفةً؛ وقد تم اتباع أسلوب الحصر الشامل وذلك من خلال تطبيق أداة الدراسة على كامل مجتمع الدراسة؛ وبعد التطبيق الميداني تم الحصول على (٥٥) استبانة صالحة للتحليل الإحصائي.

حدود الدراسة:

الحدود الموضوعية: اقتصرت الدراسة على معرفة درجة ممارسة القيادة الرقمية وفقا لمعايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم ISTE-EL 2018 وهي (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية (بنين - بنات).

الحدود المكانية: طبقت هذه الدراسة على جميع إدارات التعليم التابعة للمنطقة الشرقية وهي الإدارة العامة للتعليم بالمنطقة الشرقية، الإدارة العامة للتعليم بحفر الباطن، الإدارة العامة للتعليم بالأحساء.

الحدود البشرية: شملت الدراسة جميع مشرفي الإدارة المدرسية التابعين لإدارات التعليم بالمنطقة الشرقية (عددهم: ٢٩مشرفاً، و٢٦مشرفة).

خصائص أفراد الدراسة:

تم تحديد عدد من المتغيرات الرئيسية لوصف أفراد الدراسة، وتشمل: والتي لها مؤشرات دلالية على نتائج الدراسة، بالإضافة إلى أنها تعكس الخلفية العلمية لأفراد الدراسة، وتفصيل ذلك فيما يلي:

١) **الجنس:** إن (٢٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٥٢,٧٪ ذكور، بينما (٢٦) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤٧,٣٪من إجمالي أفراد الدراسة إناث.

٢) **إدارة التعليم:** إن (٢٣) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٤١,٨٪ من تعليم الشرقية، بينما (١٩) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٣٤,٥٪من إجمالي أفراد الدراسة من تعليم الأحساء، و (١٣) من أفراد الدراسة يمثلون ما نسبته ٢٣,٦٪من إجمالي أفراد الدراسة من تعليم حفر الباطن.

أداة الدراسة:

تم استخدام الاستبانة أداةً لجمع البيانات؛ وذلك نظراً لمناسبتها لأهداف الدراسة، ومنهجها، ومجتمعها، وللإجابة عن تساؤلاتها.

أ) **بناء أداة الدراسة:**

١- بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وفي ضوء تساؤلات الدراسة وأهدافها تم بناء الأداة (الاستبانة)، وتكونت في صورتها النهائية من ثلاثة أجزاء. **القسم الأول:** البيانات الأولية (إدارة التعليم، الجنس). **القسم الثاني:** محاور معايير القيادة الرقمية (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد المكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) ويتكون من (٢٢) عبارة. **القسم الثالث:** محور التحديات التي تواجه مديري مدارس التعليم العام في ممارسة القيادة الرقمية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية ويتكون من (١٠) عبارات، والجدول يوضح عدد عبارات الاستبانة، وكيفية توزيعها على المحاور.

وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي للحصول على استجابات أفراد الدراسة، وفق درجات الموافقة التالية: (أوافق بشدة – أوافق – محايد – لا أوافق – لا أوافق بشدة).

صدق أداة الدراسة:

١- **الصدق الظاهري لأداة الدراسة (صدق المحكّمين):**

للتعرف على مستوى الصدق الظاهري للاستبانة، والتأكد من أنها تقيس ما وضعت لقياسه، عُرضت بصورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في موضوع الدراسة، حيث وصل عدد المحكمين إلى (١٥) محكمًا من المختصين في مجال علم الإدارة والقيادة التربوية، ومختصين في التربية وعلم النفس والقياس والتقويم والاحصاء، وعدد من التخصصات الأخرى في الجامعات والإدارات التعليمية. وبعد دراسة المقترحات، أُجريت التعديلات اللازمة التي اتفق عليها غالبية المحكمين، ثم صيغت الاستبانة بصورتها النهائية.

٢- صدق الاتساق الداخلي للأداة:

للتحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة، تم احتساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson's Correlation Coefficient)؛ للتعرف على درجة ارتباط كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور. وقد تبين أن قيم معامل ارتباط كل عبارة من العبارات مع بعدها موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين عبارات المحور الأول وبين عبارات المحور الثاني، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه. كما تبين أن قيم معامل ارتباط كل محور من المحاور مع الدرجة الكلية للاستبانة موجبة، ودالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (٠,٠١) فأقل؛ مما يشير إلى صدق الاتساق الداخلي بين محاور الاستبانة، ومناسبتها لقياس ما أُعدت لقياسه.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة من خلال استخدام معامل الثبات ألفاكرونباخ (معادلة ألفا كرونباخ) ((Cronbach'sAlpha(α))، حيث ظهر أن معامل الثبات العام عالٍ حيث بلغ (٠,٩٢٥)، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات مرتفعة يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة. ولتحقيق أهداف الدراسة، وتحليل البيانات التي تم جمعها، فقد تم استخدام العديد من الأساليب الإحصائية المناسبة باستخدام الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package for Social Sciences والتي يرمز لها اختصاراً بالرمز (SPSS).

تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها

إجابة السؤال الأول: ما درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية؟

لتحديد درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية، حُسِبَ المتوسط الحسابي لهذه المعايير، والانحراف المعياري، وصولاً إلى تحديد درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية، والجدول (١) يوضح النتائج لهذا المحور.

جدول ١

استجابات أفراد الدراسة على درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية

م	المعيار	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة
١	تبني المساواة والمواطنة الرقمية	٤,٠٨	٠,٧٤٤	٣
٢	مخطط ذو رؤية	٤,١٠	٠,٦٨٠	٢
٣	القائد الممكن	٤,٠٥	٠,٧٤٦	٤
٤	مصمم النظم	٤,٠٠	٠,٧١٦	٥
٥	المتعلم المتواصل	٤,١٨	٠,٥٧١	١
	معايير القيادة الرقمية	٤,٠٨	٠,٦٥٢	–

يتضح من خلال النتائج الموضحة أعلاه أن أفراد الدراسة موافقون على درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨ من ٥)، واتضح من النتائج أن أبرز نتائج درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية تمثلت في **معيار**

الـ المتعلم المتواصل بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨ من ٥)، يليها **معيار** الـ مخطط ذو رؤية بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٠ من ٥)، يليها **معيار** الـ تبني المساواة والمواطنة الرقمية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨ من ٥) ، يليها **معيار** الـ القائد الممكن بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥ من ٥) ، وأخيراً جاء **معيار** الـ مصمم النظم بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠ من ٥).

