



جامعة بنها

مجلة كلية التربية

رقم الإيداع بدار الكتب ٢٠١٣/١٨٦٦٩

الترقيم الدولي الموحد

Print : (ISSN 1110-2411)

Online : (ISSN 2682 -3373)

المجلد : ٣٥

العدد : ١٣٨

الشهر : ابريل ج٢

السنة : ٢٠٢٤

قواعد البيانات المتاح عليها مجلة الكلية

***رابط موقع المجلة على الجامعة**
http://ife.bu.edu.eg/login

*** رابط صفحة مجلة الكلية على بنك المعرفة**
jfeb.journals.ekb.eg

***رابط صفحة مجلة الكلية على بوابة الكليةhttp://fedu.bu.edu.eg/fedu/magazine**

***دار المنظومة وموقعهاالإلكتروني**
(DAR ALMANDUMAH)

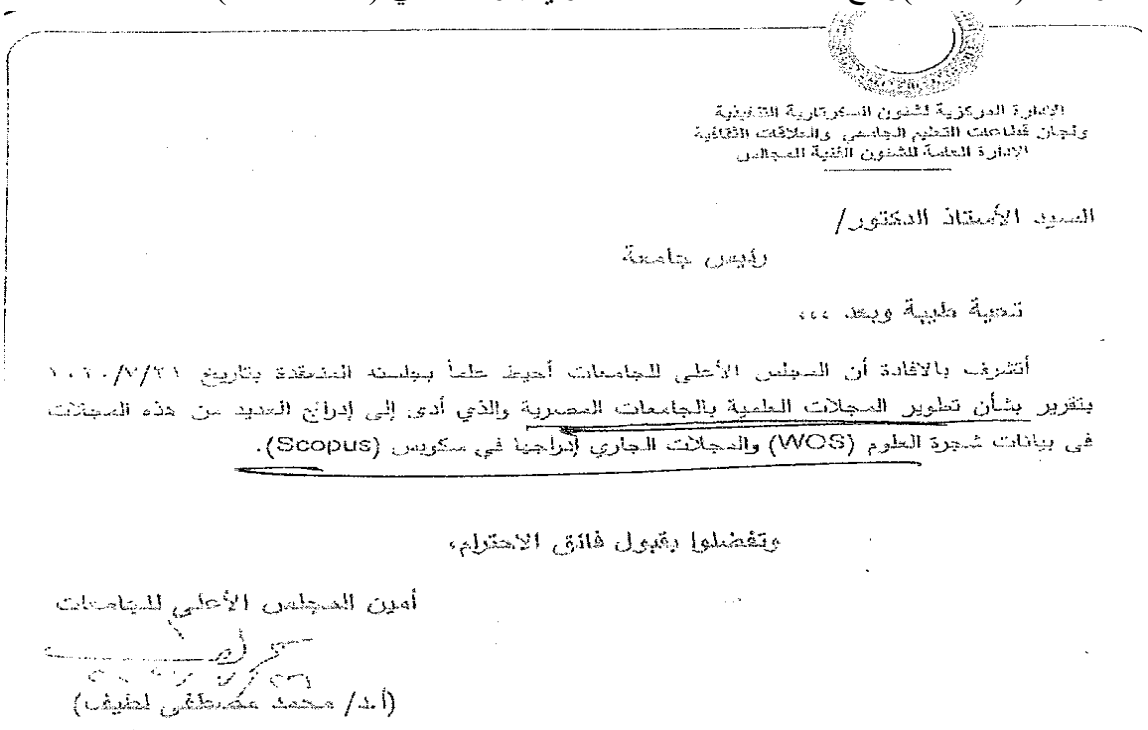
***شركة المنهل وموقعهاالإلكتروني**
(http://www.almanhal.com)

***بنك المعلومات العربي أسك زاد وموقعها الإلكتروني**
(www.askzad.com)

كليـــة التربيـــة
مجلـــة الكليـــة

رقم الإيداع (١٨٦٦٩/ ٢٠١٣)
ترقيم دولي (ISSN 1)

تتشرف مجلة كلية التـــربية ببنها بإحاطة الباحثين وراغبي النشر فيها بأن المجلةتم إدراجها ضمن تصنيف شركة كلاريفيت وبيانات شجرة العلوم بين بنك المعرفة المصـــري وشركة كلاريفيت (WOS)وتقع ضمن المجـــلات الجاري إدراجها في (SCOPUS).



الإدارة المركزية لشئون السكرتارية الفنية
ولجان قطاعات التعليم الجامعي والعلاقات الثقافية
الإدارة العامة للشئون الفنية للمجالس

السيد الأستاذ الدكتور/

رئيس جامعة

تحية طيبة وبعد ،،،

أتشرف بالافادة أن المجلس الأعلى للجامعات أحيط علماً بجلسته المنعقدة بتاريخ ٢٠١٠/٧/٢١ بتقرير بشأن تطوير المجلات العلمية بالجامعات المصرية والذي أدى إلى إدراج العديد من هذه المجلات في بيانات شجرة العلوم (WOS) والمجلات الجاري إدراجها في سكوبس (Scopus).

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،

أمين المجلس الأعلى للجامعات

(أ.د/ محمد مصطفى لطيف)

مجلة كلية الآداب – بنها	**1687-2525**	جامعة بنها - كلية الآداب
مجلة كلية التربية – بنها	**1110-2411**	جامعة بنها - كلية التربية
المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة - بنها	**2682-26872682-2695**	جامعة بنها - كلية التربية الرياضية
المجلة العلمية للدراسات والبحوث التربوية و النوعية	**2536-975X**	جامعة بنها - كلية التربية النوعية

مجلــس إدارة المجلــة

رئيـــس مجلــس الإدارة
(عميـد الكليــة)
أ.د/ مجدي محمد احمد الشحات

نائب رئيس مجلس الإدارة ومدير التحرير
(وكيل الكلية للدراسات العليا)
أ.د/ محمد كمال ابو الفتوح عمر

مجلس الإدارة

أ.د/ سلامه عبد العظيم حسين **أ.د/ صلاح الدين محمد توفيق**

أ.د/ صلاح الدين عراقي محمد **أ.د/ فاطمة محمد عبد الوهاب**
أ.د/ سيد محمدي صميدة

هيئة التحرير

أ.د/ سلامه عبد العظيم حسين **أ.د/ صلاح الدين محمد توفيق**

أ.د/ صلاح الدين عراقي محمد **أ.د/ فاطمة محمد عبد الوهاب**
أ.د/ سيد محمدي صميدة

سكرتير مالي وإداري المجلة

أ/ حنان حمدي السيد احمد **أ/ محمــد الــعربي مسلــم**

قواعد النشر بالمجلة

١) تصدر كلية التربية جامعة بنها مجلة علمية متخصصة محكمة باسم "مجلة كلية التربية ـ بجامعة بنها" وذلك بصفة دورية كل ثلاثة شهور (يناير- إبريل- يوليو- أكتوبر) وتهتم المجلة بنشر الأبحاث والدراسات المتعلقة بالقضايا التربوية والنفسية باللغتين العربية والإنجليزية.

٢) تنشر المجلة مراجعة وعرض الكتب الحديثة ومقالات الأساتذة في مجالات اهتمامات المجلة والتقارير العلمية عن المؤتمرات والندوات والحلقات النقاشية وورش العمل، ويتم النشر في هذه الحالات مجاناً بشرط ألا يزيد عدد الصفحات عن خمسة عشر صفحة.

٣) تنشر المجلة البحوث المقدمة من المعيدين والمدرسين المساعدين وكذلك العاملين بالكلية من طلاب الماجستير والدكتوراه مجاناً وبحد أقصى (٣٠ صفحة) وما يزيد عن ذلك تحسب الصفحة ب(٢٥) جنيهاً . و يتم تحكيمها من خلال اثنين من المحكمين في ذات التخصص، ودفع رسوم التحكيم وقدرها (٦٠٠) ستمائة جنيهاً.

٤) تنشر المجلة بحثين مجاناً لكل عضو هيئة تدريس بالكلية للترقية أحدهما لدرجة أستاذ مساعد والآخر لدرجة أستاذ.

٥) يقدم الباحث عدد (٢) اثنين نسخة من البحث بالإضافة إلى مبلغ (٦٠٠) ستمائة جنيهاً مصرياً للتحكيم العلمي.

٦) تخضع الأبحاث والدراسات المقدمة للمجلة للتحكيم العلمي من قبل نخبة من الأساتذة المتخصصين من داخل الكلية أو خارجها.

٧) بعد التحكيم وقبول البحث للنشر يقدم الباحث نسخة إلكترونية للبحث.

٨) يُهدى الباحث نسختين من المجلة وعدد (١٠) مستلات من بحثه.

٩) يؤكد مجلس إدارة وهيئة تحرير المجلة أن الآراء الواردة في البحوث والدراسات والمقالات المنشورة تعبر عن رأي كتابها، ولا تعبر عن رأي الكلية أو الجامعة.

١٠) ترتب البحوث والدراسات في المجلة وفق اعتبارات تنظيمية خاصة ولا علاقة لها بمكان البحث والباحث.

١١) لا تلتزم المجلة برد البحوث والدراسات التي يكون القرار بشأنها أنها غير مقبولة للنشر.

١٢) يتحمل الباحث رسوم تحكيم البحث ونشره وطباعته بالمجلة والمصروفات البريدية، وذلك على النحو التالي:-

أ) رسوم التحكيم للباحث المصري قدرها (٦٠٠) ستمائة جنيهاً لعدد اثنين من المحكمين في مجال التخصص.

ب) تكلفة نشر البحث للباحث المصري: (٦٠٠) ستمائة جنيهاً بحد أقصى (٣٠) صفحة وما يزيد على ذلك تحسب الصفحة بـ (٢٥) جنيهاً تسدد بإيصال رسمي.

ج) رسوم التحكيم للأبحاث الواردة من خارج جمهورية مصر العربية (٦٠٠) جنيهاً مصري أو ما يعادلها بالدولار.

د) تكلفة النشر للبحوث الواردة من خارج جمهورية مصر العربية (٢٥٠ دولار) مائتان وخمسون دولار أو ما يعادلها بالجنيه المصري و بحد أقصى (٣٠) صفحة وما يزيد على ذلك تحسب الصفحة بـ (١٠) دولار أو ما يعادلها بالجنيه المصري على أن تورد في الحساب البنكي للمجلة.

هـ) بالنسبة للبحوث التي ترد من أعضاء هيئة التدريس المصريين وتنشر باسم جامعة غير مصرية يعامل معاملة الباحث من الخارج (غير المصري) .

الشروط الفنية للنشر بالمجلة

عزيزي الباحث...

يجب مراعاة الشروط التالية بدقة تامة عند كتابة النسخة النهائية من البحث المراد نشره بالمجلة، وتؤكد هيئة تحرير المجلة إلى أنه لن ينشر البحث بالمجلة إلا بعد التأكد من مراعاتها:

(١) تنشر المجلة البحوث والدراسات العلمية في مجال الدراسات التربوية والنفسية التي يجريها أو يشترك في إجرائها أعضاء هيئات التدريس أو الباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية ومراكز وهيئات البحوث.

(٢) تقدم البحوث بإحدى اللغتين: العربية أو الإنجليزية، على أن يصاحب كل بحث ملخصين أحدهما باللغة العربية والآخر باللغة الإنجليزية ويراعى أن يوضح من خلالها الباحث عنوان البحث وأهدافه ومنهجه وأدواته وأهم نتائجه والكلمات المفتاحية الرئيسية للبحث فيما لا يزيد كل منهما عن صفحة واحدة.

(٣) تنشر البحوث في المجلة بحسب تاريخ خطاب القبول.

(٤) يقوم الباحث بإجراء فحص الانتحال قبل تقديم البحث للتحكيم.

(٥) يقدم الباحث نسختان ورقيتان من البحث إلى سكرتير تحرير المجلة للتحكيم وذلك بعد تسديد رسوم التحكيم. وبعد موافقة هيئة التحكيم على قبول البحث بدون تعديلات، وفي حالة وجود تعديلات على البحث، يعاد البحث للباحث لإجرائها، وتسليم النسخ الأصلية والنسخ المعدلة إلى سكرتير تحرير المجلة تمهيداً لتسليم النسخة النهائية إلكترونياً (cd). وفي تلك الحالتين تحسب رسوم النشر ويتم دفعها إلكترونياً على أرقام الحساب المنشورة على موقع المجلة، مع تقديم ما يثبت دفعها إلكترونياً إلى سكرتير تحرير المجلة.

(٦) أن تكون الكتابة على ورقة ١٧× ٢٤سم.

(٧) يترك هامش ٢سم من الجانبين (يميناً ويساراً)، و٢,٥سم من أعلى وأسفل الصفحة.

(٨) تشغل المساحة المكتوبة داخل الصفحة ١٣× ١٩سم بعد ترك الهوامش المناسبة من جميع الجوانب.

(٩) أن تكون الكتابة بخط Simplified Arabic وحجم الخط (١٤) لمتن البحث و(١٦) بولد للعناوين الرئيسية و(١٤) بولد للعناوين الفرعية للبحث.

(١٠) يكتب البحث على وجه واحد فقط حتى يسهل تحكيمه وطباعته.

(١١) يكون تباعد الأسطر أثناء الكتابة "مفرد" ويترك سطر بين كل فقرة والفقرة التالية له.

(١٢) يكتب عنوان البحث على شكل هرم مقلوب رأسه إلى أسفل في صفحة مستقلة وحجم الخط (١٨) مع ترك سطر مفرد بين أسطر العنوان ويلي العنوان اسم الباحث وتخصصه وكليته بالتوالي في منتصف السطر.

(١٣) يراعي في كتابة البحث الاطار العام المعتاد للبحث من حيث (المقدمة،الاطار النظري، الإجراءات، النتائج، المناقشة، الخلاصة،المراجع).

(١٤) لا تستعمل الحواشي في نهاية الصفحات.

(١٥) تكتب المراجع في نهاية البحث مرتبة أبجدياً حسب الأسلوب التالي:

(أ) الكتب: اسم المؤلف- تاريخ النشر - عنوان الكتاب - مكان النشر - دار النشر.

(ب) البحوث: اسم الباحث - تاريخ النشر - عنوان البحث- عنوان المجلة - رقم العدد- صفحات النشر.

(ج) الرسائل: اسم صاحب الرسالة - التاريخ - عنوان الرسالة (ماجستير - دكتوراه)- اسم الكلية- اسم الجامعة.

(١٦) يراجع البحث بمعرفة الباحث بحيث يكون منضبطاً لغوياً وكتابياً مستخدماً علامات الترقيم.

(١٧) يصاحب البحث إقرار من الباحث بأنه لم يسبق نشره في أي جهة أخرى وأنه غير مستل من أي دراسة أياً كان نوعها.

ترسل الأبحاث والدراسات إلى:
السيد الأستاذ الدكتور/ مدير تحرير مجلة كلية التربية- جامعة بنها
على العنوان التالي:
كلية التربية بطريق كفر سعد - جامعة بنها - محافظة القليوبية - جمهورية مصر العربية
☎ فاكس: ٠١٣/٣١٨٨٧٨١ E-mail : dreman_abdulhak@yahoo.com
☎ :٠١٣ /٣١٨٨٧٨٣ موبايل: ٠١٢٢٠٤٣٢١٢١ & ٠١٠٠٥٣٣٦٠٧٩

تقديـــم

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على أشرف المرسلين المبعوث رحمة وهداية للعالمين، سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى آله وصحبه والتابعين بإحسان إلى يوم الدين.

يسعدنا أن نقدم عدداً جديداً من مجلة كلية التربية ـ جامعة بنها مع حرصنا الدائم على التجديد والتجويد والتنوير بحيث تكون دائماً أكثر جاذبية للقارئ والباحث.

وتتشرف أسرة التحرير أن تقدم في هذا العدد من المجلة مجموعة أبحاث متنوعة جادة رصينة في المجالات التربوية المختلفة آملين أن تفيد الباحثين والمهتمين بالمجال التربوي والنفسي في مصر والعالم العربي ويسعدنا تلقى أية مقترحات لتطويرها.

ويسر أسرة التحرير أن تجدد الدعوة لجميع الباحثين في المجالات التربوية المختلفة للمشاركة بموافاتنا بأبحاثهم ودراساتهم للنشر في المجلة في ضوء آراء السادة الأساتذة المحكمين المتخصصين أعضاء اللجان العلمية.

وفي النهاية نتقدم بخالص الشكر والتقدير للسادة المحكمين الذين تفضلوا مشكورين في تحكيم بحوث هذا العدد.

عميـــد الكليـــة
ورئيس مجلس إدارة المجلـة

أ.د/ مجدي محمد احمد الشحات

تصدير مدير التحرير

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين سيدنا محمد صلى الله عليه وسلم وعلى جميع الأنبياء والمرسلين. وبعد...

لما كانت التربية هي المسئولة عن التنمية البشرية فقد جاءت أهمية البحث التربوي، ولقد أخذت إدارة كلية التربية على عاتقها محاولة الإسهام في زيادة المعرفة البحثية في المجال التربوي. فكانت هذه المجلة التي تعد منبراً يتحدث منه كل باحث تربوي داخل مصر والعالم العربي.

وإنه لمن دواعي سرورنا أن يتناول هذا العدد في مجمله هذا التوجه التنموي الحديث، فكراً ومنهجاً وتطبيقاً. ومن أهم الموضوعات التي يتضمنها العدد الحالي في صورة أبحاث ودراسات:

فاعلية استخدم استراتيجية REACT فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى- إستراتيجية مقترحة للمدرسة المصرية لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠- تطوير مقياس التكنوفوبيا لدى عينة من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية- البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية- أثر اختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب على اكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وخفض العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور- برنامج مقترح لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري- تمكين المرأة من التَّعليم في العصور الإسلامية الأولى- فاعلية برنامج مقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية- الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس ذوي صعوبات القراءة تصورات المعلمين وممارساتهم- الممارسات المبنية على الأدلة المطبقة في تدريس ذوي صعوبات الرياضيات: دراسة نوعية- المداخل الإدارية للعدالة التنظيمية وتوجهاتها التربوية بالمدرسة الثانوية "دراسة تحليلية"- استخدام المحطات العلمية لتنمية مهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية- برنامج قائم على القصص القرآني؛ لتنمية كفايات الحجاج والتفاوض الاجتماعي؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كلية التربية جامعة الإسكندرية، دور المناخ المدرسى الإيجابي في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية، آليات مقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر

A Task-Based Instruction Program for Developing Translation Skills of EFL Student Teachers at Faulty of Education

ولاشك أن هذه الموضوعات البحثية تتسم بالحداثة والأهمية خاصة للباحثين المتخصصين في مجالات تلك البحوث والدراسات، وكذلك الطلاب والعاملين في مجال التدريس كل في مجال تخصصه. الله نسأل أن ينفع بهذا العدد من يقصده وأن يكون جهداً خالصاً لوجهه الكريم ولأمتنا العربية قاطبة.

والله ولي التوفيق،،

عميـــد الكليـــة
ورئيس مجلس الإدارة

أ.د/ مجدي محمد احمد الشحات

محتويات العدد (١٣٨) ابريل (ج٢) ٢٠٢٤م

م	اســـم الباحـــث	عنـــــوان البحـــــث	الصفحات
١	أ.م.د/ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة د/ ياسمين السيد يوسف عزب	فاعلية استخدم استراتيجية *REACT* فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى	١-٧٠
٢	أ.م.د/ مها عبد الله السيد أبو المجد	إستراتيجية مقترحة للمدرسة المصرية لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠	٧١-١٦٠
٣	د. هبة سعيد أبو النجا	تطوير مقياس التكنوفوبيا لدى عينة من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية	١٦١-١٩٢
٤	د. محمود علي موسى د. محمد نايف محمد أبو عكر	البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية	١٩٣-٢٢٠
٥	د/ أميرة أباصيري محمد بلال	أثر اختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب على اكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وخفض العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور	٢٢١-٢٨٨
٦	أ.م.د. حنان حمدى حسن السلامونى	برنامج مقترح لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري	٢٨٩-٣٤٢
٧	د/هيفاء بنت حمود بن إبراهيم النملة	تمكين المرأة من التَّعليم في العصور الإسلامية الأولى	٣٤٣-٣٧٨
٨	د/ أحمد محمد عبد الله الصادق د/ سليمان داود مسعود القن	فاعلية برنامج مقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية	٣٧٩-٤٤٢
٩	أريج سلطان العتيبي د. إبراهيم عبد الله الحنو	الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس ذوي صعوبات القراءة تصورات المعلمين وممارساتهم	٤٤٣-٤٧٦
١٠	أريج محمد الحسن د. إبراهيم عبد الله الحنو	الممارسات المبنية على الأدلة المطبقة في تدريس ذوي صعوبات الرياضيات: دراسة نوعية	٤٧٧-٥١٦
١١	ياسمين السيد محمد الجندي	المداخل الإدارية للعدالة التنظيمية وتوجهاتها التربوية بالمدرسة الثانوية "دراسة تحليلية"	٥١٧-٥٤٨
١٢	أ/ داليا عبدالناصر عبدالحليم شهاب	استخدام المحطات العلمية لتنمية مهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية	٥٤٩-٥٨٠
١٣	د. نجلاء المحلاوى	برنامج قائم على القصص القرآني؛ لتنمية كفايات الحجاج والتفاوض الاجتماعي؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كلية التربية جامعة الإسكندرية	٥٨١-٦٤٠
١٤	د. عبير حسن مصطفى حسان	دور المناخ المدرسى الإيجابي في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية	٦٤١-٧٢٦
١٥	د/ سماح محمد الدسوقى	آليات مقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر	٧٢٧-٧٨٠
١٦	*Ahmad Samir Abdul-Ghaffar Fares*	*A Task-Based Instruction Program for Developing Translation Skills of EFL Student Teachers at Faulty of Education*	1-34

الهيئة الاستشارية والتحكيمية للمجلة(*)

قسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

م	الاســـــــــــم	الجامعة	م	الاســـــــــــم	الجامعة
١	ا.د/ إبراهيم عبد العزيز محمد	بنها	٣٥	ا.د/ عادل رسمي النجدي	اسيوط
٢	ا.د/ ابو السعود محمد احمد	بنها	٣٦	ا.د/ علاء الدين سعد متولى	بنها
٣	ا.د/ احمد ابراهيم شلبى	عين شمس	٣٧	ا.د/ علي احمد الجمل	عين شمس
٤	ا.د/ احمد حسن محمد سيف الدين	المنوفية	٣٨	ا.د/ علي جوده محمد عبد الوهاب	بنها
٥	ا.د/ احمد ماهر عبد الله	بنها	٣٩	ا.د/ علي سعد جاب الله	بنها
٦	ا.د/ امال ربيع كامل	الفيوم	٤٠	ا.د/ عمر سيد خليل	اسيوط
٧	ا.د/ اسماء غانم غيث	عين شمس	٤١	ا.د/ غازي صلاح هليل المطرفي	السعودية
٨	ا.د/ العزب محمد زهران	بنها	٤٢	ا.د/ فاطمة صادق محمد مرسي	بنها
٩	ا.د/ الغريب زاهر إسماعيل	المنصورة	٤٣	ا.د/ فاطمة محمد عبد الوهاب	بنها
١٠	ا.د/ إيمان محمد عبد الحق	بنها	٤٤	ا.د/ فايز محمد عبده	بنها
١١	ا.د/ جمال سليمان عطية	بنها	٤٥	ا.د/ كمال نجيب كامل الجندي	الاسكندرية
١٢	ا.د/ جمال علي خليل الدهشان	المنوفية	٤٦	ا.د/ ليلي حسني إبراهيم حسني	حلوان
١٣	ا.د/ جمال محمد فكري	اسيوط	٤٧	ا.د/ ماجدة راغب بلابل	بنها
١٤	ا.د/ حسام الدين عبد المطلب مازن	سوهاج	٤٨	ا.د/ ماهر إسماعيل صبري	بنها
١٥	ا.د/ حسام الدين ابو الهدي	الفيوم	٤٩	ا.د/ ماهر شعبان عبد الباري	بنها
١٦	ا.د/ حسن سيد حسن شحاته	عين شمس	٥٠	ا.د/ محبات ابو عميرة	كلية البنات
١٧	ا.د/ خالد عبداللطيف عمران	سوهاج	٥١	ا.د/ محمد سعيد زيدان	حلوان
١٨	ا.د/ رضا عبده إبراهيم القاضي	حلوان	٥٢	ا.د/ محمد عطيه خميس	كلية البنات
١٩	ا.د/ رضا محمد توفيق	بنها	٥٣	ا.د/ محمود محمد حسن عوض	اسيوط
٢٠	ا.د/ رضا مسعد السعيد	دمياط	٥٤	ا.د/ محسن حامد فراج	عين شمس
٢١	ا.د/ رضا هندي جمعه	بنها	٥٥	ا.د/ محسوب عبد الصادق علي	بنها
٢٢	ا.د/ ريما سعد الجرف	السعودية	٥٦	ا.د/ محمد إسماعيل عبد المقصود	إسكندرية
٢٣	ا.د/ زبيدة محمد قرني	المنصورة	٥٧	ا.د/ محمد فاروق عبد السميع	الفيوم
٢٤	ا.د/ زينب محمد امين	المنيا	٥٨	ا.د/ محمد إبراهيم الدسوقي	حلوان
٢٥	ا.د/ زينب محمد خليفة	عين شمس	٥٩	ا.د/ محمود عبد الحليم عبد الكريم	اسيوط
٢٦	ا.د/ سامية محمد صابر	بنها	٦٠	ا.د/ مصطفي رسلان رسلان	عين شمس
٢٧	ا.د/ سعيد حامد محمد	بنها	٦١	ا.د/ مصطفي محمد زايد	سوهاج
٢٨	ا.د/ سيد محمد سنجي	بنها	٦٢	ا.د/ مني سالم زعزع	بنها
٢٩	ا.د/ سيد السايح حمدان	ج الوادي	٦٣	ا.د/ ناصر غبيش	المنيا
٣٠	ا.د/ السيد عبد القادر شريف	القاهرة	٦٤	ا.د/ هالة محمد طليمات	دمنهور
٣١	ا.د/ السيد علي شهده	الزقازيق	٦٥	ا.د/ هاني إبراهيم الدسوقي	ج الوادي
٣٢	ا.د/صابر حسين محمود	عين شمس	٦٦	ا.د/ وليد يوسف محمد	حلوان
٣٣	ا.د/طاهر محمد الهادي	ق السويس	٦٧	ا.د/ يحي عطيه سليمان خلف	عين شمس
٣٤	ا.د/ عادل السيد محمد سرايا	الزقازيق	٦٨	**Prof. Barbara Thoronton**	**Leicester. Chemonics London, united kingdom**
			٦٩	**Prof. Mary Lou McCloskey**	**Georgia State University**

(*) رتبت الأسماء أبجديًا.

قسم الصحة النفسية وعلم النفس

م	الاســـــــــــم	الجامعة	م	الاســـــــــــم	الجامعة
١	أ.د/ إبراهيم سالم الصباطي	السعودية	٢٠	أ.د/ رمضان محمد رمضان	بنها
٢	أ.د/ أحمد حسن عاشور	بنها	٢١	أ.د/ زينب محمود شقير	طنطا
٣	أ.د/ أحمد الحسيني هلال	طنطا	٢٢	أ.د/ السيد أحمد صقر	بنها
٤	أ.د/ أحمد علي بديوي	حلوان	٢٣	أ.د/ صلاح الدين عراقي محمد	بنها
٥	أ.د/ إسماعيل إبراهيم بدر	بنها	٢٤	أ.د/ عادل محمد محمود العدل	الزقازيق
٦	أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر	بنها	٢٥	أ.د/ عبد العال عبد العال عجوة	المنوفية
٧	أ.د/ أشرف محمد عبد الغني شريت	الإسكندرية	٢٦	أ.د/ عبد الناصر أنيس عبد الوهاب	دمياط
٨	أ.د/ آمال إبراهيم عبد العزيز الفقي	بنها	٢٧	أ.د/ علي عبد النبي حنفي	بنها
٩	أ.د/ آمال عبد السميع باظه	كفر الشيخ	٢٨	أ.د/ كريمان عويضه منشار	بنها
١٠	أ.د/ إمام مصطفي سيد	أسيوط	٢٩	أ.د/ كمال إسماعيل عطية	بنها
١١	أ.د/ أمينة محمد مختار	بنها	٣٠	أ.د/ مجدي محمد أحمد الشحات	بنها
١٢	أ.د/ إيهاب عبد العزيز الببلاوي	الزقازيق	٣١	أ.د/ محمد أحمد إبراهيم غنيم	بنها
١٣	أ.د/ تحية محمد عبد العال	بنها	٣٢	أ.د/ محمود محمد شبيب	ج الوادي
١٤	أ.د/ حمدي علي الفرماوي	المنوفية	٣٣	أ.د/ مسعد ربيع عبد الله	بنها
١٥	أ.د/ خالد عبد الرازق السيد النجار	القاهرة	٣٤	أ.د/ مصطفي علي الحاروني	حلوان
١٦	أ.د/ خضر مخيمر أبو زيد	أسيوط	٣٥	أ.د/ مصطفي علي رمضان مظلوم	بنها
١٧	أ.د/ خيري محمد حسن	أسوان	٣٦	أ.د/ منال عبد الخالق جاب الله	بنها
١٨	أ.د/ رافت عطيه	المنيا	٣٧	أ.د/ هشام عبد الرحمن الخولى	بنها
١٩	أ.د/ رضا عبد الله أبو سريع	سوهاج	٣٨	أ.د/ يوسف عبد الصبور عبداللاه	سوهاج

قسـم الإدارة التربويـة

م	الاســـــــــــم	الجامعة	م	الاســـــــــــم	الجامعة
١	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	حلوان	١٣	أ.د/ عبد العزيز احمد داوود	كفر الشيخ
٢	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	حلوان	١٤	أ.د/ عنتر محمد عبد العال	سوهاج
٣	أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس	الزقازيق	١٥	أ.د/ فاروق شوقي البوهي	الاسكندرية
٤	أ.د/ أسامه محمود قرني	بني سويف	١٦	أ.د/ فتحي درويش محمد عشيبه	دمنهور
٥	أ.د/ أشرف محمود أحمد محمود	جنوب الوادي	١٧	أ.د/ محمد أحمد محمد عوض	سوهاج
٦	أ.د/ جمال محمد أبو الوفا	بنها	١٨	أ.د/ محمود أبو النور عبد الرسول	القاهرة
٧	أ.د/ حسام حمدى عبد الحميد السيد	حلوان	١٩	أ.د/ منال رشاد عبد الفتاح	السويس
٨	أ.د/ سلامة عبد العظيم حسين	بنها	٢٠	أ.د/ ناصر محمد محمود عامر	الوادي الجديد
٩	أ.د/ سعاد بسيوني عبد النبي محمد عياد	عين شمس	٢١	أ.د/ نبيل سعد خليل	سوهاج
١٠	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	عين شمس	٢٢	أ.د/ نهلة سيد حسن حسن أبو عليوة	حلوان
١١	أ.د/ عبد الباسط محمد دياب	سوهاج	٢٣	أ.د/ هنداوي محمد حافظ	حلوان
١٢	أ.د/ عبد الجواد السيد بكر	كفر الشيخ	٢٤	أ.د/ يوسف عبد المعطي مصطفي جوهر	الفيوم

قسـم أصـول التربيـة

م	الاســـــــــــــم	الجامعة	م	الاســـــــــــــم	الجامعة
١	أ.د/ أحمد حسين الصغير	سوهاج	٢٣	أ.د/ فتحي عبد الرسول محمد	قنا
٢	أ.د/ أحمد عبدالله الصغير	اسيوط	٢٤	أ.د/ لمياء محمد أحمد	عين شمس
٣	أ.د/ أحمد غنيمي مهناوي	بنها	٢٥	أ.د/ محمد الأصمعي محروس	سوهاج
٤	أ.د/ الهلالي الشربيني الهلالي	المنصورة	٢٦	أ.د/ محمد إبراهيم طه خليل	طنطا
٥	أ.د/ جمال علي خليل الدهشان	المنوفية	٢٧	أ.د/ محمد صبري الحوت	الزقازيق
٦	أ.د/ جورجيت دميان جورج دميان	بورسعيد	٢٨	أ.د/ محمد عطوه مجاهد	المنصورة
٧	أ.د/ حمدي حسن المحروقي	الزقازيق	٢٩	أ.د/ محمد عبد الخالق مدبولي	حلوان
٨	أ.د/ حنان إسماعيل أحمد إسماعيل	عين شمس	٣٠	أ.د/ محمودخليل أبو دف	فلسطين
٩	أ.د/ حنان أحمد رضوان	بنها	٣١	أ.د/ مجدي صلاح طه المهدي	المنصورة
١٠	أ.د/ سعيد إسماعيل القاضي	أسوان	٣٢	أ.د/ مهرى أمين دياب	بنها
١١	أ.د/ سمير عبد الوهاب الخويت	طنطا	٣٣	أ.د/ مهنى محمد غنايم	المنصورة
١٢	أ.د/ صبحي شعبان شرف	المنوفية	٣٤	أ.د/ ميادة فوزي الباسل	دمياط
١٣	أ.د/ صلاح الدين محمد توفيق	بنها	٣٥	أ.د/ نادية حسن السيد علي	بنها
١٤	أ.د/ صلاح السيد عبده	بنها	٣٦	أ.د/ نادية يوسف كمال	عين شمس
١٥	أ.د/ ظلال عادل سليمان	حلوان	٣٧	أ.د/ هاشم فتح الله عبد الرحمن	المنيا
١٦	أ.د/ عبد التواب عبد اللاه عبد التواب	أسيوط	٣٨	أ.د/ هاني فرج عبد الستار	الإسكندرية
١٧	أ.د/ عبد القوي عبدالغني حسين	الازهر	٣٩	أ.د/ هاني محمد يونس	بنها
١٨	أ.د/ عبد الناصر سعيد عطايا	الازهر	٤٠	أ.د/ هادية محمد رشاد أبو كليلة	دمياط
١٩	أ.د/ عفاف محمد توفيق زهو	بنها	٤١	أ.د/ وضيئة محمد أبو سعدة	بنها
٢٠	أ.د/ عبدالمنعم محمد أحمد	بني سويف	٤٢	أ.د/ ياسر مصطفي الجندي	كفر الشيخ
٢١	أ.د/ علي صالح جوهر	دمياط	٤٣	أ.د/ يوسف سيد محمود عيد	الفيوم
٢٢	أ.د/ عماد صموئيل وهبه	سوهاج	٤٤		

فاعلية استخدم استراتيجية REACT فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى

إعـــــداد

أ.م.د/ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة
أستاذ المناهج وطرق التدريس(المواد الفلسفية)
المساعد كلية التربية – جامعة بنها

د/ ياسمين السيد يوسف عزب
مدرس المناهج وطرق تدريس الفلسفة والاجتماع
كلية التربية – جامعة بنها

١٤٤٥ هـ – ٢٠٢٤ م

فاعلية استخدم استراتيجية REACT فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى

أ.م.د/ميساء محمد مصطفى أحمد حمزة د/ ياسمين السيد يوسف عزب

مستخلص البحث:

استهدفت البحث الكشف عن فاعلية استخدم استراتيجية REACT فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وقد تكونت مجموعة البحث من (٦٠) طالبة بالصف الأول الثانوى، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بواقع (٣٠) طالبة بكل مجموعة، واستخدمت الباحثتين اختبار لقياس مهارات التفكير المحورى (إعداد الباحثتين) وكذلك مقياس جودة الحياة (إعداد الباحثتين) ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير المحورى ككل لصالح المجموعة التجريبية، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت الى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى فى اختبار التفكير المحورى ككل لصالح التطبيق البعدى، وكذلك وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى و البعدى فى مقياس جودة الحياة ككل لصالح التطبيق البعدى، وبالتالى أثبتت النتائج فاعلية استراتيجية REACT فى تنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية REACT – مهارات التفكير المحورى – جودة الحياة – تدريس الفلسفة.

The Effectiveness of Using REACT Strategy in Teaching Philosophy for Developing Pivotal Thinking Skills and Quality of Life among First-Grade Students of Secondary Stage.

By:

Yasmeen Elsayed Yousef Azab
Lecturer of Curriculum and Methodology
philosophy instruction and curriculum
Faculty of Education – Benha University

Maisaa Mohammed Moustafa Ahmed Hamza
associated professor of Curriculum and Methodology
(philosophical studies)
Faculty of Education – Benha University

Abstract:

The research aimed to investigate The Effectiveness Of Using REACT Strategy in Teach Philosophy for Developing Pivotal Thinking Skills and Quality of Life among First-Grade Students of Secondary Stage**,** The sample consisted of (60) female students in the Second year in Secondary School,were divised to two groups (experimental and control group), Two research tools , Pivotal Thinking Test, Quality of Life Scale were developed (by researcher), and The Research Findings revealed that There are statistically significant differences at the (0.05) level of significance between the mean scores of the experimental group students and the control group in the post application of pivotal thinking Test as a whole in favor of the experimental group, There are statistically significant differences at the (0.05) level of significance between the mean scores of the experimental group students and the control group in the post application of quality of life Scale in favor of the experimental group, There were statistically significant differences among student's scores means between the Pre- and the post application for pivotal thinking Test as a whole in favor of the post application, There were statistically significant differences among student's scores means between the Pre- and the post application for Quality of Life Scale as a whole in favor of the post application Consequently, the results proved the Effectiveness of Using REACT Strategy in Teach Philosophy for Developing Pivotal Thinking Skills and Quality of Life among First-Grade Students of Secondary Stage.

Key words: REACT Strategy – Quality of life – Pivotal (Core) Thinking- Teaching Philosophy.

المقدمة:

يشهد القرن الحادى والعشرين العديد من التغيرات المعرفية والتكنولوجية المتسارعة والمتلاحقة، والتي أدت بطبيعة الحال إلى تراكم المعارف والمعلومات بشكل غير مسبوق، وأصبح الحصول على المعلومات من أى مصدر وفى أى وقت أمر عادياً، ولذا فقد أصبح على مؤسسات التربية أن تواجه هذا التغير المعرفى بتدريب الطلاب على أنماط تفكير من شأنها التأكد من صحة المعلومات ومناقشتها وتحليلها والتوصل إلى تفسيرات واستنتاجات مقنعة منها.

ويعتبر التفكير من المهارات التى تمكن الفرد من مواجهة التغيرات الناتجة عن التطور المعرفى والتكنولوجي، ويحتاج تنمية مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير المحورى بصفة خاصة إلى تعاون المتعلم فى المواقف التعليمية، وذلك بتوفير أنشطة متنوعة غير تقليدية، تشجع الطلاب على الإستفسار والمقارنة والتحليل والإبتكار والإبداع وتوجههم لتطوير قدراتهم ومهاراتهم، وهذا يتطلب تدريبهم على مهارات التفكير بصورة عامة والتفكير المحورى بصورة خاصة (إبراهيم ،٢٠٢١: ٣٠٤). (*)

كما يعد التفكير المحورى أحد أنواع التفكير الذى نحتاج إلى تنميته فى مرحلة مبكرة لدى المتعلم، وذلك لتمكينه من تحقيق أفضل فائدة من الخبرات التى يمر بها أو المعارف التى يتلقاها، وتمكينه من تعلم طريقة الحصول على المعرفة وليس فقط تمكنه من تعلم المعرفة (Oxman & michell, 2005: 123).

ويعرفه جابر (٢٠٢٠: ٣٩١) بأنه قدرة الطالب على ممارسة الأنشطة والعمليات الذهنية التى تستثير وتحفز قدراته وتوظف مهارات تفكيره وتقوده للوصول للاستنتاجات أو الاستدلالات.

ويرى نوفل والريماوى (٢٠٠٨: ٣٣) أن التفكير المحورى عملية عقلية تستخدم لتحقيق هدف معين، وتعمل على تزويدنا بالطريقة التى يحتاجها الطلاب لتنظيم التفكير بشكل خاص كى يصبحوا مفكرين جيدين.

كما تعرف مهارات التفكير المحورى بأنها عمليات عقلية دقيقة وحساسة تتداخل بعضها مع بعض وتمثل الأساس الذى يقوم عليه عملية التفكير الفاعل والمؤثر، وتعتمد مرارًا وتكرارًا بهدف الوصول إلى معنى أو معرفة (أبو جادو ونوفل ،٢٠٠٧: ٧٦).

(*) يتبع البحث نظام التوثيق APA الإصدار السادس (اسم عائلة المؤلف، السنة: الصفحة)

كما عرفه Ali, Aziz & Abd (2016: 177) بأنه ذلك التفكير القائم على عدة عمليات عقلية معرفية منفصلة، والتي تعد أساسية للتفكير وتتضمن (٢١) مهارة مهارة عقلية، تم تجميعها في ثمان (٨) مهارات.

ويشير أبو السميد وذوقان (٢٠١٣: ١٣) إلى أن مهارات التفكير المحورى تتبع أهميتها من إرتباطها بعملية التدريس الصفي، وإمكانية إكسابها للمتعلمين، والإهتمام بالتخطيط الجيد لها، وتوفير الطاقات المطلوبة التى من شأنها التأثير الإيجابي فى تنميتها وتحسين المستوى العلمي للمتعلمين.

كما تبين إبراهيم (٢٠٢١: ١٩٧) أن للتفكير المحورى يمكن أن يساعد فى:

- تطوير قدرات ومهارات متنوعة لدى الطالب.
- تساعد الطالب على التخطيط والاستنتاج، والملاحظة، والاستدلال، والتقويم.
- تطوير مستوى الأداء الأكاديمي للطالب والوصول به للفهم العميق للمحتوى.

وتساعد مهارات التفكير المحورى على تعليم الطلبة كيف، ولماذا ينفذون مهارات التفكير واستراتيجياته، وتعمل تشجيع المتعلم على التفكير والتطور والإبداع، كما تمنح المعلم الفرصة للمقارنة بين الطلاب وتحسين أدائهم، والربط بالحياة اليومية ومراقبة الذات وحسن التقييم (Belvel ,2009: 4).

كما تؤكد وثيقة المعايير القومية للتعليم فى مصر (٢٠٠٣) على أهمية ممارسة الطالب لمهارات التفكير، بالإضافة إلى ممارسة الطالب للمهارات الحياتية، ولما كان التفكير المحورى أحد أنماط التفكير وكذلك أحد مهارات القرن الحادى والعشرين، فإن هذا يعنى اهتمام المعايير القومية للتعليم بالتفكير المحورى.

وكذلك وثيقة الفلسفة والمنطق (٢٠١١-٢٠١٢، ٥-٦) تبين أن من بين غايات تدريس الفلسفة بالمرحلة الثانوية ما يلى:

١- تكوين المعنى الحياتى للحياة يعيشها المتعلم.

٢- تكوين الوعى بالذات وفهم قدراتها وأهدافها.

٣- تحقيق فهم أفضل للمحتوى التعليمى فى الفلسفة.

ووبذلك يتضح ضرورة تنمية مهارات التفكير المحورى للطلاب لأنها تزودهم بأدوات التفكير التى يحتاجونها فى حياتهم، وتزيد من قدرتهم على التركيز والقدرة على جمع المعلومات وتنظيم المعلومات والتحليل.

من مظاهر الاهتمام بالتفكير المحورى، اهتمام العديد من البحوث والدراسات السابقة سواء فى الدراسات الاجتماعية أو المواد الفلسفية، **ومن هذه الدراسات:**

- دراسة Ali , Aziz & Abd (2016)، ودراسة (البرزنخى ،٢٠١٨)، ودراسة (المشهدانى ،٢٠١٩)، ودراسة (جابر ،٢٠٢٠)، ودراسة Ahmed &hamoodi (2021) ، و دراسة Hamdallah & Al Nuaimi (2021) ، ودراسة (عبد الرحمن ،٢٠٢٢)، ودراسة (كاظم ، ٢٠٢٢)، ودراسة (حسين ،٢٠٢٢)، ودراسة (بيومي ، ٢٠٢٣).

ويلاحظ على البحوث والدراسات السابقة أنها أكدت على ما يلى:

- وجود اهتمام بتنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة.
- ضرورة التفكير المحورى حيث يساعد فى معرفة الأسباب والتوصل إلى الحلول.
- تعدد المداخل والاستراتيجيات المستخدمة في تنمية مهارات التفكير المحورى لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ويؤكد رزقى، وعبد الكريم (٢٠١٤: ٣٤) قدرة الطالب على التفكير الجيد تساعده على الراحة النفسية، حيث يستطيع التكيف مع الأحداث والمشكلات من حولهم، كما يستطيع النظر بعمق في المشكلات التي تواجهه، بالإضافة إلى رؤية الأمور بشكل أوضح، وتعزيز عملية التعلم والاستمتاع بها.

ويعتبر البعض مفهوم جودة الحياة، مفهوم عام لدى معظم الناس، فالأمر يتعلق بخير الحياة، حيث تساعد الناس على أن يكونوا قادرين على الحياة بنجاح وسعادة في أي ظروف وبيئات، على الرغم من الإختلافات بين الأمم والثقافات والمجتمعات والأفراد، حيث تعمل جودة الحياة على تعزيز الرفاهية ضمن السياقات الثقافية المختلفة (Brown, & Brown, 2005: 720).

ولم تعد الفلسفة المعاصرة اليوم تبحث في المسائل النظرية كما كانت من قبل في العصور السابقة، وتوجهت اليوم – مع تطور الفكر المعاصر نظرا للتقدم العلمى والتكنولوجى– إلى فهم وتسيير شؤن الإنسان فكانت تبحث في أهم مسألة تتعلق بالإنسان

وهي جودة الحياة، ولذا كان من الضرورى تحديد معنى الحياة الجيدة التي ترقى بالإنسان، فحفظ حياة الإنسان يرتبط بتوفير هذه الحياة وتحقيق التوازن المتوقف بدوره على تحقيق التكامل بين الحاجات المادية والمعنوية، وبالتالي فالمشكلة لا تكمن في الإجابة على السؤال: بماذا نعيش؟، بل بالقدرة على تحقيق الطريقة السليمة التي تعلمنا كيف نعيش (بسى،٢٠٢٠: ٤٣٣)

ويعرف Guide& Carpentieri (2021:155) جودة الحياة بأنها حالة من الرفاهية لدى الفرد التى تتضمن قدرته على أداء الأنشطة اليومية التى تعكس رفاهيته الاجتماعية، والنفسية والجسدية، ورضاه عن مستويات الأداء.

كما تعرف بأنها الإحساس الكلي بالسعادة العامة التى تنتج عن التقييم الذاتي الموضوعي للكفاءة النفسية والاجتماعية والأكاديمية والجسمية معًا (زهير، ٢٠٢٢: ٢٢٠٠).

وتتضمن جودة الحياة حسب وجهة نظر منظمة الصحة العالمية WHO (2015)أربعة أبعاد متداخلة ومتفاعلة معًا، هى كالتالي :

- **البعد الجسمي:** متعلق بالراحة والنوم وكيفية التعامل مع الألم والتخلص من التعب.
- **البعد النفسي:** ويتكون من المشاعر الإيجابية، والسلوكيات الإيجابية، وتركيز الانتباه، والرغبة فى التعلم والتفكير وتقدير الذات، وإهتمام الإنسان بمظهره، وصورة الجسد، ومواجهة المشاعر السلبية.
- **البعد الاجتماعي:** ويتضمن العلاقات الشخصية والاجتماعية والدعم الاجتماعي والزواج الناجح، وإشباع الحاجات الاجتماعية مثل: الحاجة إلى الولاء والانتماء والتقبل الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي.
- **البعد البيئي:** يتضمن ممارسة الحرية بالمعنى الإيجابي، والشعور بالأمن والأمان فى الجوانب البيئية وبيئة المنزل، ومصادر الدخل والابتعاد عن التلوث والضوضاء.

ومن مظاهر الاهتمام بجودة الحياة، اهتمام العديد من الدراسات والبحوث السابقة به ومنها:

- دراسة مرسى (٢٠١١)، ودراسة Gill, et.al (2013) ، ودراسة عبد السلام ،وحماد، وبحيرى (٢٠١٥)، ودراسة أبو راسين (٢٠١٢) ، ودراسة ودراسة أحمد، وحبيب(٢٠٢٣)، ودراسة الغامدى (٢٠١٧) ، ودراسة السلماني (٢٠٢٣) .

ويتفق كل من الشنيطى (٢٠١٤: ٢)، وزيدان (٢٠٠٨، ٧٣) أن تعليم وتعلم المواد الفلسفية لا يتم من خلال التلقين، وإنما من خلال التعلم النشط والممارسات العملية للمهارات والسلوكيات التى تؤدى إلى إدراك الحقائق الفلسفية والنفسية والاجتماعية، كما تسهم فى تعزيز القيم والسلوكيات الأخلاقية في مختلف نواحى الحياة، ولذا على المعلم توظيف نشاطات الطلاب فى ممارسة التفلسف داخل الفصل وخارجه.

كما يؤكد عبد المجيد (٢٠١٤: ١١٦) أنه بالرغم من أهمية دراسة الفلسفة بالمرحلة الثانوية، إلا أن الاعتماد على طرق معتادة فى تدريس الفلسفة وإعتبارها مادة تحصيل معرفى فقط، وعدم الاستفادة مما يمكن أن تقدمه للطالب من صحوة عقلية ونشاط فكرى لطرح المزيد من الأفكار حول الموضوعات والقضايا المختلفة.

ويشير إبراهيم (٢٠٢١) إلى أن تنمية مهارات التفكير بصفة عامة والمحورى بصفة خاصة تتطلب توظيف برامج أو استراتيجيات تعليمية متنوعة ترتكز على فاعلية الطالب وإيجابيته فى الموقف التعليمي ، وذلك بإتاحة الفرصة له لممارسة أنشطة تعليمية متنوعة تحفزه على ممارسة مختلف مهارات التفكير، وبالتالي تتطور مهاراته ويكتسب القدرة على التعلم ذاتيًا، كل هذا يساعد فى تنمية التفكير المحورى لدى الطلاب.

وتعد استراتيجية REACT أحد تطبيقات المدخل السياقي فى العملية التعليمية، والتى تتضمن خمس خطوات مترابطة ، ولقد أكد مركز (CORD) على أهمية تطبيقها لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة متضمنًا المشاركة الفعالة من المعلم والمتعلم (Asmahasanh & Sadiyah ,2018:55).

وترى جاد (٢٠٢١: ٧٧٠) أن استراتيجية REACT هى مجموعة من الأنشطة والإجراءات التدريسية، يتم من خلالها ربط المعلومات الجديدة بالمواقف الحياتية للمتعلم، واكتشاف المعارف الجديدة وتطبيقها على مواقف أخرى، ويتم ذلك فى صورة مجموعات عمل تعاونية تعتمد على نقل المعارف الجديدة إلى مواقف جديدة أكثر اتساعًا.

أما محمد (٢٠١٩: ٨٩) فتعرفها بأنها أحد الإستراتيجيات التى تعتمد على توفير بيئة داعمة ومحفزة للفهم وتحليل المعلومات وربط المعرفة التى يحصل عليها الطالب بالحياة اليومية الواقعية.

ويشير كل من (Hulya Demircioglu, et al ,2019: 104)، و (درويش ، ٢٠١٩: ٢٧)، و(محمد، ٢٠١٩: ٩٣)، و(جاد، ٢٠٢١: ٧٧٤) ، (الفولي، ٢٠٢٢: ٢١٦) إلى أن أهمية استراتيجية REACT تتمثل فيما يلي :

- إثارة اهتمام الطلاب بين ما يتعلمونه من مفاهيم علمية وحياتهم اليومية.
- بناء المعارف الجديدة وبقاء أثر تعلمها لفترة زمنية طويلة.
- صقل مهارات التواصل مع الآخرين، وزيادة القدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات.
- تحمل الطلاب المسئولية وزيادة الإعتماد على أنفسهم مما يؤدى لتحسين اتجاههم نحو التعلم.
- اكساب الطلاب معارف جديدة، عن طريق البحث والتجريب.

ونظراً لأهمية استراتيجية REACT فقد أجريت العديد من الدراسات فى المواد الدراسية المختلفة ومن بينها مادة الفلسفة وهى:

- دراسة **Ultay(2012)**، ودراسة (عبد الكريم، ٢٠١٧)، ودراسة Jelatu, Sariyasa, & Ardana,. (2018)، ودراسة (صالح، ٢٠١٨) ، ودراسة (درويش، ٢٠١٩) ودراسة (محمد، ٢٠١٩) ،و دراسة Karaş,& Gül (2020) ، ودراسة (الفولي، ٢٠٢٢) ودراسة (جاد الرب،٢٠٢٢) ودراسة (زوين، ٢٠٢٣)، ودراسة (زيتون، ٢٠٢٣) ودراسة (الشنيطى، ٢٠٢٣) .

ويلاحظ على البحوث والدراسات السابقة ما يلى:

١- اهتمام العديد من البحوث والدراسات السابقة باستخدام استراتيجية REACT.

٢- قصور الدراسات والبحوث التى اهتمت باستراتيجية REACT فى مجال المواد الفلسفية، حيث لا توجد فى حدود علم الباحثتين سوى دراسة فى علم الاجتماع، وهذا ما دعى إلى الاهتمام باستراتيجية REACT والاستفادة بما تقدمه الاستراتيجية من إسهامات عديدة فى مجال التدريس.

الاحساس بالمشكلة:

وللتأكيد على مشكلة البحث استندت الباحثتان إلى ما يلى:

- نتائج الدراسات والبحوث السابقة التى أكدت أن هناك قصور فى مهارات التفكير المحورى وكذلك جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية وأوصت بمزيد من الاهتمام بهذين المتغيرين مثل دراسة (عبد الفتاح ،٢٠٢٠)، و (الشنيطى، ٢٠٢٣)، التى أوصت بضرورة تضمين استراتيجية REACT أثناء تدريس مختلف المواد الدراسية ، نظرًا لأنها تربط المادة بالمشكلات الحياتية المحيطة بالطالب ، مما يجعله قادر على اكتشاف المعلومات الجديدة بنفسه، وانتقال أثر التعلم إلى المواقف الجديدة التى يواجهها ، مما يزيد من جودة الحياة لديه .
- كما قامت الباحثتان بإجراء مقابلة مع موجهى ومعلمى المواد الفلسفية الذين أكدوا مناسبة التفكير المحورى لطلاب المرحلة الثانوية، لأنها بداية التفكير العقلى المجرد، كما أنه سيفتح أمام الطلاب أفاق معرفية متعددة بعيدة عن ثلاثية الحفظ والتلقين والاستظهار.
- بالإضافة إلى ملاحظة طلاب الصف الأول الثانوى، من خلال الإشراف على الطلاب بالتدريب الميدانى، حيث لوحظ من خلال متابعة الطلاب المعلمين أثناء التدريس أن طلاب الصف الأول الثانوى لا يتمكنون من تحديد الأسباب الحقيقية لبعض الأحداث، وكذلك ضعف قدرتهم على التعقيب بأرائهم، بالإضافة إلى شعور الطلاب بعدم الرضا فيما يتعلق بحياتهم الشخصية والاجتماعية، وعلاقاتهم مع بعضه البعض مما يؤثر بشكل عام على اكتساب الطلاب والمهارات اللازمة للحياة، مما دعى الباحثتان إلى القاء المزيد من الضوء على هذه المتغيرات.
- كما تم القيام بتحليل عام لأهداف كتاب الصف الأول الثانوى الجزء المرتبط بالفلسفة وهو وحدة (مبادئ التفكير العلمي والفلسفي) وتبين من خلال تحليل الأهداف تركيز الأهداف على الجانب المعرفى وفق تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، على الرغم من أهمية التفكير المحورى خاصة وأن المحتوى يمكن تضمينه مواقف وأنشطة لتنمية مهارات التفكير المحورى أما فيما يتعلق بأبعاد جودة الحياة فهناك قصور فيما يتعلق بالاهتمام بالبعد الوجدانى بصفة عامة.

ولذا يسعى البحث الحالى إلى تنمية بعض مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث فى قصور مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى، والذى قد يرجع إلى عدم الاهتمام بهذا النمط من التفكير أثناء تدريس مادة الفلسفة، على الرغم من العلاقة الوثيقة بين كل من التفكير المحورى والفلسفة، بالإضافة إلى عدم وعى الطلاب بأبعاد جودة الحياة مما يؤثر على توافقهم مع زملائهم والمجتمع المحيط، ومن هنا كان التساؤل الرئيس للبحث كالتالى:

" ما فاعلية استخدم استراتيجية REACT فى تدريس الفلسفة لتنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟

ويتفرع عن هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

١- ما مهارات التفكير المحورى المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

٢- ما أبعاد جودة الحياة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية؟

٣- ما فاعلية استراتيجية **REACT** فى تنمية التفكير المحورى لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

٤- ما فاعلية استراتيجية **REACT** فى تنمية جودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى؟

حدود البحث:

١- مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوى بإدارة قويسنا محافظة المنوفية.

٢- وحدة " مبادئ التفكير العلمي والفلسفي" بالصف الأول الثانوى ٢٠٢٣ / ٢٠٢٤م الفصل الدراسى الثانى.

٣- بعض مهارات التفكير المحورى المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.

٤- بعض أبعاد جودة الحياة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.

منهج البحث:

اعتمدت الباحثتان على المنهج الوصفى وذلك في الاطار النظرى وعرض البحوث والدراسات السابقة وإعداد أدوات البحث ومواده والمنهج التجريبى بتصميمه شبة التجريبى ذي المجموعتين (التجريبية والضابطة) في معالجة بيانات البحث.

فروض البحث:

١- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير المحورى ككل لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير المحورى ككل لصالح التطبيق البعدى.

٣- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية.

٤- توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس جودة الحياة ككل لصالح التطبيق البعدى.

أهداف البحث:

يسعى البحث الحالى إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- تنمية مهارات التفكير المحورى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٢- تقصى مدى فاعلية استراتيجية REACT في تنمية مهارات التفكير المحورى لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٣- تقصى مدى فاعلية استراتيجية REACT في تنمية جودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٤- توعية الطلاب بأبعاد جودة الحياة، وتأثيرها على توافقهم النفسى والاجتماعى والشخصى.

أهمية البحث:

ترجع أهمية البحث إلى ما يمكن أن تسهم به فى النواحى التالية:

١- توعية الطلاب بالتفكير المحورى ومهاراته حيث توجد علاقة وثيقة بينه وبين ما تقدمه الفلسفة من موضوعات.

٢- مساعدة المعلمون على تدريس مادة الفلسفة بطريقة تساعد على تنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى الطلاب.

٣- توجيه أنظار خبراء المناهج والمهتمين بتدريس الفلسفة إلى أهمية استخدام استراتيجية REACT في تدريس مادة الفلسفة.

٤- توجيه أنظار الباحثين إلى الاتجاهات الحديثة في في تدريس الفلسفة والاستفادة منها في إجراء بحوث مستقبلية.

أدوات ومواد البحث:

١- اختبار التفكير المحورى: **إعداد الباحثتان.**

٢-مقياس جودة الحياة: **إعداد الباحثتان.**

٣- دليل المعلم فى تدريس وحدة " مبادئ التفكير العلمي والفلسفي" باستخدام استراتيجية REACT.

إجراءات البحث

سارت إجراءات البحث وفقاً للخطوات التالية:

أولاً: للإجابة عن السؤال الأول للبحث، اتبعت الإجراءات التالية:

١- الإطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بالتفكير المحورى.

٢- الإطلاع على الكتابات النظرية والدراسات السابقة المرتبطة بطبيعة طلاب المرحلة الثانوية.

٣- الإطلاع على أهداف تدريس مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى.

٤- الإطلاع على المعايير القومية للتعليم فى مصر.

٥- إعداد قائمة مبدئية بمهارات التفكير المحورى المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

٦- عرض القائمة على المحكمين وتعديلها فى ضوء آرائهم.

ثانيا: للإجابة على السؤال الثانى للبحث اتبعت الإجراءات التالية:

١- إعادة صياغة أهداف الوحدة وفق خطوات استراتيجية REACT.

٢- تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية بالوحدة.

٣- تحديد أساليب تقويم الوحدة.

٤- إعداد دليل المعلم.

٥- عرض دليل المعلم على السادة المحكمين وتعديله فى ضوء أرائهم.

ثالثا: للإجابة على السؤال الثالث للبحث اتبعت الإجراءات التالية:

١- إعداد اختبار التفكير المحورى وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.

٢- إعداد مقياس جودة الحياة وعرضه على المحكمين للتأكد من صدقه وثباته.

٣- اختيار مجموعة البحث وتقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.

٤- تطبيق الأدوات تطبيقا قبليا على مجموعتى البحث.

٥- تدريس الوحدة المختارة بعد إعادة صياغتها وفق استراتيجية REACT.

٦- تطبيق الأدوات تطبيقا بعديا على مجموعتى البحث.

رابعا: رصد البيانات ومعالجتها احصائيا.

خامساً: تفسير النتائج ومناقشتها.

سادساً: تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث: (*)

التفكير المحورى:

ويعرف إجرائيًا " بأنه قدرة طلاب الصف الأول الثانوى على ممارسة مجموعة من المهارات مثل التركيز، وجمع المعلومات، والتحليل ، والتوليد ، والتقويم . وتقاس بالدرجة التى يحصل عليها الطالب فى اختبار التفكير المحورى المعد لذلك.

جودة الحياة

وتعرف إجرائيًا بأنها إحساس أو شعور الفرد بالرضا، والإيجابية والراحة النفسية، ومجموعة المتطلبات التى يحتاجها الشخص، بمجرد الحصول عليها تجعله راض عن حياته"، ويقاس وفق مقياس جودة الحياة المعد لذلك.

(*) اقتصرت الباحثة على التعريف الإجرائى فقط نظراً لتناول التعريفات بالإطار النظرى.

استراتيجية REACT

وتعرف إجرائيًا فى البحث بأنها " مجموعة الخطوات والاجراءات التى تعتمد على خمس مراحل وهى: ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة والحياة الواقعية للطلاب، وتجريبها، وتطبيقها فى الحياة الواقعية، ثم تنفيذ الأنشطة فى شكل مجموعات عمل تعاونية، واستخدام ما تعلمه الطلاب فى مواقف جديدة أكثر اتساعًا.

أولاً: الإطار النظرى والدراسات السابقة:

سوف يتم عرض الإطار النظرى وفقا لمتغيرات البحث على النحو التالى:

أولاً: التفكير المحورى Pivotal Thinking ثانياً: جودة الحياة Quality of Life

ثالثاً: استراتيجية REACT

أولاً: التفكير المحورى Pivotal (Core) Thinking

١- مفهوم التفكير المحورى.

اهتم علماء النفس بتضمين أشكال التفكير المختلفة وخصوصا ما يتعلق منها بمهارات أو أنماط التفكير العليا، بالإضافة إلى الاهتمام بأشكال التفكير المتقدمة كالتفكير المحورى وذلك ضمن مناهج ومقررات المراحل التعليمية المختلفة إيماناً منهم بأن أشكال التفكير المختلفة قابلة للنمو والتعلم (العتوم، ٢٠٠٤: ٣٦).

ويرى Marazano, et.al. (1988: 68) أن التفكير المحورى مجموعة من المهارات أو العمليات العقلية العامة التي تضم مجموعة من المهارات المتتابعة التي تهدف الى تحقيق مخرجات محددة.

ويساعد التفكير المحورى المتعلم فى تحقيق أفضل فائدة من المعلومات التى يحصل عليها والخبرات التى يمر بها أو المعارف التى يتلقاها من المحيطين به وتمكينه من تعلم طريقة الحصول على المعرفة وليس فقط تمكنه من تعلم المعرفة والمعلومات (Oxman, 2005: 123).

كما يتفق كل من هذال (٢٠٢٠: ٤٦٤)، ومارزانو Marazano (١٩٩٨: ٢٦٨) على أنه نمط من أنماط التفكير التى تركز على توليد المعرفة وتقييمها، وتوضيح المفاهيم والأفكار، والبحث عن البدائل المختلفة لحل المشكلات، ومن خلاله يفكر الطلاب على نطاق أوسع

وأعمق، وذلك بالإعتماد على سلوكيات ومهارات تركز على إعمال العقل والمنطق وسعة الحيلة والإبتكار والخيال فى شتى مجالات التعلم.

ويرى أبو جادو، ونوفل (٢٠٠٧: ٧٦) أنه عملية عقلية دقيقة وحساسة تتفاعل مع بعضها البعض وتمثل الأساس الذى يقوم عليه التفكير الفاعل والمؤثر، وتعتمد مرارًا وتكرارًا بهدف الوصول إلى معنى أو معرفة، ويتكون التفكير المحورى من ثمانى مهارات أساسية.

وعرفته العفون (٢٠١٢: ١١١) بأنه نشاط ذهني موجه نحو إيجاد حل لمشكلة معينة، لايوجد لها سوي حل واحد صحيح، لابد وأن يصل إليه الطالب.

ويعرفه ليبمان (٢٠٠٩، ١٢٢) بأنه نمط التفكير الذى يدمج بين كل من التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، فهو تفكير جيد يتضمن مجموعة من القدرات الناقدة والقدرات الإبداعية، ويتمثل فى المستويات الثلاثة العليا عند بلوم، فالتفكير الناقد يشار إليه بالتحليل، أما التفكير الإبداعي فيشار إليه بالتركيب.

كما عرفه محمود (٢٠١٦: ٣٧) بأنه نمط من أنماط التفكير يحتاج فيه الطالب إلى إجابة واحدة صحيحة للسؤال، فمن خلاله يتم تقليل عدد الأفكار أو البدائل المطروحة إلى فكرة واحدة، أو بديل واحد أو اثنين يمثلان أفضل وأشمل وأدق الأفكار.

وهناك من يرى أنه نوع من التفكير يتكون من الوحدة المعرفية والتى تتطور لدى الطلاب نتيجة اختلاطهم وتفاعلهم مع البيئة أو الأحداث الاجتماعية التى تتنج عنها، وتأتى فى صورة عمليات عقلية دقيقة وحساسة تندمج مع بعضها البعض لتمثل الجوهر الذى يقوم عليه التفكير الفاعل والمؤثر من أجل الوصول للمعنى (هجرس، ٢٠١٨: ٤٢٨).

كما يتفق كل من خيرو (٢٠٢١: ٥٠٤)، و Ahmed & Hamoodi (2021) على أنه عملية عقلية معرفية تضم العديد من المهارات التى تنظم تفكير الطلاب، ليصبحوا مفكرين جيدين ، ويتضمن ثمان مهارات أساسية، يتفرع منها (٢١) مهارة فرعية، وتهدف إلى اكساب الطلاب القدرة على التفكير فى إيجاد الحلول والتفسيرات المناسبة لمختلف المواقف ، والمشكلات ، وذلك باستخدامهم لمهارات جمع المعلومات، والتركيز، والتذكر، والتكامل، والتقويم.

وعرفه عيد (٢٠٢٢ :٩٣) بأنه مجموع النشاطات والعمليات العقلية التى يمارسها الفرد خلال مواجهته للمواقف المختلفة من تحديد الأهداف والمشكلات وجمع المعلومات وتنظيمها وإصدار حكم عليها فى ضوء معايير محددة.

كما يعرفه بيومي (٢٠٢٣: ٩٢) بأنه مجموعة من العمليات العقلية التى يجب أن يمتلكها الطلاب ليتمكنوا من الفهم والاستيعاب، وإدراك العلاقات والأفكار والمفاهيم الرئيسية الواردة بها. **وتعرفه الباحثه إجرائيًا** " بأنه قدرة طلاب الصف الأول الثانوى على ممارسة مجموعة من السلوكيات والعمليات الذهنية مثل التركيز، وجمع المعلومات، والتحليل، والتوليد، والتقويم.

مما سبق يتضح أن كل المفاهيم التى وردت عن تؤكد أن التفكير المحورى:

- ✓ مجموعة من الأنشطة والعمليات العقلية التي يقوم بها المتعلم.
- ✓ يتضمن تحديد الأهداف، والمشكلات، وجمع المعلومات ،وتحليلها.
- ✓ يلجأ اليه الفرد عندما يتعرض لمواقف صعبة تتطلب إصدار حكم عليها.

٢- أهمية التفكير المحورى:

تسعى المناهج الدراسية إلى تنمية القدرة على التفكير عامة والتفكير المحورى بصفة خاصة، حيث يساعد الطالب فى التغلب على مختلف التحديات التى تواجهه فى وقتنا الحالي، خاصة مع التطور العلمي والتكنولوجى السريع، وما يرافقه من الكثير من المشكلات والأحداث التى تتطلب عقول واعية مفكرة قادرة على إتخاذ القرار المناسب فى الوقت المناسب.

كما أن الهدف من التفكير بصفة عامة ليس حفظ الإجابات الصحيحة فقط، وإنما هو القدرة على البحث بطرق مختلفة لحل مشكلة أو إتخاذ قرار أو النظر للأمور بطرق جديدة، وبالتالى من المهم أيضا أن نتعلم إجراءات تتعلق بربط واستنتاج المعلومات وتفسيرها ولا يمكن ذلك إلا من خلال عمليات ملاحظة دقيقة، تكون من خلالها قادراً على الدغاع عن أفكارك مستخدما حجج وبراهين وأدلة سليمة(لانغريهر،٢٠٠٢: ١٣).

ويتفق كل من مجيد (٢٠٠٨: ٨٣)، والبريدى (٢٠٠٨: ٣٢٨)، والعتوم، والجراح، وبشارة (٢٠٠٩: ٤٤) على أن أهمية تعليم مهارات التفكير المحورى للطلاب تتمثل في:

- تجعل المواقف الصفية أكثر فاعلية، وزيادة ثقتهم بأنفسهم فى مواجهة الحياة.

- اكتسابهم مهارات عديدة مثل التركيز وجمع المعلومات وتنظيمها وتوليد الأفكار.
- تساعدهم على ربط معلوماتهم مع بعضهم البعض بشكل أفضل.
- تمكنهم من مواجهة تحديات المستقبل، وتنمية الإتجاهات المرغوبة.
- يعزز من قدرتهم على التكيف والتوافق مع حياتهم الأسرية والتعليمية والحياتية.

كما يوضح عبد العزيز (٢٠٠٩ :١٣) أن أهمية هذه المهارات تتمثل في:

- على درجة مهمة للمتعلمين مع إمكانية تعليمها وتعزيزها فى المدرسة.
- تحرر فكر الطلاب وتحفزهم على تقييم ما يتعلمونه، وتوظيف المعرفة السابقة.
- تساعد الطلاب على التصور بفضل مهارات التوليد المتعلقة بتمثيل المعلومات.

فى حين أشارت وهبة ، والجراح (٢٠٢١: ٣٢٦) إلى أن أهمية التفكير المحورى تتمثل فى :

- ❖ التفكير العميق والمتأن لموضوع أو موقف معين.
- ❖ تحليل الأحداث والمواقف بالاعتماد على أفكار متعددة.
- ❖ تنفيذ المهام التى تساعد على تثبيت التعلم.
- ❖ تنمية الابداع لدى الطلاب.
- ❖ التعامل مع المشكلات الحياتية بكفاءة.

ويوضح (بيومي،٢٠٢٣: ١٠٧) أهمية التفكير المحورى للطلاب تتمثل فى :

- يساعد على إمتلاك مهارات التفاعل والتوافق مع الحياة، فيصبح التعلم ذو معنى.
- تعزز من ثقتهم بأنفسهم وتحسن مفهومهم عنها وعن إمكانايتهم وتقييمهم لذاتهم .
- تطوير قدرتهم على إتخاذ أفضل القرارات تجاه مختلف المشكلات التى تواجههم.
- زيادة الوعى بخصائصهم الوجدانية والعقلية والاجتماعية.

ويتضح من خلال ماسبق أن أهمية تنمية مهارات التفكير المحورى تأتى من أنها تتيح للطلاب رؤية المواقف بشكل أوضح وأوسع عند تعلم مادة الفلسفة، وتطوير نظرة أكثر إبداعية فى حل المشكلات التى تواجههم أثناء ممارسة الأنشطة ،وهذا يساهم بشكل كبير فى إعداد

الطلاب ليكونوا أكثر قدرة على حل المشكلات واتخاذ القرارات، وإتاحة الفرصة لكى يفكروا تفكيرًا إيجابيًا.

٣- مهارات التفكير المحورى:

اتفقت العديد من الدراسات مثل Marazano, et.al. (1988: 69) ، و سعادة (٢٠٠٦: ٤٩) ، و أبو جادو ونوفل (٢٠١٠: ٨٨) ، و عطيفة والسرور (٢٠١١ :٧٨) ، و مكي ، و الباوي (٢٠١٧: ١٢٦) ، و Farhan & Risen (2020:15) ، و بيومي (٢٠٢٣: ١١٧) على أن مهارات التفكير المحورى تشمل ثمان مهارات أساسية مفصلة إلى إحدى وعشرين مهارة فرعية وهى:

١) **مهارة التركيز** : تساعد المتعلم فى الاهتمام بجمع جزئيات صغيرة من المعلومات المتوفرة لديه وتشمل:

أ) **مهارة تعريف المشكلات** : تعمل على توضيح المواقف المحيرة أو المثيرة للتساؤل من قبل المتعلم.

ب) **مهارة وضع الأهداف** : تهدف إلى تحديد النواتج التعليمية التى يتوقع من المتعلم بلوغها بعد مروره بالخبرة.

٢) **مهارة جمع المعلومات** : تتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين هما:

أ) **مهارة الملاحظة** : تعنى الحصول على المعلومات من البيئة عن طريق توظيف حواس الإنسان.

٣) **مهارة صياغة الأسئلة** : تتضمن توضيح القضايا والمعنى عن طريق استقصاء المعلومات المهمة.

٤) **مهارات التذكر**: وتعنى بكيفية تخزين المعلومات فى الذاكرة بعيدة المدى والاحتفاظ بها وتتضمن هذه المهارة مهارتين فرعيتين :

أ) **مهارة الترميز** : تعنى ربط أجزاء المعلومات مع بعضها للاحتفاظ بها فى الذاكرة بعيدة المدى .

ب) **مهارة الاسترجاع** : تعرف مهارة الاسترجاع بأنها عملية منظمة وواعية لتخزين المعلومات بحيث يسهل استرجاعها .

٥) **مهارات التنظيم** : تتضمن هذه المهارة أربع مهارات فرعية وهي:

أ) **مهارة المقارنة** : أى تحديد أوجه الشبة والاختلاف بين المعلومات التى يتم البحث والاستقصاء عنها.

ب) **مهارة التصنيف** : تهدف إلى تجميع الفقرات والمفردات على أساس خصائصها، أو العمل على وضع المفردات فى مجموعات بناء على خصائصها المشتركة .

ج) **مهارة الترتيب** : تعنى إخضاع العناصر أو المفردات إلى تنظيم تبعًا لمعيار معين.

د) **مهارة التمثيل** : تهدف إلى إقامة المتعلم علاقات بين العناصر، بتغيير شكل المعلومات الواردة إليه.

٥) **مهارات التحليل** : تتضمن هذه المهارة أربع مهارات فرعية وهي:

أ) **مهارة تحديد السمات والمكونات:** تعنى تحديد خصائص أو أجزاء شئ ما، عن طريق قواعد المعرفة المخزنة لديه، ومن ثم العمل على توضيح الأجزاء التى تكون الكل .

ب) **مهارة تحديد الأنماط والعلاقات:** تعنى قدرة المتعلم على توضيح العلاقات الداخلية بين المعلومات، فالعلاقات يمكن أن تكون علاقة سبب ونتيجة، أو علاقة جزئية، أو علاقة الكل بالجزء، أو علاقة تحويلية.

ج) **مهارة تحديد الأفكار الرئيسة:** تعد عملية تحديد الأفكار حالة من أجل التعرف على الأنماط والعلاقات.

د) **مهارة تحديد الأخطاء:** وتعنى اكتشاف الأخطاء فى أثناء العرض المنطقي للمعلومات.

٦) **مهارات التوليد:** وهى قدرة المتعلم على تعديل المعلومات للوصول إلى حل جديد، وتتضمن ما يلى:

أ) **مهارة الاستدلال** : هى نوع من البرهان الإستقرائي الذى يشير إلى التصريح المنطقي إعتمادًا على حالات متباينة، وهى نوع من البرهان الاستنباطى الذى يشير إلى قدرة الفرد على تحديد مبدأ موجود بطريقة منطقية .

ب) **مهارة التنبؤ:** وهى عملية توقع نتائج معينة من موقف معين بناء على المعلومات الموجودة لدى المتعلم.

ج) **مهارة التوسع:** تعنى قدرة المتعلم على إيراد المزيد من التفضيلات والشرح والمعلومات ذات العلاقة بالمعرفة السابقة ، بهدف تحسين عملية الفهم لدى المتعلمين .

٧) **مهارات التكامل** : تتضمن هذه المهارة مهارتان فرعيتان :

أ) **مهارة التلخيص** : قدرة المتعلم على استخلاص العناصر الأساسية فى نص ما.

ب) مهارة إعادة البناء: هى عملية تغيير البنى المعرفية الموجهة من أجل دمج معلومات جديدة، فيقوم المعلم بتقديم أنشطة تهدف إلى تعديل أو إعادة تنظيم فى المادة من أجل التخلى عن مفاهيم سابقة لإدراكه.

٨) **مهارات التقويم : تتضمن هذه المهارة مهارتان فرعيتان وهما :**

أ) **مهارة بناء المعايير**: تشير إلى وضع مجموعة من المحكات للحكم على قيمة الأفكار ونوعيتها.

ب) مهارة التحقق: تهدف إلى التأكد من دقة الإدعاءات المقدمة بشأن قضية ما، وتعد من أعلى العمليات العلمية فهى بذلك تتضمن معظم عمليات العلم.

ومن العرض السابق لمهارات التفكير المحورى، يمكن استنتاج مجموعة من المهارات الأكثر ارتباطًا بمادة الفلسفة، والأكثر مناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى وجاءت هذه المهارات على النحو التالي :

أ- مهارة التركيز. **ب-** مهارة جمع المعلومات .

ج- مهارة التحليل. **د-** مهارة التوليد.

هـ- مهارة التقويم.

ويرجع التركيز على هذه المهارات نظراً لأنها أكثر مناسبة لطبيعة منهج الفلسفة بالصف الأول الثانوى الذى يتناول موضوعات فلسفية ذات أهمية بالنسبة للواقع الحالى للطالب، كما أنها مناسبة لطبيعة الطلاب فى هذه المرحلة، خاصة أنهم في حاجة ماسة إلى الرؤية الموضوعية الناقدة للأمور والأحداث التى تحيط بالمجتمع، والتى قد لا يتمكن الطلاب منها، نظراً لعدم قدرتهم على التحليل والتفسير للمواقف، مما قد يجعله أسير أفكار هدامة قد تضر بنفسه ومجتمعه.

٤- علاقة التفكير المحورى بمادة الفلسفة بالمرحلة الثانوية:

إن دراسة الطلاب لمذاهب وتيارات الفلسفة والتى هى نتاج التفاعل بين الواقع الاجتماعى والعقل البشرى، يمكن أن يساعد على تنمية بعض المهارات العقلية لديهم، مثل التحليل والربط والاستنتاج ، كما أن الفلسفة بعرضها لوجهات النظر المختلفة، تبين أن الانسان بمفرده لا

يمكن أن يصل إلى الحل السليم، إلا بعض دراسة وجهات الظر المختلفة، وبذلك فهى تكسبهم روح النقد والتحليل والقدرة على التفكير الواعى فى مشكلات المجتمع (إبراهيم، ١٩٩١: ٣٥).