وفيما يلي النتائج التفصيلية:

المعيار الأول: تبني المساواة والمواطنة الرقمية

للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار تبني المساواة والمواطنة الرقمية**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **معيار تبني المساواة والمواطنة الرقمية**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٢

استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق بمعيار تبني المساواة والمواطنة الرقمية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة					
١	يتأكد مدير المدرسة من أن جميع المعلمين لديهم المهارة التقنية ويستخدمونها بفعالية بما يلبي احتياجات الطلبة.	ك	٢١	٢٨	٤	١	١	٤,٢٢	٠,٨٠٩	٨٤,٤٪	أوافق بشدة	١
		٪	٣٨,٢	٥٠,٩	٧,٣	١,٨	١,٨					
٤	يغرس مدير المدرسة ثقافة وقوانين الاستخدام الآمن، والأخلاقي، والقانوني للإنترنت، والتكنولوجيا.	ك	٢٣	٢٣	٥	٣	١	٤,١٦	٠,٩٣٨	٨٣,٢٪	أوافق	٢
		٪	٤١,٨	٤١,٨	٩,١	٥,٥	١,٨					

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة					
٢	يتأكد مدير المدرسة من أن جميع الطلبة يمكنهم الوصول إلى التكنولوجيا للمشاركة والتفاعل أثناء أداء مهامهم التعليمية.	ك	١٩	٢٥	٧	٣	١	٤,٠٥	٠,٩٣١	٨١,٠٪	أوافق	٣
		٪	٣٤,٥	٤٥,٥	١٢,٧	٥,٥	١,٨					
٣	يمثل مدير المدرسة أنموذجًا للمواطنة الرقمية من خلال نقد وتقييم المعلومات في الانترنت، والمشاركة في الخطاب المجتمعي عبر الانترنت، واستخدام الأدوات الرقمية للإسهام في التغيير الاجتماعي الإيجابي.	ك	١٤	٢٥	١١	٥	-	٣,٨٧	٠,٩٠٤	٧٧,٤٪	أوافق	٤
		٪	٢٥,٥	٤٥,٤	٢٠,٠	٩,١	-					
المتوسط العام								٤,٠٨	٠,٧٤٤	٨١,٦٪	أوافق	

يتضح في الجدول (٢) أن أفراد الدراسة موافقون على درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار تبني المساواة والمواطنة الرقمية** بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨ من ٥,٠٠) ووزن نسبي (٨١,٦٪)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق في أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٢) أن أبرز ممارسات مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار تبني المساواة والمواطنة الرقمية** تتمثل في العبارة رقم (١) وهي:" يتأكد مدير المدرسة من أن جميع المعلمين لديهم المهارة التقنية ويستخدمونها بفعالية بما يلبي احتياجات الطلبة." بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٢ من ٥) ووزن نسبي (٨٤,٤٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يحرصون على الاستفادة من مزايا التقنية في تحسين الأداء التعليمي بمدارسهم، ولذلك نجدهم يتأكدون من أن جميع المعلمين لديهم المهارة التقنية ويستخدمونها بفعالية بما يلبي احتياجات الطلبة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٢) أن أقل ممارسات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار تبني المساواة والمواطنة الرقمية** تتمثل في العبارات رقم (٤، ٢، ٣) تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٤) وهي:" يغرس مدير المدرسة ثقافة وقوانين الاستخدام الآمن، والأخلاقي، والقانوني للإنترنت، والتكنولوجيا." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٦ من ٥) ووزن نسبي (٨٣,٢٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لوقاية طلابهم من التأثيرات السلبية للتقنية، ولذلك نجدهم يغرسون ثقافة وقوانين الاستخدام الآمن، والأخلاقي، والقانوني للإنترنت، والتكنولوجيا في المجتمع المدرسي.

٢- جاءت العبارة رقم (٢) وهي:" يتأكد مدير المدرسة من أن جميع الطلبة يمكنهم الوصول إلى التكنولوجيا للمشاركة والتفاعل أثناء أداء مهامهم التعليمية." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥ من ٥) ووزن نسبي (٨١,٠٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يحرصون على تمكين طلبتهم من الاستفادة من التقنية في التعلم الذاتي، ولذلك نجدهم يتأكدون من أن جميع الطلبة يمكنهم الوصول إلى التكنولوجيا للمشاركة والتفاعل أثناء أداء مهامهم التعليمية.

٣- جاءت العبارة رقم (٣) وهي:" يمثل مدير المدرسة أنموذجًا للمواطنة الرقمية من خلال نقد وتقييم المعلومات في الانترنت، والمشاركة في الخطاب المجتمعي عبر الانترنت، واستخدام الأدوات الرقمية للإسهام في التغيير الاجتماعي الإيجابي." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٧ من ٥) ووزن نسبي (٧٧,٤٪)، وهو أدنى متوسط في معيار تبني المساواة والمواطنة

الرقمية، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتمثيل القدوة في استخدام الانترنت للمعلمين ولطلابهم لحثهم على استخدامها ولذلك نجدهم يمثلون أنموذجًا للمواطنة الرقمية من خلال نقد وتقييم المعلومات في الانترنت، والمشاركة في الخطاب المجتمعي عبر الانترنت، واستخدام الأدوات الرقمية للإسهام في التغيير الاجتماعي الإيجابي.

وفيما يتضح أعلاه بعد تحليل النتائج وتفسيرها لمعيار تبني المساواة والمواطنة الرقمية بأن هناك وصولاً عادلاً للتكنولوجيا أن المديرين يستخدمون التكنولوجيا بفاعلية، فكما ذكر Gerald (2020) التي اتفقت مع نتائجها بأن مديري المدارس أدركوا قيادتهم في مجال نمذجة المواطنة الرقمية، وأنها أقل سلوك قيادي تكنولوجي ظاهري، كما جاءت نتائج دراسة المطري والراسبية (٢٠٢١) تتفق مع الدراسة الحالية بدرجة كبيرة، وأظهرت هذه النتيجة إلى المبادرات التي تبنتها العديد من المدارس من خلال عقد اللقاءات الافتراضية التي تبين الجهد الذي يبذله المعلمين في الاستخدام الفعال للتكنولوجيا في التعليم، وقياس أثرها على التفكير، والتحصيل، والاتجاه نحو التقنية، كما تتفق مع نتائج دراسة Tanucan, et al. (2022) التي جاء بمستوى مرضٍ، ونتائج دراسة Schoenbart (2019)التي جاءت إلى حد كبير في هذا المعيار. وتتفق مع نتيجة دراسة الحربي (٢٠٢٠) والتي بينت توظيف القيادة الرقمية في التعليم. كما جاءت نتائج هذه الدراسة تختلف مع نتائج دراسة الصعيدي (٢٠٢١) التي جاءت منخفضة في هذا المعيار.

المعيار الثاني: مخطط ذو رؤية

للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار مخطط ذو رؤية**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **معيار مخطط ذو رؤية**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٣

استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق بمعيار مخطط ذو رؤية مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة					
٦	يُشرك مدير المدرسة فريق العمل في المدرسة في تطوير واعتماد رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا لتحسين مستويات نجاح الطلبة، مسترشداً بالعلوم والمنهجيات العلمية التي تحسن عملية التعلم.	ك	١٧	٣٤	٣	–	١	٤,٢٠	٠,٧٠٤	٨٤,٠٪	أوافق	١
		٪	٣٠,٩	٦١,٨	٥,٥	–	١,٨					
٨	يتواصل المدير بشكل فعال مع فريق العمل بالمدرسة لجمع المعلومات ذات العلاقة بالخطة والاحتفال بالنجاحات والمشاركة في عملية التحسين المستمرة.	ك	١٩	٣٠	٤	٢	–	٤,٢٠	٠,٧٣٠	٨٤,٠٪	أوافق	٢
		٪	٣٤,٥	٥٤,٦	٧,٣	٣,٦	–					
٥	يبني المدير رؤية مشتركة من خلال التعاون في وضع خطة استراتيجية تعزز من التعلم بالتعرف على كيفية استخدام التكنولوجيا لتحسين التعلم.	ك	١٩	٢٧	٦	٢	١	٤,١١	٠,٨٧٥	٨٢,٢٪	أوافق	٣
		٪	٣٤,٥	٤٩,٢	١٠,٩	٣,٦	١,٨					
٩	يشارك المدير الدروس المستفادة، والممارسات الجيدة والتحديات ونتائج التعليم باستخدام التكنولوجيا مع القيادات التعليمية التي ترغب في التعلم من هذه التجربة.	ك	١٤	٣١	٩	١	–	٤,٠٥	٠,٧٠٥	٨١,٠٪	أوافق	٤
		٪	٢٥,٥	٥٦,٣	١٦,٤	١,٨	–					