كما يشير باير (١٩٩٧: ٤٤) إلى أنه توجد علاقة وثيقة بين التفكير والفلسفة، فليس هناك فرع من فروع الفلسفة أكثر تعلقا بالتفكير من الفلسفة، فهما متداخلان، فالفلسفة هى بحث قائم على التفكير المنطقى أو هى محبة الحكمة والبحث عنها، وهى الفرع الوحيد الذى يتخذ من التفكير موضوعا ومنهجا فى نفس الوقت، فهى الفكير الذى يقوم وراء كل التوكيدات والادعاءات والمبادى.

ويؤكد سليمان (٢٠١١: ١٨٧) أن الفلسفة تؤدى إلى إعمال الفكر ورفض الوصاية وتربية العقل على التساؤل، وتنمية الاستعداد للتأمل والقدرة على اتخاذ القرار، ولذلك فهناك مبادىء أساسية ينبغى الاهتمام بها عند تدريس الفلسفة وهى:

- تدريسها باعتبارها نشاطا للطالب يقوم به وليست تلقينا من المعلم.
- ربط محتوى المادة بالحياة الواقعية والقضايا والمشكلات التى تواجه الطلاب بوجه خاص، حتى تتحول إلى مادة لإعمال العقل وتنمية التفكير.

كما يرى كوس Kus (٢٠١٧ :١٨٨) أن الهدف الأساسى للمواد الاجتماعية هى الاهتمام بالطالب باعتباره مواطن لديه قيم ديمقراطية ومهارات تمكنه من العيش فى المجتمع من خلال خلق فرص للطلاب لتطبيق معارفهم، فهى تمد الطلاب بالمعارف والمعلومات والمهارات والقيم، ولذا فإن إكساب الطلاب مهارات التفكير المحورى يعد مطلباً أساسيا للمواطنة الفعالة فى مجتمع ديمقراطى.

إن تعلم المواد الفلسفية يمكن أن يجعل عقلية الطالب نشطة، وديناميكية، تبحث دائمًا عن علل الأشياء والظواهر والأحداث والقضايا المحيطة به، والبحث فى أسبابها وعلاقات التأثير والتأثر فيما بينها، والنتائج المترتبة على هذه العلاقات، وبذلك فهى مناسبة لتنمية مهارات التفكير المحورى (بيومى، ٢٠٢٣: ١١٧).

مما سبق يتضح أن هناك علاقة وثيقة بين التفكير المحورى ومادة الفلسفة، حيث تسعى الفلسفة إلى أعمال الفكر، ليس فقط فى القضايا والمذاهب الفلسفية، ولكن فى المواقف والمشكلات الحياتية، وإعمال الفكر هذا يتطلب التأمل والبحث عن الأسباب وتحليلها، وتقديم التفسيرات لها، وكذلك طرح الأفكار والرؤى حول حل هذه المشكلات.

٨ – مظاهر الاهتمام بالتفكير المحورى:

اهتمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة بتنمية التفكير المحورى لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، وفيما يلى توضيح ذلك:

- دراسة Ali , Aziz & Abd (2016) التي استهدفت تحديد أثر نموذج التعلم النشط على تنمية التحصيل ومهارات التفكير المحورى في العلوم التطبيقية، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام نموذج التعلم النشط على المجموعة الضابطة.
- دراسة Al-Benayyan (2017) التي استهدفت بيان فاعلية برنامج مقترح في تدريس التفكير المحورى لدى طلاب الصف الأول المتوسط وتأثيره على التحصيل الدراسى لدى الطلاب، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطلاب.
- دراسة البرزنجي(٢٠١٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تربوي مستند إلى نظرية توني بوزان في تنمية التفكير المحورى لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى المجموعات التجريبية على الاختبار البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج المستخدم فى تنمية التفكير المحورى لدى طلبة المرحلة الإعدادية .
- دراسة المشهدانى (٢٠١٩) التي هدف إلى التعرف على مستوى التفكير المحورى لدى طلاب الجامعة ، وتوصلت إلى ضعف مستوى التفكير المحورى ومهاراته لديهم، وأن هناك علاقة ارتباطية بين مهارات التفكير المحورى لديهم وبين تحصيليهم.
- دراسة جابر (٢٠٢٠) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية التعلم المعكوس فى تنمية مهارات التفكير المحورية فى مادة التاريخ لدى طلاب الصف الخامس الأدبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة Farhan & Risen (2020) التي استهدفت تحليل محتوى كتاب الرياضيات للصف الثالث المتوسط لتحديد مهارات التفكير المحورى المتضمنة به، وتوصلت الدراسة إلى أن مهارات التفكير المحورى متضمنة إلى حد كبير بمحتوى كتاب الرياضيات.

- دراسة Ahmed & hamoodi (2021) التى استهدفت تنمية مهارات التفكير المحورى لدى طلاب كلية التربية الرياضية، وتوصلت نتائج البحث إلى فاعلية الحوار والمناقشة في تنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطلاب.
- دراسة عبد الأمير(٢٠٢١) التي استهدفت التعرف على فعالية نموذج تريجوست فى التحصيل الدراسي للرياضيات ومهارات التفكير المحورى لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة فى اختبار مهارات التفكير المحورى.
- دراسة Hamdallah & Al Nuaimi (2021) التي استهدفت تحليل محتوى مادة البيولوجى لدى طلاب المرحلة الإعدادية، حيث تضمن التحليل ثمان مهارات وهى التذكر، وجمع المعلومات، والتحليل، والتركيز، وتوليد المعلومات، والتكامل، والتقويم.
- دراسة (عبد الرحمن ،٢٠٢٢) التي هدفت إلى معرفة أثر استراتيجية المكعب فى تنمية مهارات التفكير المحورى لدى طلاب الصف الرابع الأدبي فى مادة التاريخ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير المحورى لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة (كاظم، ٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية توظيف مهارات التفكير المحورية فى تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى فى الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة (حسين ،٢٠٢٢) التي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى التحصيل وتنمية مهارات التفكير المحورى لدى طالبات الصف الخامس الأدبي فى مادة التاريخ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والضابطة فى اختبار مهارات التفكير المحورى لصالح المجموعة التجريبية .
- دراسة الجنابى، والسعدى (٢٠٢٢) التي استهدفت التعرف على أثر استراتيجية Kud المحوسبة في تنمية مهارات التفكير المحورى لدى طلاب الصف الثانى المتوسط في مادة الاجتماعيات، وتوصلت النتائج إلى عدم وجود أثر لاستراتيجية Kud المحوسبة في تنمية

مهارات التفكير المحورى لمادة الاجتماعيات بين المجموعة التجريبية والضابطة في الاختبار البعدى.

- دراسة (بيومى، ٢٠٢٣) التى استهدفت التعرف على فاعلية تدريس علم النفس باستخدام التعلم التحويلي فى تنمية مهارات التفكير المحورى ومتعة التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فاعلية كبيرة لتدريس علم النفس باستخدام التعلم التحويلي فى تنمية مهارات التفكير المحورى لدى طلبة الصف الثانى الثانوى .ل
- دراسة صالح (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استراتيجية مقترحة فى ضوء التعلم القائم على التحدى لتنمية مهارات التفكير المحورى ومهارات التفاوض الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادى، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير المحورى ككل .

يتضح من عرض البحوث والدراسات السابقة ما يلى:

- ❖ هناك اهتمام متزايد بتنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطلاب بالمراحل المختلفة.
- ❖ أهمية التفكير المحورى وضرورته.
- ❖ تأكيد معظم البحوث والدراسات السابقة على وجود قصور فى مهارات التفكير المحورى لدى الطلاب، مما يستدعى استخدام استراتيجيات حديثة لتنمية هذه المهارات .

<u>وقد استفادت الباحثتان من عرض البحوث والدراسات السابقة فى:</u>

١- تحديد مفهوم التفكير المحورى وأهميته.

٢- تحديد مهارات التفكير المحورى المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

٣- التعرف على الأدوات التى استخدمها الباحثين لقياس التفكير المحورى وكيفية إعدادها.

ثانياً: جودة الحياة Quality of Life

١- مفهوم جودة الحياة:

استحوذ مصطلح جودة الحياة على الكثير من الاهتمام فى السنوات الأخيرة على الرغم من أنه ليس وليد القرن الحادى والعشرين، وإنما يعود إلى قدامى الفلاسفة مثل أرسطو عندما كتب عن الحياة الطيبة أو المرهفة والعيش بهناء، كما يعتبر مصطلح جودة الحياة من المفاهيم

الحديثة فى العلوم الطبيعية والعلوم الإنسانية منها: علم البيئة والصحة وعلم النفس والاجتماع والتربية، وفى علم النفس تم تبنى مفهوم جودة الحياة فى مختلف التخصصات الدقيقة وبصفة خاصة علم النفس الايجابى.

ويعرف منسي ، وكاظم (٢٠٠٦) جودة الحياة بأنها مستوى الرضا الذى يتمتع به الفرد تجاه البيئة الذى يعيش فيه وقدرتها على إشباع احتياجاته المتعددة وتوفير الخدمات الصحية والاجتماعية والتعليمية والنفسية المقدمة له بما يحقق له السعادة والرفاهية مع حسن إدارة الوقت واستثماره له.

كما عرفها Theofilou (٢٠١٣: ١٥١) بأنها ردود أفعال الفرد العاطفية تجاه أحداث الحياة والشعور بالانجاز والرضا عن العمل والعلاقات الشخصية.

ويرى عبد الجليل، وسليمان، وموسى(٢٠١٣) جودة الحياة بأنها عبارة عن شعور الفرد بالإيجابية والطمأنينة والراحة النفسية والهدوء النسبي فى ظل تقييم الفرد نفسه لأبعاد الحياة المعيشية المختلفة ووجود العلاقات الاجتماعية وأنشطته اليومية.

وتعرف جودة الحياة على أنها شعور الفرد بالرضا والذى ينعكس على كل من الرفاهية النفسية، والأداء الوجداني والاجتماعى، والحالة الصحية والأداء الوظيفي، والرضا عن الحياة، والدعم الاجتماعي، ومستوى المعيشة (Costa, et. al., 2021).

ويرى أحمد، وحبيب (٢٠٢٣: ١٣) أن جودة الحياة هى حالة من الرفاهية التى تتضمن قدرته على أداء الأنشطة اليومية التى تعكس رفاهيته الاجتماعية والنفسية والشخصية والأكاديمية، ورضاه عن مستويات الأداء المعرفي المهني.

كما عرفت منظمة الصحة العالمية WHO (٢٠٠٠) جودة الحياة بأنها إدراك الفرد لوضعه المعيشي فى سياق الثقافة والمجتمع الذى يعيش فيه، وهى حالة من المعافاة النفسية والعقلية والاجتماعية والجسدية ، وليست غياب المرض أو العجز فقط .

وتعرف إجرائيًا بأنها إحساس أو شعور الفرد بالرضا، والإيجابية والراحة النفسية، ومجموعة المتطلبات التى يحتاجها الشخص، بمجرد الحصول عليها تجعله راض عن حياته، ويقاس وفق المقياس المعد لذلك.

وبناء على العرض السابق يمكن القول أن مفهوم جودة الحياة مفهوم نسبي يختلف باختلاف المراحل العمرية التى يعيشها والظروف المعيشية التى يمر بها، ويلاحظ عدم وجود تعريف محدد لمفهوم جودة الحياة نظرًا لارتباطه بالعديد من المجالات الحياتية.

٢- أبعاد جودة الحياة:

يرى عبد السلام، وحماد، وبحيرى (٢٠١٥: ٦) أن أبعاد جودة الحياة تتمثل في:

- **جودة الحياة الموضوعية:** وتشمل ما يوفره المجتمع للافراد من إمكانات مادية بالإضافة إلى الحياة الاجتماعية الشخصية.
- **جودة الحياة الذاتية:** وتعنى كيف يشعر الفرد بالحياة الجيدة.
- **جودة الحياة الوجودية:** وتعنى مستوى عمق الحياة الجيدة لدى الفرد، والتي تساهم في العيش بصورة متناغمة.

كما حددت منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية OECD (2018) إحدى عشر معيارًا لجودة الحياة كالتالي:

- الوظيفة. – الدخل. – السكن. – التوازن بين العمل والحياة . – الأمان.
- الصحة. – المشاركة فى الحياة المدنية. – البيئة. – التعليم. – التفاعل الاجتماعي .

كما حدد (السلماني ،٢٠٢٣: ٣٩-٤٤) أبعاد جودة الحياة التربوية كالتالي :

- **البعد التربوي الدينى:** ويتناول أداء الشعائر الدينية والمحافظة على المبادئ والقيم التربوية.
- **البعد التربوي النفسي:** ويتضمن الحالة الانفعالية والشعور بالطمأنينة والإيجابية والهدوء النفسي.
- **البعد التربوي الجسدى والصحي:** ويتضمن توفر الغذاء الصحى والرعاية الصحية والعلاج المناسب.
- **البعد الشخصى الذاتي:** يقصد به قدرة الفرد على بلوغ الغايات وتحقيق الأهداف ومواجهة التحديات.
- **البعد التربوي الاجتماعي:** يقصد به المحافظة على كيان الأسرة وإقامة علاقات قوية مع أفراد المجتمع.

- **البعد التربوى العلمي:** ولا تقتصر جودة الحياة التعليمية على توفر المؤسسات التعليمية والبنية التحتية لها، بل يتعدى لجودة الحياة إلى نجاح العملية التعليمية وكفاءة الكوادر الأكاديمية.
- **البعد التربوى العملي الوظيفي :** حيث تحقق جودة الحياة العملية الرضا النفسي والشعور بالراحة.
- **البعد التربوي البيئي:** هو يعنى بالدور التربوي فى تكوين اتجاهات الأفراد وتحسين سلوكياتهم.

٣- أهمية جودة الحياة:

يرى العتيبي (٢٠٢٣: ١٤١) أن أهمية جودة الحياة تتمثل في مساعدة الطالب فى :

١- اكتساب المعارف والمهارات اللازمة عن طريق معالجة القضايا الاجتماعية والثقافية والبيئية.

٢- بناء حياة جديدة بالتركيز على الجوانب الإيجابية سواء الإجتماعية، والثقافية والبيئية، والاقتصادية .

٣- تستثير تفكير المتعلم وتجعله قادرًا على الاستكشاف والابتكار، ويكسبه المهارات اللازمة والضرورية .

كما تتضح أهمية تنمية أبعاد جودة الحياة لدى الطالب فى : Kostereliogl, (2015:275)

- تنمى مستويات الدافعية الأكاديمية لإنجاز المهام التعليمية المكلف بها داخل الفصل أو خارجه.
- تجعله واثقًا فى نفسه ومتقبلًا للآخرين ، وتشعره بالانتماء إلى أسرته ومجتمعه ككل والشعور بالمسئولية.
- تمكن من التكييف والتوافق الاجتماعي والرغبة فى الحياة.
- تجعل قادرًا على توليد الأفكار والابتكار، وإدارة الوقت بفاعلية واتخاذ القرار.
- القدرة على تحمل الضغوط الحياتية داخل الفصل والأسرة والمجتمع.
- تنمى القدرة على التحصيل الأكاديمي وجوانب التعلم الأخرى.

- تكسب مهارات الذكاء الوجداني مثل: الاستقلالية وتقبل الذات .

ويشير (العنزى ،٢٠٢٣: ٧٠) إلى أن أهمية جودة الحياة تتمثل فى زيادة وعى الفرد بتحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا عن الحياة والاستمتاع بها ، كما أنها ترتبط بالإدراك الذاتي لهذه الحياة، لأن هذا الإدراك يؤثر على تقييم الفرد للجوانب الموضوعية للحياة مثل : التعليم والعمل ومستوى المعيشة والعلاقات الاجتماعية من ناحية ، وأهمية هذه الموضوعات من ناحية أخرى

يتضح مما سبق أن جودة الحياة أحد المتغيرات المهمة، والتي من الممكن أن تساعد طالب المرحلة الثانوية في مواجهة تحديات الحياة، حيث تساعده في التحصيل ومواجهة الضغوط الحياتية، كما تكسبه التفاؤل والثقة بالنفس.

٤- مظاهر الاهتمام بجودة الحياة :

تعددت البحوث والدراسات السابقة فى مجال جودة الحياة، ومن بين هذه الدراسات ما يلى:

- دراسة مرسى(٢٠١١) التي استهدفت تحديد العلاقة بين جودة الحياة والذكاء الخلقى لدى طلاب كلية التربية، وتوصلت الدراسة الى وجود علاقة موجبة .دالة احصائيا بين جودة الحياة والذكاء الخلقى.
- دراسة أبو راسين (٢٠١٢) التى هدفت تحسين جودة الحياة لدى عينة مكونه من (٣١) طالب فى الدبلوم التربوى ، من خلال تقديم برنامج تدريبي عبارة عن ١٤ جلسة ، وتوصلت الدراسة إلى تحسن مستوى جودة الحياة لدى عينة الدراسة وارتفعت فى جميع الأبعاد ما عدا البعد التعليمي.
- دراسة عبد الحميد وسليمان (٢٠١٤) . هدفت التعرف على أبعاد جودة الحياة المناسبة لكل منهج من الجغرافيا والفلسفة بالمرحلة الثانوية ،وجوانب القوة والضعف فيهما، وتوصلت الدراسة إلى وجود قصور فى معرفة الطلاب بأبعاد جودة الحياة المختلفة .
- دراسة Gill, et.al. (2013) التي استهدفت تحديد العلاقة بين بين النشاط البدنى والحركى على جودة الحياة لدى عينة من طلاب الجامعات، وقد أشارت النتائج أن الأنشطة البدنية والحركية تحسن من جوانب جودة الحياة، وبصفة خاصة الجوانب الاجتماعية والعاطفية.

- دراسة الغامدى (٢٠١٧) هدفت التعرف على مدى فاعلية برنامج إرشادي فى تحسين جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى تحقيق الفاعلية فى البرنامج الإرشادي وتمتع المعلمون بجودة الحياة والشعور بالإيجابية والرضا النفسي الذى يساعدهم على مواجهة التحديات واجتياز ضغوطات العمل الأكاديمي .
- دراسة مصطفى ، ويوسف (٢٠١٨) التي استهدفت التعرف على مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، وتوصلت النتائج إلى أن مستوى الطالبات بقسم علم النفس فى مقياس جودة مرتفع .
- دراسة عبد العزيز (٢٠١٩) التي هدفت إلى تقديم برنامج في علم النفس قائم على المدخل الجمالي لتنمية أبعاد جودة الحياة لطلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت الدراسة إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات عينة البحث فى القياسين القبلي والبعدى فى مقياس أبعاد جودة الحياة ككل لصالح القياس البعدى.
- دراسة أحمد، وحبيب(٢٠٢٣) التى استهدفت بناء برنامج تدريبي قائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية، وقياس أثره على مستوى جودة الحياة ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي القائم على المدخل الاتصالي فى تنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية وتحسين جودة الحياة .
- دراسة السلماني (٢٠٢٣) التى اهتمت بمعرفة مدى تحقق مفهوم جودة الحياة وأبعادها من منظور التربية الإسلامية ، وقد أوصت الدراسة بضرورة ربط جودة الحياة بالبرامج التربوية التعليمية والمقررات الدراسية .

من العرض السابق للبحوث والدراسات المرتبطة جودة الحياة يتضح ما يلى:

- ضرورة الاهتمام بتحسين جودة الحياة بأبعادها المختلفة، من أجل بناء طالب قادر على تحمل مسؤولياته، ويستطيع العيش والاستمتاع بحياته.
- ضرورة تحقيق التوازن بين الجوانب الجسمية والنفسية والاجتماعية لتحقيق الرضا والاستمتاع بالحياة.

من خلال العرض السابق لجودة الحياة من حيث مفهومها وأهميتها وطبيعتها ، أمكن التوصل إلى بعض أبعاد جودة الحياة التى يمكن تنميتها من خلال البحث الحالى وهى: جودة الحياة الاجتماعية، جودة الحياة النفسية، جودة الحياة الشخصية، جودة التعليم والدراسة.

ثالثاً: استراتيجية REACT

١-مفهوم استراتيجية REACT

تعد استراتيجية REACT أحد تطبيقات المدخل السياقي فى العملية التعليمية والتى تتضمن خمس خطوات مترابطة، ولقد أكد مركز (CORD) على أهمية تطبيقها لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة متضمنًا المشاركة الفعالة من المعلم والمتعلم (Asmahasanh, I & Sadiyah ,2018:55).

كما أن استراتيجية REACT يتم فيها ربط دراسة المواد الدراسية بسياقات الحياة الواقعية، وتمكن المعلمين من ربط الموضوعات التى سيتم تدريسها بسياق الحياة الواقعية، وتشجع الطلاب على ربط معرفتهم بتطبيقها فى الحياة اليومية(Jannah &Supardi ,2020: 158).

وتعرف استراتيجية REACT بأنها نموذج تعليمي يتيح ربط المفاهيم التى تم تعلمها حديثًا مع المفاهيم السابقة لدى الطلاب، مما يساعد فى تحقيق التعلم الهادف من خلال ربط الموضوعات مع بعضها البعض وبالحياة اليومية، ويستمر مع خبرة الطلاب وتطبيق المعرفة فى التعاون وينتهى بنقل ماتم تعلمه (Karas&GUL, 2020 :1689).

ويتفق كل من عبد الكريم (٢٠١٧: ٢٣٨)، وإبراهيم (٢٠١٩: ٩٠) على أنها إحدى الاستراتيجيات التى تساعد على إشراك الطلاب فى التفكير وحل المشكلات والأنشطة العلمية من أجل تحسين فهمهم وزيادة إنجازهم، وتتكون من خمس خطوات وهى (الربط ، التجريب ، التطبيق ، التعاون ، الانتقال).

كما يتفق كل من درويش (٢٠١٩: ١٤)، وجلال (٢٠٢١: ٧٧٢) أنها مجموعة من الإجراءات والأنشطة التدريسية التى يتم تنفيذها داخل الصف حيث يتم ربط المعلومات الجديدة بالخبرات السابقة، والمواقف اليومية للمتعلم، ثم اكتشاف المعرفة الجديدة وتطبيقها واستخدامها فى مواقف جديدة، ثم تنفيذ الأنشطة فى شكل مجموعات عمل تعاونية للوصول إلى نتائج سليمة، ونقل المعرفة المتعلمة إلى مواقف جديدة أكثر اتساعًا.

كما تعرفها الشنيطى (٢٠٢٣: ٦٧٨) بأنها مجموعة من الإجراءات التدريسية التى تؤكد على ربط المفاهيم والمعلومات الجديدة بسياق الخبرات الواقعية الحياتية للطالب ، ويقوم المعلم بتوفير البيئة المحفزة الداعمة لحدوث التعلم وتتكون من خمس مراحل ضرورية للتعلم وهى (الربط ، المرور بالخبرة ، التطبيق ، التعاون والانتقال).

وتعرف إجرائيًا فى البحث بأنها مجموعة من الخطوات والاجراءات التى تعتمد على خمس مراحل وهى: ربط المعرفة الجديدة بالخبرات السابقة والحياة الواقعية للطلاب، وتجريبها، وتطبيقها فى الحياة الواقعية، ثم تنفيذ الأنشطة فى شكل مجموعات عمل تعاونية، واستخدام ما تعلمه الطلاب فى مواقف جديدة أكثر اتساعًا.

٢- مراحل أو خطوات استراتيجية REACT:

يتفق كل من (Utami, S & Utaya ,2016: 101) و(Jelatu , S & Ardana, 2018, 330) و (Karas &GUl ,2020: 1689) على أن هناك خمس مراحل كالتالى :

- **الربط أو العلاقة R (Relating):** ويتم فيها ربط المفهوم المراد تعلمه بشئ أو بموقف مألوف يعرفه الطلاب، ويسمى التعلم فى سياق الخبرات الحياتية ، ويتم الاستفادة من المعارف القبلية السابقة والأحداث اليومية للطلاب لفهم معلومات جديدة أو حل مشكلات معينة.
- **المرور بالخبرة أو التعلم بالخبرات أو التجريب E (Experiencing):**

ويتم فيها استقصاء واكتشاف الخبرات ومعالجة المعلومات والبيانات، وذلك من خلال الأنشطة المباشرة مثل أنشطة حل المشكلات، وأنشطة البحث والتقصي التى يقدمها المعلم مما يسمح للطلاب بأن يكتشفوا المعارف الجديدة .

- **التطبيق أو التوظيف أو الاستخدام A (Applying) :**

وهو تطبيق واستخدام الطلاب للمفاهيم والمعلومات والمعارف فى سياقات ومواقف الحياة الحقيقية وعلى المعلم توفير الأنشطة والتدريبات والمهام التى تتيح للطلاب تطبيق المعارف المتعلمة الجديدة.

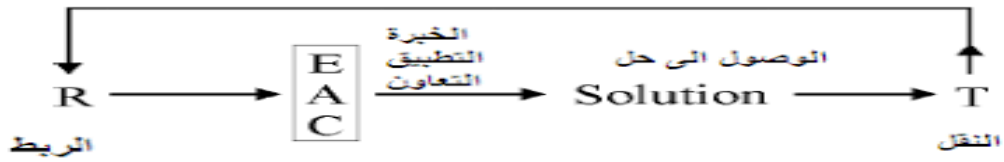
- **التعاون أو المشاركة C (Cooperating):**

يتم فيها مشاركة الطلاب مع بعضهم البعض لحل مشكلات أو قضايا معينة مرتبطة بالمعارف التى تم تعلمها وتطبيقها، من أجل تعزيز المعارف وتنمية مهارات تشاركية تعاونية لديهم، ويمكن تحقيق ذلك من خلال أنشطة جماعية كالمشاريع، والسيناريوهات الواقعية، وحل المشكلات.

- **الانتقال أو التحويل T (Transfrring) :**

هو نقل وتوظيف ما تعلمه الطلاب من معارف وخبرات ومهارات فى مواقف وسياقات جديدة أكثر اتساعًا (انتقال أثر التعلم)،وبذلك يستطيع المتعلم نقل تلك الخبرات إلى المحيط الاجتماعي له.

ويشير ألتاى (Ultay, 2012: 235) أن هذه المراحل سميت بالعملية الدورية لأن مع آخر مرحلة وهى (الانتقال) تبدأ دورة جديدة من التعلم ، كما هو واضح فى الشكل التالي :



شكل (١) العملية الدورية لاستراتيجية REACT (Ultay, 2012: 235)

من خلال العرض السابق لخطوات استراتيجية REACT يتضح أنه يمكن تطبيق خطواتها فى تدريس مادة الفلسفة، وذلك باختيار أنشطة ومشكلات ذات صلة بالحياة اليومية للطلاب، وتحفيزهم للحصول على المعلومات الضرورية لحلها، وإعطائهم فرصة لتطبيق المعارف والمعلومات المتعلمة، وكل ذلك يتم بشكل تعاوني بين الطلاب وبعضهم، مما يساعدهم فى اكتشاف العلاقات والحلول التى تمكنهم من نقل ما تم التوصل إليه ، ويمكن بدأ دورة جديدة من حيث انتهى الطلاب وذلك بربط ما تم نقله بحياتهم الواقعية وتطبيق باقى المراحل السابقة مرة أخري .

٣- التدريس وفق استراتيجية REACT :

يتفق كل من (Utami&et al , 2016:100)، و(صالح ،٢٠١٨ :١٩)، و(Satriani& etal, 2012:19)، و(درويش ،٢٢٠١٩: ٢٤-٢٧)، و(محمد،٢٠١٩ :٩٤)، (جاد ، ٢٠٢١: ٧٧٣)، و(جاد الرب ،٢٠٢٢ :١٥٤٢)، و(Herlina, 2022:52) **على أن كل من المعلم والمتعلم يقوم بالعديد من الأدوار فى كل مرحلة من مراحل استراتيجية REACT والجدول التالى يوضح ذلك:**

جدول رقم (١) يوضح دور كل من المعلم والمتعلم في استراتيجية REACT

المرحلة	دور المعلم	دور المتعلم
الربط	ربط المعارف الجديدة بالمعارف الحياتية السابقة للمتعلم من خلال توجيهه ومساعدته لاستدعاء المعارف السابقة لديه والمرتبطة بموضوع الدرس.	ربط المعارف والخبرات الجديدة بالخبرات السابقة والمواقف المألوفة، مع توضيح للعلاقة بين المعارف القبلية ومواقف وأحداث حياتهم اليومية .
التجريب	توفير الخبرات المناسبة للطلاب وذلك بتنظيم بيئة الصف، وتوفير الأنشطة والأدوات والوسائل التعليمية المعينة للتجريب، وتوجيه ومتابعة الطلاب لأداء الأنشطة، ومناقشتهم بعد القيام بالأنشطة.	إجراء الطلاب للأنشطة وتفاعلهم المباشر من خلال تبادل المناقشات فى المجموعات التعاونية للتعلم، وتدوين النتائج، وتقديم التفسيرات ،والملاحظات، والاستنتاجات.
التطبيق	دعم الطلاب لتنظيم وتطبيق خبراتهم ومعارفهم، من خلال إعطائهم تطبيقات وأمثلة أخرى مشابهة للخبرات والمعارف التى توصلوا إليها.	تطبيق ماتم اكتشافه من معارف وخبرات فى مواقف مشابهه ، وإيجاد علاقة بين المعارف والخبرات الجديدة والمشابهة ، ومن ثم تعميم الخبرات السابقة.
التعاون	دعوة الطلاب للعمل كمجموعات لتعزيز مهارات التعلم التعاونى لديهم من خلال توفير الأنشطة، وإتاحة الفرصة أمام كل مجموعة لعرض النتائج، وتوجيه ومناقشة المجموعات فيما توصلوا إليه من نتائج .	العمل فى مجموعات وفرق لأداء الأنشطة التعاونية التى تشجع على عرض وتبادل الخبرات ومناقشة النتائج التى توصلت إليها المجموعة .
الانتقال	طرح أسئلة ومشكلات وقضايا تباعدية مرتبطة بموضوع الدرس، لاتساع دائرة تفكير الطلاب وتهيئتهم لاكتساب خبرات جديدة، وحثهم لإيجاد حلول إبداعية لهذه القضايا والمشكلات.	نقل معارف وخبرات الطلاب المكتسبة وتطبيقها على مواقف تعليمية فى سياقات جديدة، وتقديمهم حلولا إبداعية للقضايا والمواقف والمشكلات، واكتشاف تطبيقات جديدة والتنبؤ بها.

٤-أهمية استراتيجية REACT:

ويتفق كل من (Utami, et.al. ,2016:101)، و(Arzu Bilgin etal, 2017: 69)، و(Asmahasanh, I & Sadiyah ,2018: 58)، و Ültay, N., Güngören & (Ültay , 2017:50)، و(صالح،٢٠١٨: ١٨)، و(Jelatu & Ardana, 2018: 334) ،

و(عبد الكريم ،٢٠١٧: ٢٤٢)، و(نصحى ، ٢٠٢١: ٢٣٦) على أن أهمية استراتيجية REACT تتمثل فيما يلى :

- تساعد على الفهم العميق للمعارف الجديدة، وذلك بالربط بين المحتوى العلمي وأحداث الحياة اليومية .
- تعمل على تعزيز الذاكرة وإثارة الاهتمام والدافعية للتعلم لدى الطلاب.
- تنمية قدرة الطلاب على التنبؤ والمقارنة والمراقبة، حيث يدمج فيها الطلاب توقعاتهم ومعارفهم من أجل مراقبة التفسير المنطقي للقضية المعروضة.
- تنمى لدي الطلاب روح العمل الجماعي والقيادة وتحمل المسؤلية والثقة بالنفس.
- تجعلهم قادرين على بناء جو جديد مليئ بالمحفزات التى تثري الخبرات التعليمية لديهم وتنمية التفكير وحل المشكلات، مما يزيد من الكفاءة التعليمية.

كما يتفق كل من (Hulya Demircioglu ,et al ,2019: 104)، و(درويش ، ٢٠١٩: ٢٧)، (محمد، ٢٠١٩: ٩٣)، و(جاد، ٢٠٢١: ٧٧٤) ، و(الفولي، ٢٠٢٢: ٢١٦) على أن أهمية استراتيجية REACT تتبع مما يلي :

- إثارة اهتمام الطلاب بين ما يتعلمونه من مفاهيم علمية وحياتهم اليومية .
- بناء المعارف الجديدة وبقاء أثر تعلمها لفترة زمنية طويلة بالمقارنة بأساليب التدريس التقليدية.
- اعتماد الطلاب على أنفسهم وتحملهم المسئولية مما يؤدى لتحسين اتجاههم نحو التعلم.
- اكساب الطلاب معارف خارج نطاق التعليم التقليدى ، عن طريق البحث والتجريب ورؤيتهم لفائدة وأهمية ما يتعلمونه فى حياتهم اليومية .

يتضح مما سبق أن استخدام استراتيجية REACT فى تدريس مادة الفلسفة يمكن أن يساعد الطلاب فى:

- تنمى مهارات التفكير المختلفة وبصفة خاصة التفكير المحورى.
- تنمى المهارات الاجتماعية مثل التعاون والعمل فى فريق والقيادة الناجحة .
- التأكيد على الجانب التطبيقي من خلال ربط ما يتعلمه الطالب بالسياق الواقعى للعالم الخارجي .

- تنمية دافعية التعلم لدى الطلاب القائم على ربط محتوى المقرر بالقضايا والأحداث اليومية.
- إتاحة الفرصة للمناقشة والتفاعل المستمر بين الطلاب وبعضهم البعض مما يمكنهم من حل المشكلات.

٥- العلاقة بين استراتيجية REACT والتفكير المحورى:

يعتبر التفكير المحورى أحد أنواع التفكير الجيد المتمحور حول مهارات التفكير العليا، الذى يحث على تبنى الفكرة عبر عمليات إدراكية منفصلة تعتبر لبنات لبناء التفكير، ويعد اللبنة الأساسية فى بنية التفكير، وعلى درجة كبيرة من الأهمية للطلاب فى جميع المراحل الدراسية، ويمكن الطلاب من العمل إلى جانب إمكانية تعليم مهاراته وتعزيزها فى المدارس (غانم ، ٢٠١٤: ٣).

ويرى البرزنجى (٢٠١٨: ٥٥) أن دمج مهارات التفكير المحورى بالمواد الدراسية على قدر كبير من الأهمية حيث يساعد فى:

- إكساب الطلاب مهارات التفكير التى تساعدهم وتحفزهم على التعلم الذاتي.
- تنمية مهارات التفكير من خلال سياق معرفي.
- الجمع بين تعلم مهارات التفكير، وتعلم محتوى المادة الدراسية فى آن واحد.
- التأكيد على أن التفكير عنصرًا رئيسيًا فى الحياة .

وترى الفولي (٢٠٢٢: ٢١٠) أن استراتيجية REACT تعتمد على تنشيط المعرفة الموجودة فى البنية المعرفية للمتعلم وربطها بالمعرفة الجديدة وبواقع حياة الطلاب وتوضيح العلاقة بينهم، وتجريب المعرفة الجديدة وتطبيقها فى الحياة الواقعية، وتساعد الطلاب على التعاون مع الآخرين، ونقل المعرفة لسياق جديد.

كما ترى زوين (٢٠٢٣: ٢٠٢) أن استراتيجية REACT تساعد الطلاب على فهم المعارف والحقائق واكتساب الخبرات بشكل أفضل دون الاعتماد على الحفظ والتذكر للحقائق والمعلومات ، كما تساعدهم على فهم البيئة المحيطة بهم والمواقف التى يمرون بها، بالإضافة إلى ربط المعارف بواقع حياتهم اليومية والاجتماعية.

مما سبق يتضح أن التفكير المحورى يتوافق إلى حد كبير مع خطوات استراتيجية REACT التى توضح للطلاب المعارف القبلية المتواجدة لديهم ، كما تربط المعارف الجديدة

بالقضايا وأحداث حياتهم اليومية ، وتتيح لهم الفرصة لاستخدام المعارف والبناء عليها، ويتم ذلك فى إطار تعاوني، وتحمل الطلاب مسؤلية تعلمهم.

٦- مظاهر الاهتمام باستراتيجية REACT :

اهتمت العديد من الدراسات والبحوث السابقة باستخدام استراتيجية REACT، ومن بين هذه الدراسات:

- دراسة **Ultay(2012)** التى استهدفت المقارنة بين استخدام استراتيجية REACT والطريقة التقليدية في تحسين فهم المفاهيم لدى طلاب شعبة العلوم بكلية التربية، وتوصلت النتائج إلى تحسن نمو المفاهيم باستخدام الاستراتيجية.
- دراسة عبد الكريم (٢٠١٧) التي هدفت إلى قياس أثر استخدام استراتيجية REACT (الربط – الخبرة – التطبيق- التعاون – النقل) فى تنمية قدرات الذكاء الناجح والفهم المفاهيمي ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وتوصلت إلى أن استخدام استراتيجية REACT لها أثر كبير فى تنمية قدرات الذكاء الناجح والفهم المفاهيمي وزيادة مستوى الطموح لدى طلاب الصف الأول الثانوى.
- دراسة صالح (٢٠١٨) التى هدفت قياس أثر استراتيجية REACT القائمة على مدخل السياق فى تنمية انتقال أثر التعلم والفهم العميق والكفاءة الذاتية الأكاديمية لطلاب المرحلة الثانوية، وتوصلت إلى فاعلية استخدام استراتيجية REACT فى تنمية انتقال أثر التعلم والفهم العميق والكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- دراسة Jelatu, Sariyasa, & Ardana,. (2018) التي استهدفت دراسة تأثير استراتيجية REACT بمساعدة برنامج الجيوجبرا على فهم المفاهيم الهندسية لدى الطلاب، وتوصلت إلى أن استخدام الاستراتيجية يؤدى إلى تحصيل أعلى للمفاهيم.
- دراسة درويش (٢٠١٩) التي هدف إلى معرفة فاعلية استراتيجية REACT فى تنمية مهارات البحث الجغرافي لدى طلاب الصف الأول الثانوى، وتوصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات الضابطة فى اختبار مهارات البحث الجغرافي..

- دراسة محمد (٢٠١٩) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية (REACT) لتنمية قدرات الذكاء الناجح وبعض مفاهيم التربية الغذائية لدى طالبات المرحلة الثانوية ، وتوصلت إلى وجود تأثير دال إحصائيًا لاستخدام استراتيجية (REACT) لتنمية قدرات الذكاء الناجح لدى طالبات المرحلة الثانوية .
- دراسة Karaş,& Gül (2020) التي استهدفت معرفة أثر تدريس وحدة الخلية باستخدام استراتيجية REACT على تعلم الطلاب للوحدة، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب في الاختبار القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى.
- دراسة الفولى (٢٠٢٢) التي هدفت إلى تنمية البنية المفاهيمية ومهارات التنظيم الذاتي من خلال تدريس مادة البيولوجى باستخدام استراتيجية (REACT)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية تدريس مادة البيولوجى باستخدام استراتيجية REACT فى تنمية البنية المفاهيمية ومهارات التنظيم الذاتي لدى الطلاب.
- دراسة جاد الرب (٢٠٢٢)التى هدف إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية (REACT) فى تدريس البلاغة لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب الصف الأول الثانوى ، وتوصلت إلى فاعلية الاستراتيجية فى تنمية مهارات التفكير التخيلي لدى الطالبات عينة البحث.
- دراسة زوين (٢٠٢٣) التي هدفت إلى الكشف عن أثر استخدام استراتيجية (REACT) فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الجانبي والفهم الجغرافي، وتوصلت إلى وجود فرق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعة التجريبية ودرجات تلاميذ المجموعة الضابطة فى التطبيق البعدى لصالح المجموعة التجريبية.
- دراسة زيتون (٢٠٢٣). هدفت التعرف على فاعلية النموذج التدريسي القائم على استراتيجية REACT فى تنمية مهارات القرن الحادى والعشرين لدى الطالب المعلم، وتوصلت إلى وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس مهارات القرن الحادى والعشرين .
- دراسة الشنيطى (٢٠٢٣) التى استهدفت الكشف عن فاعلية تدريس مادة علم الاجتماع باستخدام استراتيجية REACT القائمة على مدخل التعلم السياقي فى تنمية تجهيز المعلومات الاجتماعية ومهارات فعالية الحياة لدى طلبة الصف الثاني الثانوي، وتوصلت

إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية لصالح التطبيق البعدي.

ويلاحظ على البحوث والدراسات السابقة فى مجال استراتيجية REACT ما يلى:

١. تعدد البحوث والدراسات السابقة التي استخدمت الاستراتيجية فى المواد الدراسية المختلفة، كذلك على مستوى المراحل التعليمية، مما يؤكد أنه يمكن استراتيجية REACT في تدريس المواد الفلسفية.
٢. قصور البحوث والدراسات السابقة التى اهتمت باستراتيجية REACT فى مجال المواد الفلسفية، رغم أهمية استراتيجية REACT لمادة الفلسفة وهى أكثر المواد ارتباطا بالتفكير، وهذا ما دعى إلى الاهتمام باستخدام استراتيجية REACT في تدريس الفلسفة.

ثانيا: إجراءات البحث ونتائجه:

بناءاً على العرض السابق للإطار النظرى والدراسات السابقة فى مجال التفكير المحورى من حيث مفهومه وأهميته ، وكذلك جودة الحياة من حيث مفهومها وأهميتها، وأيضا طبيعة استراتيجية REACT وكيفية توظيف خطواتها فى التدريس، أمكن إعداد قائمة المهارات وأدوات البحث والدراسة الميدانية وفقاً للآتى:

١- **إعداد قائمة بمهارات التفكير المحورى المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية**، وقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

أ- **تحديد الهدف من بناء القائمة:** تهدف هذه القائمة إلى تحديد بعض مهارات التفكير المحورى المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

ب-مصادر اشتقاق القائمة:

- استندت الباحثة فى اشتقاق قائمة المهارات إلى **البحوث والدراسات السابقة** المرتبطة التفكير المحورى من حيث مفهومه وأهميته وخصائصه، وكذلك الكتابات النظرية المتخصصة والتى تعد مصدراً خصبا وذا أهمية كبيرة فى اشتقاق قائمة المهارات.
- **طلاب المرحلة الثانوية:** حيث تزداد قدرة طالب المرحلة الثانوية على اتخاذ القرارات وتكوين الأحكام ، ولذلك فإن تنمية التفكير المحورى لدى طالب المرحلة الثانوية تعد مطلبا أساسيا يساعده مواجهة مشكلات الحياة.

- **الإطلاع على المعايير القومية للتعليم فى مصر:** قامت الباحثة بالإطلاع عليها وتبين تأكيد الوثيقة على ممارسة مهارات التفكير بصفة عامة وكذلك المهارات الحياتية والتى يعد التفكير المحورى إحداها.

ج- الصورة الأولية للقائمة:

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى صورة مبدئية لقائمة مهارات التفكير المحورى المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وتضمنت القائمة المهارات الرئيسة التالية (التركيز – التذكر- جمع المعلومات – التنظيم – التحليل – التوليد- التكامل – التقويم) وقد تضمنت المهارات الرئيسة (١٣) ثلاث عشرة مهارة فرعية بمثابة مؤشرات تدل عليها أو الأداء السلوكى الدال عليها.

وقد تم عرض القائمة على السادة المحكمين لإبداء الرأى حولها، (ملحق ١)، وقد أشار المحكمون إلى الإقتصار على خمس مهارات فقط ، وحذف مهارات (التذكر- التنظيم – التكامل)، لأن المؤشرات السلوكية المتضمنة بهم مشابهة أيضا جمع المعلومات والتحليل، ولذا تم إعداد الصورة النهائية للقائمة وقد تضمنت خمس مهارات رئيسة وعشرة مهارة فرعية وبها مؤشرات سلوكية مرتبطة بكل مهارة من المهارات. (ملحق ٢)

وبهذا أمكن للبحث الإجابة على السؤال الأول المرتبط بتحديد مهارات التفكير المحورى المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.

٢- **إعداد قائمة بأبعاد جودة الحياة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية،** وقد اتبعت الباحثة الإجراءات التالية :

أ- **تحديد الهدف من بناء القائمة:** تهدف هذه القائمة إلى تحديد بعض أبعاد جودة الحياة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية.

ب-مصادر اشتقاق القائمة:

- استندت الباحثة فى اشتقاق قائمة الأبعاد إلى **البحوث والدراسات السابقة** المرتبطة بجودة الحياة، وكذلك الكتابات النظرية المتخصصة والتى تعد مصدراً خصبا وذا أهمية كبيرة فى اشتقاق قائمة الأبعاد.

- **طلاب المرحلة الثانوية:** حيث يتعرض طلاب المرحلة الثانوية إلى هزات وجدانية شديدة، قد تؤدى إلى حالة نفسية سيئة، وبالتالي من الضرورى الاهتمام بتحسين جودة الحياة لدى المراهق، حيث يشعر بالايجابية داخل المجتمع، والمشاركة الفعالة به.
- **الإطلاع على المعايير القومية للتعليم فى مصر:** تم الإطلاع عليها وتبين تأكيد الوثيقة على ضرورة أن يعتنى الطالب بصحته ومظهره، ويشارك بإيجابية فى المجتمع، ويحترم ذاته ويقدرها، ويتعاون مع الأخرين في تحقيق هدف مشترك.

ج- الصورة الأولية للقائمة:

من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى صورة مبدئية لقائمة أبعاد جودة الحياة المناسبة لطلاب المرحلة الثانوية وتضمنت القائمة الأبعاد الرئيسة التالية (جودة الحياة الاجتماعية – جودة الحياة النفسية – جودة الحياة الشخصية – جودة التعليم والدراسة) وقد تضمن كل بعد من الأبعاد المؤشرات أو الأداء السلوكى الدال عليها.

وقد تم عرض القائمة على السادة المحكمين لإبداء الرأى حولها، وقد أشار المحكمون إلى صلاحية الأبعاد والمؤشرات الدالة عليها، ولذا تم إعداد الصورة النهائية للقائمة وقد تضمنت أربعة أبعاد رئيسة. (ملحق ٣)

وبهذا أمكن للبحث الإجابة على السؤال الثانى المرتبط بتحديد أبعاد جودة الحياة المناسبة لطلاب الصف الأول الثانوى.

٣- تحديد صورة وحدة الفلسفة القائمة على استراتيجية REACT لتنمية التفكير المحورى وجودة الحياة: تم صياغة الوحدة وفقا لما يلى:

أ- **تحديد الأهداف العامة الوحدة:** تم تحديد أهداف الوحدة فى ضوء أهداف الموضوعات المتضمنة بوحدة (مبادئ التفكير العلمي)،وتنوعت هذه الأهداف لتشمل أهداف الوحدة، وكذلك مهارات التفكير المحورى ، وأبعاد جودة الحياة المراد تنميتها لدى الطلاب.

ب- تحديد المحتوى العلمى للوحدة.

اشتملت الوحدة على ثلاث موضوعات أساسية وهم (معنى العلم وأخلاقيات العالم) و (خصائص التفكير العلمي وخطواته) ، و(التفكير الناقد والتفكير الإبداعي) التى يمكن من خلالها تدريب الطلاب على مهارات التفكير المحورى والتركيز على أبعاد جودة الحياة للطلاب من خلال تضمين أنشطة ومواقف ومشكلات يمكن من خلالها توظيف خطوات

استراتيجية REACT بحيث تساهم في تنمية المهارات والأبعاد، كما تتيح الموضوعات الفرصة للطالب لعرض وجهة نظره فى الأراء المطروحة، وبالتالى يشعر بتحقيق مستوى مناسب من الشعور بالرضا من خلال إشباع احتياجاته النفسية والاجتماعية والتعليمية، كما ترتبط الموضوعات المختارة بحياة الطلاب وواقعهم المعاش مما يتيح تضمين مواقف وأنشطة واقعيية

ج- تحديد خطوات ومراحل استراتيجية REACT:

فى ضوء العرض النظرى لخطوات **استراتيجية REACT** تمت إعادة صياغة موضوعات ودروس الوحدة وفقا لخطوات الاستراتيجية وهى:

- **الربط أو العلاقة R (Relating):** هى المرحلة التى يتم فيها ربط المفهوم المراد تعلمه بشئ أو بأمر مألوف يعرفه الطلاب بالفعل.
- **المرور بالخبرة أو التعلم بالخبرات أو التجريب E (Experiencing):** وهذه المرحلة يتم فيها استقصاء واكتشاف الخبرات ومعالجة والبيانات، وذلك من خلال الأنشطة المباشرة مثل أنشطة حل المشكلات.
- **التطبيق أو التوظيف أو الاستخدام A (Applying):** وهو تطبيق واستخدام الطلاب للمفاهيم والمعلومات والمعارف فى سياقات ومواقف الحياة الحقيقية.
- **التعاون أو المشاركة C (Cooperating):** يتم فيها مشاركة وتواصل الطلاب مع بعضهم البعض لحل مشكلات أو قضايا معينة مرتبطة بالمعارف التى تم تعلمها وتطبيقها .
- **الانتقال أو التحويل T(Transfrring):** هو نقل وتوظيف ما تعلمه الطلاب من معارف وخبرات ومهارات فى مواقف وسياقات جديدة أكثر اتساعًا (انتقال أثر التعلم)

د- **تحديد الأنشطة والوسائل التعليمية بالوحدة:** نظراً لأن الموضوعات المختارة تمت إعادة صياغتها في ضوء مراحل وخطوات استراتيجية REACT ، وقد تمت الاستعانة بالعروض التوضيحية، والصور والرسومات التى تبين وتوضح المواقف والأنشطة التى يتم عرضها.

هـ- **تحديد أساليب تقويم الوحدة:** تتعدد أساليب التقويم المستخدمة، حيث تم تقييم الطلاب من خلال ما يلى:

- **تقويم مرحلى:** أثناء عرض خطوات الدرس ، وذلك للتأكيد على سلامة الخطوات المتبعة فى العرض.
- **تقويم تكوينى:** يتم بعد كل درس من دروس الوحدة ويتنوع حسب طبيعة المهارات والمعلومات المطروحة بالدرس.
- **تقويم نهائى:** يتمثل فى اختبار التفكير المحورى ومقياس جودة الحياة من إعداد الباحثتان.

و- **إعداد دليل المعلم:** تم إعداد الدليل ليسترشد به المعلم فى تدريس موضوعات الوحدة وقد تضمن الدليل مقدمة وتوجيهات للمعلم وأهداف الوحدة والخطة الزمنية لتدريس الوحدة، ثم دروس الوحدة ، وقد تضمن كل درس ما يلى: عنوان الدرس – الأهداف السلوكية- مصادر التعلم- الأنشطة والتكليفات – خطة السير فى الدرس وتضمنت مراحل استراتيجية REACT

وقد تضمنت موضوعات ودروس الوحدة أنشطة ومواقف يتم من خلالها تدريب الطلاب على مهارات التفكير المحورى، وقد تم عرض دليل المعلم على مجموعة من المحكمين، للتأكد من صحة وسلامة الدليل من الناحية العلمية والإجرائية، وكذلك مدى صحة صياغة الموضوعات وفق استراتيجية REACT وقد تم تعديل الدليل فى ضوء ملاحظات المحكمين، وأصبح فى صورته النهائية. (ملحق ٤)

٤- <u>بناء اختبار التفكير المحورى:</u>

تم بناء الاختبار فى ضوء مهارات التفكير المحورى التى تم الاقتصار عليها وهى خمس مهارات (التركيز – جمع المعلومات – التحليل – التوليد – التقويم) ، وتضمن الاختبار مواقف حياتية وفلسفية مرتبطة بموضوعات مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى.

ولإعداد الاختبار اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من الإختبار:** يهدف الاختبار إلى قياس مهارات التفكير المحورى لدى طلاب الصف الأول الثانوى، من خلال مواقف حياتية وفلسفية قد يواجهها في حياته اليومية.

ب- **حدود الاختبار:** اقتصر الاختبار على مهارات التفكير المحورى الخمس وهى (التركيز – جمع المعلومات – التحليل – التوليد – التقويم) التى أشار المحكمون إلى مناسبتها.

ج- صياغة مفردات الاختبار:

تم الاستعانة بعدد من الاختبارات التى تقيس التفكير المحورى لدى طلاب المرحلة الثانوية مثل دراسة(المعمورى، ٢٠١٨) ودراسة (إبراهيم، ٢٠٢١) ودراسة (نزال ، ٢٠٢٢) ،(حسين ،٢٠٢٢)، (صالح ،٢٠٢٣)، (بيومى ،٢٠٢٣) وقد تمت صياغة مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد حيث يختار الطالب البديل المناسب من البدائل المطروحة، قد روعى عند صياغة مفردات الاختبار أن:

- ترتبط بمهارات التفكير المحورى السابقة.
- تعبر عن مواقف حقيقة مرتبطة بموضوعات مادة الفلسفة بالصف الأول الثانوى.
- تكون مناسبة لمستوى طلاب الصف الأول الثانوى.

د- الصورة الأولية للاختبار:

تضمنت الصورة الأولية لاختبار التفكير المحورى مواقف حياتية وفلسفية، تقيس هذه المواقف خمس مهارات للتفكير المحورى وهى (التركيز – جمع المعلومات – التحليل – التوليد – التقويم)، وقد تكون الاختبار فى صورتة الأولية من (٢١) مفردة فى صورة اختيار من متعدد ، يلى كل مفردة أربعة بدائل للحل وعلى الطالب أن يختار البديل الصحيح من البدائل المطروحة.

هـ- ضبط الاختبار : تم ضبط الاختبار فى صورته الأولية من خلال:

١- عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس :

وقد أسفرت آراؤهم عن الآتى:

- اتفق معظم المحكمين على مناسبة المواقف المختارة سواء مواقف الحياتية أو الفلسفية،إعادة صياغة بعض المفردات بحيث تعبر بصورة سليمة عن المهارة المراد قياسها .
- اتفق معظم المحكمين على أن الموقف السادس الخاص بالارادة العامة لروسو طويل جداً وقد ورد مذهب روسو بصورة مقتضبة بالكتاب المدرسى ولذا أشار المحكمون بحذف هذا الموقف من الاختبار.

٢- التجربة الاستطلاعية للاختبار

بعد عرض الاختبار على المحكمين للتأكد من سلامته أصبح الاختبار جاهزاً للتطبيق على العينة الاستطلاعية من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة شبرابخوم الثانوية بنات بمحافظة المنوفية وذلك بهدف:

أ- **حساب زمن الاختبار:** تم حساب الزمن المستغرق بحساب متوسط الأزمنة التي استغرقها الطلاب حيث كان الزمن المناسب للاختبار (٦٠) دقيقة.

ب-حساب ثبات الاختبار:

يقصد بثبات الاختبارات مدى قياس الاختبار للمقدار الحقيقى للسمة التى يهدف لقياسها، من خلال إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة ليعطى نفس النتائج.

وقد تم حساب معامل ثبات الاختبار بطريقة الفا كرونباخ ببرنامج SPSS. وقد بلغت نسبة ثبات الاختبار (٠,٧٣) وهى قيمة ثبات مناسبة تشير إلى صلاحية استخدام الاختبار.

ج- حساب صدق الاختبار: وقد استخدمت الباحثة منها ما يلى:

١- **صدق المحتوى:** يقصد به مدى تمثيل الاختبار للميدان الذى يقيسه، ولذلك تم الاطلاع على الاختبارات العربية التى أعدت لقياس التفكير المحورى ، بالإضافة إلى الإطار النظرى للدراسة الحالية، وتم وضع المفردات فى صورة مواقف تتصل بموضوعات الوحدة وتناسب طلاب الصف الأول الثانوى.

٢- **الصدق الذاتى:** باستخدام معادلة حساب الصدق الذاتى للاختبار، وجد أن معامل صدق الاختبار (٠,٨٥) تقريباً وهذه القيمة تدل على أن الاختبار على درجة عالية من الصدق تمكن من استخدامه كأداة للقياس.

و- الصورة النهائية للاختبار: بعد إجراءات ضبط الاختبار، تم إجراء التعديلات التى أشار إليها المحكمون، وأصبح الاختبار فى صورته النهائية، التى تضم ما يلى:

١-تعليمات الاختبار:

تعد تعليمات الاختبار عنصراً هاماً فى توضيح وتحديد الهدف من الاختبار، وكيفية التعامل معه، ولذلك حرصت الباحثة على كتابة تعليمات الاختبار بوضوح، وقد تضمنت ما يأتى:

أ- تقرأ وتفكر فى كل مفردة بعناية تامة.

ب-تختار الاختيار الصحيح من بين البدائل المطروحة.

ج- تضع دائرة حول الاختيار السليم.

د- تحاول الإجابة عن كل الأسئلة المطروحة.

هـ-الإلتزام بالزمن المحدد للاختبار.

٢- جدول مواصفات الاختبار

قامت الباحثة بإعداد جدول لتوزيع مفردات اختبار مهارات التفكير المحورى ، يتضمن المهارات الرئيسة وأرقام المفردات التى تقيس كل مهارة داخل الموقف فى الصورة النهائية، والجدول رقم (٢) يوضح ذلك:

جدول رقم (٢) يوضح توزيع مفردات اختبار التفكير المحورى لطلاب الصف الأول الثانوى

م	المهارات	أرقام المفردات	المجموع
١	**مهارة التركيز**	١ – ٢ – ٣ – ٤	٤
٢	**مهارة جمع المعلومات**	٥-٦ – ٧- ٨	٤
٣	**التحليل**	٩-١٠-١١-١٢	٤
٤	**التوليد**	١٣-١٤- ١٥- ١٦	٤
٥	**التقويم**	١٧- ١٨- ١٩- ٢٠	٤
٦	**المجموع**		٢٠

وبذلك تكون الاختبار في صورته النهائية من (٢٠) مفردة في صورة اختيار من متعدد، وبذلك تصبح النهاية العظمى للاختبار (٢٠) درجة والنهاية الصغرى (صفر)، وقد أصبح الاختبار في صورته النهائية جاهزا للتطبيق ملحق (٥)، وقد تم تخصيص درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة ملحق (٦).

٥- بناء مقياس جودة الحياة:

تم اعداد مقياس جودة الحياة وفقا للخطوات التالية:

أ- **تحديد الهدف من المقياس:** يهدف المقياس إلى قياس أبعاد جودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

ب- **تحديد أبعاد المقياس:** فى ضوء الإطلاع على المقاييس التى اعدت بالدراسات السابقة المرتبطة تم تحديد أبعاد المقياس وهى (جودة الحياة النفسية – جودة الحياة الاجتماعية – جودة الحياة الشخصية – جودة التعليم والدراسة).

ج- **صياغة عبارات المقياس:** بعد الاطلاع على الدراسات السابقة، تم صياغة مفردات المقياس بحيث روعى بها تمثيل كل بعد من أبعاد المقياس، وقد تكون المقياس من (٣٨) مفردة يتم تقديرها على مقياس خماسى (دائما – كثيراَ – أحيانا – قليلاً- لا تنطبق أبداَ). والجدول التالى يوضح ذلك:

جدول رقم (٣) جدول توزيع مفردات مقياس جودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى

م	أرقام العبارات الموجبة	أرقام العبارات السالبة
	٧-٨-١١- ١٢-١٤-١٥-١٦-١٩- ٢١-٢٢-٢٥-٢٦-٢٧-٢٨-٢٩- ٣٠-٣١-٣٢-٣٤-٣٥-٣٦-٣٨	١-٢-٣- ٤-٥ - ٦-٩-١٠- ١٣- ١٧ -١٨-٢٠-٢٣-٢٤- ٣٣-٣٧
المجموع	٢٢	١٦

من الجدول السابق يتضح أن النهاية العظمى لدرجات المقياس (١٩٠) والنهاية الصغرى لدرجات المقياس (٣٨) درجة.

د- التجربة الاستطلاعية للمقياس:

- تم تطبيق المقياس على مجموعة من طلاب مدرسة (شبرابخوم الثانوية بنات) بالصف الأول الثانوى، وذلك بهدف تحديد زمن المقياس وحساب صدق وثبات المقياس، حيث تم:
- حساب زمن المقياس بواقع (٣٠) دقيقة، من خلال حساب متوسط الزمن االذى استغرقة الطلاب فى الاجابة على المقياس.

- حساب ثبات المقياس: تم تطبيق المقياس على الطلاب مرتين متتاليتين بفاصل زمنى إسبوعين بين التطبيق الأول والثانى، وقد استخدمت الباحثة معامل ارتباط بيرسون ، وقد كان معامل الارتباط (٠.٨٢) وهى قيمة ثبات عالية تشير إلى صلاحية المقياس.
- حساب صدق المقياس: باستخدام معادلة الصدق الذاتى ، وجد أن معامل صدق المقياس هو (٠.٩٠)، وتدل القيمة على صلاحية المقياس لاستخدام، وبذلك أصبح المقياس فى صورته النهائية جاهزا للتطبيق (ملحق ٧)

٥- الدراسة الميدانية ونتائجها:

١- التحقق من تكافؤ مجموعتى البحث التجريبية والضابطة :

قامت الباحثتان بتطبيق اختبار التفكير المحورى ومقياس جودة الحياة على المجموعتين التجريبية والضابطة، للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة، على النحو الآتى:

أ) **المستوى الثقافى والاقتصادي:**حيث إن مجموعتى البحث مأخوذتان من مدرستين فى بيئة اجتماعية واحدة بإدارة قويسنا التعليمية محافظة المنوفية (المجموعة الضابطة)، مما يمثل مؤشراً على تقارب المستوى الثقافى والاقتصادى، والإجتماعى.

ب) **مستوى التفكير المحورى لدى الطلاب:** للتأكد من تكافؤ مجموعتى البحث فى التفكير المحورى ؛ تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار التفكير المحورى ككل وفق الجدول التالى:

جدول (٤) "قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لاختبار التفكير المحورى ككل

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية
الاختبار ككل	التجريبية	٣٠	٨.٥٦٦	٠.٨١٧	١.٢٦٢	٠.٠٥	٥٨
	الضابطة	٣٠	٨.٢٣٣	١.١٩٤			

وبذلك يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين

ج) مستوى جودة الحياة لدى الطلاب:

للتأكد من تكافؤ مجموعتى البحث فى جودة الحياة ؛ تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس جودة الحياة ككل. وذلك وفق الجدول التالى:

جدول (٥) "قيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى لمقياس جودة الحياة ككل

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية
المقياس ككل	التجريبية	٣٠	٩٠.٦٣٣	١٢.٧١٥	٠.٦٠٠	٠.٠٥	٥٨
	الضابطة	٣٠	٩٢.٦٦٦	١٣.٥١٧			

وبذلك يتضح عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين

تم تنفيذ الدراسة الميدانية وفقا للخطوات التالية:

- تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول الثانوى بمدرسة شبرابخوم الثانوية بنات (المجموعة التجريبية)، ومدرسة كفر ميت العبسى الثانوية (المجموعة الضابطة) وعددهم (٣٠) طالبة في كل مجموعة.
- تطبيق اختبار التفكير المحورى ومقياس جودة الحياه للطلاب تطبيقا قبليا على مجموعتى البحث يوم (الإثنين) الموافق ١٢/ ٢/٢٠٢٤م ، وقد اختارت الباحثة **التصميم التجريبى ذو المجموعتين**، حيث أن هدف البحث هو قياس تأثير استراتيجيةREACT على المتغيرات التابعة للبحث.
- تدريس موضوعات الوحدة المختارة فى الفترة من ١٣/ ٢/ ٢٠٢٤ م وحتى ٢٠٢٤/٣/٢٨ م للمجموعة التجريبية وفق استراتيجية REACT، والمجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة في التدريس.
- تطبيق الأدوات بعديا على مجموعتى البحث ٢٠٢٤/٣/٣١ م،
- المعالجة الاحصائية للبيانات.

نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

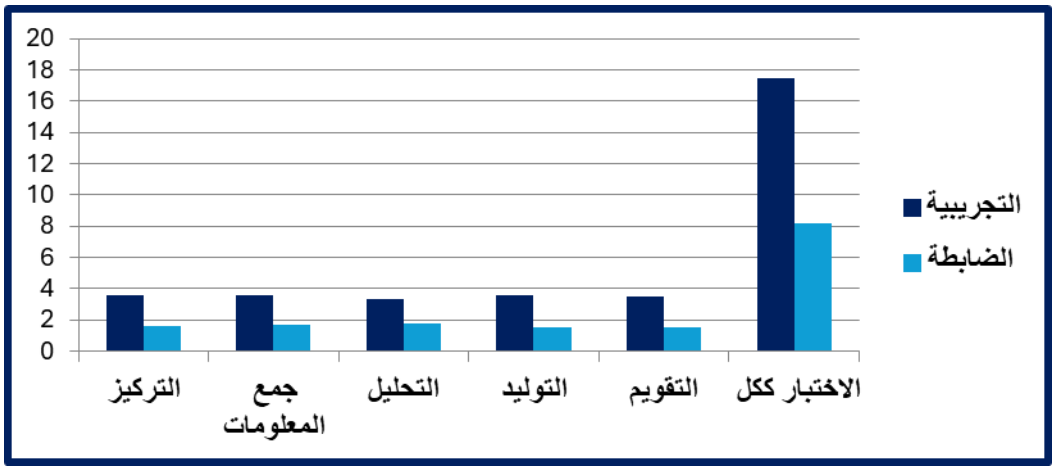
تم معالجة البيانات باستخدام برنامج الرزم الإحصائية (SPSS (18 ، حيث تم استخدام اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent sample T.Test) وكذلك اختبار "ت" للعينات المرتبطة (Paired sample T.Test) ، وقد جاءت نتائج البحث على النحو التالى:

١- **بالنسبة للفرض الأول: الذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار التفكير المحورى ككل لصالح المجموعة التجريبية**"، تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين في التطبيق البعدي للاختبار االتفكير المحورى ككل، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية ، تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٦) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التفكير المحورى ككل، وفي كل مستوى على حدة"، وكذلك حجم التأثير

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات	حجم
التركيز	التجريبية	٣٠	٣.٥٦٦	٠.٥٠٤	١٣.٣١٨	٠.٠٥	٥٨	٠.٧٥٣
	الضابطة	٣٠	١.٦٣٣	٠.٦١٤				
جمع المعلومات	التجريبية	٣٠	٣.٥٥١	٠.٥٠٦	١١.٥٨٥	٠.٠٥	٥٨	٠.٦٩٨
	الضابطة	٣٠	١.٧٠٠	٠.٧٠١				
التحليل	التجريبية	٣٠	٣.٣٣٣	٠.٤٧٩	٨.٣٣٢	٠.٠٥	٥٨	٠.٥٤٤
	الضابطة	٣٠	١.٨٠٠	٠.٨٨٦				
التوليد	التجريبية	٣٠	٣.٥٦٦	٠.٥٠٤	١٤.٦١٨	٠.٠٥	٥٨	٠.٧٨٦
	الضابطة	٣٠	١.٥٣٣	٠.٥٧١				
التقويم	التجريبية	٣٠	٣.٤٦٦	٠.٥٠٧	١٢.١٠٤	٠.٠٥	٥٨	٠.٧١٦
	الضابطة	٣٠	١.٥٠٠	٠.٧٣١				
الاختبار ككل	التجريبية	٣٠	١٧.٤٦٦	٠.٨٦٠	٢٧.٦٧٧	٠.٠٥	٥٨	٠.٩٢٩
	الضابطة	٣٠	٨.١٣٣	١.٦٣٤				

والرسم البيانى التالى يبين الفرق فى أداء الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة:



شكل (٢) التمثيل البيانى لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المحورى ككل

يتضح من الجدول والشكل السابق تحسن أداء الطلاب حيث:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى **مهارة التركيز**، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية (٣.٥٦٦) مقابل (١.٦٣٣) فى الضابطة، كما بلغ متوسط درجات الطلاب فى **مهارة جمع المعلومات** فى المجموعة التجريبية (٣.٥٥١) مقابل (١.٧٠٠) فى الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى **مهارة التحليل**، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية (٣.٣٣٣) مقابل (١.٨٠٠) فى الضابطة، كما بلغ متوسط درجات الطلاب فى **مهارة التوليد** فى المجموعة التجريبية (٣.٥٦٦) مقابل (١.٥٣٣) فى الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى **مهارة التقويم**، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية (٣.٤٦٦) مقابل (١.٥٠٠) فى الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية فى **اختبار التفكير المحورى ككل**، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية (١٧.٤٦٦) مقابل (٨.١٣٣) فى الضابطة.

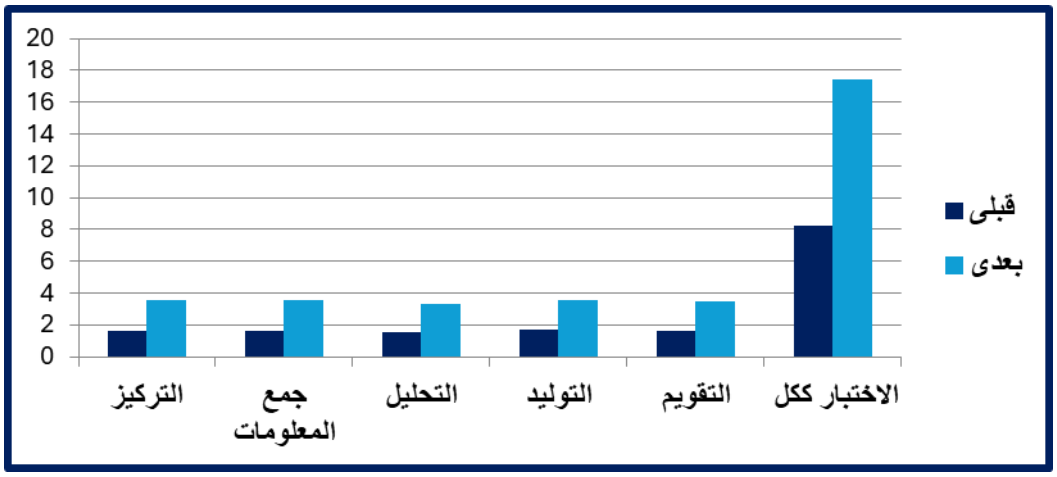
- كما بلغت قيمة " ت" المحسوبة (٢٧.٦٧٧) وهى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على تحسن مهارات **التفكير المحورى** لدى الطلاب، مما يعنى قبول الفرض الأول للبحث.

٢- **بالنسبة للفرض الثانى: الذى ينص على" توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى اختبار التفكير المحورى ككل لصالح التطبيق البعدى**، تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي للاختبار االتفكير المحورى ككل، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٧) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى للاختبار التفكير المحورى ككل، وفي كل مستوى على حدة"، وكذلك حجم التأثير

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم الأثر
التركيز	قبلى	٣٠	١.٦٣٣	٠.٦١٤	١٦.٥٥٤	٠.٠٥	٢٩	٠.٩٠٤
	بعدى	٣٠	٣.٥٦٦	٠.٥٠٤				
جمع المعلومات	قبلى	٣٠	١.٦٣١	٠.٤٩٠	١٢.٩٦٠	٠.٠٥	٢٩	٠.٨٥٢
	بعدى	٣٠	٣.٥٥١	٠.٥٠٧				
التحليل	قبلى	٣٠	١.٥٦٦	٠.٥٦٨	١٣.٢٩٣	٠.٠٥	٢٩	٠.٨٥٩
	بعدى	٣٠	٣.٣٣٣	٠.٤٧٩				
التوليد	قبلى	٣٠	١.٧٠٠	٠.٥٩٥	١٦.٢٦٠	٠.٠٥	٢٩	٠.٩٠١
	بعدى	٣٠	٣.٥٦٦	٠.٥٠٤				
التقويم	قبلى	٣٠	١.٦٦٠	٠.٦٠٦	١٢.٢٤٥	٠.٠٥	٢٩	٠.٨٣٧
	بعدى	٣٠	٣.٤٦٦	٠.٥٠٧				
الاختبار ككل	قبلى	٣٠	٨.٢٠٠	١.٠٦٣	٤٩.٩٧٦	٠.٠٥	٢٩	٠.٩٨٨
	بعدى	٣٠	١٧.٤٦٦	٠.٨٦٠				

والرسم البيانى التالى يبين الفرق فى أداء الطلاب في المجموعة التجريبية قبل وبعد المعالجة:



شكل (٣) التمثيل البيانى لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير المحورى كل مهارة على حدة ، وكذلك الاختبار ككل

- **يتضح من الجدول والشكل السابق** تحسن أداء الطلاب في مهارات التفكير المحورى حيث:
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى **مهارة التركيز**، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدى (٣.٥٦٦) مقابل (١.٦٣٣) فى القبلى، كما بلغ متوسط درجات الطلاب فى **مهارة جمع المعلومات** فى التطبيق البعدى (٣.٥٥١) مقابل (١.٦٣١) .
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى **مهارة التحليل**، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدى (٣.٣٣٣) مقابل (١.٥٦٦)، كما بلغ متوسط درجات الطلاب فى **مهارة التوليد** فى التطبيق البعدى (٣.٥٦٦) مقابل (١.٧٠٠) فى الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى **مهارة التقويم**، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية (٣.٤٦٦) مقابل (١.٦٦٠) فى الضابطة.
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لصالح التطبيق البعدى فى **اختبار التفكير المحورى ككل**، حيث بلغ

متوسط درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية (١٧.٤٦٦) مقابل (٨.٢٠٠) فى الضابطة، مما يدل على تحسن أداء الطلاب.

- كما بلغت قيمة " ت" المحسوبة (٤٩.٩٧٦) وهى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على تحسن مهارات **التفكير المحورى** لدى طلاب الصف الأول الثانوى، مما يعنى قبول الفرض الثانى للبحث.

مناقشة نتائج البحث المرتبطة بالتفكير المحورى

وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسات كل من ودراسة (جابر ،٢٠٢٠)، ودراسة (إبراهيم ، ٢٠٢١)، ودراسة (2021) Ahmed &hamoodi ، ودراسة (2021) Hamdallah & Al Nuaimi ، ودراسة (عبد الرحمن ،٢٠٢٢)، ودراسة (كاظم ، ٢٠٢٢)، ودراسة (حسين ،٢٠٢٢)، ودراسة (بيومي ، ٢٠٢٣).

ويرجع ذلك إلى:

١- **معرفة الطلاب بالتفكير المحورى** وأهميته ومهاراته المتعددة، وعلاقه هذه المهارات بمواقف الحياة اليومية، حيث تم عرض بعض المعلومات المرتبطة بكل مهارة وبيان أهميتها مما كان له أثر طيب في نفوس الطلاب.

٢- **الموضوعات المتضمنة بالوحدة** ، حيث تضمنت موضوعات بحياة الطالب الواقعية فقد كان لتناول هذه الموضوعات وعرضها وفقاً للاستراتيجية REACT، وما يتوافق مع هذه الاستراتيجية من مراحل وخطوات تدريسية، بالغ الأثر على تنمية مهارات التفكير المحورى لدى الطلاب.

٣- أن استخدام مراحل استراتيجية REACT في أثناء تنفيذ الدروس، ساعد الطلاب على تحديد المعرفة السابقة وتنظيمها، وتحديد ما يتعلمونه ، وتوليد العديد من الأفكار حول المواقف المطروحة، وتنفيذ المهمات التعليمية بصورة فردية أو في مجموعات، من خلال تواصل المتعلم مع زملاء مجموعته، وتطبيق ما تعلموه في مواقف حياتية أخرى، كل هذا ساعد على إدراك الطلاب لأهمية التفكير المحورى بالنسبة لهم، مما أدى إلى نمو مهارات الطلاب.

٤- **المناخ الانفعالى الإيجابى المحفز للتعلم** أثناء تنفيذ الدراسة الميدانية والذى يعتمد على دعم فرص التفكير لدى الطلاب ، والمناقشة الهادئة والمنظمة للأفكار وتبادل وجهات

النظر، والربط بين الموضوعات والمواقف المتضمنة بها بالبيئة الاجتماعية للطالب، وإطلاق حريتهم فى المناقشة والتفكير، ساعد ذلك على تنمية قدرة الطلاب على الملاحظة وصياغة الأسئلة والتأكد من صحة الإدعاءات.

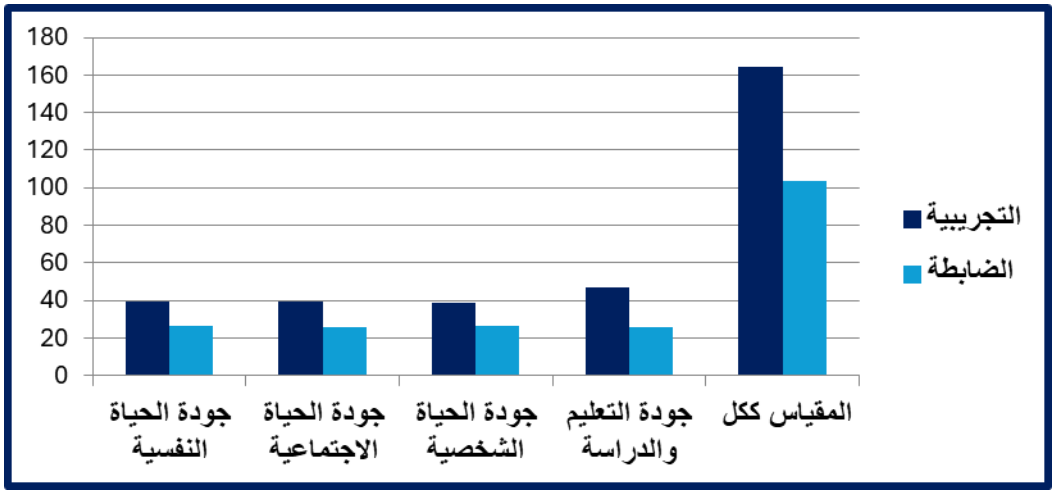
- **وبذلك تكون الباحثتان قد أجابت عن التساؤل الثالث للبحث " ما فاعلية استراتيجية REACT فى تنمية التفكير المحورى لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟**

٣- **بالنسبة للفرض الثالث: الذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية**"، تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيقين البعدي لمقياس جودة الحياة ككل، كما تم حساب حجم التأثير (η^2)، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٨) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة ككل، وفى كل بعد من أبعادة وكذلك حجم التأثير

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم الأثر
جودة الحياة النفسية	التجريبية	٣٠	٣٩.٢٠٠	٢.٩٥٢	١٦.١٨٨	٠.٠٥	٥٨	٠.٨١٨
	الضابطة	٣٠	٢٦.٢٣٣	٣.٢٤٤				
جودة الحياة الاجتماعية	التجريبية	٣٠	٣٩.٢٦٦	١.٩٢٨	٢٦.١١٠	٠.٠٥	٥٨	٠.٩٢١
	الضابطة	٣٠	٢٥.٧٣٣	٢.٠٨٣				
جودة الحياة الشخصية	التجريبية	٣٠	٣٨.٨٦٦	١.٩٩٥	٢٢.٢٤٠	٠.٠٥	٥٨	٠.٨٩٥
	الضابطة	٣٠	٢٦.٣٠٠	٢.٣٦٥				
جودة التعليم والدراسة	التجريبية	٣٠	٤٧.١٦٦	٣.٦٤٩	٢٧.٤٠١	٠.٠٥	٥٨	٠.٩٢٨
	الضابطة	٣٠	٢٥.٤٦٦	٢.٣٤٤				
المقياس ككل	التجريبية	٣٠	١٦٤.٥٠٠	٥.٥٦٣	٤٢.٨٧٨	٠.٠٥	٥٨	٠.٩٦٩
	الضابطة	٣٠	١٠٣.٧٣٣	٥.٤١٣				

والرسم البيانى التالى يبين الفرق فى أداء الطلاب في المجموعتين التجريبية والضابطة:



شكل (٣) التمثيل البيانى لدرجات طالبات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى التطبيق البعدي لمقياس جودة الحياة.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

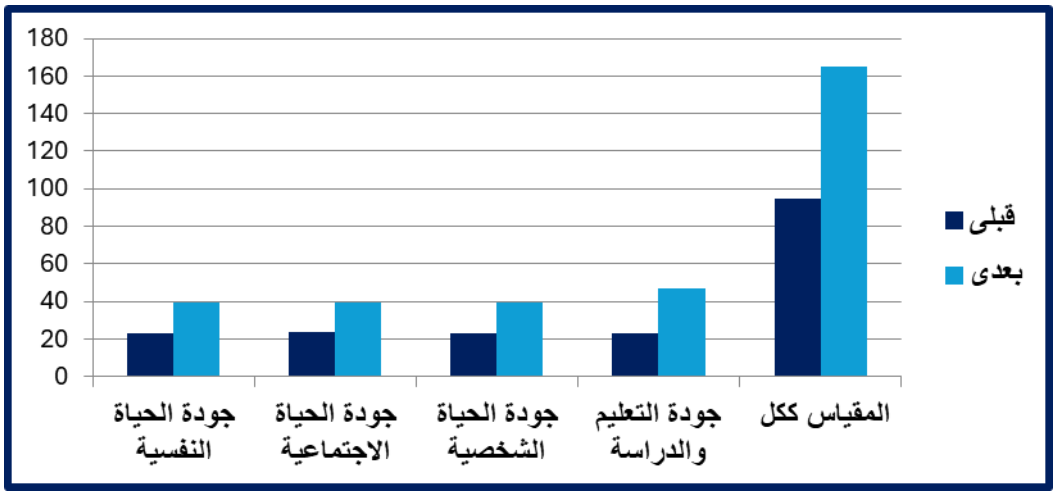
- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لمقياس جودة الحياة لصالح المجموعة التجريبية، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية (١٦٤.٥٠٠) مقابل (١٠٣.٧٣٣) فى المجموعة الضابطة، مما يدل على تحسن أداء الطلاب، كما بلغت قيمة " ت" المحسوبة (٤٢.٨٧٨) وهى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على نمو وتحسن أبعاد جودة الحياة لدى المجموعة التجريبية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

٤- **بالنسبة للفرض الرابع: الذى ينص على " توجد فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى فى مقياس جودة الحياة ككل لصالح التطبيق البعدى**"، تم حساب قيمة " ت " لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدي لمقياس جودة الحياة، والجدول الآتي يوضح ذلك.