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة					
٧	يقيم التقدم المنجز، في الخطة الاستراتيجية، ويجري التصحيحات، ويقيس الأثر وتوسيع نطاق الاستخدام الفعال للتكنولوجيا لنقل التعليم إلى مستوى أعلى.	ك	١٦	٢٤	١٢	٢	١	٣,٩٥	٠,٩١١	٧٩,٠٪	أوافق	٥
		٪	٢٩,١	٤٣,٧	٢١,٨	٣,٦	١,٨					
المتوسط العام								٤,١٠	٠,٦٨٠	٨٢,٠٪	أوافق	

يتضح في الجدول (٣) أن أفراد الدراسة موافقون على درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار مخطط ذو رؤية** بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٠ من ٥,٠٠) ووزن نسبي (٨٢,٠٪)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٣) أن أبرز ممارسات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار مخطط ذو رؤية** تتمثل في العبارات رقم (٨، ٦، ٥) تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة، كالتالي:

١ - جاءت العبارة رقم (٨) وهي:" يتواصل المدير بشكل فعال مع فريق العمل بالمدرسة لجمع المعلومات ذات العلاقة بالخطة والاحتفال بالنجاحات والمشاركة في عملية التحسين المستمرة." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٠ من ٥) ووزن نسبي (٨٤,٠٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتفعيل المشاركة في جهود تحسين العملية التعليمية بمدارسهم، ولذلك نجدهم يتواصلون بشكل فعال مع

فريق العمل بالمدرسة لجمع المعلومات ذات العلاقة بالخطة، والاحتفال بالنجاحات والمشاركة في عملية التحسين المستمرة.

٢- جاءت العبارة رقم (٦) وهي:" يُشرك مدير المدرسة فريق العمل في المدرسة في تطوير واعتماد رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا لتحسين مستويات نجاح الطلبة، مسترشداً بالعلوم والمنهجيات العلمية التي تحسن عملية التعلم." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٠ من ٥) ووزن نسبي (٨٤,٠٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتعزيز ثقافة العمل التقني بمدارسهم ولذلك نجدهم يشركون فريق العمل في المدرسة في تطوير واعتماد رؤية مشتركة لاستخدام التكنولوجيا لتحسين مستويات نجاح الطلبة، مسترشداً بالعلوم والمنهجيات العلمية التي تحسن عملية التعلم..

٣- جاءت العبارة رقم (٥) وهي:" يبني المدير رؤية مشتركة من خلال التعاون في وضع خطة استراتيجية تعزز من التعلم بالتعرف على كيفية استخدام التكنولوجيا لتحسين التعلم." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (٤,١١ من ٥) ووزن نسبي (٨٢,٢٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يحرصون على التخطيط وتوفير متطلبات التعلم التقني بمدارسهم، ولذلك نجدهم يبنون رؤية مشتركة من خلال التعاون في وضع خطة استراتيجية تعزز من التعلم بالتعرف على كيفية استخدام التكنولوجيا لتحسين التعلم.

ويتضح من النتائج في الجدول (٣) أن أقل ممارسات مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار مخطط ذو رؤية** تتمثل في العبارتين رقم (٩، ٧)، وتم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما، كالتالي:

١ – جاءت العبارة رقم (٩) وهي:" يشارك المدير الدروس المستفادة، والممارسات الجيدة والتحديات ونتائج التعليم باستخدام التكنولوجيا مع القيادات التعليمية التي ترغب في التعلم من هذه التجربة." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥ من ٥) ووزن نسبي (٨١,٠٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون للاستفادة من التجارب الناجحة في تطبيق التكنلوجيا في التعليم، ولذلك نجدهم يشاركون الدروس المستفادة، والممارسات الجيدة والتحديات ونتائج التعليم باستخدام التكنولوجيا مع القيادات التعليمية التي ترغب في التعلم من هذه التجربة.

٢ – جاءت العبارة رقم (٧) وهي:" يقيم التقدم المنجز، في الخطة الاستراتيجية، ويجري التصحيحات، ويقيس الأثر وتوسيع نطاق الاستخدام الفعال للتكنولوجيا لنقل التعليم إلى مستوى أعلى" بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٥ من ٥) ووزن نسبي (٧٩,٠٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتحسين مستوى تطبيق التكنولوجيا في مدارسهم ولذلك نجدهم يقيمون التقدم المنجز، في الخطة الاستراتيجية، ويجرون التصحيحات، ويقيس الأثر وتوسيع نطاق الاستخدام الفعال للتكنولوجيا لنقل التعليم إلى مستوى أعلى.

وفيما يتضح أعلاه بعد تحليل النتائج وتفسيرها بأن النتائج جاءت مرتفعة في معيار مخطط ذو رؤية، وهذا يعزى إلى أن مديري المدارس يخططون لرؤية مستقبلية تهتم بإشراك أصحاب المصلحة، ويسعون إلى التواصل الفعال والعمل على التحسينات المستمرة المواكبة للتغيير والتي تعمل للحد من الأخطاء والتحديات التي تواجههم في استخدام التكنولوجيا لتعزيز عملية التعليم. وتتفق مع نتائج دراسة المطري والراسبية (٢٠٢١) التي أظهرت بأن مستوى درجة توافر معايير الجمعية الدولية

للتكنولوجيا في التعليم معيار مخطط لرؤية مستقبلية كان بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة Tanucan, et al. (2022) التي جاءت نتيجتها بمستوى مرضٍ في هذا المعيار. وتتفق أيضًا مع نتيجة دراسة البقعاوي (٢٠١٩) والتي بينت دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري لدى الإداريات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. كما جاءت هذه النتائج مختلفة مع نتائج دراسة الصعيدي (٢٠٢١) في درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم، والتي جاءت بدرجة منخفضة في معيار الرؤية والخطط الاستراتيجية. كما أنها لا تتفق مع نتائج دراسة Gerald (2020) التي جاءت بدرجة متوسطة إلى حد ما في سلوكيات القيادة التكنولوجية التي يشرك بها مديري المدارس أصحاب المصلحة في إنشاء رؤية وخطة ودورة تقييم لاستخدام التكنولوجيا في تحويل التعلم. كما تختلف مع نتائج دراسة Schoenbart (2019) التي جاءت نتيجتها بمستوى إلى حد ما في هذا المعيار.

المعيار الثالث: القائد الممكن:

للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار القائد الممكن**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **معيار القائد الممكن**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٤

استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق بمعيار القائد الممكن مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة					
١٣	يدعم مدير المدرسة المعلمين في استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم الذي يلبي التنوع العلمي والثقافي ويراعي الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والفروق الفردية للطلبة.	ك	٢٤	٢٤	٥	١	١	٤,٢٥	٠,٨٤٤	٨٥,٠٪	أوافق بشدة	١
		٪	٤٣,٦	٤٣,٧	٩,١	١,٨	١,٨					
١٠	تمكين المعلمين من الممارسات المهنية الاحترافية، وبناء المهارات القيادية، ومتابعة التطوير المهني المتخصص.	ك	١٨	٢٩	٧	١	–	٤,١٦	٠,٧١٤	٨٣,٢٪	أوافق	٢
		٪	٣٢,٧	٥٢,٨	١٢,٧	١,٨	–					
١٤	تطوير أدوات تقييم التعلم التي تقدم صورة واقعية للتقدم التعليمي للطلبة في الوقت الفعلي.	ك	١٧	٢٦	٩	٣	–	٤,٠٤	٠,٨٣٨	٨٠,٨٪	أوافق	٣
		٪	٣٠,٩	٤٧,٢	١٦,٤	٥,٥	–					
١١	يبني المدير الثقة والكفاءة للمعلمين والطلبة وفق العمل على تنفيذ معايير القيادة التكنولوجية الواردة في هذه الاستبانة.	ك	١٩	٢٣	١٠	٢	١	٤,٠٤	٠,٩٢٢	٨٠,٨٪	أوافق	٤
		٪	٣٤,٥	٤١,٩	١٨,٢	٣,٦	١,٨					
١٢	يعزز المدير ثقافة الابتكار والتعاون لاستكشاف الأدوات الرقمية وتجربتها.	ك	١٥	٢٠	١٣	٧	–	٣,٧٨	٠,٩٩٤	٧٥,٦٪	أوافق	٥
		٪	٢٧,٣	٣٦,٤	٢٣,٦	١٢,٧	–					
المتوسط العام								٤,٠٥	٠,٧٤٦	٨١,٠٪	أوافق	

يتضح في الجدول (٤) أن أفراد الدراسة موافقون على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار القائد الممكن** بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥ من ٥,٠٠) ووزن نسبي (٨١,٠٪)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤) أن أبرز ممارسات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار القائد الممكن** تتمثل في العبارتين رقم (١٣، ١٠) وتم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما، كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (١٣) وهي: "يدعم مدير المدرسة المعلمين في استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم الذي يلبي التنوع العلمي والثقافي ويراعي الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والفروق الفردية للطلبة" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٥ من ٥) ووزن نسبي (٨٥,٠٪). ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يحرصون على تعزيز استخدام المعلمين بمدارسهم للتكنلوجيا في التعليم لتحقيق التميز لمدارسهم ولذلك نجدهم يدعمون المعلمين في استخدام التكنولوجيا لتعزيز التعلم الذي يلبي التنوع العلمي والثقافي ويراعي الاحتياجات الاجتماعية والعاطفية والفروق الفردية للطلبة.

٢- جاءت العبارة رقم (١٠) وهي: "تمكين المعلمين من الممارسات المهنية الاحترافية، وبناء المهارات القيادية، ومتابعة التطوير المهني المتخصص." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٦ من ٥) ووزن نسبي (٨٣,٢٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون

لرفع كفاءة المعلمين بمدارسهم ولذلك نجدهم يعملون على تمكين المعلمين من الممارسات المهنية الاحترافية، وبناء المهارات القيادية، ومتابعة التطوير المهني.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤) أن أقل ممارسات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار القائد الممكن** تتمثل في العبارات رقم (١٤، ١١، ١٢) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (١٤) وهي:" تطوير أدوات تقييم التعلم التي تقدم صورة واقعية للتقدم التعليمي للطلبة في الوقت الفعلي." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤ من ٥) ووزن نسبي (٨٠,٨٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يحرصون على التحقق من التقدم الفعلي لطلاب مدارسهم ولذلك نجدهم يعملون على تطوير أدوات تقييم التعلم التي تقدم صورة واقعية للتقدم التعليمي للطلبة في الوقت الفعلي.

٢- جاءت العبارة رقم (١١) وهي:" يبني المدير الثقة والكفاءة للمعلمين والطلبة وفق العمل على تنفيذ معايير القيادة التكنولوجية الواردة في هذه الاستبانة." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤ من ٥) ووزن نسبي (٨٠,٨٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتعزيز مبادرة منسوبي مدارسهم في استخدام التكنولوجيا ولذلك نجدهم يبنون الثقة والكفاءة للمعلمين والطلبة وفق العمل على تنفيذ معايير القيادة التكنولوجية.

٣- جاءت العبارة رقم (١٢) وهي:" يعزز المدير ثقافة الابتكار والتعاون لاستكشاف الأدوات الرقمية وتجربتها." بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨ من ٥) ووزن نسبي (٧٥,٦٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتمكين المعلمين من استخدام

أفضل الأدوات المناسبة لعملهم التعليمي، ولذلك نجدهم يعززون ثقافة الابتكار والتعاون لاستكشاف الأدوات الرقمية وتجربتها.

وفيما يتضح أعلاه بعد تحليل النتائج وتفسيرها بأن النتائج مرتفعة وأن أفراد الدراسة موافقون على معيار القائد الممكن وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج المطري والراسبية (٢٠٢١) التي جاءت بدرجة كبيرة وأظهرت النتائج الدور الكبير الذي يبذله مديري المدارس في تمكين المعلمين للممارسات المهنية وتنمي المهارات القيادية، وحثهم على الالتحاق بالدورات. في مجال تكنولوجيا التعليم، كما تتفق مع نتائج دراسة Tanucan, et al. (2022) التي جاء بمستوى مرضٍ في هذا المعيار، وتتفق مع نتائج دراسة Schoenbart (2019) إلى حد ملحوظ، ومن جهة أخرى جاءت نتائج دراسة Gerald (2020) متوافقة في معيار القائد الممكن الذي جاء بشكل ملحوظ في أن القادة لديهم القدرة على انشاء ثقافة مدرسية يتم فيها تمكين المعلمين والمتعلمين لاستخدام التكنولوجيا بطرق مبتكرة لإثراء التدريس والتعلم. كما جاءت هذه النتائج مختلفة مع نتائج دراسة الصعيدي (٢٠٢١) التي جاءت بدرجة منخفضة.

المعيار الرابع: مصمم النظم

للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار مصمم النظم**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **معيار مصمم النظم**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٥ استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق بمعيار مصمم النظم مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة					
١٧	يحمي مدير المدرسة الخصوصية والأمان من خلال ضمان أن الطلبة والعاملين يتبعون سياسات إدارة البيانات والخصوصية.	ك	٢٠	٢٥	١٠	–	–	٤,١٨	٠,٧٢٢	٨٣,٦٪	أوافق	١
		٪	٣٦,٤	٤٥,٤	١٨,٢	–	–					
١٦	يتأكد مدير المدرسة من أن جميع الموارد اللازمة للاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم كافية وقابلة للتطوير.	ك	١٥	٣٢	٦	١	١	٤,٠٧	٠,٧٩٠	٨١,٤٪	أوافق	٢
		٪	٢٧,٣	٥٨,٢	١٠,٩	١,٨	١,٨					
١٨	يقيم مدير المدرسة شراكات تدعم الرؤية الاستراتيجية المشتركة للمدرسة، وتحقق أولويات التعلم وتحسين العمليات.	ك	١٥	٢٤	١٣	٣	–	٣,٩٣	٠,٨٥٨	٧٨,٦٪	أوافق	٣
		٪	٢٧,٣	٤٣,٦	٢٣,٦	٥,٥	–					
١٥	يقود المدير فرقًا تعاونية لإنشاء البنية التحتية بشكل قوي والأنظمة اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.	ك	١٣	٢٦	١١	٤	١	٣,٨٤	٠,٩٣٨	٧٦,٨٪	أوافق	٤
		٪	٢٣,٦	٤٧,٣	٢٠,٠	٧,٣	١,٨					
المتوسط العام								٤,٠٠	٠,٧١٦	٨٠,٠٪	أوافق	