جدول (٩) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس جودة الحياة ككل، ، وكذلك حجم التأثير

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعيارى	قيمة (ت)	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم الأثر
جودة الحياة النفسية	قبلى	٣٠	٢٣.٠٣٣	٢.٩٥٢	١٦.٤٩	٠.٠٥	٢٩	٠.٩٠٣
	بعدى	٣٠	٣٩.٢٠٠	٣.٤٣٨				
جودة الحياة الاجتماعية	قبلى	٣٠	٢٣.٤٠٠	٢.٣٧٢	٢٩.٦٣١	٠.٠٥	٢٩	٠.٩٦٨
	بعدى	٣٠	٣٩.٢٦٦	١.٩٢٨				
جودة الحياة الشخصية	قبلى	٣٠	٢٣.٣٦٦	٢.٩١٨	٢٥.١٧٢	٠.٠٥	٢٩	٠.٩٥٦
	بعدى	٣٠	٣٩.٤٠٠	١.٤٠٤				
جودة التعليم والدراسة	قبلى	٣٠	٢٦.٠٦٦	٣.٥٧	٢٧.٤٣٢	٠.٠٥	٢٩	٠.٩٦٢
	بعدى	٣٠	٤٧.١٦٦	٣.٦٤				
المقياس ككل	قبلى	٣٠	٩٥.٠٣٣	٩.٩٥٣	٣٤.٣٥٥	٠.٠٥	٢٩	٠.٩٧٦
	بعدى	٣٠	١٦٥.٠٣٣	٥.٣٧٨				

والرسم البيانى التالى يبين الفرق فى أداء الطلاب في المجموعة التجريبية قبل وبعد المعالجة:



شكل (٤) التمثيل البيانى لدرجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس جودة الحياة.

يتضح من الجدول السابق ما يلى:

- توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات الطلاب فى المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس جودة الحياة لصالح التطبيق البعدى، حيث بلغ متوسط درجات الطلاب فى التطبيق البعدى (**١٦٥.٠٣٣**) مقابل (٩٥.٠٣٣) فى التطبيق القبلى، مما يدل على تحسن أداء الطلاب، كما بلغت قيمة " ت" المحسوبة (**٣٤.٣٥٥**) وهى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، مما يدل على نمو وتحسن أبعاد جودة الحياة لدى المجموعة التجريبية لدى طلاب الصف الأول الثانوى.

مناقشة نتائج البحث المرتبطة بجودة الحياة

- تتفق النتيجة السابقة مع نتائج دراسات كل من دراسة مرسى (٢٠١١)، دراسة عبد الحميد وسليمان (٢٠١٤) ، ودراسة عبد السلام ،وحماد، وبحيرى (٢٠١٥)، ودراسة عبد العزيز (٢٠١٩). ودراسة أحمد، وحبيب(٢٠٢٣)، ودراسة السلماني (٢٠٢٣) .

ويرجع ذلك إلى ما يلى:

١- **الاعتماد على مراحل استراتيجية REACT**، حيث ساعد توظيف خطوات الاستراتيجية أثناء تنفيذ التجربة على رضا الطلاب على عملية التدريس وشعورهم بأنهم جزء من

المنظومة، مما ساهم في التغلب على الصعوبات التي تواجههم، وتقديم الدعم والمساندة للاخرين والاستماع للرأي ونقل الخبرات والربط بين المعلومات.

٢- **تنوع الخبرات والمواقف المرتبطة بجودة الحياة** والتي ساعدت على تنمية أبعاد جودة الحياة لدى الطلاب ، كما تم بتدريب الطلاب على استخدام أساليب جديدة للتعلم تتضمن تفضيل المهام الصعبة التى ترتبط بالتحدى.

٣- **طرق التدريس المستخدمة فى عرض الموضوعات** والتى دعمت ثقة الطلاب بأنفسهم، وأتاحت لهم حرية التعبير فى عرض الأفكار، والمنافسة الإيجابية وبالتالى ارتفعت لديهم معدلات الشعور بالأمن، وزيادة التفاؤل.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع للبحث" ما فاعلية استراتيجية REACT فى تنمية جودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى ؟

من العرض السابق لنتائج البحث يتضح أن:

١- كان لاستخدام استراتيجبية **REACT** كان لها دور كبير فى تنمية مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة لدى طلاب الصف الأول الثانوى وهذا يشير إلى ضرورة الاهتمام بكل جديد فى مجال نظريات واستراتيجيات التعليم والتعلم لضمان مواكبة التغيرات والتطورات التربوية فى مجال التدريس.

٢- ضرورة زيادة الاهتمام بتوظيف التوجهات الحديثة التي تتماشى مع التطور المعرفى لضمان تحقيق تعلم أفضل وذا معنى للمتعلم .

توصيات البحث:

فى ضوء نتائج البحث السابقة توصى الباحثة بما يلى:

١- تضمين كتب الفلسفة والاجتماع لأنشطة ومواقف تتيح تنمية مهارات التفكير المحورى.

٢- نشر الوعي بين معلمى المواد الفلسفية عامة والفلسفة خاصة بأهمية استخدام استراتيجية REACT فى تدريس الفلسفة والاجتماع .

٣- استخدام استراتيجية REACT فى تدريس موضوعات المواد الفلسفية بصفة عامة، ومادة الفلسفة خاصة.

٤- الاهتمام بالتفكير المحورى ومهاراته المختلفة نظراً لأهميته فى مواجهة الطالب للمواقف الحياتية.

٥- التأكيد على أهمية الاستعانة بالدراسات التربوية التى تمت فى مجال المواد الفلسفية ، وتفعيل البرامج أو الاستراتيجيات المختلفة التى وردت بهذه الدراسات لتنمية أنماط التفكير المختلفة، فلم يعد أمام المعلم إلا تنمية قدرة الطالب على التفكير، حتى يستطيع مواجهة تحديات الحياة.

مقترحات البحث:

انطلاقًا من إجراءات البحث والنتائج التى توصلت إليها الباحثة يمكن اقتراح إجراء المزيد من البحوث والدراسات حول مايلي :

١- برنامج مقترح في علم النفس قائم على الذكاء الناجح في تنمية مستويات جودة الحياة لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٢- تطوير منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التفكير المحورى وجودة الحياة .

٣- أثر استخدام استراتيجية REACT القائمة على مدخل السياق فى تنمية مهارات التفكير الاحتمالى لدى طلاب المرحلة الثانوية .

٤- فاعلية استخدام استراتيجية REACT فى تنمية مهارات التفكير التحليلى ومتعة التعلم لدى طلاب الصف الأول الثانوي.

قائمة المراجع

- إبراهيم ، خالد أحمد عبد العال (٢٠٢١). فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية الذكاء الناجح فى تنمية مهارات التفكير المحورى لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي ، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، (٣)١٥، ٣٠٠-٣٤١ .
- إبراهيم، جمال حسن (٢٠٢١). استخدام استراتيجية مقترحة فى ضوء نظرية الإبداع الجاد فى تدريس الجغرافيا لتنمية مهارات التفكير المحورى وإتخاذ القرار الإبداعي لدى طلاب الصف الأول بالتعليم الفني . *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس* ، ٣٦(٢)، ١٧٥-٢٢٦.
- إبراهيم ، محمود أبو زيد (١٩٩١). **تطوير التدريس فى الفلسفة والدراسات الاجتماعية.** القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أبو السميد ، سهيلة، وذوقان ، عبيدات (٢٠١٣). **إستراتيجية التدريس فى القرن الحادى والعشرين**، عمان ، مركز ديبونو .
- أبو جادو، صالح ونوفل ،بكر (٢٠٠٧). **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** ، عمان : دار المسيرة
- أبو راسين ، محمد حسن راسي (٢٠١٢). فعالية برنامج تدريبي مقترح لتحسين جودة الحياة لدى طلبة الدبلوم التربوى فى جامعة الملك خالد بأبها ، (٣٠)، *مجلة الإرشاد النفسي* ،١٨٧- ٢٣٤.
- أحمد، صفاء محمد محمود إبراهيم. (٢٠١٤). التفاعل بين نمط التعلم وأسلوب استخدام الخرائط الذهنية في تدريس اللغة العربية لتنمية مهارات التفكير المحورية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .*مجلة كلية التربية*–جامعة الإسكندرية..24(3) , 488-375.
- أحمد، رضا توفيق عبد الفتاح ، حبيب ، أحمد أمين محمد (٢٠٢٣). فعالية برنامج تدريبي قائم على المدخل الاتصالي لتنمية مهارات اللغة لأغراض مهنية وأثره على مستوى جودة الحياة للتلاميذ المعاقين سمعيًا بالمرحلة الإعدادية ،*مجلة كلية التربية* ، جامعة المنوفية ، ٢(٢)، ٤-١١٤.

- البرزنجي، ليلى على (٢٠١٨). فاعلية برنامج تربوي مستند إلى نظرية توني بوزان في تنمية التفكير المحورى لدى طلبة المرحلة الإعدادية ، *مجلة جامعة تكريت للعلوم*،٢٥(٩)، ٣٩٢-٤١٥.
- البريدى ، عبد الله عبد الرحمن (٢٠٠٨). تدريس ودمج مهارات التفكير الإبداعي فى بعض مقررات العلوم الإدارية إطار مقترح . *مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية* ، ١(٢)،١٥١-١٨٧.
- باير ، بارى ك (١٩٩٧). **ماذا تقدم الفلسفة لتدريس التفكير**، فى " قراءات فى مهارات التفكير وتعليم التفكير الناقد والتفكير الابداعى" ، ترجمة: فيصل يونس، القاهرة: دار النهضة العربية.
- بسي، محمد العيد. (٢٠٢٠). جودة الحياة من منظور فلسفي.أعمال الملتقى الوطني : "جودة الحياة والتنمية المستدامة في الجزائر – الأبعاد والتحديات"، مج ١، الوادي: جامعة الشهيد حمة لخضر – مخبر اقتصاديات الطاقات المتجددة ودورها في تحقيق التنمية المستدامة ومركز فاعلون للبحث في الأنثروبولوجيا والعلوم الاجتماعية والانسانية، ٤٣٣- ٤٣٨.
- بيومى ، بيومى صلاح أحمد (٢٠٢٣). فاعلية تدريس علم النفس باستخدام التعلم التحويلي فى تنمية مهارات التفكير المحورى ومتعة التعلم لدى طلبة المرحلة الثانوية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق .
- جابر ، حسام سلام (٢٠٢٠). فاعلية التعلم المعكوس فى تنمية مهارات التفكير المحورية فى مادة التاريخ لدى طلاب الصف الخامس الأدبي . *مجلة كلية التربية بالجامعة المستنصرية* ، (١) ، ٣٨٩-٤٠٦.
- جاد الرب، مايسة محمد سعيد (٢٠٢٢). فاعلية استخدام استراتيجية (REACT) فى تدريس البلاغة لتنمية مهارات التفكير التخيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية* ، (١٠)١٦، ١٥٣١-١٥٨٢.
- جاد،إيمان فتحى جلال (٢٠٢١). فاعلية تدريس الأحياء باستخدام استراتيجية REACTفى تنمية التحصيل ومهارات حل المسائل الوراثية والدافعية للتعلم لدى طالبات المرحلة الثانوية ، *المجلة التربوية* ، جامعة سوهاج، (٨٤)، ٧٦١-٨٠٤.

- الجنابى، حسن نعمة عفجاوى، والسعدى، صلاح مجيد كاظم (٢٠٢٢). أثر استراتيجية (Kud) المحوسبة في تنمية مهارات التفكير المحورى، *مجلة نسق*، ٣٦(٤)، ٨٤٠- ٨٦٤.
- الحسان ، لؤي (٢٠١٤). أثر استراتيجية Po4R فى تحصيل مادة علم الاحياء ومهارات التفكير المحورى عند طلاب الصف الثاني المتوسط ، رسالة ماجستير ، كلية التربية .جامعة بغداد.
- حسين ، منى زهير (٢٠٢٢). أثر استخدام استراتيجيات التعلم النشط فى التحصيل وتنمية مهارات التفكير المحورى لدى طالبات الصف الخامس الأدبي فى مادة التاريخ ، *مجلة كلية التربية الأساسية بجامعة ديالي* ، ٢٨(١١٥)، ٧٨٥-٨١١.
- خيرو، انتصار مظهر. (٢٠٢١). اثر استراتيجية التعليم التوليدي في تنمية التفكير المحورى عند طالبات الصف الرابع الاعدادي في مادة الكيمياء .*مجلة أبحاث الذكاء*،١٥(٣٢) ، ٥٠١-٥١٨.
- درويش ، دعاء محمد محمود (٢٠١٩). فاعلية استراتيجية REACT القائمة على مدخل السياق فى تنمية مهارات البحث الجغرافي لدى طلاب الصف الأول الثانوى، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية* ، (١١٣)، ١-٥٤ .
- رزوقى، رعد مهدى و عبد الكريم، سهى إبراهيم (٢٠١٤). **التفكير وأنماطه: التفكير العلمى – التفكير التأملى – التفكير الناقد – التفكير المنطقى** ، عمان: دار المسيرة.
- زهير ، سارة محمود (٢٠٢٢). مؤشرات جودة الحياة وعلاقتها بأعراض اضطراب المزاج الدوري ، *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية* ،١٦(٩)، ٢٢٣٦-٢٢٠٢.
- زوين ،سها حمدى محمد (٢٠٢٣). أثر استخدام استراتيجية (REACT) القائمة على مدخل السياق فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية مهارات التفكير الجانبي والفهم الجغرافي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بنى سويف ، (٢٠) ١١٧، ١٨٦-٢٤٥.
- زيتون، منى مصطفى السيد (٢٠٢٣). نموذج تدريسي قائم على استراتيجية REACT وفاعليته فى تنمية مهارات القرن الحادى والعشرين لدى الطالب المعلم ، *مجلة البحوث فى مجالات التربية النوعية* ، جامعة المنيا ، كلية التربية النوعية ، (٤٥)، ٢١٧٣-٢٢٢٨.

- زيدان، محمد سعيد أحمد (٢٠٠٨). تعليم المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية فى مقالات حليم تادرس الصحفية دراسة تحليلية، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (١٤)، ٧٠-١٢٩.
- السليمانى ، خيرية جميل ياسين (٢٠٢٣). مفهوم جودة الحياة وأبعادها من منظور التربية الإسلامية : دراسة مقارنة بين مكة المكرمة وبعض المدن السعودية ، *دراسات عربية فى التربية وعلم النفس* ، رابطة التربويين العرب ، (١٤٧)، ٢٣-٥٦.
- صالح ، آيات حسن. (٢٠١٨). أثر استراتيجية REACT القائمة على مدخل السياق في تنمية انتقال أثر التعلم والفهم العميق والكفاءة الذاتية الأكاديمية في مادة الأحياء لطلاب المرحلة الثانوية، *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٦(٢١) ، ١-٦٨.
- صالح ، ليلى جمعه (٢٠٢٣). فاعلية استراتيجية مقترحة فى ضوء التعلم القائم على التحدى فى تنمية التفكير المحورى ومهارات التفاوض الاجتماعي فى مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، *مجلة كلية التربية ببنها* ، ١(١٣٤)، ٤٢٧-٤٦٩.
- عبد الأمير ، عباس ناجي ،وحسن ، نور الحياة (٢٠٢١). أثر استخدام نموذج تريجوست فى التحصيل الدراسي للرياضيات ومهارات التفكير المحورى لدى طالبات الصف الثاني المتوسط ، *مجلة علم النفس والتعليم* ، ٥٨(٢)، ٧٧٢٣-٧٧٣٣.
- عبد الجليل ، فادية رزق ، سليمان ، سناء محمد ، موسى ، رشاد على (٢٠١٣). الخصائص السيكومترية لمقياس الشعور بجودة الحياة للمراهقات المعوقات بصريًا ، *مجلة البحث العلمي فى التربية*، (٤)١٤، ٤٧٣-٥٠٠.
- عبد الحميد ، خميس محمد ،وسليمان ، سليم عبد الرحمن (٢٠١٤). تصور مقترح لمنهج الجغرافيا ومنهج الفلسفة فى المرحلة الثانوية فى ضوء أبعاد جودة الحياة (دراسة مقارنة)، *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، (٥٨)، ٢٥٢-٢٩٢.
- عبد الرحمن، فراس برهان الدين (٢٠٢٢). أثر استراتيجية المكعب في تنمية مهارات التفكير المحورى لدى طلاب الصف الرابع الأدبي في مادة التاريخ، *مجلة كلية القلم بجامعة كركوك* ، ٦(١١)، ١-٣٧ .
- عبد السلام، سميرة أبو الحسن، وحماد، عبد اللاه محمود، وبحيرى، صفاء محمد (٢٠١٥). جودة الحياة مظاهرها أبعادها محدداتها وكيفية قياسها وتحسينها، *العلوم التربوية*، ٢(١)، ١-١٣.

- عبد العزيز ، ياسمين سمير (٢٠١٩). برنامج في علم النفس قائم على المدخل الجمالي لتنمية أبعاد جودة الحياة لطلاب المرحلة الثانوية . *مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية*، ١٢ (١١٩)، ٥٠-٨٠.
- عبد العزيز، سعيد (٢٠٠٩). **تعليم التفكير ومهاراته تدريبات وتطبيقات عملية** ، عمان ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- عبد الكريم ، سحر محمد (٢٠١٧). أثر استخدام استراتيجية REACT (الربط – الخبرة – التطبيق– التعاون – النقل) فى تنمية قدرات الذكاء الناجح والفهم المفاهيمي ومستوى الطموح لدى طلاب الصف الأول الثانوي ذوات الاتجاه السلبي نحو تعلم الكيمياء ، *مجلة البحث العلمى فى التربية* ، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية ، جامعة عين شمس ،(٩) ١٨،٢٣١-٢٧٥ .
- العتوم، عدنان يوسف (٢٠٠٤). **علم النفس المعرفى النظرية والتطبيق.** عمان : دار المسيرة.
- العتوم، عدنان يوسف، الجراح، عبد الناصر ذياب ، بشارة ، موفق (٢٠٠٩). **تنمية مهارات التفكير – نماذج نظرية وتطبيقات عملية** . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- العفون، نادية حسين (٢٠١٢). **الاتجاهات الحديثة فى التدريس وتنمية التفكير** . عمان : دار الصفاء.
- عيد، سماح محمد أحمد (٢٠٢٢). استخدام إستراتيجية مقترحة قائمة على أنماط فارك VARKفى تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير المحورى ودافعية الإنجاز الأكاديمي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي . *مجلة البحث العلمي فى التربية* ، ١(٢٣)، ٧٩-١٢٢.
- الغامدى ، خالد عبد الرازق (٢٠١٧).فعالية برنامج إرشادى فى تحسين جودة الحياة لدى معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة شقراء ، مجلة كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢(١٧٥).
- غانم ، سناء أحمد محمد مصطفى (٢٠١٤) . أثر تنظيم محتوى مادة العلوم العامة على شكل نشاطات فى تحسين مهارات التفكير المحورى والتفكير الرعائي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي فى فلسطين ، عمان ، رسالة دكتوراة ، جامعة العلوم الإسلامية العالمية .

- الفولى ، السيد عبد الوهاب سند محمد (٢٠٢٢). تدريس مادة البيولوجى باستخدام استراتيجية (REACT) القائمة على مدخل السياق لتنمية البنية المفاهيمية ومهارات التنظيم الذاتي لدى طلاب التعليم الثانوى الزراعي ، *مجلة كلية التربية* ، جامعة بنى سويف ، (١٩)١١٥، ٢٠٠-٢٤٩.
- كاظم ، فلاح حسن (٢٠٢٢). فاعلية توظيف مهارات التفكير المحورية فى تحصيل مادة التاريخ وتنمية التفكير التاريخي لدى طلاب الصف الرابع الأدبي ، *مجلة نسق* ،٣٤(١)، ٢٨٥-٣١٧.
- الكنعاني ، عبد الواحد محمود محمد مكي (٢٠٢٢). التفكير المحورى وعلاقته بالحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلبة المرحلة الثالثة بكلية التربية للعلوم الصرفة ، *مجلة القادسية فى الآداب والعلوم التربوية* ، جامعة القادسية ، العراق ،(٢٢)، ٣٦٧-٣٩٠.
- لانغريهر، جون (٢٠٠٢). **تعليم مهارات التفكير: تدريبات عملية لأولياء الأمور والمعلمين والمتعلمين**، ترجمة: منير الحورانى، العين: دار الكتاب الجامعى.
- ليبمان ، ماثيو (٢٠٠٩). *دور التفكير فى العملية التعليمية*. ترجمة : نهير نصر الله ، العين: دار الكتاب الجامعي.
- مجيد، سوسن شاكر (٢٠٠٨). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد** ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان .
- محمد ، غادة محمد حسني النوبي (٢٠١٩). فاعلية استخدام استراتيجية (REACT) فى تدريس مقرر الاقتصاد المنزلي لتنمية قدرات الذكاء الناجح وبعض مفاهيم التربية الغذائية لدى طالبات المرحلة الثانوية ، *المجلة العلمية لكلية التربية* ، جامعة الوادى الجديد، (٢٩)، ٧٧-١٤٧.
- محمد ، وليد طاهر (٢٠١١/٢٠١٢). **وثيقة منهج الفلسفة والمنطق " المرحلة الثانوية**". القاهرة: مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية.
- مرسى، جليلة عبد المنعم (٢٠١١). جودة الحياة والذكاء الخلقى لدى عينة من طلاب كلية التربية: دراسة تنبؤية، *المجلة المصرية للدراسات النفسية*، ٢١(٧٢)، ١٣٥-٢١٦.

- المشهداني ،عباس ناجى عبد الأمير (٢٠١٩). مستوى التفكير المحورى لدى التدريسين فى كلية التربية الأساسية – قسم الرياضيات وعلاقته بالتحصيل العلمي ، *مجلة كلية التربية الأساسية* (الجامعة المستنصرية) العراق ، (١٠٥)، ١٢٠-١٣٩.
- مصطفى، بعلى، ويوسف، جغلولى (٢٠١٨). مستوى جودة الحياة لدى طالبات جامعة المسيلة، *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية* ، (٨)، ٣١٤- ٤٣١.
- مكي ، لطيف غازي، والباوي، ماجدة ابراهيم. (٢٠١٧). مهارات التفكير المحورى والتفكير البصري لدى طلبة مدارس الموهوبين والمدارس الاعتيادية... دراسة مقارنة، مركز البحوث النفسية، (26) ، ١١٩-١٤٢.
- منسي، محمود عبد الحليم ،وكاظم ، على مهدى (٢٠٠٦). مقياس جودة الحياة لطلبة الجامعة، وقائع ندوة علم النفس وجودة الحياة جامعة سلطان قابوس ، ١٧-١٩ ديسمبر.
- هجرس، بيداء عبد الستار (٢٠١٨). مهارات التفكير المحورى فى مادة الفيزياء وعلاقتها بالاتزان الانفعالي عند طلاب الصف الرابع العلمي . *مجلة الأستاذ* ، ٣(٢٢٦) ، ٤٢٥-٤٤٤.
- هذال، تغريد خضير (٢٠٢٠). مهارات التفكير المحورى وعلاقتها بالتحصيل الدراسي فى مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الرابع الاعدادى، *مجلة الفتح* ، (٨١)، ٤٦٠-٤٧٢.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣).**المعايير القومية للتعليم فى مصر، القاهرة:وزارة التربية والتعليم.**
- وهبة ،فاطمة عبد الكريم ، الجراح ، عبد المهدي علي. (٢٠٢١). تصميم منصة تعليمية (Edmodo)لتدريس مادة اللغة العربية وقياس أثرها في التحصيل الدراسي وفي تنمية مهارات التفكير المحورية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي في الأردن.*مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية*.(1)29 ، ٣١٨-٣٤٠.
- وهبة، فاطمة عبد الكريم ،الجراح ، عبد المهدي علي (٢٠٢١). تصميم منصة تعليمية (Edmodo) لتدريس مادة اللغة العربية وقياس أثرها فى التحصيل الدراسي وفى تنمية مهارات التفكير المحورية لدى طلبة الصف الثالث الأساسي فى الأردن، *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية* ، ٢٩(١)،٣١٨-٣٤٠.

المراجع الأجنبية

- Ahmed, Z.J., & Hamood, L.S. (2021). Pivotal Thinking and its Relationship to the Performance of the Skills of Preparing and Receiving Serve Volleyball for Female Students, Annals of R.S.C.B.,25 (6),7950 – 7958.
- Al-Benayyan, E.B. (2017). The Effectiveness of a Proposed Program to Teach Core Thinking Skills for 1st Grade Middle Stage Students and Its Impact on Achievement in Family Education, American Journal of Educational Research, 5(8), 848-857.
- Asmahasanah, S., et.al. (2018). Social Studies Education in Elementary Schools Through Contextual REACT-Based on Environment and Sociopreneur. International Journal of Multicultural and Multireligious *Understanding*, 5(6), 52-61.
- Asmahasanah, S., et.al. (2018). Social Studies Education in Elementary Schools Through Contextual REACT-Based on Environment and Sociopreneur. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, *5*(6), 52-61.
- Belvel, P. S. (Ed.). (2009). Rethinking classroom management: Strategies for prevention, intervention, and problem solving. Corwin, California: USA.
- Bilgin, A. K., et.al. (2017). The Effect of A Developed REACT Strategy on The Conceptual Understanding of Students:" Particulate nature of matter". *Journal of Turkish Science Education*, *14*(2), 65-81.
- Brown, R.I., & Brown, I. (2005). The application of quality of life, *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(10), 718-727.
- Costa, D. S., et.al. (2021). How is quality of life defined and assessed in published research? *Quality of Life Research*, 30, 2109-2121.
- Dixon, R. A. (2011). Selected Core Thinking Skills and Cognitive Strategy of an Expert and Novice Engineer. *Journal of STEM Teacher Education*, *48*(1), 7.
- Farhan, S.M., & Risen, H.K. (2020). Core Thinking Skills Included In The Mathematics Textbook for The Intermediate Third Grade, Cosmos An International *Journal of Art & Higher Education*, 9 (2), 13-21.
- Gill, D.L., et.al. (2013). Physical Activity and Quality of Life, *Journal of Preventive Medicine& Public Health*, (46), 28-34.
- Guide, C., & Carpentieri, G. (2021). Quality of life in the urban environment and primary health services for the elderly during the Covid-19 pandemic: An application to the city of Milan (Italy). Cities, 110, 103038.
- Hamdallah, H, M., & Al Nuaimi, R.M.R. (2021). Analysis of the content of preparatory school biology books in light of pivotal thinking, *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education skills*, 12 (13), 5162-5171.
- Herlina, E. (2022). The Implementation of REACT Strategy in Training Students' Higher Order Thinking Skills (HOTS), *TA DIB Journal*, 25 (1) ,47-57.
- Jannah, M., & Supardi, Z. I. (2020). Guided Inquiry Model with the REACT Strategy Learning Materials to Improve the Students' Learning Achievement. IJORER: *International Journal of Recent Educational Research*, 1(2), 156-168.

- Jelatu, S., & Ardana, I. (2018). Effect of GeoGebra-Aided REACT Strategy on Understanding of Geometry Concepts. *International journal of instruction*, 11(4), 325-336.
- Jelatu, S., Sariyasa, Ardana, I.M. (2018). Effect of GeoGebra-Aided REACT Strategy on Understanding of Geometry Concepts, *International Journal of Instruction,* 11(4), 325-336.
- Karaş, Ö. E., & Gül, Ş. (2020). The effect of teaching of the 7 th grade'the cell and divisions' unit through REACT strategy on learning. *Ilkogretim Online,* 19(3).
- Karaş, O.E., & Gül, S. (2020). The effect of teaching of the 7th grade ‘the cell and divisions’ unit through REACT strategy on learning, *kogretim Online - Elementary Education Online,* 19(3), 1688-1702.
- Kosterelloglu, M. A., & Kosterelloglu, I. (2015). Effects of high school students' perceptions of school life quality on their academic motivation levels. *Educational Research and Reviews*, 10(3), 274-281.
- Marzano, R. J. (1988). Dimensions of thinking: A framework for curriculum and instruction. The Association for Supervision and Curriculum Development, 125 N. West St., Alexandria, VA 22314-2798.
- Marzano, R(1998). What are the General Skills of Thinking and Reasoning and How do you Teach Them? Clearing House. *Journal of Educational Strategeies*, 71(5) ,268-273.
- Marzano, R. J. (1998). What are the general skills of thinking and reasoning and how do you teach them? , *Journal of Educational Strategies, 71*(5), 268-273.
- Organization for Economic cooperation and Development (2018). Standards of Quality of life. OECD , paris .France.
- Satriani, I., Emilia, E., & Gunawan, M. H. (2012). Contextual teaching and learning approach to teaching writing. Indonesian *Journal of Applied Linguistics*, 2(1), 10-22.
- Theofilou, P. (2013). Quality of Life: Definition and Measurement, *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 150-162.
- Ultay, E (2012). Implementing react strategy in a context-based physics class: Impulse and Momentum Example, Energy Education Science and Technology Part: B, Social *and Educational Studies*, 4(1): 233-240.
- Ültay, E. (2012). Implementing REACT strategy in a context-based physics class: Impulse and momentum example. Energy Education Science and Technology Part B: *Social and Educational Studies*, 4(1), 233-240.
- Ültay, N., et.al. (2017). Using the REACT strategy to understand physical and chemical changes. *School Science Review*, 98(364), 47-52.
- Utami, W. S., Ruja, I. N., & Utaya, S. (2016). React (Relating, Experiencing, Applying, Cooperative, Transferring) Strategy to Develop Geography Skills. *Journal of education and practice*, 7(17), 100-104.

إستراتيجية مقترحة للمدرسة المصرية لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠

إعداد

أ.م.د/ مها عبد اللّه السيد أبو المجد

أستاذ التخطيط التربوي المساعد

قسم أصول التربية- كلية التربية- جامعة بنها

الملخص

تتبوأ المدرسة المصرية ـ خاصة بمرحلة التعليم الثانوي العام ـ مكانة متميزة بين أطياف المجتمع على اختلاف أنواعها؛ نظرا لما يسود هذه المرحلة من اعتبارات مرتبطة بتكوين شخصية المتعلم ونموه المعرفي والعلمي، والذي يزوده بقدر من المعارف والمعلومات والمهارات تكون له بمثابة المرتكز الذي يمكنه من امتلاك مفاتح العبور لبوابة التعليم الجامعي وسوق العمل، وإعداده لعالم موجه بالتكنولوجيا والتقدم المعرفي، ولذلك تعد مناقشة قضايا التعليم الثانوي العام وتطويره هى المدخل الحقيقى للمجتمع في سباقه مع الزمن وانطلاقه نحو المستقبل وتشكيل ابعاده المختلفة، و تحسين كفاءته،و تواصل تقدمه بعجلة متزايدة، قياسا على ذلك يهدف البحث الحالى إلى وضع إستراتيجية مقترحة للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي كمدخل لتحقيق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠ للتمكن بواستطتها من اللحاق بركب التقدم، وتحقيق ما يصبو إليه المجتمع من تعليم متطور ومستدام، يعزيز الاستثمار في البشر وبناء قدراتهم الإبداعية في الألفية الثالثة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم البحث المنهج الوصفي، لتوضيح أهم الأسس الفكرية والفلسفية للذكاء الاصطناعي وأهم تطبيقاته التعليمية، مع التركيز على تحليل واقع المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام بمصر، من خلال الاستعانة بأسلوب التحليل البيئي سوات؛ من أجل تحديد أهم نقاط القوة والضعف في بيئتها الداخلية والفرص المتاحة والتهديدات المتحملة في بيئتها الخارجية، لبناء الغايات الإستراتيجية، وبالتالي اقتراح خطة التنفيذ التي تشمل الأهداف التفصيلية، ومبادرات وأنشطة العمل، ومؤشرات النجاح.

الكلمات المفتاحية: إستراتيجية – الذكاء الاصطناعي – المدرسة المصرية – مرحلة التعليم الثانوي العام – البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

A Proposed Strategy for The Egyptian School to meet The Requirements of Artificial Intelligence According to The Directions of the Social Dimension of Egypt Vision 2030

Abstract:

Among the various social divisions, the Egyptian school holds a unique place, particularly in the general secondary level. Due to the factors that are predominant at this stage in the learner's development—personality formation, cognitive and scientific advancement—he is equipped with a foundation of knowledge, information, and skills that will enable him to succeed in higher education and the workforce while also preparing him for a world driven by technological advancement and cognitive progress. Therefore, discussing issues of general secondary education and its development is the real gateway to society in its race against time and its departure towards the future, shaping its various dimensions, improving its efficiency, and continuing its progress with increasing speed. In the same vein, the current research aims to develop a proposed strategy for the Egyptian school of general secondary education to meet the requirements of artificial intelligence as an approach to achieve the directions of the social dimension of Egypt's Vision 2030 and catch up with progress and achieve what society aspires to in terms of advanced and sustainable education that enhances investment in people and builds their creative capabilities in Third Millennium. In order to accomplish this goal, the research employed a descriptive approach to clarify the most significant philosophical and intellectual underpinnings of artificial intelligence as well as its most significant educational applications. With an emphasis on analyzing the actual state of Egyptian schools at the general secondary education stage, the SWOT environmental analysis method was used to identify the most significant opportunities and threats in the external environment as well as the strengths and weaknesses in the internal environment. Strategic goals were then developed, and a practical plan was then proposed that included specific objectives, work initiatives, and success indicators.

Keywords*:* Strategy - Artificial Intelligence - Egyptian School - General Secondary Education - Social Dimension directions - Egypt Vision 2030.

مقدمة

شهدت المجتمعات في مطلع الألفية الثالثة، سلسلة تحولات واسعة النطاق وعميقة التأثير، وتجلت قوة هذه التحولات في ظهور الرقمنة وانتشارها السريع، بالإضافة إلى التطور الهائل في تطبيقات التكنولوجيا التي يحصل عليها الفرد، والابتكارات التي لاحدود لها، والتي تمثل إحدى الركائز الأساسية لتميز العالم المعاصر في مختلف المجالات وعلى جميع الأصعدة، فهي تداهم بيئة المجتمعات دون أن تترك لها مجالًا للاختيار؛ نتيجة لمعدلات تدفقها السريع الذي فاق كل التوقعات والحدود، لاسيما بعد ظهور إنترنت الأشياء والأنظمة الذكية والروبوتات ، واعتبارها وسيلة لصياغة المستقبل المرغوب فيه، خاصة بما تمتلكه من قدرة فائقة على الانتشار السريع وغير المسبوق في حياتنا اليومية، ومن جانب آخر، فرضت على المؤسسات التربوية السعي إلى التطور والتنافسية، باعتبار ذلك سبيلًا لتمكين المجتمعات الإنسانية من الخبرات اللازمة للمشاركة في مجتمع الرقمنة والأنظمة الذكية. وهذا معناه أن تقدم المجتمعات الإنسانية المعاصرة أصبح مرهونًا بمدى قدرة هذه المجتمعات على بناء أنظمة تعليمية متطورة وقادرة على التعامل مع هذا التطور التكنولوجي الهائل، والاستجابة لمتطلباته.

ولمسايرة التطورات سالفة الذكر، يذكر (رزق، ٢٠٢١، ٥٧٣) أن العملية التعليمية ـ في المنظومة المدرسية خلال السنوات الأخيرة ـ مرت بالكثير من التطورات بفعل تطور التكنولوجيا، ولكن كل هذه التطورات، قد تفقد بريقها أمام ما هو مرتقب من دخول الذكاء الاصطناعي قطاع التعليم. وهذا يطرح التساؤلات التالية: هل سيحدث الذكاء الاصطناعي ثورة في مستقبل التعليم؟ وهل سيزيد من كفاءة العملية التعليمية أم سيشكل خطورة عليها؟ وما الدور الذي يمكن أن تؤديه هذه الأنظمة في التعليم؟ هذه الأسئلة دائما تثير جدلًا في الأوساط التربوية، حيث تحولت الآن هذه الأنظمة إلى ركن أساسي في كل ما نأمله عن مستقبل التعليم، على اعتبار ما يتميز به الذكاء الاصطناعي من قدرة على جعل الآلات تفكر مثل البشر، وتحاكي القدرات الذهنية البشرية وأنماط عملها.

وفي سياق متصل، أكدت منظمة اليونسكو أهمية نشر تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم، وما صاحب ذلك من تعاون فعال بين الإنسان والآلة في الحياة والعمل والتعلم؛ لتعزيز التنمية المستدامة، وكذلك زيادة الذكاء الإنساني وحماية حقوق الإنسان، مما دعا إلى استخدام

الذكاء الاصطناعي في إدارة التعليم وتقديمه، وتمكين المعلمين من التدريس، وتقييم التعلم والتعليم، وتنمية القيم والمهارات الحياتية، ومن ثم تقديم فرص التعلم مدى الحياة للجميع.