يتضح في الجدول (٥) أن أفراد الدراسة موافقون على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار مصمم النظم** بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠ من ٥,٠٠) ووزن نسبي (٨٠,٠٪)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٥) أن أبرز ممارسات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار مصمم النظم** تتمثل في العبارتين رقم (١٧، ١٦) وتم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما، كالتالي:

١ – جاءت العبارة رقم (١٧) وهي:" يحمي مدير المدرسة الخصوصية والأمان من خلال ضمان أن الطلبة والعاملين يتبعون سياسات إدارة البيانات والخصوصية." بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨ من ٥) ووزن نسبي (٨٣,٦٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يحرصون على الحفاظ على خصوصية منسوبي العملية التعليمية للتقليل من تخوفهم من استخدام التقوية وتسببها في التعرض لخصوصياتهم، ولذلك نجدهم يحمون الخصوصية والأمان من خلال ضمان أن الطلبة والعاملين يتبعون سياسات إدارة البيانات والخصوصية.

٢ – جاءت العبارة رقم (١٦) وهي:" يتأكد مدير المدرسة من أن جميع الموارد اللازمة للاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم كافية وقابلة للتطوير." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧ من ٥) ووزن نسبي (٨١,٤٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتعزيز كفاءة استخدام التكنولوجيا بمدارسهم ولذلك نجدهم

يتأكدون أن جميع الموارد اللازمة للاستخدام الفعال لتكنولوجيا التعليم كافية وقابلة للتطوير.

ويتضح من النتائج في الجدول (٤- ٥) أن أقل ممارسات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار مصمم النظم** تتمثل في العبارتين رقم (١٨، ١٥) وتم ترتيبهما تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليهما، كالتالي:

١ - جاءت العبارة رقم (١٨) وهي:" يقيم مدير المدرسة شراكات تدعم الرؤية الاستراتيجية المشتركة للمدرسة، وتحقق أولويات التعلم وتحسين العمليات." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بشدة بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٣ من ٥) ووزن نسبي (٧٨,٦٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون للحصول على الدعم اللازمة لتحقيق رؤيتهم المدرسية ولذلك نجدهم يقيمون شراكات تدعم الرؤية الاستراتيجية المشتركة للمدرسة، وتحقق أولويات التعلم وتحسين العمليات.

٢ - جاءت العبارة رقم (١٥) وهي:" يقود المدير فرقًا تعاونية لإنشاء البنية التحتية بشكل قوي والأنظمة اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٣,٨٤ من ٥) ووزن نسبي (٧٦,٨٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتهيئة البيئة الداعمة لتطبيق التكنولوجيا بمدارسهم ولذلك نجدهم يقودون فرقًا تعاونية لإنشاء البنية التحتية بشكل قوي والأنظمة اللازمة لتنفيذ الخطة الاستراتيجية.

وفيما يتضح أعلاه بعد تحليل النتائج وتفسيرها بأن النتائج مرتفعة وأن أفراد الدراسة موافقون على معيار مصمم النظم، وتتوافق هذه النتيجة مع نتائج المطري والراسبية (٢٠٢١) التي جاءت بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة (Tanucan, et al. 2022) التي جاء بمستوى مرضٍ في هذا المعيار، ومن جهة أخرى جاءت نتائج دراسة

(2020)Gerald مختلفة بمتوسط حسابي متدني أي أن المديرون يظهرون إلى حد ما سلوكيات قيادية في معيار مصمم النظم، واقترح بأن يجدوا ما يساعدهم على الاستخدام الفعال للتكنولوجيا، كما أن دراسة الصعيدي (٢٠٢١) جاءت منخفضة، ونتائج دراسة Schoenbart(2019) والتي جاءت متدنية إلى حد ما في معيار مصمم النظم.

المعيار الخامس: المتعلم المتواصل:

للتعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار المتعلم المتواصل**، تم حساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات **معيار المتعلم المتواصل**، وجاءت النتائج كما يلي:

جدول ٦ استجابات أفراد الدراسة حول درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق بمعيار المتعلم المتواصل مرتبة تنازلياً حسب متوسطات الموافقة

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
		النسبة	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة					
٢٢	يحرص المدير على تطوير مهاراته اللازمة لقيادة التغيير، والأنظمة المتقدمة، وتعزيز فكرة التحسين المستمر في كيفية استخدام التكنولوجيا لتحسين التعلم.	ك	٢١	٣٢	٢	–	–	٤,٣٥	٠,٥٥٢	٨٧,٠٪	أوافق بشدة	١
		٪	٣٨,٢	٥٨,٢	٣,٦	–	–					
٢١	يستخدم المدير التكنولوجيا الرقمية في الممارسات التي تدعم النمو المهني والشخصي.	ك	١٧	٣٣	٤	١	–	٤,٢٠	٠,٦٥٠	٨٤,٠٪	أوافق	٢
		٪	٣٠,٩	٦٠,٠	٧,٢	١,٨	–					

م	العبارات	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الفئة	الرتبة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة					
٢٠	شارك المدير بانتظام في شبكات التعلم المهنية لتبادل الخبرة مع زملاء المهنة الآخرين.	ك	١٤	٣٤	٦	–	١	٤,٠٩	٠,٧٢٧	٨١,٨٪	أوافق	٣
		٪	٢٥,٥	٦١,٨	١٠,٩	–	١,٨					
١٩	يحرص المدير على وضع أهداف لمواكبة التكنولوجيا الرقمية للتعلم والابتكارات في العلوم المتقدمة.	ك	١٦	٢٨	١٠	١	–	٤,٠٧	٠,٧٤٢	٨١,٤٪	أوافق	٤
		٪	٢٩,١	٥٠,٩	١٨,٢	١,٨	–					
المتوسط العام								٤,١٨	٠,٥٧١	٨٣,٦٪	أوافق	

يتضح في الجدول (٦) أن أفراد الدراسة موافقون على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار المتعلم المتواصل** بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨ من ٥,٠٠) ووزن نسبي (٨٣,٦٪)، وهو متوسط يقع في الفئة الرابعة من فئات المقياس الخماسي (من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠)، وهي الفئة التي تشير إلى خيار أوافق على أداة الدراسة.

ويتضح من النتائج في الجدول (٦) أن أبرز ممارسات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار المتعلم المتواصل** تتمثل في العبارة رقم (٢٢) وهي:" يحرص المدير على تطوير مهاراته اللازمة لقيادة التغيير، والأنظمة المتقدمة، وتعزيز فكرة التحسين المستمر في كيفية استخدام التكنولوجيا لتحسين التعلم." بمتوسط حسابي بلغ (٤,٣٥ من ٥) ووزن نسبي (٨٧,٠٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لتحسين قدراتهم على إحداث التغيير بمدارسهم ولذلك نجدهم يحرصون على تطوير مهاراتهم اللازمة لقيادة التغيير، والأنظمة المتقدمة، وتعزيز فكرة التحسين المستمر في كيفية استخدام التكنولوجيا لتحسين التعلم.