(عتوم، ٢٠٢٣ ،٣٢٨)

وهذا ما أشارت إليه أيضا المنظمة العالمية للملكية الفكرية في تقرير لها عام ٢٠١٩ م والذي أوضح أن الذكاء الاصطناعي سيكون له دور محوري في إحداث تغييرات جوهرية في عالمنا المعاصر، فضلا عن إعادة تشكيل جوانب العمل والحياة والنشاط الإنساني في غضون ١٠ – ٢٠ عامًا. وعليه تهتم الدول المتقدمة والنامية والمنظمات الدولية كافة، وكذلك مراكز الفكر الرائدة في العالم، بالإضافة إلى مجتمعات الأعمال، برصد جميع التطورات الخاصة بالذكاء الاصطناعي، وتحليل انعكاساتها المرتقبة على مجالات التنمية المختلفة.

(خشبة، والريس، ٢٠١٩، ٢٠٧)

وفي المقابل، تشير دراسة (عبدالسلام، ٢٠٢١، ٣٩٢) إلى أن الدول سعت إلى تبني الذكاء الاصطناعي بصورة كبيرة، قد وصلت إلى إقامة بعض المدن الذكية، وخاصة مع ظهور مبادرات للأمم المتحدة مع الاتحاد الدولي للاتصالات؛ للتشجيع على استخدام تكنولوجيا الاتصالات للتحول لمدن ذكية، كما هو الحال في دبي، وسنغافورة، والمملكة العربية السعودية إضافة إلى الاهتمام بتشجيع استخدام بعض تطبيقات الذكاء الاصطناعي في المجالات المختلفة وخاصة الروبوت، بل منحها الجنسية، واعتبار الأمم المتحدة أنها مواطن عالمي مثل الروبوت (صوفيا) وهو روبوت يشبه الإنسان على شكل امرأة، وقامت المملكة العربية السعودية عام ٢٠١٧م بمنحها الجنسية السعودية وجواز سفر للتنقل، وقد حضرت عدة منتديات خاصة بالتكنولوجيا في مصر وبعض الدول الأخرى.

وبذلك أصبح من الصعب ـ بل من المستحيل ـ التخلي عن تلك التقنيات، خاصة أنها أصبحت متداخلة في جميع نواحي حياة الأفراد، في ظل هذا التقدم التكنولوجي والثورة المعلوماتية الهائلة التي يشهدها العالم، وبما أن التعليم جزء أصيل من عوامل تطور الدول، فقد سعت دول العالم أجمع للاستفادة من الذكاء الاصطناعي في التعليم، وتطوير منتجات تعليمية قائمة على الفكر المعرفي الحديث من أدوات التعليم، وأهدافه، ووسائل التقويم، والمحتوى والأدوات التعليمية، وإعداد المعلمين، بالإضافة إلى إعداد كوادر بشرية لتطبيق الذكاء

الاصطناعي بالتعليم، وتزويد المؤسسات التعليمية بما يلزم لتحقيق تلك الأهداف، كإعداد البنية التحتية المطلوبة.(عبدالغني، وآخرون،٢٠٢٤ ،١٩٧)

فمن المتوقع أن يكون للتقدم في مجال الذكاء الاصطناعي والتعلم الآلي آثار عميقة ليس فقط على مستقبل أسواق العمل ومتطلبات الكفاءة، ولكن أيضا على التعليم وممارسات التدريس، وبما أن أنظمة التعليم تميل إلى التكيف مع متطلبات العصر الصناعي، فقد يؤدي الذكاء الاصطناعي إلى إلغاء بعض وظائف التعليم، ويركز على وظائف أخرى، كما قد تصبح طرق جديدة للتعليم والتعلم ممكنة، مع انتقال الذكاء الاصطناعي إلى العديد من المجالات مثل: تحليل الصور، وتشغيل المركبات غير المأهولة وذاتية القيادة.(تره، ٢٠١٩، ٣٥٠)

كما تميزت تقنيات الذكاء الاصطناعي المتصلة بالأجهزة والبرمجيات التعليمية بالقدرة على استنتاج المعارف والمهارات المطلوبة في وقت معين، فضلًا عن تحديث الدروس تلقائيًا للطلاب وتقديمها لهم بالطرق التي تلبي احتياجاتهم وقدراتهم، إلى جانب توفر إمكانية التعليم عن بعد للطلاب حول العالم، وتوفير مرشدين افتراضيين لمتابعة الطلاب، وإتاحة خيارات متنوعة للطلاب، والإجابة عن أسئلتهم المتكررة، وهو ما يتيح لهم القدرة على استكشاف ما يناسبهم في أي وقت دون انتظار المعلم. (حسن، ٢٠٢٢، ٤١٩)

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه دراسة (يوب، ٢٠٢٢، ١٠٣) التي تُظهر أن للذكاء الاصطناعي استخدامات مهمة في العديد من جوانب الحياة، بما في ذلك التعليم، ومن الأمثلة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: التعلم الشخصي (Personalized learning)، أتمتة المهام (Automating tasks)، الاختبارات التكيفية (Adaptive assessments)، والتعلم التكيفي (Adaptive learning)، وتكمن أهمية هذا الأخير في عملية تكوين تجربة تعليمية فريدة لكل متعلم، بناءً على شخصيته، واهتماماته، وأدائه من أجل تحقيق الأهداف التالية: التحسين الأكاديمي للمتعلم، ورضا المتعلم، وعملية التعلّم الفعّالة.

ويضيف (التركي، ٢٠٢٣، ٤) أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي دفعت المعلمين المبتكرين والشركات التعليمية إلى وضع مناهج الذكاء الاصطناعي للطلبة الذين يمكنهم الاستفادة من تعلم كيفية تطوير خوارزميات الذكاء الاصطناعي، وتحديد إخفاقاتهم في الأداء وأحد هذه المناهج هو "Inspirit AI"، الذي يطوره ويديره طلاب الدراسات العليا وخريجو جامعة ستانفورد ومعهد ماساتشوستس للتكنولوجيا،، ويتم من خلاله تقديم معسكرات الذكاء

الاصطناعي لطلاب المدارس الثانوية من جميع أنحاء العالم، كما تهدف بعض الشركات أيضًا إلى توفير دخول سلس إلى عالم الذكاء الاصطناعي للطلاب الأصغر سنًا، ومن أشهر الأمثلة على ذلك برنامج Teachable Machine منGoogle، الذي يسمح للأطفال الذين ليس لديهم مهارات في البرمجة بتدريب برنامج ذكاء اصطناعي لتعرُّف صورهم وأصواتهم.

وأكدت دراسة (بوهلة، ولمجد ، ٢٠٢٣، ٦٢) أن الذكاء الاصطناعي أصبح له تاثير قوى على مختلف أجزاء العملية التعليمية، ومنها: المحتوى، والمناهج وطرائق التدريس والتقدير والتقييم، والتواصل، حيث يشير المحتوى إلى مجموعة من المعارف والمعلومات التي يقوم المعلمون بتدريسها للطلاب، ومن المتوقع أن يتعلم الطلاب من الموضوع أو محتوى المجال المقدم، وتشير المناهج وأساليب التدريس إلى مختلف الأساليب التي يستخدمها المعلمون لتمكين الطلاب من التعلم، حيث يتم تحديد هذه الأساليب والإستراتيجيات حسب طبيعة الموضوع الذي سيتم تدريسه من جهة، وطبيعة المتعلم في حد ذاته من جهة أخرى، ويكتسب هذا الجزء من العملية التعليمية أهمية كبيرة باعتبار أن طرائق وأساليب التدريس هي الأكثر تأثرا بتقنيات الاتصال الحديثة، كما يشير التقييم إلى الأساليب أو الأدوات المختلفة التي يستخدمها أخصائيو التعليم؛ لتقييم وقياس وتوثيق الاستعداد الأكاديمي، أو تقدم التعلم، أو اكتساب المهارات، أو الاحتياجات التعليمية للطلاب، إضافة إلى التواصل باعتباره عملية ضرورية للتفاعل بين الطالب والمعلم.

وانطلاقاً من ذلك، عقد مؤتمر دولي في بكين في الفترة من ١٦ – ١٨ مايو (٢٠١٩) بعنوان "التخطيط للتعليم في عصر الذكاء الاصطناعي: قفزة إلى الأمام، ليؤكد سبل تبني الذكاء الاصطناعي في التعليم، من خلال تعرُّف التقنيات الجديدة واستخدامتها المبتكرة (قشطي ٢٠٢٠ ،٨٠)، وبالإضافة إلى ذلك، جاء في توصيات المؤتمر السابع عشر للوزراء المسئولين عن التعليم العالي والبحث العلمي في الوطن العربي والذي عقد في ديسمبر ٢٠١٩ م بعنوان الذكاء الاصطناعي والتعليم "التحديات والرهانات" ضرورة العمل على وضع خطط تنفيذية لتعزيز توظيف الذكاء الاصطناعي في اللغة والثقافة من خلال تعظيم الاستفادة من التقنيات الحديثة في الترجمة،.كما أكد ضرورة وضع سياسات عامة وخطط تنفيذية لتعزيز استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم والبحث العلمي.(ضاهر، وآخرون،٢٠٢٢ ،٣٣٧)

مما سبق يتضح وجود ارتباط وثيق بين التعليم والذكاء الاصطناعي، يعُزى السبب فيه ـ كما تشير التقارير والدراسات ـ إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي هي اليوم القوة الدافعة والمحرك الذي لا غنى عنه للتنمية والتقدم الاجتماعي، وأحد أهم وسائل زيادة الإنتاجية وتحقيق التنمية المستدامة. ولأن التعليم ـ في المدرسة المصرية – هو الركيزة الأساسية لبناء الإنسان المصري فكريًا وثقافيًا، ونظرًا لأن العلم أصبح اليوم هو لغة العصر في ظل ما نواجهه من انفجار معرفي، متزايد وتطور تكنولوجي مطرد، فإن دخول المجتمع المصري في سباق التنمية المستدامة يوجب عليه أن يعيد النظر في أهدافه وأنماطه ومحتواه وأساليبه وفي جملة علاقاته مع النظم السياسية والاقتصادية والثقافية التي تتشابك معه وترتبط عملياته بها، حتى يؤتي ثماره المرجوة (أحمد، وآخرون،٢٠٢١، ٣٥٩)، في النهوض بالمجتمع وتطويره، وتحقيق أهدافه في الوصول إلى النمو المعرفي المنشود في مجال العلوم والتكنولوجيا الحديثة.

وعلى الصعيد المصري أيضا، أولت رؤية مصر ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة اهتمامها بالتحول الرقمي والتطور لتكنولوجي، وأطلقت عددا من المبادرات لإشراك الشباب المصري في الحياة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتكنولوجيا، وأصبح من الأهمية تثقيف الشباب وتوعيتهم بالقواعد والضوابط والتوجهات اللازمة للتعامل الرشيد مع تلك التقنية. (أبو النجا،٢٠٢٠، ٤٥٤ –٤٥٥)، كما وضعت الرؤية ثلاثة أهداف إستراتيجية في بعدها الاجتماعي لمحور التعليم، أولها: تحسين جودة نظام التعليم بما يتماشى مع النظم العالمية، وثانيها: ضمان إتاحة التعليم للجميع دون تمييز، وثالثها: تحسين تنافسية نظام التعليم ومخرجاته، وجميعها أهداف مهمة، وتحتاج العديد من الخطط والخطوات السريعة لتنفيذها، وتتمثل أولى هذه الخطط بحسب رؤية مصر ٢٠٣٠ في تبني إستراتيجية للاستثمار في التعليم، واستحداث الموارد الجديدة على جميع المستويات، وهنا يتضح تمامًا أن الاستثمار في التعليم هو أولى الخطوات نحو تحقيق هذه الرؤية، ويتسق مع أهداف التنمية المستدامة التي وضعتها الأمم المتحدة. (الحرون، وبركات، ٢٠١٩، ١٨٨–١٨٩)

ويتماشى توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي – وخاصة التعليم الثانوي العام – مع توجه الدولة المصرية نحو التحول الرقمي؛ حيث تركز وزارة التربية والتعليم على إدخال أجهزة التابلت في المدارس، والاعتماد على الاختبارات الإلكترونية، وتوفير محتوى تعليمى رقمي لتعريف الطلاب بمصادر تعلم أخرى، بخلاف الكتاب الورقي التقليدي،

وتشمل على سبيل المثال لا الحصر: منصة البث المباشر للحصص الافتراضية المختصة بمراجعات طلاب الإعدادية وصفوف الثانوية، ومنصة «إدمودو» للتواصل وتقديم الأبحاث ومنصة المكتبة الرقمية « ذاكر»، ومنصة بنك المعرفة المصري، ومنصة الامتحانات الإلكترونية الخاصة بطلاب الثانوية وغير ذلك من الجهود التي تسعى الوزارة إلى تحقيقها لتطوير التعليم قبل الجامعي. (ضاهر، وآخرون،٢٠٢٢، ٣٢٠)

وبناءً عليه، تم إطلاق مبادرة رواد تكنولوجيا المستقبل؛ وبرنامج مبرمجي المستقبل الذي يستهدف ٥ آلاف طالب وطالبة في الصف الأول الثانوي بالمدارس الحكومية في جميع محافظات الجمهورية؛ ليكونوا نواة لأنشطة بناء قدرات البرمجة بالمدارس، وتقدم للتدريب على هذا البرنامج عدد ٢٩٥٩ طالبا، وتخرج ١٠٦٤ طالبا من البرنامج، وما زال يتعلم عدد ١١٢٦ طالبا، وقد شاركوا من ٦١٦ مدرسة على مستوى الجمهورية، وبحسب تقرير صادر عن وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات المصرية، فإن استخدام الإنترنت والحاسب الآلي في المدارس لا يتناسب مع متطلبات الذكاء الاصطناعي، على الرغم من الجهود المبذلة لإدخال التكنولوجيا كمدخل لتطوير وإدخال برامج الذكاء الاصطناعي.(تره، ٢٠١٩، ٣٥١)

ونظرًا لأهمية المدارس في المجتمعات الإنسانية ودورها في تشكيل مستقبل هذه المجتمعات، فقد تزايدت في الآونة الأخيرة الدعوات لتطوير المدارس المصرية في جميع مراحل التعليم، وبصفة خاصة المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام؛ لما لها من دور أساسي في إعداد طلاب المستقبل؛ ليكونوا مواطنين صالحين ومنتجين، وقادرين على تلبية متطلبات جميع قطاعات التنمية التي سينخرطون فيها مستقبلا، سواءٌ في مواصلة التعليم العالي، أو الانخراط في وظائف القطاع الحكومي أو الخاص، أو في الحياة الاجتماعية بشكل عام، ولكي تحقق المدرسة الثانوية هذا الدور، فلا بد لها من شحذ الهمم، وبناء القدرات، وتنمية الدافعية، وتعزيز الالتزام بالعمل من قبل جميع العاملين بها، خاصة في ظل ما يفرزه عصر المعلوماتية من تحديات عديدة، ممثلة في التحدي التكنولوجي الذي أدى إلى التطور الهائل في المعرفة العلمية والتقنية.(حباكة، ٢٠٢٢ ،٣٢٣)، ومن جانب آخر يضيف (محمود، وخليل، ٢٠٢١ ،٨٥) أنه يجب الاهتمام بتطوير المدرسة المصرية، وخاصة بمرحلة التعليم الثانوي العام، والتي خاضت الكثير من عمليات التطوير، منها أن الثانوية العامة مرت بمراحل مختلفة من حيث

المناهج الدراسية ونظام الامتحانات، ونظام تنسيق القبول بالجامعات، حتى أصبح التعليم الثانوي العام من القضايا التعليمية الكبرى في مصر.

ومن أجل ذلك كله، تبرز أهمية الطموح للارتقاء بالمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام، من خلال تدريب كوادر بشرية قادرة على قيادة مستقبل الوطن، وتحقيق التطلعات التنموية التي عبرت عنها رؤية التنمية المستدامة ٢٠٣٠ ، وخاصة البعد الاجتماعي للرؤية الذي تطرحه باستمرار، استنادا إلى الارتقاء بالتعليم في جميع المؤسسات؛ من أجل تحقيق مخرجات تعليمية قادرة على مواجهة تحديات الألفية الثالثة، وفي مقدمتها التطور التكنولوجي الهائل الذي أفرز الذكاء الاصطناعي، وجعله وواقع حقيقًا وملموسًا، إضافة لما تقوم به المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام من دور أساسي في إنجاح خطط التنمية وتقدم المجتمع وعليه جاء البحث الحالي ليتوافق مع هذا التوجه، من خلال صياغة إستراتيجية للمدرسة المصرية في هذه المرحلة؛ لتصبح قادرة على تلبية متطلبات عصر الذكاء الاصطناعي وبالتالى ، تكوين جيل يعكس رؤيه المجتمع للتنمية المستدامة.

مشكلة البحث

لقد أكدت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي (٢٠١٤-٢٠٣٠) أهمية المدارس المصرية في مرحلة الثانوية العامة، وضرورة تطويرها وفق المعايير العالمية، وتخريج طلاب قادرين على التفكير النقدي والمشاركة في اقتصاد المعرفة، وتعزيز وتطوير قدرات المعلمين وقادة المدرسة والموجهين، وتحسين جودة الحياة المدرسية لطلاب المرحلة الثانوية العامة، وتوفير البدائل والحوافز لتنفيذ الأنشطة التربوية التي تدعم التنمية الشاملة للطلاب وتكشف مواهبهم، وتوفير نماذج إبداعية تكون أساسًا للتطوير المستمر لهذه المرحلة، واستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في عملية التعليم والتعلم والتقويم.(يوسف، ٢٠١٩، ٢٢)

وقد جاء ذلك متسقًا مع ما ركزت عليه رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ م في بعدها الاجتماعي، الذي يؤكد تحسين جودة المؤسسات التعليمية، وتنافسية النظام التعليمي ومخرجاته، بما يتماشى مع معطيات القرن الحادي والعشرين. وأيضا توصيات الإستراتيجية الوطنية للذكاء الاصطناعي ٢٠١٩ م التي أكدت أهمية إدخال الذكاء الاصطناعي بطريقة ممتعة وتفاعلية في المراحل الدراسية الأساسية بالمدارس، بما فيها مرحلة التعليم الثانوي العام، مع مراعاة مستوى معرفتهم بالرياضيات والتكنولوجيا. (المجلس الوطني للذكاء الاصطناعي،

٢٠٢١، ٣٨)، وبالتالي ضمان وصول جميع الطلاب ـ بغض النظر عن وضعهم الاجتماعي والاقتصادي ـ إلى الأدوات والمنصات التي تدعم الذكاء الاصطناعي، وتقديم المعلومات والمعارف المطلوبة والمناهج والمقررات والبرامج الدراسية بجودة عالية، لتكون أكثر مواكبة للنظم التعليمية المتطورة، بما يتماشى مع التطور المتزايد لأنظمة الذكاء الصناعي في مختلف المجالات. (Bernhard Haderer , Monica Ciolacu,2022, 2)

وقد أكدت نتائج العديد من البحوث والدراسات أهمية الذكاء الاصطناعي وتطبيقه في المدارس بشكل عام، وفي مرحلة التعليم الثانوي العام بشكل خاص، فعلى سبيل المثال، أبرزت دراسة (تره، ٢٠١٩، ٣٤٩) أهمية تحديد أنواع الذكاء الاصطناعي، ومتطلبات إدخاله في التعليم ما قبل الجامعي من أجل تحقيق التنمية المستدامة، وتؤكد أهمية توفر بيئة عمل قادرة على جذب الاستثمار وتحقيق التنافسية الصناعية، إلى جانب الوصول لطفرة هائلة في جميع المجالات العلمية. كما تناولت دراسة (السويكت، ٢٠٢٢، ٨٩) أهمية تطوير منظومة التعليم المدرسي؛ حيث أصبح الأمر ضروريًّا وملحًّا لتحقيق الإصلاح الشامل للتعليم الذي يعد من دعائم التنمية، وخصوصًا بعد التحولات الاجتماعية والاقتصادية والتقنية في العصر الرقمي والقائمة على تطبيقات الثورة الصناعية الرابعة، كالذكاء الاصطناعي، وإنترنت الأشياء والحوسبة الصناعية وغيرها، من خلال مراجعة رؤية وأهداف التعليم، ومناهجه، وخصائص المعلمين والمتعلمين، وطرائق وإستراتيجيات التعليم والتعلم، وأساليب التقويم؛ من أجل تحقيق المتطلبات اللازمة لمدارس التعلم الثانوي، لتنمية مهارات الطلاب لتلبية متطلبات المهن التي يفرضها.

واستجابةً لتوجهات البعد الاجتماعي لإستراتيجية التنمية المستدامة"رؤية ٢٠٣٠"، فإنه من الضروري أن تستجيب المدارس المصرية في المرحلة الثانوية العامة لتطورات العصر خاصة التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، لبناء منظومة تعليمية ذات قدرة تنافسية عالية، وقادرة على مسايرة تجارب التطور والإصلاح العالمية، وبالتالي جاء البحث الحالى لبناء إستراتيجية تسهم في تحقيق وضع مستقبلي منشود للمدارس المصرية في المرحلة الثانوية العامة، يمكّنها من زيادة قدرتهاعلى تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي.

وعليه، تتحدد مشكلة البحث الحالي في الأسئلة التالية:

١- ما طبيعة البعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠؟

٢- ما الفلسفة الحاكمة للذكاء الاصطناعي ومتطلباته التعليمية؟

٣- ما نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام وعلاقتها بالذكاء الاصطناعي ومتطلباته؟

٤- ما ملامح الإستراتيجية المقترحة للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠؟

- أهداف البحث

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

١- توضيح طبيعة البعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠ م وأهم متطلباته من التعليم.

٢- إلقاء الضوء على المعالم الرئيسة للذكاء الاصطناعي، من حيث المفهوم، والمبادئ، والخصائص.

٣- تحديد أهم تطبيقات الذكاء الاصطناعي التي تم توظيفها في المؤسسات التعليمية.

٤- تعرُّف نقاط القوة والضعف والفرص والتهديدات للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام وعلاقتها بالذكاء الاصطناعي ومتطلباته.

٥-وضع إستراتيجية مقترحة للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام لتعزيز قدرتها على تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠م.

-أهـمية البحث

تنبثق أهمية البحث الحالي من:

١- واقعيته وتناوله مشكلة تعالج موضوعًا حيويًا، هو وضع المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام في الألفية الثالثة، خاصة بعد تزايد الاهتمام بالذكاء الاصطناعي وتطبيقاته، كوسيلة لتطوير النظم التعليمية وتحسين أدائها، لتكوين مستقبل أفضل للأجيال والمجتمع، وذلك بناء على العديد من توصيات الدراسات والتقارير.

٢- التطورات التي يشهدها المجتمع المصري، وخاصة المتعلقة بمنظومة التعليم وإصلاحه، والتي تنظر إلى تطوير المدرسة، باعتبارها من أهم الأولويات التي تسعى الدولة جاهدة لتحقيقها، سواء على مستوى الخطاب السياسي الرسمي أو في برامج العمل الحكومي.

٣- الدور المهم والحيوي الذي يمكن أن تؤديه المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام مستقبلًا.

٤- كونه يقدم إستراتيجية مقترحة للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي في ضوء توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠ والتي يمكن بها تبصير الجهات المسئولة عن التعليم المصري بوزارة التربية والتعليم والتعليم الفني ومراكز البحوث، عند وضع السياسات والخطط المتعلقة بالمدرسة وكيفية تطويرها في المستقبل.

-منهج البحث

اقتضت طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي لتعرُّف الفلسفة الحاكمة للذكاء الاصطناعي وتطبيقات التعليمية، كما استخدم البحث أسلوب التحليل الرباعي SWOT Analysis بهدف تحليل البيئة الداخلية والخارجية للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام، والعمل على الاستفادة منها في وضع المعالم المحددة للإستراتيجية المقترحة.

-حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على مرحلة التعليم الثانوي العام؛ نظرًا لكونها من أهم المراحل التعليمية بمصر.

-مصطلحات البحث:

تحددت أهم مصطلحات البحث الحالي فيما يلي:

١- الإستراتيجية (Strategy)

هي علم وفن عملية التخطيط الذي تقوم من خلاله دولة أو عدة دول، بتعبئة الموارد والقدرات، وتوجيه السياسات، واستخدام الوسائل؛ لمواجهة موقف معين، من أجل تحقيق الأهداف القومية التي يحددها المختص بذلك (الحربي، ٢٠١٠، ٨٨)

وتعرف بأنها مجموعة من الأفكار والمبادئ الرئيسة المستمدة من دراسة مسألة معينة بمجال واسع نسبيًا من مجالات الحياة، وتقدير أحوالها وخصائصها واحتمالاتها، وتحدد مسارات العمل واتجاهاته في معالجة الأمر، ويتم اختيار المسارات من بين عدة بدائل، وينطوي تحديدها على شيء من المرونة التي تتيح تبديلها مراعاة للاحتمالات التي يكشف عنها الواقع، ووفقًا للظروف التي قد تحدث.(إبراهيم، ٢٠١٥، ١٦٠)

وتُعرّف الإستراتيجية في هذا البحث بأنها مجموعة من الإجراءات التنظيمية التي تهدف إلى انتقال المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، من الوضع الراهن إلى وضع مستقبلي

مرغوب فيه، يجعلها قادرة على تعزيز قدرتها؛ لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي، في ضوء توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠، وذلك من خلال تحديد أهم نقاط القوة والضعف في بيئتها الداخلية، والفرص المتاحة لاستغلالها، وكذلك التهديدات المتحملة في بيئتها الخارجية من أجل تجنبها، وبالتالي صياغة الأهداف والبدائل الإستراتيجية المناسبة التي تطمح من خلالها إلى تحديد المسار المستقبلي المنشود.

٢- توجهات البعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠

تعرف التوجهات Orientations بأنها عملية تحديد مسار أو مسلك أو موضع شخص أو شيء ما (السيد، و عبدالمولى ،٢٠٢٢، ٨٣)

ويقصد بتوجهات البعد الاجتماعي كما جاء في رؤية مصر ٢٠٣٠، المسارات المتبعة للارتقاء بالتعليم المصري ومراحله المختلفة، وهي تحسين جودة النظام التعليمي، وضمان حصول الجميع على تعليم جيد دون تمييز، وتشجيع الإبداع والابتكار، مع إدخال التكنولوجيا كمكون تعليمي أساسي، مما يؤدي في النهاية إلى التنمية البشرية للأطفال والشباب المصريين، ويجعلهم متميزين في مجالات سوق العمل المختلفة.

(وزارة التخطيط والتنمية الإقتصادية، ٢٠٢٢، ٥٧)

ويمكن تعريف توجهات البُعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠م في هذا البحث على أنها المسار الذي يتم توجيه نظام التعليم الثانوي العام نحو تحقيقه، والذي يتصمن تهيئة بيئة مدرسية متطورة وملبية للذكاء الاصطناعي وتقنياته التعليمية؛ من أجل تحقيق مستقبل أكثر إشراقًا وتقدمًا، بما يتماشى مع تطور الألفية الثالثة.

٣- الذكاء الاصطناعي (Artificial Intelligence)

يُعرّف بأنه برامج حاسوبية تتميز بالذكاء الذي يحاكي الفكر البشري، والقدرة على أداء مهام ذكية في المشاريع والأنظمة التي توظف عمليات فكرية بشرية متقدمة، ويركز على جانبين، الأول: علم دراسة عمليات التفكير لدى الإنسان، والثاني: كيفية تمثيل هذه العمليات العقلية والتفكير العميق في الآلات مثل الروبوت والحواسيب. (العنقودي، ٢٠١٩، ٤٤) وعليه يشار إلى الذكاء الاصطناعي (AI) بأنه نوع من محاكاة الذكاء البشري الذي يتم بواسطة الآلات، ويتضمن العديد من التطبيقات، منها التعلم الآلي، والبرمجة اللغوية العصبية والروبوتات.

(Maryam Ghaffari & et ,al,2024 , 3)

ويُعرف البحث الحالي الذكاء الاصطناعي بأنه نوع من التطور التكنولوجي الذي تشهده المجتمعات في الألفية الثالثة، يعتمد على محاكاة الذكاء البشري في التفكير بواسطة مجموعة من البرامج الحاسوبية والآلات، القادرة على أداء المهام المسندة إليها بطريقة ذكية، وبسرعة وإتقان.

مخطط البحث

سعيًا لتحقيق أهداف البحث الحالي، سارت خطواته كالتالي:

المحور الأول: مناقشة طبيعة البعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠ وأهم متطلباته من التعليم.

المحور الثاني: تعرُّف الفلسفة الحاكمة للذكاء الاصطناعي وأهم تطبيقاته التعليمية.

المحور الثالث: تشخيص واقع التحليل البيئي SWOT Analysis للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام.

المحور الرابع: وضع ملامح إستراتيجية مقترحة للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي، كمدخل لتحقيق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

وفيما يلي تناول هذه المحاور بشيء من التفصيل:

المحور الاول: طبيعة البعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠ وأهم متطلباته من التعليم.

- **رؤية مصر ٢٠٣٠ (المفهوم والأهداف)**

إن رؤية مصر ٢٠٣٠ م، هي خطة طموحة لعملية التنمية الشاملة في مصر، تخطط لمستقبل مصر التنموي المستدام حتى عام٢٠٣٠ م، وقد تم صياغتها لتكون بمثابة خارطة طريق للاستفادة القصوى من إمكانات مصر ومزاياها التنافسية، حيث تعتمد على تنفيذ إستراتيجية متكاملة، تشمل الجوانب الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للتنمية المستدامة، بالإضافة إلى السياسة الخارجية والأمن القومي والسياسي الداخلي، وإحياء دورها الريادي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة٢٠٣٠على المستوى الدولي، وتوفير حياة كريمة ولائقة لمواطنيها تقوم على العدالة الاقتصادية والاجتماعية. (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ٩)

كما تضمنت وضع مؤشرات تعكس الخصائص الأساسية لمصر الجديدة للسنوات الـ ١٥ المقبلة، مع مراعاة متطلبات النمو في الفترة الحالية، وكذلك حقوق الأجيال القادمة حتى

عام ٢٠٣٠ م، وبالتالي أصبحت تمثل مسارًا للتنمية المجتمعية الشاملة التي تربط الحاضر بالمستقبل، وتستلهم إنجازات الحضارة المصرية العريقة، وترسم طريقًا تنمويًا واضحًا نحو دولة متقدمة ومزدهرة، تسودها العدالة الاقتصادية والاجتماعية. (مرسي، ٢٠١٨، ٥٨٩) ، وفي هذا الإطار تشير (شاهين، ٢٠٢٢، ١٧) إلى أن من أهم مبررات بناء وصياغة رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، ما يلي:

- إعداد خارطة طريق واضحة المعالم للانطلاق بمصر نحو مستقبل مشرق في مجالات التنمية كافة، بما يمكّن مقومات الدولة البشرية والمادية من السير بخطوات مدروسة نحو المستقبل، وتعبئة أفراد المجتمع للانطلاق نحو مستقبل واعد.
- تعرُّف إمكانيات مصر الحقيقية، وتحديد مسار التنمية الأمثل مع التركيز على تحقيق الميزة التنافسية.
- مساعدة القيادة السياسية في التخطيط السليم للمستقبل في ضوء المتغيرات الدولية والاتجاهات العالمية، مع إمكانية المتابعة وتصحيح المسار باستمرار.
- وجود إطار عام ومشترك للتوجه الوطني، مع وجود أهداف مستقبلية واضحة ومحددة.
- مواكبة التطورات ووضع أفضل السبل للتعامل معها، استنادا إلى المعرفة والإبداع، بما يمكّن المجتمع المصري من النهوض من عثرته، وتحقيق الغايات التنموية المنشودة، والانتقال إلى مصاف الدول المتقدمة.
- تبني مشروعات قومية تعطي الأمل لجيل الشباب في مستقبل أفضل.
- تحديد الأدوار المنوطة بكل الكيانات الفاعلة، لضمان أن يكون كل منهم شريكًا فاعلًا في عملية التنمية.
- ضمان تمكين المجتمع المدني والبرلمان من متابعة ومراقبة تنفيذ إستراتيجيات التنمية في المجتمع.

وبذلك اكتسبت هذه الإستراتيجية أهمية كبيرة في ظل الأوضاع الراهنة التي تشهدها مصر محليًا وإقليميًا وعالميًا، وأصبحت تمثل خطة فارقة في مسيرة التنمية الشاملة في مصر، يرتبط فيها الحاضر بالمستقبل، وتُبنى بها مسيرة تنموية واضحة لوطن متقدم ومزدهر، تسوده العدالة الاقتصادية والاجتماعية، بواسطة إعادة النظر في الرؤية التنموية لمواكبة هذه التطورات، وتحديد السبل المثلى للتعامل مع التغيرات الراهنة، بالشكل الذي يكفل نهوض المجتمع ولحاقه

بمصاف الدول المتقدمة، وقد تبنّت الإستراتيجية مفهوم التنمية المستدامة كإطار عام، يُقصد به تحسين جودة الحياة في الوقت الحاضر، بما لا يخل بحقوق الأجيال القادمة في حياة أفضل. (الشامي، وآخرون، ٢٠١٩، ٢٧٤)

-أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠

تتمثل أهداف رؤية مصر للتنمية المستدامة، كما أوضحها (عبدالعزيز، ٢٠١٩، ٢٤٥-٢٤٦)، و(أبو النجا،٢٠٢٠، ٤٧٠ -٤٧١)، و(عمر، ٢٠١٨ ،٢٢٠)، فيما يلي:

- التخطيط للمستقبل ومواجهة التحديات المختلفة استنادًا إلى المعرفة والإبداع.
- تمكين مصر من أن تكون عضوًا فعالًا في بيئة دولية تتسم بالديناميكية والتطور السريع.
- الصحة الجيدة والرفاهية: وتعني ضمان تمتع جميع المواطنين بنمط حياة صحي ورفاهية في جميع الأعمار.
- التعليم الجيد: ويعني ضمان التعليم الجيد الشامل والمنصف، وتعزيز فرص التعلم مدى الحياة للجميع.
- المساواة بين الجنسين: وتعني تحقيق المساواة بين الجنسين، وتمكين جميع النساء والفتيات.
- المياه النظيفة والصرف الصحي: وتعني ضمان توافر المياه النظيفة وخدمات الصرف الصحي للجميع، وإدارتها بشكل مستدام.
- الصناعة والابتكار والبنية التحتية: بواسطة بناء بنية تحتية مرنة، وتعزيز التصنيع الشامل والمستدام، وتشجيع الابتكار.
- تحسين نوعية الحياة للمواطن المصري: من خلال الحدِّ من الفقر بجميع أشكاله، والقضاء على الجوع، وتوفير نظام حماية اجتماعية متكامل، وإتاحة التعليم وضمان جودته، وجودة الخدمات الصحية، وإتاحة الخدمات الأساسية، وتحسين البنية التحتية، والارتقاء بالمظهر الحضاري، وضبط النمو السكاني، وإثراء الحياة الثقافية، وتطوير البنية التحتية الرقمية.
- العدالة والاندماج الاجتماعي والمشاركة: تسعى الأجندة الوطنية إلى تحقيق المساواة في الحقوق والفرص، وتوفير الموارد لجميع المناطق الجغرافية، والريفية، والحضرية على

حدٍّ سواء، وتمكين المرأة والشباب والفئات الأكثر احتياجًا، ودعم مشاركة جميع الفئات في التنمية، وتعزيز روح الولاء والانتماء للهوية المصرية.

- الاقتصاد القوي: تلتزم مصر بالنمو الاقتصادي القائم على المعرفة، وتحقيق التحول الرقمي، وزيادة المرونة الاقتصادية والتنافسية، وزيادة معدلات التوظيف وفرص العمل اللائق، وتحسين بيئة الأعمال، وتعزيز ثقافة ريادة الأعمال، وتحقيق الشمول المالي، وإدراج البعد البيئي والاجتماعي في التنمية الاقتصادية.
- المعرفة والابتكار والبحث العلمي: حددت مصر المعرفة والابتكار والبحث العلمي كركائز أساسية للتنمية، وذلك من خلال الاستثمار في البشر وبناء قدراتهم الإبداعية، والتحفيز على الابتكار ونشر ثقافته، ودعم البحث العلمي وربطه بالتعليم والتنمية.
- الاستدامة البيئية: تهدف مصر إلى الحفاظ على التنمية والبيئة معًا، من خلال الاستخدام الرشيد للموارد، بما يحفظ حقوق الأجيال القادمة في مستقبل أفضل.
- حوكمة مؤسسات الدولة والمؤسسات الاجتماعية: من خلال تطبيق الحوكمة والالتزام بالقوانين والقواعد والإجراءات، في ظل سيادة القانون، وتبني إطار مؤسسي كضرورة لتحقيق الشفافية والمساءلة ومحاربة الفساد.
- المكانة الريادية: تحرص الأجندة الوطنية على ربط الأهداف التنموية بالأهداف الدولية من جهة والأجندات الإقليمية من جهة أخرى، لاسيما أجندة أفريقيا٢٠٦٣، فبعد النجاح في استعادة الاستقرار، أصبح هدف تعزيز مكانة مصر وريادتها على المستويين الإقليمي والدولي ضرورة لتعزيز عجلة التنمية الشاملة.

-أهم توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠

تركز رؤية مصر ٢٠٣٠ على ثلاثة أبعاد رئيسة، هي البعد الاقتصادي، والبعد الاجتماعي والبعد البيئي، وقد تمثلت أهم محاور البعد الاجتماعي في هذه الرؤية كما أوضحها (عبدالعزيز، ٢٠١٩، ٢٤٦-٢٤٧)، فيما يلي:

- **محور العدالة الاجتماعية:** والذي يركز على بناء مجتمع عادل متكاتف، يتميز بالمساواة في الحقوق والفرص الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبأعلى درجة من الاندماج المجتمعي، وقادر على كفالة حق المواطنين في المشاركة والتوزيع العادل، في

ضوء معايير الكفاءة والإنجاز وسيادة القانون، ويحفز فرص الحراك الاجتماعي المبني على القدرات، ويوفِّر آليات الحماية من مخاطر الحياة.

- **محور الصحة:** والذي يهتم بتمتع جميع المصريين بحياة صحية سليمة وآمنة، من خلال تطبيق نظام صحي متكامل، يتميز بالإتاحة والجودة وعدم التمييز، وقادر على تحسين المؤشرات الصحية، عن طريق تحقيق التغطية الصحية والوقائية الشاملة والتدخل المبكر للمواطنين كافة، بما يكفل الحماية المالية لغير القادرين، ويحقق رضاء المواطنين والعاملين في قطاع الصحة لتحقيق الرخاء والرفاهية والسعادة والتنمية الاجتماعية والاقتصادية. ولتكون مصر رائدة في مجال الخدمات والبحوث الصحية والوقائية عربيًّا وأفريقيًّا.
- **محور التعليم والتدريب:** والذي يركز على إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية، دون تمييز، في إطار نظام مؤسسي كفء وعادل ومستدام ومرن، بالإضافة إلى الاهتمام بالمتعلم والمتدرب القادر على التفكير والمتمكن تكنولوجيًّا، وأن يساهم أيضًا في بناء الشخصية المتكاملة وإطلاق إمكاناتها إلى أقصى مدى لمواطن معتز بذاته، ومستنير، ومبدع، ومسئول، وقابل للتعددية، ويحترم الاختلاف، وفخور بتاريخ بلاده، وشغوف ببناء مستقبلها، وقادر على التعامل تنافسيًّا مع الكيانات الإقليمية والعالمية.
- **محور الثقافة:** ويركز على بناء منظومة قيم ثقافية إيجابية في المجتمع المصري تحترم التنوع والاختلاف وتمكين المواطن المصري من الوصول إلى وسائل اكتساب المعرفة، وفتح الآفاق أمامه للتفاعل مع معطيات عالمه المعاصر، وإدراك تاريخه وتراثه الحضاري المصري، وإكسابه القدرة على الاختيار الحر وتأمين حقه في ممارسة وإنتاج الثقافة. على أن تكون العناصر الإيجابية في الثقافة مصدر قوة لتحقيق التنمية، وقيمة مضافة للاقتصاد القومي، وأساسًا لقوة مصر الناعمة إقليميًّا وعالميًّا.

يتضح مما سبق شمول البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠ لمحاور متعددة، ذات توجهات تهدف إلى الارتقاء بالأفراد والمجتمع والمنظومة التعليمية بالمدارس المصرية، وذلك على النحو التالي: (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح، ٢٠١٦، ١٤٠)

أ-توجهات برامج تطوير التعليم والتدريب للبعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠

تستهدف توجهات برامج تطوير التعليم والتدريب للبعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠ ما يلي:

(١) تحسين جودة نظام التعليم بما يتوافق مع النظم العالمية

من خلال التركيز على تفعيل قواعد الجودة والاعتماد المسايرة للمعايير العالمية، وتمكين المتعلم من متطلبات ومهارات القرن الواحد والعشرين، بالإضافة إلى التنمية المهنية الشاملة والمستدامة المخططة للمعلمين، وتطوير المناهج بجميع عناصرها بما يتناسب مع التطورات العالمية، والتحديث المعلوماتي، مع مراعاة سن المتعلم واحتياجاته البيولوجية والنفسية، بحيث تكون المناهج متكاملة وتسهم في بناء شخصيته، هذا إلى جانب تطوير البنية التنظيمية للوزارة والمديريات والإدارات التعليمية والمدارس، بما يحقق تحسين الخدمة التعليمية المقدمة، إلى جانب التوصل إلى الصيغ التكنولوجية الأكثر فعالية، في عرض المعرفة المستهدفة وتداولها بين الطلاب والمعلمين، وتوفير بنية تحتية قوية داعمة للتعلم، من معامل ومكتبات واتصال بالإنترنت ومرافق من أجل ممارسة الأنشطة، وأخيرا تطوير منظومة التقييم والتقويم في ضوء أهداف التعليم وأهداف المادة العلمية، والتركيز على التقويم الشامل دون التقييم التحصيلي فقط.

(٢) إتاحة التعليم للجميع دون تمييز

من خلال توفير الاحتياجات الدراسية اللازمة لكل مرحلة تعليمية، بما يُراعي التفاوت في الاحتياج على المستوى المحلي للمديريات والإدارات التعليمية، بالإضافة إلى تحجيم ظاهرة التسرب في مراحل التعليم المختلفة، وتوفير بيئة شاملة داعمة لدمج ذوي الإعاقات البسيطة بمدارس التعليم قبل الجامعي، وتطوير جودة مدارس التربية الخاصة بالمتعلمين ذوي الإعاقة الحادة والمتعددة، وتزويد المتعلمين الموهوبين والفائقين بتعليم عال في جودته النوعية في مجالات المعرفة والمهارات المتقدمة بجميع مراحل التعليم قبل الجامعي، إلى جانب توفير خدمة تعليمية متميزة، موجهة للمناطق المحرومة والأكثر احتياجًا.

(٣)تحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم

من خلال التركيز على تحسين مؤشرات التعليم في تقارير التنافسية الدولية، وتفعيل العلاقة الديناميكية بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل، وتحسين مستوى تعلم العلوم والرياضيات ومهارات التواصل وتوظيف التكنولوجيا، وتوفير بنية أساسية قوية بالمدارس، تشمل المعامل والمكتبات والملاعب والمرافق، تتيح فرصًا تعليمية متكافئة لجميع المتعلمين.

ب- توجهات برامج تطوير العدالة الاجتماعية للبعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠ تستهدف ما يلي: (أحمد، وآخرون،٢٠٢١، ٣٧٣)

تتمثل توجهات العدالة الاجتماعية للبعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠، في تطبيق الممارسات الديمقراطية، من خلال ضمان أن يتمتع جميع الفتيات والفتيان بتعليم أساسي وثانوي مجاني ومنصف وجيد، وضمان أن تتاح لجميع الفتيات والفتيان فرص الحصول على نوعية جيدة من النماء والرعاية في مرحلة الطفولة المبكرة، إلى جانب ضمان تكافؤ فرص جميع النساء والرجال في الحصول على التعليم التقني والمهني والتعليم العالي الجيد والميسور التكلفة، والقضاء على التفاوت بين الجنسين في التعليم، وضمان تكافؤ فرص الوصول إلى جميع مستويات التعليم والتدريب المهني للفئات الضعيفة، وأخيرًا ضمان أن يكتسب جميع الدارسين المعارف والمهارات اللازمة لدعم التنمية المستدامة.

ج- توجهات برامج تطوير الثقافة للبعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠:

إن تحقيق التمكين الرقمي لجميع الفئات الاجتماعية في مصر هو هدف رئيس لرؤية مصر ٢٠٣٠ للتنمية المستدامة في برامج تطوير الثقافة للبعد الاجتماعي، والذي تتمثل أهم توجهاته في تمكين الإنسان المصري من الوصول إلى وسائل اكتساب المعرفة، بتمكين جميع الفئات الاجتماعية من الحق في الوصول إلى المعرفة، وضمان سرية تداولها، بالإضافة إلى تزايد الاعتماد على المصادر المفتوحة على الإنترنت، والتي توفر المحتوى الثقافي، والمعرفي، والعلمي، بجودة عالية للجميع، للمشاركة فيها بلا قيود مادية، وعليه تبنت وزارة التربية والتعليم تطوير التعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، باستخدام تقنيات الحوسبة السحابية والحاسب المصري التعليمي؛ إدراكًا من الدولة للأهمية البالغة للتعليم كمحرك للاقتصاد، ومن أجل تحقيق الاستفادة العظمى من البنية التحتية المعلوماتية. (بغدادى،٢٠١٩، ١٠٧)

من خلال ما سبق، يظهر أن البعد الاجتماعي في رؤية مصر ٢٠٣٠ يرتكز على توجهات تمثل خارطة طريق للمؤسسات التعليمية، ومن بين هذه المؤسسات تأتي المدرسة المصرية بالمرحلة الثانوية العامة، وتتمثل أهم هذه التوجهات في بناء مجتمع عادل متكاتف، يتسم بالمساواة في الحقوق والفرص الاقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبأعلى درجة من الاندماج المجتمعي، يسعى النظام التعليمي من خلالها إلى إتاحة التعليم والتدريب للجميع بجودة عالية دون تمييز، وذلك ضمن إطار نظام مؤسسي يكون كفئًا وعادلًا ومستدامًا ومرنًا. بالإضافة إلى التركيز على المتعلمين والمتدربين، لتمكينهم من مهارات القرن الحادي والعشرين، وتحسين تنافسية نظم ومخرجات التعليم كمصدر أساسي للمجتمع المصري، لتمتلك البلاد قوة بشرية مؤهلة لقيادة مستقبلها نحو الأفضل. الأمر الذي يتطلب الاهتمام بتبني إستراتيجية للاستثمار في المدرسة المصرية بهذه المرحلة ، تساعدها على توفير بيئة مدرسية داعمة للتطور التقني والذكاء الاصطناعي، لمواجهة تحديات التنافس الثقافي والحضاري، وتعزيز قيم ثقافية إيجابية، تحترم التنوع والاختلاف.

وعلاوة على ذلك، تؤكد رؤية مصر ٢٠٣٠ أن النهوض الحضاري للمجتمع لا يقتصر على جانب واحد، بل يهتم بجميع جوانب التطور والتحسين، فهي تعتمد على الاعتقاد بأن قوة أي مجتمع تكمن في رأس ماله البشري، وبأن النظام التعليمي المتطور يجب أن يتجاوب مع تحديات العصر، ومن أهمها الذكاء الاصطناعي وكيفية توظيفه في المؤسسات التعليمية، بما في ذلك المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام. وهو ما سنتناوله في المحور التالي.

المحور الثانى: فلسفة الذكاء الاصطناعي ومتطلباته من المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام

يتضمن هذا المحور فلسفة الذكاء الاصطناعي، من حيث النشأة، والمفهوم، والتطبيقات الأساسية له في التعليم، وأهم متطلباته من المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، وذلك كما يلي:

١-مفهوم الذكاء الاصطناعي (النشأة ومراحل التكوين)

يعود تاريخ الذكاء الاصطناعي إلى الفلاسفة الكلاسيكيين في اليونان القديمة، حيث كانت الأساطير والقصص تحمل في طياتها الشائعات عن الكائنات الاصطناعية الموهوبة في الذكاء، وكذلك البحث المستمر عن اختراع يمكّن الإنسان من محاكاة العقل البشري، وفي هذا

السياق، حاول الفلاسفة الكلاسيكيون وصف عملية التفكير الإنساني، ورأوها عبارة عن تلاعب ميكانيكي بالرموز، ولكن البداية الحقيقية لدراسة موضوع الذكاء الاصطناعي كانت في عام ١٩٤٠ م، حيث نشأت مدرسة فكرية تعرف بالاتصالية، والتي تمحورت حول دراسة عملية التفكير، ويعد آلان تورينغ من بين الشخصيات البارزة في هذا المجال، حيث قدّم في عام ١٩٥٠ م ورقة بحثية تتناول آلة للتفكير تقلد الإنسان، وبعد ذلك جاء هودجكين هكسلي ليقدم نموذجًا يحاكي دماغ الإنسان، حيث قدّم شبكة كهربائية تمثل الخلايا العصبية، وتيارًا كهربائيًّا يحاكي النبضات التي تشغل تلك الخلايا أو توقفها. هذه التطورات الأولية شكلت أساس تطور ميدان الذكاء الاصطناعي في العقود اللاحقة، وأدت إلى استمرار البحث والتطوير في هذا المجال بشكل متزايد.(السليطي، ٢٠٢٣، ١٦٢)، وظهر مصطلح الذكاء الاصطناعي (AI) لأول مرة في عام ١٩٥٦ عندما ناقش مجموعة من الباحثين في كلية دارتموث فكرة أنه يمكن برمجة الآلات للتعلم وتطبيق المعرفة. وعلى الرغم من وجود العديد من التعاريف للذكاء الاصطناعي، فإنه غالبًا ما يتم وصفه بأنه تطوير أنظمة الكمبيوتر لأداء المهام التي عادة ما تتطلب التفكير البشري، مثل الإدراك، وفهم اللغة، والاستدلال، والتعلم، والتخطيط، وحل المشكلات. (May H. Abdel Aziz& et. Al,2024, 2)

ويمكن تقسيم مراحل نشأة الذكاء الاصطناعي إلى ما يلي: (قشطى، ٢٠٢٠، ٧١-٧٢)

- **المرحلة الأولى:** ظهرت المرحلة الأولى مباشرة بعد انتهاء الحرب العالمية الثانية، حيث بدأت في عام ١٩٥٠ بدراسة عن لعبة الشطرنج على يد العالم "شانون"، وانتهت عام ١٩٦٣ مع العالمين "فيجن باوم" و"فيلدمان"، وتميزت بالاعتماد على أجهزة الكمبيوتر في ممارسة الألعاب وحل الألغاز.

- **المرحلة الثانية:** بدأت في منتصف الستينات إلى منتصف السبعينات، عندما أنتج العالم منسكي إطارًا لتمثيل المعلومات، وطور العالم ونجراد نظامًا لفهم الجمل الإنجليزية، مثل القصص والمحادثات، وقام العالمان ونستون وبراون بتلخيص ما تم تطويره في معهد "ماسيشوستش للتكنولوجيا، وهو تطبيق بعض الأبحاث عن معالجة اللغة الطبيعية والرؤية الحاسوبية والروبوتات والمعالجة الشكلية أو الرمزية.

- **المرحلة الثالثة:** بدأت في منتصف السبعينيات، وتميزت بظهور تقنيات متنوعة لحل العديد من التطبيقات التي أدت فعلا إلى انتقال جزء كبير من الذكاء الإنساني إلى برامج الكمبيوتر.

وهذه الفترة هي العصر الذهبي لازدهار هذا العلم، والتي أدت إلى ظهور العديد من نظم الذكاء الاصطناعي الحديثة، وتجسد جوهر تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي ليشمل النمذجة الرمزية، وآليات معالجة القوائم، والتقنيات المختلفة للبرمجة، وفي عام ١٩٧٩ تم بناء Stanford، كأول مركبة يحركها الكمبيوتر، وفي عام ١٩٩٧ تمكن كمبيوتر من التغلب على منافس بشري في لعبة الشطرنج، ثم بدأ التسارع في تطوير الذكاء الاصطناعى.

وتذكر (شعبان،٢٠٢١، ٥) أن المفهوم الأصلي للذكاء الاصطناعي قد نشأ في الأربعينات من القرن العشرين، ووصل إلى ما هو عليه اليوم، بسبب تضافر مجموعة من العوامل، من أهمها: -**البيانات الضخمة:** بمعنى توافر كميات أكبر من البيانات ومصادرها المنظمة وغير المنظمة، حيث أصبح من الممكن اليوم توفير قدرات الذكاء الاصطناعي التي لم تكن موجودة في الماضي بسبب نقص البيانات ومحدودية حجم العينة.

- **الحوسبة السحابية:** أدت الإنجازات التي تحققت في تكنولوجيا الحوسبة السحابية إلى تقليل تكلفة التعامل مع كميات كبيرة من البيانات في الأنظمة التي تعمل بالذكاء الاصطناعي، من خلال المعالجة المتوازية وزيادة سرعة المعالجة.

- **منصات وسائل التواصل الاجتماعي:** إن وجود مجتمع مفتوح المصدر، ومشاركة أدوات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي، يسهّل تقديم العديد من جوانب الذكاء الاصطناعي، مثل التعلم العميق والتعزيز.

- **البرامج والبيانات مفتوحة المصدر:** والتي تسرع استخدام الذكاء الاصطناعي؛ لأنها تسمح بقضاء وقت أقل في البرمجة الروتينية وتوحيد الصناعة.

لذلك أصبح مفهوم الذكاء الاصطناعي مرتبطًا بالأجهزة الرقمية والإلكترونية مثل الحواسيب والأجهزة المحمولة والروبوتات، كما أصبح يعبر عن قدرة هذه الأجهزة الرقمية على أداء المهام المطلوبة بالكائنات الذكية، فهي أنظمة ذات عمليات فكرية بشرية، لها القدرة على التفكير واكتشاف المعنى والتعلم من التجارب السابقة، وتشمل أمثلة على العمليات التي تقوم بها الأجهزة الرقمية التي يمكن أن تُنسب إلى الذكاء الاصطناعي اكتشاف براهين النظريات الرياضية، وألعاب الشطرنج، والتشخيص الطبي، ومحركات البحث على شبكة الإنترنت، وتعرُّف الكلام، وتعرُّف الكتابة اليدوية. (محارب، ٢٠٢٣، ٥)

وهناك تعريفات متعددة للذكاء الاصطناعي، ووفقًا لقاموس ويبستر Webster فإنه مصطلح مركب من كلمتين: (الذكاء –الاصطناعي)، ولكل منهما معنى مستقل، فالذكاء يشار إليه بأنه: القدرة على فهم الأوضاع أو الحالات الجديدة أو المتغيرة وإدراكها، أما كلمة اصطناعي فتطلق على الأشياء الناشئة نتيجة فعل الصناعة وتشكيل الأشياء الجديدة، تمييزا لها عن الموجودة بصورة طبيعية دون تدخل البشر. (الخيري، ٢٠٢١، ١٩٠)

ويعرّفه (العنقودي، ٢٠١٩، ٤٤) بأنه قدرة الآلة على استنباط القرارات بسرعة ودقة وفقًا للبيانات المختزلة فيها. كما يُعرّفه أيضًا بأنه علم اختراع آلات وبرامج حاسوبية تتميز بالذكاء الذي يحاكي التفكير البشري والقدرة على أداء المهام الذكية في المشاريع والأنظمة التي توظف العمليات الفكرية البشرية المتقدمة. ويُعد تعريف منظمة التعاون الاقتصادي والتنمية أحد أكثر التعريفات شيوعًا، والذي ينص على أن الذكاء الاصطناعي هو "نظام قائم على الآلة، قادر على تقديم تنبؤات وتوصيات وقرارات تؤثر في البيئة الحقيقية أو الافتراضية، وفقًا لأهداف معينة يحددها الإنسان.

(أبو زيد، ٢٠٢٢،١٤٨) ، ويشير التعريف المبسط لمصطلح الذكاء الاصطناعي إلى الأنظمة والآلات المصممة لمحاكاة الذكاء البشري وأداء المهام أو حل المشكلات. وقد حقق الذكاء الاصطناعي فوائد هائلة للمجتمع البشري في العديد من المجالات، لا سيما في الطب، والتعليم، والإعلام، وإنتاج الغذاء، والنقل العام الأكثر كفاءة، كما أظهر نتائج واعدة في مجال التصدي لتغير المناخ، ولذلك يعتقد الخبراء أن الاستخدام المتزايد للذكاء الاصطناعي سيجعل الحياة أفضل لمعظم الناس في العقود القادمة. (التركي، ٢٠٢٣، ١٠)

وبهذا المعنى فإن الذكاء الاصطناعي يمثل حالة فريدة، تتاح فيها تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات بكميات ضخمة، وتعتمد على أنظمة برمجيات ذكية، يتم من خلالها بناء نماذج افتراضية لمحاكاة سلوك البشر أو الحيونات، إضافة إلى حل المشكلات واتخاذ القرارات، وتحليل البيانات.(Margaret C. Keiperetail,2023, 2)

وتماشيا مع ما سبق ذكره، فإن هناك شكلين للذكاء الاصطناعي، الأول: هو الذكاء الاصطناعي المجسد، والثاني هو الذكاء الاصطناعي غير المجسد، ويشار إلى الشكل الأول بأنه كائن، مثل الروبوت، ويُعرّف الروبوت بأنه "جهاز آلى يمكنه التعامل مع الأشياء أو تنفيذ عمليات وفقًا لبرنامج ثابت أو قابل للتعديل". وينتشر استخدام الروبوتات ليحل محل العمالة

البشرية على نطاق واسع في القطاع الطبي، للمهام المتكررة التي تتطلب الدقة، والمهام الخطرة التي لا يستطيع الإنسان القيام بها، والعمليات الدقيقة للغاية، مثل تشخيص الأمراض، وجراحة العيون. أما بالنسبة للذكاء الاصطناعي غير المجسد، فإنه لا يعبر عن كائن، بل هو خدمة تستخدم الذكاء الاصطناعي، ومثال ذلك روبوتات الدردشة الآلية التي تعرف بأنها برمجيات لمحاكاة المحادثة الطبيعية، وتستخدمها الشركات على نطاق واسع.(القرقوري،٢٠٢٢ ،٣٤-٣٥)

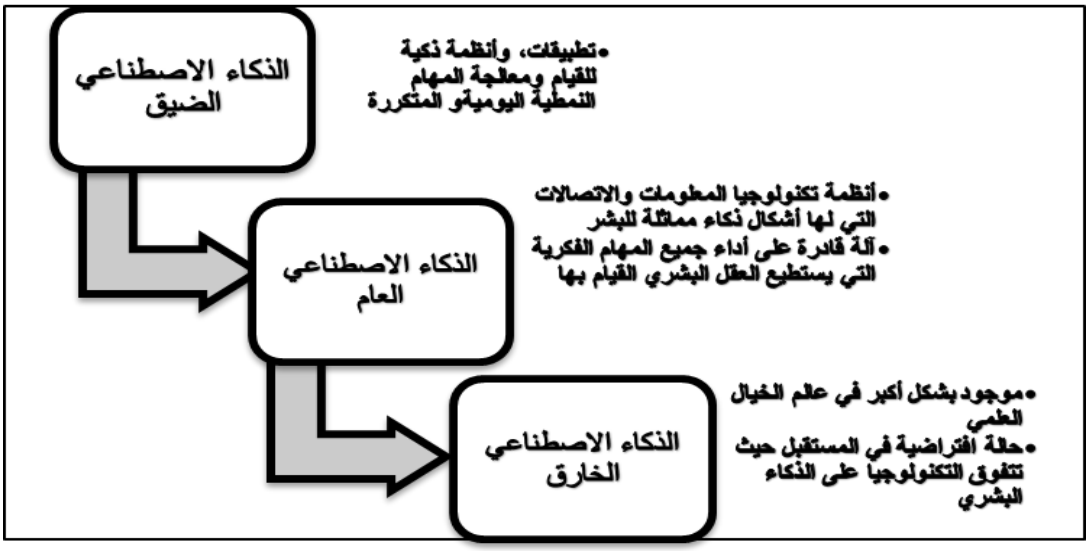
وضمن هذا السياق يعرفه (إبراهيم، ٢٠٢٢ ،١٠٣٣) بأنه نظم برمجيات، وربما أجهزة صممها الإنسان ذات هدف معقد، تعمل في العالم الحقيقي أو الرقمي من خلال إدراك البيئة، بواسطة الحصول على المعلومات، ومن خلال تفسير البيانات المهيكلة أو المجمعة غير المهيكلة، وتحليل أو معالجة المعلومات المستمدة من تلك البيانات، وتقرير الإجراء أو الإجراءات الواجب اتخاذها من أجل تحقيق هدف معين. وعرفه (Gilles E & et.al ,2024, 3) بأنه محاكاة الفكر البشري، وما يرتبط بذلك من القدرة على معالجة البيانات وصنع القرار، واستخدام تقنيات التعلم الآلي بإيقاعات متسارعة في المجالات العلمية والتقنية كافة.

كما يعرف الذكاء الاصطناعي بأنه استخدام نظم الحاسبات الإلكترونية في عمليات لها طبيعة الحوار مع الإنسان، مثل البرامج التعليمية التي تم تصميمها على هيئة حوار يقوم فيه الحاسوب بدورالمعلم الخبير الذي يعرف الإجابة الصحيحة والقرار الذكي، ويعترض على إجابات المستخدم الخطأ بطريقة تصحيحية، تعتمدعلى تحليل الأخطاء وتبويبها. (الفرماوي، وآخرون، ٢٠٢١ ، ١٦٥)

ومن أهم المصطلحات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي ولها رواج عالمي، مصطلح التعلم الآلي والذي يُعنى بتطوير التقنيات والخوارزميات التي من شأنها تمكين أجهزة الحاسوب من التعلم، وتصميم تطبيقات برمجية لها القدرة عل التنبؤ وتوقع النتائج، وكذلك التعلم العميق الذي يعرف بأنه امتداد للتعلم الآلي، حيث يستند إلى مجموعات خوارزمية تحتوي على شبكات عصبية اصطناعية تشبه الخلايا العصبية في جسم الإنسان.(القرني، وعمران، ٢٠٢١ ،٦٤)، وبذلك يمكن القول بأن للذكاء الاصطناعي مفاهيم متعددة، أكثرها تداولًا هو القدرة على التفكير الإبداعي، والقدرة على حل المشكلات، والتعلم مثل البشر، بواسطة أنظمة برمجة ذكية ووسائل تكنولوجية متقدمة من صنع الإنسان، وبالتالي يُستند إليه في تطوير الحياة الإنسانية؛ لبلوغ

فرص جديدة للتنمية بمختلف ميادينها، ويتضح من ذلك أنه يمثل ميزة فريدة لم يسبق لها مثيل، تطمح لبلوغها الأمم في جميع المجالات، من أجل النماء والتطوير المجتمعي (Xieling, Chen & et.al ,2020, 4).

ومن زاوية أخرى، فإنه لا شك أن التعريفات المطروحة للذكاء الاصطناعي، قد أحدثت رؤى متباينة نحوه، الأمر الذي دفع العلماء لتحديد ثلاثة أنماط له، منها: الذكاء الاصطناعي الخارق، وهو يمثل حالة مستقبلية افتراضية، تتفوق فيها التكنولوجيا على الذكاء البشري، وعلى الرغم من أن هذا الأمر أقرب إلى عالم الخيال العلمي، فإن العلماء يناقشون الخطوات التي يمكن اتخاذها لتجنب سيناريو يتجاوز فيه الذكاء الاصطناعي عتبة التفرد التكنولوجي، وهو ما يتعارض مع مصالح البشرية، والذكاء الاصطناعي العام الذي يشير إلى أنظمة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الذكية كذكاء الإنسان، كإنشاء آلات يمكنها أداء جميع المهام الفكرية التي يستطيع العقل البشري القيام بها؛ حيث يتمكن هذا النمط من التفكير، والتعلم، وحل المشكلات في بيئات معقدة ومتغيرة مثل البشر، أما الذكاء الاصطناعي الضيق فإنه يرتبط بتطبيقات وأنظمة ذكية لمعالجة المهام النمطية اليومية والمتكررة. (أبو زيد، ٢٠٢٢، ١٥٠)، وهذا ما يوضحه الشكل التالي.



شكل (١) أنماط الذكاء الاصطناعي: إعداد الباحثة

٢- سمات الذكاء الاصطناعي

يتميز الذكاء الاصطناعي بعدة خصائص، منها القدرة على الاستدلال والاستنتاج، فهما من أبسط العمليات التي يقوم بها العقل البشري، ولكنهما من إنجازات العلماء في مجال الذكاء

الاصطناعي، وهناك أيضًا القدرة على التمثيل الرمزي، والبحث التجريبي، والقدرة على تمثيل المعرفة، والتعامل مع البيانات المتضاربة، والقدرة على التعلم، وأخيرًا الإدراك، وهو أحد أكثر أشكال الذكاء الطبيعي تعقيدًا، والتي يحاول علماء الذكاء الاصطناعي تحقيقها. ويمكن إجمال هذه السمات كما أوضحها كل من (عبد الغني ، وآخرون، ٢٠٢٤، ٢٠٥)، و(صميلي، و وآخرون، ٢٠٢٣، ٢٠٦)، و(فؤاد، وآخرون، ٢٠١٢، ٤٨٩)، و(Karin Stolpe, Jonas Hallström,2024, 2) في الآتي:

-**تمثيل المعرفة:** وتعني جعل الآلات تتعلم عن طريق التجربة والخطأ وإيجاد المرونة التي توجد لدى البشر في التحليل المنطقي وحل المشكلات والاستدلال والتفكير.

-**التخطيط وتحديد الأهداف:** بتحديد عناصر الخطة، ووضع نماذج للممارسات، وتحديد المتطلبات والاحتياجات، ووضع خطة تنفيذية لتطبيق الذكاء الاصطناعي.

-**القابلية للتعلم والإبداع في إيجاد الحلول:** يتمتع الذكاء الاصطناعي بالقدرة على تحسين الأداء وتقليل الأخطاء، والتصرف بذكاء، ومراعاة الأخطاء التي ارتكبت في الماضي.

-**الذكاء الاجتماعي:** بمعنى محاكاة المشاعر الإنسانية، من خلال تطوير أجهزة يمكنها تعرُّف المشاعر البشرية وتفسيرها، واتخاذ القرارات المناسبة .

- **محاكاة الذكاء البشري:** وهو قدرة الآلة على محاكاة الذكاء والسلوك البشري.

كما يتمتع الذكاء الاصطناعي بمجموعة من الخصائص، نذكر منها ما تناولته دراسة (شعبان،٢٠٢٢، ١٠٨-١٠٩)، فيما يلي:

- استخدام الأسلوب التجريبي المتفائل: من السمات المهمة في مجال الذكاء الاصطناعي، أن برامجه تتعامل مع المشكلات التي ليس لها طريقة حل عامة أو معروفة، وهذا يعني أن البرامج لا تستخدم خطوات متسلسلة تؤدي إلى الحل الصحيح، ولكنها تختار طريقة معينة للحل تبدو جيدة، مع الاحتفاظ بإمكانية تغيير الطريقة إذا اتضح أن الخيار الأول لا يؤدي إلى الحل سريعًا.

- **قابلية التعامل مع المعلومات الناقصة:** فمن الخصائص التي تمتلكها برامج الذكاء الاصطناعي القدرة على إيجاد بعض الحلول في غياب المعلومات، والقدرة ليس فقط على توفير المعلومات للقرارات الإدارية، بل أيضا على التفكير والإدراك، واكتساب المعرفة وتطبيقها،

والتعلم والفهم من التجارب والخبرات السابقة، والتعامل مع المواقف الصعبة أو الغامضة في غياب المعلومات.

يتأكد من السمات السابقة للذكاء الاصطناعي أهميته كمؤشر رئيس للنمو الاجتماعي والتنمية في الألفية الثالثة؛ نظرًا للأثر الكبير الذي يحدثه في تحسين جودة الحياة وتقدم المجتمعات في مختلف جوانب الحياة اليومية، مثل الصحة، والتعليم، والبيئة، والاقتصاد، يضاف إلى ذلك الأهمية التي تعود على المجتمعات من سعيها نحو تطوير أنظمتها التعليمية، للانتقال إلى مجتمع متطور، لديه القدرة على التكيف مع التكنولوجيا الرقمية، بما في ذلك الذكاء الاصطناعي، بتقديم تعليم مبتكر، يساعد في تزويد الأفراد بالمهارات والمعرفة التي يحتاجونها للمساهمة في بناء مجتمعات متطورة ومستدامة، ولذلك يمكن القول بثقة: إن ربط الذكاء الاصطناعي بتطوير أنظمة التعليم هو مفتاح تعزيز التنمية المستدامة، ويستحق بالتأكيد الاهتمام والاستثمار من قبل المجتمعات والحكومات، لضمان مستقبل أفضل للجميع.

٣-إسهامات الذكاء الاصطناعي في التعليم

إن من أهم مجالات وتطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، ما ذكره (بوبحة، ٢٠٢٢، ٩٨)، فيما يلي:

- **البرمجة الآلية:** وتعني القدرة على إنشاء مفسرات أو مترجمات، تمكن الحاسوب من استلام برنامج المصدر مكتوبًا بلغة طبيعية، ثم توليد برنامج يمكن للحاسوب تنفيذه والتعامل معه.
- **الرؤية بالحاسوب:** وبقصد بها تزويد الحواسيب بأجهزة استشعار بصرية، يمكنها تعرُّف الأشخاص والأشكال، من خلال تطوير أساليب تقنية لتحليل الصور وتعرُّف الوجوه؛ بهدف تمكين الحواسيب من رؤية ما يحيط بها وتعرُّفه.
- **النظم الخبيرة:** تتمثل في أنظمة الحاسوب المعقدة التي تجمع المعلومات من الخبراء البشريين، وتمكّن الحواسيب من تطبيق تلك المعلومات لحل المشكلات المماثلة.
- **الإنسان الآلي:** تعد تكنولوجيا الإنسان الآلي من أكثر تطبيقات تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي تقدمًا، والتي تقدم حلولًا للمشكلات، فهي عبارة عن آلة كهروميكانيكية تتلقى الأوامر من كمبيوتر تابع لها، فيقوم بأعمال معينة، والذكاء الاصطناعي في هذا المجال يمنح الروبوت القدرة على الحركة وفهم ما يحيط به. كما ظهرت تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية

التعليمية بطرق متعددة، وذلك وفقًا لما ذكره كل من (يوب، ٢٠٢٢، ١٠٥) و(عناية، ٢٠٢٣، ٥٩)، و(Frederico, Cruz & et.al.,2020, 3)، فيما يلي:

-**المحتوى الذكي:** يهتم العديد من الشركات والمنصات الرقمية حاليًا بإنشاء محتوى ذكي، من خلال تحويل الدروس التعليمية التقليدية إلى دروس ذكية مرتبطة بالأهداف التعليمية، وذلك باستخدام التعلم العميق، لإنشاء كتب دراسية متخصصة، وتمكين التقييم الذاتي.

- **التعليم الذكي:** يُعرّف نظام التعلم الذكي بأنه نظام يتضمن برنامجًا تعليميًا مزودًا بمكون ذكاء اصطناعي، حيث يقوم النظام بتتبع تقدم الطلاب، وجمع المعلومات عن أداء كل طالب على حدة، لتوجيهه حسب الضرورة، وإبراز نقاط القوة والضعف لديه، وتقديم الدعم اللازم في الوقت المناسب.

- **تقنية الواقع الافتراضي والواقع المعزز**، وتفصيل ذلك فيما يأتي:

أ- **الواقع الافتراضي:** يشير إلى تمثيل حاسوبي، يعمل على إنشاء تصور للعالم، يظهر لحواسنا بشكل مشابه للعالم الحقيقي، فعن طريق الواقع الافتراضي يمكن نقل المعلومات والخبرات إلى الأذهان بشكل جذاب وأكثر تفاعلية.

ب- الواقع المعزز: يعد أحد أنواع الواقع الافتراضي، ويهدف إلى تكرار البيئة الحقيقية في الحاسوب، وتعزيزها بمعطيات افتراضية لم تكن جزءا منها، وتتيح هذه التقنية مجموعة من الخيارات التعليمية، كمحاكاة عمليات معقدة مثل العمليات الجراحية. ، ويضيف (تره، ٢٠١٩، ٣٦١)، و(المريخي، ٢٠٢٣، ٧٤)، و(Ismaila, Temitayo Sanusi & et.2022, 2)، و(Pradeep, Udupa,2022,2) مجموعة من إسهامات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم، من أهمها:

- التصحيح التلقائي لأنواع معينة من الفروض المدرسية، مما يوفر وقت المعلمين لمهام أخرى.
- التقييم المستمر للطلاب، والاستقلالية الذاتية للمتعلم، وتحسين إدارة الفصل الدراسي، والقدرة على جمع البيانات وتخزينها.
- توفير منصات للدروس الخصوصية الذكية للتعلم عن بعد، وتقديم طرق جديدة للتفاعل مع المعلومات وتقديم التغذية الراجعة، وإتاحة الفرص للمتعلمين للتواصل والتعاون مع بعضهم، وزيادة التفاعل بين المتعلمين والمحتوى الأكاديمي.

- تحسين التعليم من خلال التيسير بدلًا من نقل المحتوى، وتوفير المساعدة المنزلية.
- تقديم الدعم المخصص للمعلمين والمتعلمين وفقا لاحتياجاتهم.
- تقديم طرق جديدة للتفاعل مع المعلومات، فعلى سبيل المثال تقوم Google بتعديل نتائج البحث وفقا للموقع الجغرافي للمتعلمين أو عمليات البحث السابقة.
- التقويم المستمر للمعلمين، حيث يساعد في تتبع خبرات المتعلمين على طول مسار التعلم بشكل فوري، لقياس اكتساب المهارات بدقة بمرور الوقت.
- توفير منصات التدريس الذكية للتعلم عن بُعد، بالإضافة إلى التوسع السريع في تكنولوجيا الهاتف المحمول، وبذلك فإنه يتيح فرصًا مثيرة للمتعلمين والمعلمين على حد سواء.
- توسيع الفرص المتاحة للمتعلمين للتواصل والتعاون مع بعضهم، وزيادة التفاعل بين المتعلمين والمحتوي الأكاديمي، حيث يمكن للروبوت تعرُّف لغة المتعلم ومحاكاة محادثة حقيقية.
- تقديم المساعدة للمتعلمين في أداء الواجبات المنزلية، حيث يمكن للطلاب أداء الواجب المنزلي الذي يناسب مهاراتهم الدراسية وتحدياتهم الأكاديمية الفردية.
- منع التسرب من المدرسة، من خلال جمع بيانات الطلاب، وإشعار مديري المدارس بالمعرضين لخطر التسرب ليتمكنوا من حل مشكلاتهم.
- جعل التعلم عن بعد أكثر سهولة وجاذبية، حيث يتيح للطلاب فرص التعلم في أي مكان وأي وقت.
- إبقاء الطلاب على اطلاع دائم على المعلومات والمعارف، مما ينمي لديهم مهارات التعلم الذاتي.
- إدارة الفصول الدراسية بطريقة أفضل، من خلال تجربة افتراضية تجذب الطلاب، وبالتالي يمكن معالجة الرسائل الإخبارية، ومتابعة حضور الطلاب، وما إلى ذلك بسرعة وسهولة.

ووفقًا لـ (توفيق ، ومحمد، ٢٠٢٣، ٢٣)، فإنه يمكن استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التدريب والتقييم التعليمي، وذلك لأن هذه التطبيقات تُستخدم لبناء مواقع وبرامج تدريب ذكية، يمكنها تحديد أنماط وأساليب التعلم وقياسها لدى المتعلمين، وتقييم معارفهم، وتقديم تدريب مخصص وفقًا لما اكتسبه كل طالب، كما يمكن أن يشمل تقييم الطلاب بالذكاء الاصطناعي تصحيح الواجبات المنزلية، واللغة، واختبارات النمو، والاختبارات البدنية الحركية، واختبارات الذكاء، بالإضافة إلى ميزة الذكاء الاصطناعي ـ مقارنة بالتقييم التقليدي ـ

وهي أنه يأخذ في الاعتبار المزيد من الجوانب، ويشير إلى أوجه القصور لدى الطلاب، ويوفر التدابير المناسبة. ومن ثم، فإن العلاقة وطيدة بين التعليم والذكاء الاصطناعي، فنحن نستخدم التعليم كوسيلة لتطوير العقول القادرة على التوسع والاستفادة من شتى مجالات المعرفة، أما الذكاء الاصطناعي فيوفر الأدوات اللازمة لتطوير صورة أكثر دقة وتفصيلًا عن كيفية عمل العقل البشري.

ويضيف (ضاهر، وآخرون،٢٠٢٢، ٣٣٨) إلى أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم يمكن أن تساعد على التحرر من التعليم بأسلوب واحد، فمثلا تطبيقات الدروس الذكية ومنصات التعليم المتنوعة أصبحت متوائمة مع كل طالب، وفقًا لميوله واتجاهاته واحتياجاته كما يمكن لنظم الذكاء الاصطناعي أن تمارس الإدارة المدرسية، بهدف تخفيف الأعباء الإدارية وذلك من خلال التحول إلى نظم الإدارة الاستباقية؛ مما يسهم في اتخاذ القرارات الصحيحة وتوزيع المقررات والحصص الدراسية على المعلمين وفق قدراتهم واتجاهاتهم، واكتشاف الطلاب الموهوبين وتعزيزهم، وكذلك تحديد صعوبات التعلم، وتوفير برامجها الخاصة. وهناك إمكانية لتعليم وتطوير الذات من خلال برامج الذكاء الاصطناعي، كآلات التعليم والمنطق، والتصحيح الذاتي والبرمجة الذاتية وتخزين المعلومات والمعرفة المرتبطة بالذكاء الاصطناعي؛ مما يُمكّن المؤسسة من حماية المعرفة الخاصة بها من الضياع بسبب تسرب العاملين، سواء بالاستقالة أو الانتقال من المؤسسة أو الوفاة.

يتضح مما سبق أن الذكاء الاصطناعي يقدم إسهامات متعددة في مجال التعليم، ويمثل اتجاهًا مهمًا للانتقال بالمدارس من القالب التقليدي إلى العصري، خاصة في ظل قدرته على إعداد أفراد يستطيعون التواصل مع الزخم التكنولوجي الهائل الذي يميز عصر الثورة الصناعية الرابعة، وليس هذا فحسب، بل إن أهمية تطبيقات الذكاء الاصطناعي التعليمية وإمكاناتها في تحقيق تعليم ذكي ومتطور، يفرض بطبيعة الحال قناعة راسخة لدى الكثير من المجتمعات اليوم، بأهميته في إحداث تغيير في طبيعة المدرسة، تتمثل في التحرر من التعليم بأسلوب واحد، من خلال تطبيقات الدروس الذكية ومنصات التعليم المتنوعة، بالإضافة إلى إمكانية التعلم المستمر وتطوير الذات. وعلاوة على ذلك، فإن البيئة الرقمية التي يوفرها الذكاء الاصطناعي تسمح بتعزيز مشاركة الطلاب في العملية التعليمية، وإحداث تغيير جذري في طريقة تقديم المعرفة وتفاعل الطلاب مع المحتوى التعليمي، من خلال تجربة الواقع المعزز

والواقع الافتراضي الجاذبة واللوحات الذكية والتطبيقات التعليمية الذكية، وبالتالي تتحول المدرسة إلى بيئة تعليمية تحفز على الإبداع والابتكار، وتوفير فرص للمتعلمين من أجل تطوير مهاراتهم بشكل فعّال.