ويتضح من النتائج في الجدول (٦) أن أقل ممارسات مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية فيما يتعلق **بمعيار المتعلم المتواصل** تتمثل في العبارات رقم (٢١، ٢٠، ١٩) التي تم ترتيبها تنازلياً حسب موافقة أفراد الدراسة عليها، كالتالي:

١- جاءت العبارة رقم (٢١) وهي:" يستخدم المدير التكنولوجيا الرقمية في الممارسات التي تدعم النمو المهني والشخصي." بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٢٠ من ٥) ووزن نسبي (٨٤,٠٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون للاستفادة من مزايا التكنولوجيا في تحقيق النمو المهني لمنسوبي مدارسهم ولذلك نجدهم يستخدمون التكنولوجيا الرقمية في الممارسات التي تدعم النمو المهني والشخصي.

٢- جاءت العبارة رقم (٢٠) وهي:" شارك المدير بانتظام في شبكات التعلم المهنية لتبادل الخبرة مع زملاء المهنة الآخرين." بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٩ من ٥) ووزن نسبي (٨١,٨٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يحرصون على اكتساب المعرفة والخبرات التكنولوجية اللازمة، ولذلك نجدهم يشاركون شبكات التعلم المهنية لتبادل الخبرة مع زملاء المهنة الآخرين.

٣- جاءت العبارة رقم (١٩) وهي:" يحرص المدير على وضع أهداف لمواكبة التكنولوجيا الرقمية للتعلم والابتكارات في العلوم المتقدمة." بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٧ من ٥) ووزن نسبي (٨١,٤٪)، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن مديري مدارس التعليم العام يسعون لمواكبة التطورات التكنولوجية ولذلك نجدهم يحرصون على وضع أهداف لمواكبة التكنولوجيا الرقمية للتعلم والابتكارات في العلوم المتقدمة.

وفيما يتضح أعلاه بعد تحليل النتائج وتفسيرها بأن النتائج مرتفعة في معيار المعلم المتواصل بالموافقة، وهي بذلك تتفق مع نتائج دراسة المطري والراسبية (٢٠٢١) التي أظهرت بأن درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم معيار المعلم المتواصل كانت كبيرة. وهذا يدل على أن مديري المدارس يحرصون على تنفيذ برامج توعوية لإكساب المهارات بحماية الخصوصية والأمان لأصحاب المصلحة، ويحرصون على الشراكة المجتمعية بهدف دعم الأجهزة والتقنيات التي تدعم التكنولوجيا في التعليم. ، كما تتفق مع نتائج دراسة Tanucan, et al. (2022) التي جاء بمستوى مرضٍ في هذا المعيار، ومن جهة أخرى جاءت هذه النتائج مختلفة مع نتائج دراسة الصعيدي (٢٠٢١) في درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم التي جاءت بدرجة منخفضة ونتائج دراسة Schoenbart (2019) ودراسة Gerald (2020) التي جاءت إلى حد ما في تشجيع ونمذجة التعلم المهني المستمر لسلوكيات قيادة التكنولوجيا بمعيار المتعلم المتصل.

وعليه، وبعد تحليل النتائج وتفسيرها فإن النتائج جاءت مرتفعة في كافة المعايير بالموافقة عليها، كما أن نتائج الدراسة الحالية متوافقة مع نتائج دراسة المطري والراسبية (٢٠٢١) التي أظهرت بأن جميع معايير القيادة الرقمية لتكنولوجيا التعليم جاءت بدرجة كبيرة، كما تتفق مع نتائج دراسة Tanucan et al. (2022) التي جاءت بمستوى مرضٍ لكافة المعايير. وأما دراسة Schoenbart (2019) فتتراوح مؤشرات القيادة التكنولوجية فيها بين إلى حد ما وإلى حد كبير. ومن جهة أخرى جاءت نتائج الدراسة مختلفة عن نتائج دراسة الصعيدي (٢٠٢١) في درجة تطبيق مديري المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم التي جاءت بدرجة منخفضة في كافة المعايير، كما جاءت نتائج Gerald (2020) لكافة المعايير إلى حد ما.

إجابة السؤال الثاني : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة ممارسة مديري مدارس إدارات التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، القائد الممكن، مصمم النظم، المتعلم المتواصل) من وجهة نظر مشرفي الإدارة المدرسية وفقاً لمتغير (الجنس)؟

للتعرف على ما إذا كانت هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس تم استخدام اختبار " ت: Independent Sample T-test " لتوضيح دلالة الفروق بين استجابات أفراد الدراسة وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول ٧ نتائج اختبار " ت: Independent Sample T-test " للفروق بين استجابات أفراد الدراسة طبقاً إلى اختلاف متغير الجنس

المحور	الجنس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدلالة	التعليق
تبني المساواة والمواطنة الرقمية	ذكر	٢٩	٣,٨٤	٠,٧٦٣	-٢,٥٧٣	٠,٠١٣❖	دالة
	أنثى	٢٦	٤,٣٤	٠,٦٤٠			
مخطط ذو رؤية	ذكر	٢٩	٣,٩١	٠,٧٤٢	-٢,٢٩٢	٠,٠٢٦❖	دالة
	أنثى	٢٦	٤,٣٢	٠,٥٤٠			
القائد الممكن	ذكر	٢٩	٣,٨٩	٠,٧٧٨	-١,٧٦٥	٠,٠٨٣	غير دالة
	أنثى	٢٦	٤,٢٤	٠,٦٧٧			
مصمم النظم	ذكر	٢٩	٣,٧٩	٠,٧٤٤	-٢,٤١٤	٠,٠١٩❖	دالة
	أنثى	٢٦	٤,٢٤	٠,٦١٤			
المتعلم المتواصل	ذكر	٢٩	٤,٠٤	٠,٥٦٣	-١,٨٨٥	٠,٠٦٥	غير دالة
	أنثى	٢٦	٤,٣٣	٠,٥٥١			
معايير القيادة الرقمية	ذكر	٢٩	٣,٩٠	٠,٦٧٤	-٢,٣٢٦	٠,٠٢٤❖	دالة
	أنثى	٢٦	٤,٢٩	٠,٥٦٨			

❖ دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (القائد الممكن، المتعلم المتواصل) باختلاف متغير الجنس.

يتضح من خلال النتائج الموضحة في الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، مصمم النظم، معايير القيادة الرقمية) باختلاف متغير الجنس لصالح فئة الإناث. وقد يكون السبب في ذلك أن فئة الإناث أكثر حرصًا على الابتكار، والاهتمام في وضع خطط لها رؤية مستقبلية، ولديهم اهتمام في تنمية المهارات المهنية، وأكثر شعورًا بالمسؤولية.

وتختلف هذه النتيجة مع نتائج دراسة كلاً من: المطري والراسبية (٢٠٢١)، والصعيدي (٢٠٢١)، و(2022) Tanucan et al. ، و(2019) Schoenbart ، و(2020) Gerald التي اظهرت بأنه لا يوجد فروق دالة لمتغير الجنس لجميع معايير القيادة الرقمية.

أبرز نتائج الدراسة:

توصلت الدراسة إلى عددٍ من النتائج، ومن أبرزها:

أن أفراد الدراسة موافقون على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨ من ٥)، واتضح أن من أبرز النتائج لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية لمعايير القيادة الرقمية تمثلت في **معيار** الـ المتعلم المتواصل بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٨ من ٥)، يليها **معيار** الـ مخطط ذو رؤية بمتوسط حسابي بلغ (٤,١٠ من ٥) ، يليها **معيار** الـ تبني المساواة والمواطنة الرقمية بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٨ من ٥) ، يليها **معيار** الـ القائد الممكن بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٥ من ٥) ، وأخيراً جاء **معيار** الـ مصمم النظم بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٠ من ٥).

كما أظهرت نتائج الدراسة أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (القائد الممكن، المتعلم المتواصل) باختلاف متغير الجنس. ولكن توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) فأقل في استجابات أفراد الدراسة حول (تبني المساواة والمواطنة الرقمية، مخطط ذو رؤية، مصمم النظم، معايير القيادة الرقمية) باختلاف متغير الجنس لصالح فئة الإناث.

توصيات الدراسة:

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، فإن الدراسة توصي بما يلي:

- العمل على دعم وتطوير قدرات مديري مدارس التعليم العام بما يمكنهم من تحفيز فريق العمل بالمدرسة لتوظيف التكنولوجيا الرقمية.
- الاهتمام بتوفير الإمكانات المادية والبشرية والبنية التحتية الرقمية بمدارس التعليم العام.
- توفير البرامج التدريبية في مجالات استخدام وتفعيل التكنولوجيا في إدارة المهام المدرسية.
- إضافة معايير القيادة الرقمية للتكنولوجيا في التعليم ضمن معايير ترشيح مديري المدارس لرفع الجودة في الأداء، ومواكبتها لمتغيرات العصر الحديث.
- أن يتبنى المسؤولون وصناع القرار في مؤسسات التعليم العام، إقامة برامج تدريبية وتوعوية لنشر ثقافة ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري المدارس وفقا لمعايير ISTE- 2018.

مقترحات للدراسات المستقبلية:

من المقترح إجراء دراسات مستقبلية حول تحديات ممارسة القيادة الرقمية التي تواجه مديري مدارس إدارات التعليم العام. والبحث فيما إذا كان هناك علاقة بين ممارسة القيادة الرقمية لدى مديري مدارس التعليم العام، والرضا الوظيفي للمعلمين.

المراجع العربية

١. الأغبري، عبدالصمد والملحم، عبد اللطيف (٢٠٢٠). مدى تقدير ممارسة معايير القيادة التكنولوجية بمدارس التعليم العام في محافظة الأحساء بالمملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية لقياداتها. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٢١(١). ١٥٩- ٢٠١.

٢. آل كردم، مفرح سعيد صالح (٢٠٢٠). دور القيادة الرقمية في تحقيق الميزة التنافسية بمدارس التعليم العام بمدينة أبها الحضرية. *مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، (١٢)، ٣- ١٦.

٣. أمين، مصطفى أحمد (٢٠١٨). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة. *مجلة الإدارة التربوية، س٥*(١٩). ١١- ١١٧.

٤. بصيلي، أماني جبريل (٢٠٢٢). واقع تطبيق القيادة الرقمية بمدارس التعليم العام بمنطقة أبها الحضرية من وجهة نظر القيادات التربوية. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٦(٤٢). ٢٣- ٤٢.

٥. البقعاوي، موضي مشرف صبر (٢٠١٩). دور الإدارة الرقمية في تفعيل الاتصال الإداري لدى الاداريات في المرحلة الثانوية بمدينة حائل. *مجلة العلوم التربوية والنفسية*، ٣(٢٤). ١- ٢٥.

٦. الحربي، حمدان محمد (٢٠٢٠). واقع توظيف القيادة الرقمية في التعليم عن بعد وإدارة الازمات الطارئة لدى قادة المدارس الابتدائية في مدينة مكة المكرمة تصور مقترح. *المجلة العربية للنشر العلمي AJSP*، (٢٧)، ٨٢- ١٠٥.

٧. الحمادي، عدنان حمد وعويس، إيهاب أحمد (9 September 2021). دور القيادة الرقمية في تعزيز الذكاء الاصطناعي. *ندوة الرئاسة الإلكترونية [ندوة]*. *E-Prosiding Seminar Antarabangsa Islam dan Sains 2021 (SAIS 2021)* جامعة العلوم الإسلامية الماليزية

https://oarep.usim.edu.my/jspui/handle/123456789/14588

٨. الدهشان، جمال علي (٢٠٢٠). مستقبل التعليم بعد جائحة كورونا: سيناريوهات استشرافية. *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية*. ٣(٤). ١٠٥- ١٦٩.

٩. رابحي، فطيمة (٢٠٢٢). تأثير القيادة الرقمية في نجاح مشاريع التحول الرقمي في المؤسسة. *مجلة التنظيم والعمل*، ١١(٣). ٩٧- ١١٦.

١٠. الرقب، يوسف حابس (٢٠٢٢). *درجة ممارسة القيادة الرقمية من قبل مديري المدارس الخاصة في العاصمة عمان من وجهة نظر المعلمين*. [رسالة ماجستير منشورة]. جامعة الشرق الأوسط، عمان.

١١. الريس، ايمان إبراهيم والعيفان، مي محمد (٢٠٢٢). احتياجات التطوير المهني للقيادات المدرسية في المملكة العربية السعودية في ضوء القيادة الرقمية. *مكتب التربية العربي لدول الخليج*، ٤٢(١٦٤). ١٣- ٣٨.

١٢. زيادة، رانية محمد محمود (٢٠٢١). دور الادارة الرقمية في تنمية مهارات القيادات الابداعية دراسة حالة جامعة الملك خالد. *مجلة تطوير الأداء الجامعي*، ١٤(٢). ٨٩- ١١٦.

١٣. السبيعي، خالد والشهري، فاطمة (٢٠١٩). واقع ممارسة القيادة الالكترونية في المدارس الثانوية الحكومية للبنات في مدينة الرياض ومدى توافر متطلبات تطبيقها. *المجلة التربوية*، ٣٣(١٣٠)، ٥٩- ٩٨.

١٤. سدران، وجدان هادي (٢٠٢١، يناير ٢٢- ٢٦). *واقع القيادة الرقمية لمعلمات اللغة الإنجليزية في المرحلة الثانوية بنجران* [بحث مقدم]. المؤتمر الدولي(الافتراضي) للتعليم في الوطن العربي: مشكلات وحلول، الرياض.

١٥. شنينجر، إريك سي (٢٠٢٢). *القيادة الرقمية تغيير النماذج تبعًا لتغيّر الأزمة*. (عجلان بن محمد الشهري، مترجم). مركز البحوث والدراسات معهد الإدارة العامة. (العمل الأصلي نشر في ٢٠١٩).

١٦. الصعيدي، عمر سالم محمد (٢٠٢١). درجة تطبيق قادة المدارس لمعايير تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر مشرفي القيادة المدرسية في ضوء التوجهات العالمية الحديثة. *مجلة العلوم التربوية*، ٣(٢٥)، ٢٨٧- ٣٧٠.

١٧. العساف، صالح أحمد (٢٠١٦). *المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية*. ط٣. دار الزهراء للنشر والتوزيع.

١٨. العشماوي، عبد الله والعصيمي، خالد (٢٠٢١). القيادة الإلكترونية وعلاقتها بالوعي الرقمي لدى قادة مدارس المرحلة الثانوية بمدينة الطائف من وجهة نظر المعلمين. *مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية. جامعة سوهاج - كلية التربية*، (٢١). ٥٢٤- ٥٦٦.

١٩. العماري، جواهر نايش محمد (٢٠٢٢). درجة ممارسة مديرات المدارس الثانوية للقيادة الرقمية بمحافظة خميس مشيط. *مجلة التربية- كلية التربية- جامعة الأزهر*، ٤١(١٩٤). ١٩٩- ٢٣٩.

٢٠. قرار مجلس الوزراء رقم (٤١٨) وتاريخ ٢٥/٧/١٤٤٢هـ (٢٠٢١). تنظيم هيئة الحكومة الرقمية. هيئة الخبراء بمجلس الوزراء https://laws.boe.gov.sa/BoeLaws/Laws/LawDetails/cb98b088-6d6f-41a7-8633-acfc00b6db02/1

٢١. كمال، حنان البدري ومحمود، حنان عبد الستار (٢٠٢٢). القيادة الرقمية كمدخل لتعزيز المرونة التنظيمية لدى القيادات الأكاديمية بجامعة أسوان. *المجلة التربوية كلية التربية، جامعة سوهاج*، (١١). ١٣٥- ٢٢٨.

٢٢. محمود، ايناس (٢٠٢٢). قائمة مقترحة بممارسات القيادة الرقمية بالمدارس المصرية على ضوء معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم لقادة التعليم. *مجلة الإدارة التربوية*، (٣٤). ٢١٣- ٣٣١.

٢٣. المطري، علي سعيد والراسبية، أمينة راشد (٢٠٢١). درجة توافر معايير الجمعية الدولية للتكنولوجيا في التعليم (ISTE-2018) لدى مديري مدارس الحلقة الثانية للتعليم الأساسي بمحافظة جنوب الشرقية بسلطنة عمان. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، ١٠ (٣)، ٥٩٢- ٦١٣.

٢٤. وثيقة المملكة العربية السعودية، ٢٠٣٠ (٢٠١٦). رؤية السعودية ٢٠٣٠ رؤية طموحة لأمة طموحة https://www.vision2030.gov.sa/media/5ptbkbxn/saudi_vision2030_ar.pdf

٢٥. وزارة التعليم (٢٠٢١). الدليل التنظيمي لمدارس التعليم العام (دليل الأهداف والمهام) https://www.moe.gov.sa/_layouts/15/Portal/Files/SRM65.pdf

المراجع الأجنبية

26. Agustina, R., Kamdi, W., Hadi, S., Muladi, M., Nurhadi, D. & Umniati, S. (2020). *Leadership Selection at Vocational Education Based on Digital Leadership Model Using AHP Method* [Poster presentation]. Conference: 2020 4th International Conference on Vocational Education and Training (ICOVET), Malang, Indonesia.

27. Aksal, F. (2015). Are headmasters' digital leaders in school culture? *Education and Science, 40*(182), 77–86. https://doi.org/10.15390/EB.2015.4534

28. AlAjmi, Munirah Khalid (2022). The impact of digital leadership on teachers' technology integration during the COVID-19 pandemic in Kuwait. *International Journal of Educational Research,*112, 1-10.

29. Arafeh, S. (2015). Educational technology leadership for education leaders: An integrated technology model. In N. M. Haynes, S. Arafeh, & C. McDaniels (Eds.). *Educational leadership: Perspectives on perspectives on preparation and practice* (pp. 253-269). Lanham, MD: University Press.

30. Borel، D. A., Young, J. K., Martin, G. E., Nicks, R. E., Mason, D.D., & Thibodeaux, T. N. (2019). School Principal Interns' Perceived Level of Preparedness for Technology Leadership. *ICPEL Education Leadership Review, 20*(1). 101- 118.

31. Domeny, J. (2017). *The Relationship Between Digital Leadership and Digital Implementation in Elementary Schools* [Unpublished Doctoral dissertation], The Faculty of the Graduate Education Department, Southwest Baptist University, USA.

32. Eberl, J. & Drews, P. (2021). Digital Leadership - Mountain or Molehill? A Literature Review. Conference: 16th International Conference on Wirtschaftsinformatik At: Duisburg & Essen, Germany.

33. Fullan, M. & Quinn, J. (2016). Coherence Making. *The School Administrator*, *73*(6). 30- 34.

34. Gerald, S. (2020). *Measuring Principals' technology Leadership and Principals' Behaviors: A quantitative*

study [Doctoral Dissertation, Virginia polytechnic institute and university Verginia tech, USA.

35. https://doi.org/10.20448/journal.509.2021.82.216.221
36. International Society for Technology in Education (ISTE). (2022a), ISTE Standards for Education Leaders. https://www.iste.org/standards/iste-standards-for-education-leaders (09/09/2022).
37. International Society for Technology in Education (ISTE). (2022b). THE ISTE STANDARDS. https://www.iste.org/iste-standards(03/06/2022).
38. McLeod. S. (2015*). The Challenges of Digital Leadership*. https://www.nais.org/magazine/independent-school/winter-2015/the-challenges-of-digital-leadership/
39. Oberer, B. & Erkollar, A. (2019). leadership 4.0: Digital Leaders in the age of industry 4.0. *International Journal of Organizational Leadership, 7*(4), 404-412.
40. Passut, J. (25 Jun 2018). ISTE 2018: New Standards for Leaders Focus on Equity, Digital Citizenship. https://edtechmagazine.com/k12/article/2018/06/iste-2018-new-standards-leaders-focus-equity-digital-citizenship
41. Rusnati, I. & Gaffar, M. F. (2020). Implementation of Principal's Digital Leadership in Communication and Teacher Professional Development at School. A*dvances in Social Science, Education and Humanities Research*, 526. 90- 95. https://dx.doi.org/10.2991/assehr.k.210212.018
42. Schoenbart, A. (2019). PRINCIPALS' PERCEPTIONS OF THEIR TECHNOLOGY LEADERSHIP &

BEHAVIORS: A MIXED METHODS STUDY. [Unpublished doctoral dissertation]. ProQuest LLC.

43. Sheninger, E. (2014). *Digital leadership: Changing paradigms for changing times*. Corwin press.
44. Tanucan, J. C.& Negrido, V. N.& Malaga, N. M. (2022). Digital Leadership of School Heads and Job Satisfaction of Teachers in the Philippines during the Pandemic. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research, 21*(10). 1-18.
45. UNESCO (2022). International Society for Technology in Education (ISTE), https://globaleducationcoalition.unesco.org/members/details/255
46. Yusof, M. & Yaakob, M. & Ibrahim M. (2019). Digital Leadership Among School Leaders in malaysia. I*nternational Journal of Innovative Technology and Exploring Engineering (IJITEE), 8*(9), 1481-1485.
47. Zhong, L. (2017). Indicators of Digital Leadership in the Context of K-12 Education. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE), 10*(1), 27-40. https://aquila.usm.edu/jetde/vol10/iss1/3

رقم الإيداع بدار الكتب ١٨٣١٣ / ٢٠٠٩

الترقيم الدولى 1110 – 3914

The Online ISSN 2686-3772