٤-متطلبات الذكاء الاصطناعي من المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام

للذكاء الاصطناعي مجموعة متطلبات لتوظيفه في التعليم بصفة عامة والمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي بصفة خاصة، منها ما ذكره (عبدالسلام، ٢٠٢١، ٤٢٤)، فيما يلي:

- توفير البنية التحتية والإمكانات المادية والشبكات اللازمة لإنشاء برمجيات الذكاء الاصطناعي.
- تأهيل وتنمية وتطوير الكفاءات العلمية والقدرات المحلية المتخصصة في مجال الذكاء الاصطناعي، وكذلك تدريب العاملين، من خلال دورات متخصصة لتنمية معرفتهم بكيفية استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي.
- إعداد وتطوير المناهج الدراسية، مع تخصيص مادة مستقلة للذكاء الاصطناعي في المدارس لترسيخ مفهومه بين الطلاب.
- تعزيز تعلم الطلاب للبرمجة بوصفها مدخلًا لعلوم الكمبيوتر في مراحل التعليم المبكرة.
- الاهتمام بتدريس العلوم والرياضيات والهندسة، وتنمية قدراتهم ومهاراتهم العلمية والتكنولوجية.
- تنمية مهارات التفكير الإبداعي والنقدي والتحليلي وحل المشكلات ومهارات التواصل والتعاون والعمل الجماعي ضمن فريق.
- التعريف الدائم والمستمر للطلاب والمعلمين بالتطبيقات الجديدة في مجال العلوم والتكنولوجيا الحديثة، وذلك من خلال المشاركة في مسابقات الروبوتات المحلية والعالمية.

في ضوء المتطلبات سالفة الذكر، تتضح أهمية الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته المتنوعة، لا سيما تلك المتعلقة بالنظم التعليمية، والتي تكمن في قدرته على تحديث العملية التعليمية، وتلبية احتياجات التعليم الحديث، من خلال دمج التطبيقات الذكية في النظام التعليمي، مع التركيز على اكتساب المتعلمين مهارات استخدامها، وتوفير بيئة تعليمية تفاعلية ومحفزة لتبادل المعلومات، والمشاركة في المناقشات واتخاذ القرارات الصائبة، بالإضافة إلى توفير فرص التطبيق العملي والتفاعل المباشر مع التقنيات الذكية؛ مما يؤدي إلى انعكاس كل ذلك في

أهداف النظم التعليمية وبرامجها ومناهجها الحديثة المتطورة، بما يتماشى مع احتياجات المجتمع وقيمه. وبشكل عام، فإن استخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم يعكس التزام المجتمع بالتطوير والابتكار، ودعم وتعزيز التنمية المستدامة، ويمثل خطوة مهمة نحو تحسين جودة التعليم، وتمكين الأفراد من مواكبة التطورات المعاصرة وبناء مستقبل مشرق، مما يحقق توجهات البعد الاجتماعي للمدرسة المصرية، والتي تركز عليها الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة ٢٠٣٠.

المحور الثالث: واقع التحليل البيئي SWOT Analysis للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام (نقاط القوة والضعف – الفرص والتهديدات)

في هذا المحور نتناول بالتحليل والشرح، الوضع الراهن للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام، وتوضيح جوانب القوة المميزة لها، وكذلك جوانب الضعف التي تمثل قصورًا في طريق الارتقاء، وتقديم نواتج تعليمية قادرة على تعزيز متطلبات الذكاء الاصطناعي، إضافة إلى الفرص والتهديدات التي تواجهها، وذلك كخطوة أساسية لوضع الإستراتيجية المقترحة؛ انطلاقا لتحقيق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

أولاً: تحليل البيئة الداخلية للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام(نقاط القوة – الضعف)

ومن أهم عناصرها ما يلي:

(١)–فلسفة المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام وأهدافها.

تحظى مرحلة التعليم الثانوي العام بأهمية كبيرة سواء في الدول المتقدمة أو النامية؛ كونها مرحلة إعداد الطلاب للالتحاق بالجامعة من جهة، وكذلك إعدادهم للحياة العامة من جهة أخرى، ومن ثم فإن دور المدرسة الثانوية ممتد لا يقف تأثيره بانتهاء الطالب من هذه المرحلة ونجاحه فيها، وإنما هو بداية لمرحلة أعمق وأشمل هي المرحلة الجامعية التي يجب أن يكون الطالب مستعدا ومؤهلا لها من المدرسة الثانوية. (إبراهيم،٢٠٠٧، ٣) وبالتالى تكتسب مرحلة التعليم الثانوي العام مكانة مهمة بحكم موقعها في السلم التعليمي كمرحلة تربط بين التعليم الأساسي والجامعي، كما تستمد أهميتها من فلسفتها التي تهتم بتنمية شخصية الطلاب وإعدادهم للتعلم العالي والجامعي، أو المشاركة في الحياة العامة، وتأكيد ترسيخ القيم الدينية والسلوكية والقومية .(حسن، وآخرون، ٢٠٢٢، ٨٩)

وإدراكًا لأهمية التعليم الثانوي، وخاصة لدى طبقات النخبة في المجتمع المصري، فقد أولى دستور ٢٠١٤ م التعليم الثانوي اهتمامًا غير مسبوق، فقد عرّفت المادة ١٩ من هذا الدستور مرحلة التعليم الثانوي بأنها مرحلة التعليم الإلزامي، حيث نصت على أن يظل التعليم إلزاميًّا حتى نهاية مرحلة التعليم الثانوي أو ما يعادلها، وتكفله الدولة مجانًا بمراحله المختلفة في مؤسسات الدولة التعليمية وفقًا للقانون. وتقوم مرحلة التعليم الثانوي بإكمال البناء المعرفي والوجداني والمهاري الذي وضعته مرحلة التعليم الأساسي للطالب. وبالتالي يمثل التعليم الثانوي العام أهمية حيوية للمجتمع، باعتباره مرحلة يلتحق بها أفضل خريجي مصر من التعليم الأساسي، فتطورهم وتعدهم للمرحلة الجامعية، حيث يتخصصون في مجالات مختلفة لمهن متعددة بالمجتمع.(إبراهيم،٢٠١٥، ١٦٤)

كما يشار إلى أهمية هذه المرحلة أيضًا في تقرير الخطة الإستراتيجية للتعليم ما قبل الجامعي ٢٠١٤م-٢٠١٧ م، حيث تشمل الفئة العمرية من ١٥-١٨ سنة، وهي مرحلة عمرية غاية في الخطورة، ويؤكد التقرير ضرورة النظر إلى المرحلة الثانوية باعتبارها منظومة تعليمية متكاملة، تهدف إلى إعداد المتعلمين لاستكمال الدراسة الأكاديمية بالتعليم العالي؛ مما يزيد الطلب المجتمعي عليه، في إطار من التَّعَلُّم مدى الحياة، من أجل تأهيل مواطنين صالحين قادرين على مواجهة التحديات الحالية والمستقبلية.(حسن، وآخرون،٢٠٢٣، ٤٣١).

ونتيجه لهذه الأهمية إلى اكتسبتها المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام حاولت وزارة التربية والتعليم تجديد الفلسفة الحاكمة، لتتناسب مع متطلبات العصر، وكان المبرر أن فلسفة التحول في المدارس الثانوية الجديدة المعروفة بالثانوية التراكمية، تهدف إلى الانتقال بالطلاب من التلقين والحفظ إلى الفهم والمعرفة، وإكسابهم مهارات تنمية الشخصية والتعايش مع الآخرين، موضحة أن مسالة التغيير تحتاج إلى تكاتف جميع الجهود، خاصة أولياء الأمور والإيمان بأن التطوير سيقود المتجمع نحو الأفضل، وأضافت الوزارة أن التابلت ليس هدفًا في حد ذاته، بل وسيلة هدفها تمكين الطالب من الوصول إلى أكبر عدد من مصادر المعرفة، سواء على بنك المعرفة أو السيرفرات نفسها التي يتم توفير فيديوهات تفاعلية وكتب خارجية ومصادر معرفة متعددة عليها، ومن ثم يستطيع الطالب أن يبحث عن المعلومة، وينتقل من مرحلة متلقٍ لها إلى مشارك في عملية التعلم داخل الفصل، وأشارت الوزارة إلى أن منظومة التعليم الجديدة تهدف إلى التحرر من ثقافة الحفظ ومنظومة الامتحانات الروتينية.

(محمود، وخليل، ٢٠٢١، ٢٧٨)

وبالنسبة لأهداف المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام، فقد نظمها القانون رقم ٢٣٣ لسنة ١٩٨٨م، المعدل لقانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ م في مسارين، الأول: المسار العقلي، وذلك بتزويد طلابها بالقدر المناسب والكافي من المعلومات والاتجاهات والعادات والخبرات التي تمكنهم من تحقيق ذاتهم، ومواصلة التعليم في المراحل الأعلى، والثاني: المسار الاجتماعي الذي يحقق التكامل والتوازن بين مختلف جوانب شخصية الفرد، من خلال تزويد الطلاب بالمهارات والقيم، وتنمية تحمل المسئولية، واحترام القانون، وتكوين اتجاهات الشعور بالانتماء، والقدرة على التكيف مع الآخرين، ليصبحوا مواطنين فاعلين ومبدعين في مجتمعهم. (الفالوقي، والقذافي، ١٩٩٧، ١٢٣-١٢٤)

وفي هذا السياق، جاءت دراسة (الخطيب، ٢٠٢٠، ١٠٣-١٠٤) لتؤكد أهمية أهداف المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام، لاسيما الأهداف العامة والإجرائية، الممثلة في: التنمية المستمرة لشخصية الإنسان، وتنمية القدرة على اختيار المعرفة، وتنمية القدرة على استخدامات المعرفة وتوظيفها، وتنمية القدرة على التفكير العلمي، والإبداعي، والنقدي، وتعزيز المسئولية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والبيئية، وتعزيز القدرة على المشاركة في اتخاذ القرارات وتحمل مسئولية نتائجها، وتحفيز الممارسة السياسية في الحياة المدرسية، وتنمية مفاهيم وقيم الحياة الاقتصادية، وتعريف الطلاب بأدوارهم المختلفة في تحقيق خطط التنمية، وتعزيز التزامهم بالقيم الدينية والأخلاقية، وتقوية معرفة الفرد بذاته، وتنمية قدرته على الاستفادة من الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وفي سبيل تحقيق التعليم الثانوي العام لأهدافه، فإن ذلك يفرض عليه النهوض بالمهام الوظيفية التي ذكرها، (أحمد،٢٠٠٣، ٢٦) فيما يلي:

- تزويد الطلاب بالمفاهيم العلمية والإنسانية وتسخيرها لخدمة المجتمع.
- تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية ومناهج البحث العلمي.
- تحسين مهارات الطلاب اللغوية وقدراتهم الأدائية وإعدادهم مهنيًّا وتكنولوجيًّا.
- تزويد الطلاب بالمهارات السلوكية والقيم.
- تكوين اتجاهات الشعور بالانتماء والقدرة على التكيف.
- تقدير نجاحات الإنسان ومسئولية المواطنة وإدراك الأحداث العالمية.

- مساعدة الطلاب على إتقان اللغات الأجنبية لمواجهة التحديات العالمية وتحقيق التفاهم الدولي.

-نقل الثقافة والحفاظ عليها بين أجيال المجتمع.

ولعل كل ما تقدم عن فلسفة وأهداف المدرسة في التعليم الثانوي العام يوضح أهميتها في السلم التعليمي بصفة عامة، وفي السياق المجتمعي بصفة خاصة، ومع ذلك فإنه بالرغم من هذه الأهمية التي حظيت بها، فقد ذهب البعض إلى توجيه الكثير من أوجه النقد إليها، وخاصة الأهداف التي تحتاج إلى التطوير للتلاءم مع عصر الذكاء الاصطناعي، وفي هذا الشأن أكدت نتائج العديد من الدراسات قصور فلسفة وأهداف التعليم الثانوي العام عن تحقيق المرجو منه، وأن التعليم الثانوي العام في مصر يعاني العديد من المشكلات التي تقف في طريق تحقيق أهدافه، كدراسة (عيد، ٢٠٠٣، ١١٣)، ودراسة (سليمان،٢٠١٧، ٤١٤)، ودراسة (إبراهيم،٢٠١٥ ،١٦٨)، وكلها أرجعت الأسباب إلى:

- عدم استناد هذه الأهداف إلى فلسفة تربوية واجتماعية واضحة، حيث توجد شكوى دائما من عزلتها عما يجري في العملية التربوية، وقليلًا ما تترجم إلى أهداف تفصيلية في المناهج والخطط التربوية.
- ضعف المردود الاقتصادي من التعليم الثانوي العام، حيث ترتفع تكلفته، ويزداد الهدر فيه.
- القصور في تلبية الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلاب، وعدم تنمية المهارات والقيم وأساليب التعلم الرقمي والروح الابتكارية والإبداعية بشكل كافٍ.
- ضعف المخرجات، مما يحد من تحقيق أهداف نظام التعليم الثانوي العام، ويؤثر على تقدم المجتمع وتطوره.
- الشعور الجماهيري المحبط تجاه واقع أداء المدرسة الثانوية العامة.
- زيادة الفجوة بين التخطيط للتعليم الثانوي العام ومتطلبات التنمية.
- افتقاد الإصلاح والتجديد في التعليم الثانوي العام إلى رؤية مجتمعية واضحة.
- ارتفاع معدلات الهدر في التعليم الثانوي العام.
- الانفصال بين التعليم الثانوي العام ونظيره الفني.
- ضعف الاهتمام بالأنشطة المدرسية.

- ضعف تلبية احتياجات الطلاب النفسية والاجتماعية، وقصور في تنمية المهارات والقيم وأساليب التعلم الذاتي وروح الابتكار والإبداع.
- ضعف قدرة التعليم الثانوي في تلبية مخططات التنمية ومسايرة متطلبات التطور الاجتماعي والاقتصادي؛ نتيجة لانخفاض كفاءته الداخلية والخارجية.

(٢)- سياسة قبول طلاب المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام

ينظر إلى التعليم الثانوي العام منذ نشأته على أنه أكثر أنواع التعليم النظامي قيمة، وذلك لاعتباره القناة الرئيسة التي يلتحق من خلالها الطلاب بالتعليم الجامعي، والذي يؤدي بدوره إلى المناصب القيادية العليا في الدولة، وبالتالي يُنظر إلى التعليم الثانوي العام على أنه رمز للتميز الاجتماعي، وعلامة للنبوغ العلمي والتفوق الدراسي؛ لذا فإن طالب المرحلة الثانوية يمثل مرتكزًا قويًّا للنهوض بالمجتمع، والارتقاء به، بما يمتلكه من مهارات يتميز بها. وقد نصت المادة ٢٣ من قانون التعليم رقم ١٣٩ لسنة ١٩٨١ م على شروط القبول في مرحلة التعليم الثانوي على النحو التالي: "تكون مدة الدراسة لمرحلة التعليم الثانوي ثلاث سنوات دراسية، ويشترط فيمن يلتحق بالسنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي أن يكون حاصلًا على شهادة إتمام مرحلة التعليم الأساسي، وألا يزيد سنه في أول أكتوبر من السنة الدراسية المعنية على ثمانية عشر عامًا، ويصدر وزير التعليم القرارات المنظمة لحالات التجاوز عن السن.(قانون التعليم، ١٩٨١، رقم (١٣٩) المادة(٢٣)، ٨)

جـدول (١)

توزيع الطلاب المقيدين بمدارس التعليم الثانوي العام (حكومي /خاص)

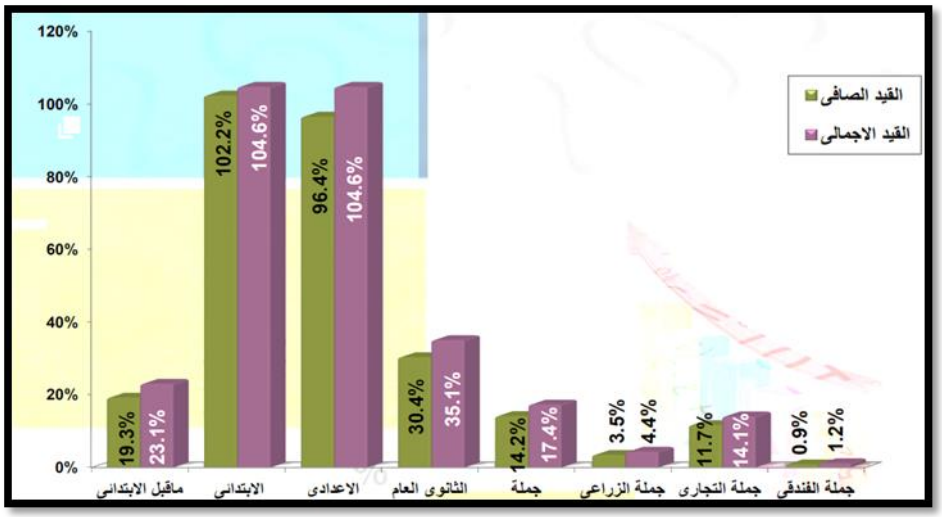
خلال الفترة (٢٠٢٠ م /٢٠٢١م-٢٠٢٣ م/ ٢٠٢٤ م)

السنوات	حكومى	خاص	الاجمالى
٢٠٢٠/٢٠١٩	١٥٢٧٦٩٩	٢٩١٧٩٨	٢٥١٣٥٦٤
٢٠٢١/٢٠٢٠	١٥٧٨٩١٣	٣٣٦٨٧٢	٢٤٤٠٣٩٢٤
٢٠٢٢/٢٠٢١	١٦٣٣٩٨٤	٣٧٤٦٨٠	٢٥٠٦٢٢٩٤
٢٠٢٣/٢٠٢٢	١٦٩٨٥٩٨	٤٢٥٨٥٢	٢٥٤٩٤٢٣٢
٢٠٢٤/٢٠٢٣	١٧٧٠٨٦٨	٤٦٨٢٧٩	٣٠٦٦٩٣٥

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة بالاعتماد على البيانات التالية: (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، تطور الخمس سنوات للمراحل التعليمية المختلفة).

تبين الأرقام الواردة في الجدول السابق أن هناك إقبالًا مجتمعيًّا على التعليم الثانوي العام، حيث بلغ إجمالي عدد الطلاب المقيدين عام(٢٠٢٣/ ٢٠٢٤) حوالي (٣٠٦٦٩٣٥) طالبا، منهم (١٧٧٠٨٦٨) طالبا في التعليم الثانوي الحكومي، كما يظهر الجدول السابق مدى التزايد والإقبال المجتمعي على المدارس الخاصة في التعليم الثانوي العام، حيث بلغ عام ٢٠٢٣م / ٢٠٢٤ م (٤٦٨٢٧٩) طالبًا، مقابل (٢٩١٧٩٨) طالبًا عام ٢٠١٩ م/٢٠٢٠ م، ويُرجع الكثيرون هذا الإقبال على التعليم الثانوي العام الحكومي والخاص إلى رغبة الكثيرين من أبناء المجتمع في تكملة المسار الجامعي، وكذلك إلى التغيرات في سوق العمل ومستجدات العصر.

وبالنسبة لمعدل القيد الصافى لطلاب هذه المرحلة، فطبقًا لبيانات الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٢٣م /٢٠٢٤ م بلغ(٣٠.٤%)، وهي نسبة مرتفعة، تعكس الوعي بأهمية هذه المرحلة لدى أفراد المجتمع، مقارنة بأعداد الطلاب الملتحقين بأنواع التعليم الثانوي الفني (صناعي – زراعي – تجاري)، والشكل التالي يوضح ذلك:



شكل (٢) المصدر: (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ م).

يتضح من الشكل السابق زيادة نسبة القيد الصافي لطلاب المدرسة الثانوية العامة عن باقي المراحل، و يشير القيد الصافي هنا إلى أعداد الطلاب المقيدين في التعليم الثانوي العام

الذين ينتمون إلى فئة عمرية معينة على عدد أفراد الفئة السكنية التي بلغت السن المناظر ، والتي بلغت نسبتها حوالي(٣٠.٤%)، بينما بلغت في التعليم التجاري حوالي (١١.٧ %) ، والزراعي حوالي(٣,٥ %). ويُرجع هذا الإقبال المجتمعي إلى المكانة المرموقة للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام بين طبقات المجتمع المصري، لا سيما بعد أن أصبحت وسيلة لتمكين خريجيها من الاستمرار في التعلم ومواجهة المستقبل، وتوفير فرص الالتحاق بالجامعات.

وبالرغم من هذا التوجه والإقبال الحثيث من الطلاب على المدرسة الثانوية العامة، فإنهم يعانون من مشكلات متعددة، منها ما ذكرته دراسة (إبراهيم،٢٠١٥، ١٤٨) في عزوف الطلاب عن الالتحاق بالقسم العلمي، وهذه المشكلة لها أسباب كثيرة، ولكن على رأسها عدم وجود توجيه أو إرشاد مهني يساعد الطلاب في الاختيار التعليمي والمهني.

(٣)-تأهيل المعلمين في المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام

المُعَلِّمُ هو العنصر الفاعل في العملية التربوية، وأي إصلاح أو تطوير أو تجديد يجب أن يبدأ بالمعلم؛ لذلك كان هناك اهتمام كبير به على مستوى التشريعات والقوانين؛ حيث جاءت المادة رقم (٢٢) من دستور ٢٠١٤م لتؤكد أن المعلمين هم الركيزة الأساسية للتعليم، كما كفلت الدولة تنمية كفاءاتهم العلمية، ومهاراتهم المهنية، ورعاية حقوقهم المادية والأدبية، بما يضمن جودة التعليم وتحقيق أهدافه. (حسن، وآخرون،٢٠٢٣، ٤٣٢).

وبالتالي فإن معلمي المرحلة الثانوية العامة هم الركيزة الأساسية لتحقيق أهداف المرحلة، إلا أن واقع أداء هذا الدور يأتي بين المتوسط والضعيف، وهناك أسباب كثيرة لذلك، منها قصور المعرفة الإجرائية لدى المعلمين، وعدم قدرتهم على إحداث التغيير المنشود، وعدم وضوح رؤية المعلمين فيما يتعلق بأدوارهم الجديدة في عصر المعرفة، واقتصار إدراكهم لأدوارهم على عموم تلك الأدوار، دون التعمق في مفرداتها وإستراتيجياتها، بسبب قصور تنميتهم المهنية، وإبقائهم على ما ألفوا من أدوار تقليدية تهتم بالتحصيل الدراسي. (الخطيب،٢٠٢٠، ٩٧) والجدول الآتي يوضح تطور أعداد المعلمين في التعليم الثانوي خلال الفترة من ٢٠١٩/ ٢٠٢٠- ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤)

جدول (٢) تطور أعداد المعلمين في التعليم الثانوي العام
خلال الفترة (٢٠١٩ م / ٢٠٢٠ م – ٢٠٢٣ م/٢٠٢٤ م)

السنوات	حكومي	خاص	جملة
٢٠٢٠/٢٠١٩	٩٥٩٤٥	١٠٤٨٢	١٠٦٤٢٧
٢٠٢١/٢٠٢٠	٥٤٥٣٠١	١٣٠٩٥٢	٦٧٦٢٥٣
٢٠٢٢/٢٠٢١	٥٣٤٥٩٧	١٢٩٠٧٤	٦٦٣٦٧١
٢٠٢٣/٢٠٢٢	٥٧٤٢٨٥	١٥٠٧٨٤	٧٢٥٠٦٩
٢٠٢٤/٢٠٢٣	٦٣٩٩٣٣	١٧٧٣٥٤	٨١٧٢٨٧

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة ؛ بالاعتماد على البيانات التالية: (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، تطور الخمس سنوات للمراحل التعليمية المختلفة)

يوضح الجدول السابق تطور أعداد معلمي مرحلة التعليم الثانوي العام، سواء على المستوى الحكومي أو الخاص، وتحديدًا في الفترة من (٢٠١٩م/٢٠٢٠ م) إلى (٢٠٢٣ م /٢٠٢٤ م). فقد بلغ إجمالي عدد المعلمين في عام (٢٠١٩م / ٢٠٢٠ م) ما يقارب (١٠٦٤٢٧) معلمًا، بينما بلغ في عام (٢٠٢٣م/ ٢٠٢٤ م) (٨١٧٢٨٧)، وفيما يتعلق بنوع المرحلة يلاحظ الإقبال على التعليم الخاص من قبل المعلمين، حيث ارتفع عدد المعلمين من(١٠٤٨٢) معلمًا عام ٢٠١٩م/ ٢٠٢٠م، الى(١٧٧٣٥٤) معلمًا عام ٢٠٢٣ م / ٢٠٢٤م

وهكذا فقد شهدت المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام خلال تلك الفترة عجزًا في أعداد المعلمين، وذلك في تخصصات معينة، وكذلك عدم تناسب أعداد المعلمين مع متطلبات المرحلة التعليمية، حيث توجد شكوى دائمة من التزايد الواضح في أعداد الطلاب المقيدين بالمدارس الثانوية العامة، والتي بلغت أعلى معدلاتها في عام (٢٠٢٣م/ ٢٠٢٤ م) حوالي (٣٠٦٦٩٣٥) طالبًا، وعدم تناسب ذلك مع أعداد المعلمين الذين يقومون بالتدريس، حيث بلغ عددهم (٨١٧٢٨٧) معلما في العام الدراسى نفسه، مما يؤثر على كفاءة العملية التعليمية، خاصة أن المعلمين لا يتم اختيارهم وفقًا للاحتياجات المهنية للمدرسة، كما أن هناك العديد من الشكاوى بشأن تدني مستوى المؤهلات والتدريب الذي يتلقاه المعلمون، وهو ما يرجعه

البعض إلى عدم وجود سياسة تعليمية واضحة عن التطوير المهني الذي يتلقاه معلمو المرحلة الثانوية العامة وكيفية الارتقاء بأدائهم، وهو ما يعبر عنه الجدول التالي.

جدول (٣) توزيع المعلمين وفقًا لمؤشرات المؤهل التربوي وغير التربوي خلال الفترة (٢٠١٩ م / ٢٠٢٠ م – ٢٠٢٣ م/٢٠٢٤ م)

البيان	٢٠٢٠/٢٠١٩		٢٠٢١/٢٠٢٠		٢٠٢٢/٢٠٢١		٢٠٢٣/٢٠٢٢		٢٠٢٤/٢٠٢٣	
	تربوي	غير تربوي	تربوي	غير تربوي	تربوي	غير تربوي	تربوي	غير تربوي	تربوي	غير تربوي
حكومي	٧٢٩٢١	٢٣٠٢٤	٧٨٢٠٢	١٣٢٥٣	٧٥٧٥٢	١٢٣٢١	٧٢٨٥٣	١١٣٩٣	٧٠٠٣٤	١٠٣٥٥
خاص	٤٥٩٧	٥٨٨٥	٤٩٧٠	٦١٩١	٥١١٢	٦٢٦٩	٥٣٥٩	٦٤٠٢	٥١٩٣	٥٨٤٥

المصدر: الجدول من إعداد الباحثة، بالاعتماد على البيانات التالية: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، تطور الخمس سنوات للمراحل التعليمية المختلفة.

يلاحظ من خلال الجدول السابق أنه لا زال يلتحق بمرحلة التعليم الثانوي العام معلمون غير مؤهلين تربويًّا، على الرغم من النداءات المتعددة للمتخصصين بتأهيل المعلم وإعداده تربويا قبل الالتحاق بالعمل بالمدرسة الثانوية العامة؛ نظرا لكثرة الشكوى من أثر ذلك على مستويات الأداء والجودة، فقد بلغ عدد المعلمين غير المؤهلين عام٢٠٢٣م/٢٠٢٤ م فى التعليم الثانوى العام الحكومى (١٠٣٥٥) معلمًا غير مؤهل تربويًا؛ مما يعطي مؤشرًا على أنه رغم الاهتمام الواضح ببرامج تدريب المعلم وتأهيله، فإنها لا تفي بالغرض المرجو منها، والذي أعلنته رؤية مصر ٢٠٣٠ م في بعدها الاجتماعي، المتعلق بتحسن التعليم والارتقاء بجودة البيئة التعليمية، لمسايرة كل جديد في مجال التقنية، واللحقاق بركب التطور التكنولوجي الذي أفرزه عصر الذكاء الاصطناعي.

فيما بلغ متوسط نصيب المعلم من الطلاب في مرحلة التعليم الثانوي العام، خلال العام عام٢٠٢٣ م /٢٠٢٤ م،(٤. ٢٤) طالب، وعلى مستوى المحافظات: حققت محافظة الجيزة العدد الأكبر وهو (٩. ٣٤) طالب لكل معلم، بينما حققت محافظة الوادي الجديد العدد الأقل، وهو(٧. ٥) طالب لكل معلم.(الكتاب الإحصائي السنوي،٢٠٢٣ –٢٠٢٤)، ونتيجة لذلك،

سيكون لهذا الأمر تأثير على دور المدارس المصرية بهذه المرحلة في تحقيق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠ م، خاصة فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا والذكاء الاصطناعي.

وتجدر الإشارة إلى أن التنمية المهنية لمعلم المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام تعد مسئولية وزارة التربية والتعليم ومديريات التربية والتعليم بالمحافظات، وذلك من خلال فروع الأكاديمية المهنية للمعلمين، والتي تم إنشاؤها في جميع المحافظات، لتقوم بتنظيم دورات قصيرة الأمد للمعلمين، بهدف ترقيتهم لمناصب أعلى في المقام الأول، أو إجراء تدريب لمجرد التدريب، أو لتأهيلهم للاضطلاع بوظائف إدارية، وتضطلع الوزارة كذلك بمسئولية تأهيل المعلمين الذين دخلوا مهنة التدريس دون خبرة مسبقة في هذا المجال، وذلك بتنظيم دورة تدريبية لهم لفترة تمتد إلى ثلاثة أشهر، أما بالنسبة لنظام تدريب المعلمين في أثناء الخدمة، فقد شهد تطورات مختلفة في السنوات الأخيرة، لعل من أهمها: زيادة عدد البرامج التدريبية التي تقدمها وزارة التربية والتعليم في مراكز التدريب الإقليمية، إلى جانب إيفاد بعثات لتدريب المعلمين في الخارج في مجالات الرياضيات والعلوم واللغة الإنجليزية واللغة الفرنسية.

(محمود، وخليل، ٢٠٢١، ٢٩١)

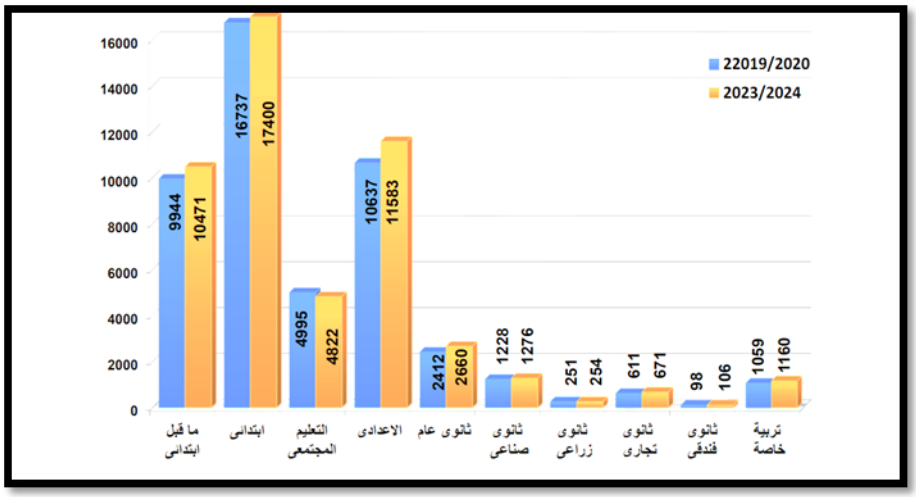
ولكن على الرغم من الاهتمام بتدريب المعلمين وبناء قدراتهم، فإن هناك العديد من الدعوات لتغيير الإجراءات والآليات المتبعة في عملية إعداد هذه البرامج التدريبية، وفي هذا الصدد أظهرت دراسة (إسماعيل، ٢٠٢٣، ٩٧ –٩٨) أن المدارس الثانوية ما زالت في حاجة إلى معلمين متخصصين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وذلك لأن الأعوام القادمة ستشهد العديد من الوظائف التي تتطلب مهارات رقمية متقدمة في مجالات مثل قنوات التعليم، والذكاء الاصطناعي والبيانات الضخمة، والتشفير، والأمن السيبراني، وإنترنت الأشياء، وتطوير التطبيقات المتنقلة، وهو ما يتوقع أن تنتج عنه فجوة في المواهب، بالنسبة للعاملين التربويين ذوي المهارات الرقمية المتقدمة وغيرها، لذلك فمن الضروري تشجيع المعلمين على المشاركة في دورات التطوير التربوي، وتزويدهم بأحدث الأساليب والبرامج التكنولوجية، من خلال دورات تدريبية مناسبة تنمي الجوانب التقنية والتربوية لديهم.

يضاف لما سبق أيضا الاستغلال السيئ للأفراد المؤهلين، وتدني رواتبهم، مما يؤدي إلى انخفاض معنوياتهم، وشيوع مظاهر الفساد الإداري، وقد ترجع أسباب ذلك إلى أن

المسئولين عن خطة تطوير التعليم في مصر قد يكونون قد انساقوا وراء ضغوط خارجية، مما أدى إلى تخلي الدولة عن بعض مسئولياتها، في تبعية واضحة لتيار العولمة، دون مراعاة المصالح الوطنية، أو أن سياسة التعليم والتخطيط الإستراتيجي وخطط التنفيذ، مرتبطة بأفراد محددين في مواقع صنع القرار المختلفة؛ مما يدل على غياب الفكر المؤسسي عن جهود إصلاح التعليم قبل الجامعي. (زهران،٢٠٢١، ٢٢٣)

(٤)-تطور المدارس وكثافة فصول المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام

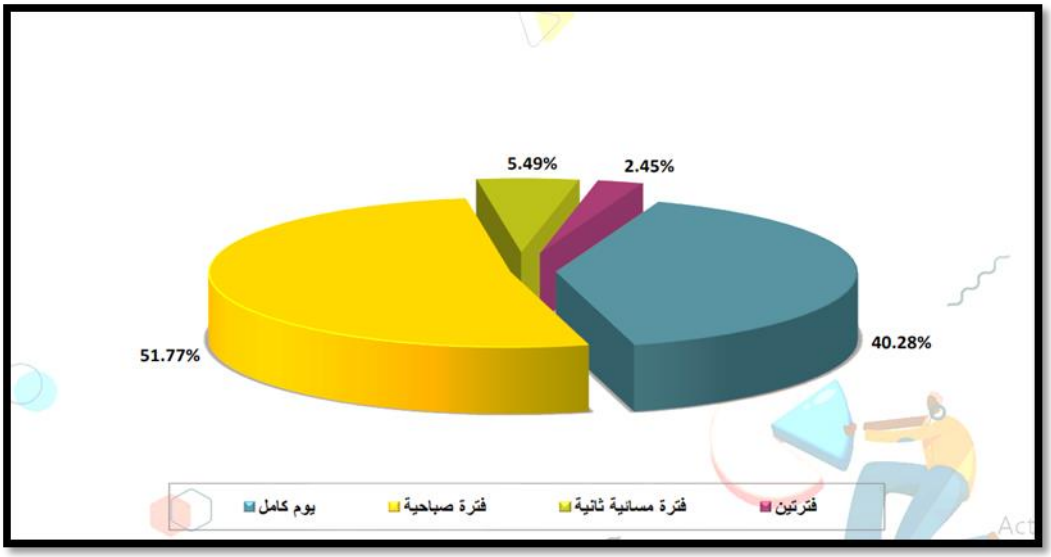
يشير الشكل (٣) إلى أن أعدد المدراس الحكومية بالتعليم الثانوي العام قد شهدت زيادة واضحة خلال العام ٢٠٢٣-٢٠٢٤ ؛ حيث وصلت الى(٢٦٦٠) مدرسة، بينما كانت عام ٢٠١٩ م -٢٠٢٠ م (٢٤١٢) مدرسة.



شكل (٣) مقارنة بين أعداد المدارس الحكومية خلال العامين ٢٠١٩ م /٢٠٢٠ م، و٢٠٢٣ م /٢٠٢٤ م المصدر: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٢٣ م /٢٠٢٤ م.

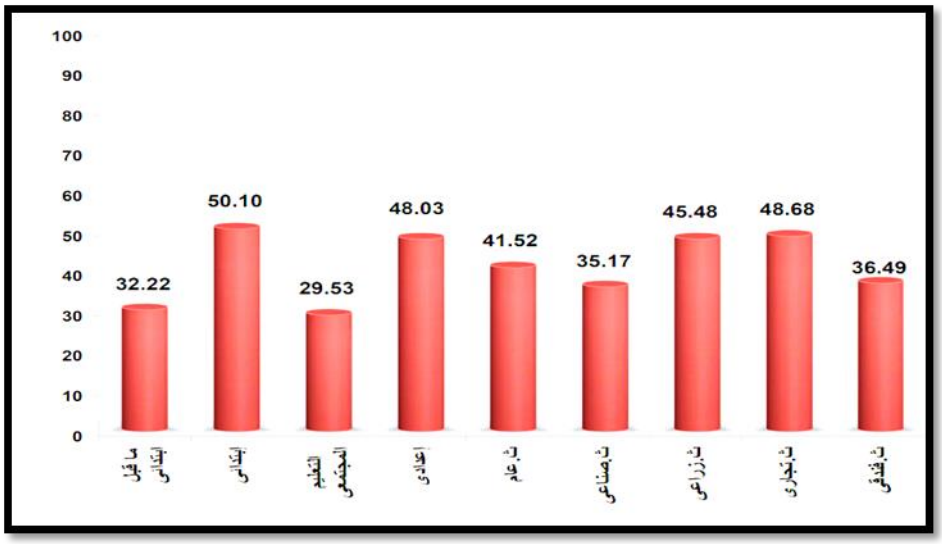
وبالنسبة لتطور أعداد المدارس الحكومي والخاصة، وفتشير بيانات الكتاب الإحصائي السنوي لعام ٢٠٢٣-٢٠٢٤، إلى أن عدد المدارس الحكومية قد ارتفع، حيث بلغ (٢٦٦٠) مدرسة من جملة (٤٧٥٧) مدرسة، في مقابل حوالي (٢٤١٢) مدرسة عام (٢٠١٩ م /٢٠٢٠م). أما عدد المدارس الخاصة فقد ارتفع ليصل إلى(٢٠٩٧) عام (٢٠٢٣- ٢٠٢٤) من إجمالى المدارس، في مقابل (١٤٤٩) مدرسة عام (٢٠١٩ م /٢٠٢٠م). (الكتاب الإحصائي السنوي،٢٠٢٣ م -٢٠٢٤ م)

هذا، وبرغم ما تشير إليه الإحصائيات السابقة من تزايد في التطور الكمي لمدارس التعليم الثانوي العام الحكومية والخاصة، فإن الأرقام في حد ذاتها ليست دليلًا على قدرة هذا الكم على الوفاء بجودة البيئة التعليمية، حيث تجدر الإشارة أنه رغم اهتمام المسئولين بإنشاء العديد من المدارس الجديدة بمرحلة التعليم الثانوي العام خلال الفترة من (٢٠١٩ م /٢٠٢٠م) إلى (٢٠٢٣ م / ٢٠٢٤م) فإنها ليست كافية لمواجهة التزايد المستمر في أعداد الطلاب؛ مما أدى إلى ارتفاع في الكثافة الطلابية بهذه المدارس، وتعدد فترات الدراسة بها، وذلك كما هو موضح في الشكل أدناه.



شكل (٤) نسب توزيع المدارس حسب الفترات الدراسية للعام ٢٠٢٣ م /٢٠٢٤ م المصدر: وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني: الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٢٣ م / ٢٠٢٤ م

يتبين من الشكل (٤) أن هناك فترات دراسية متعددة لعمل المدارس بالتعليم الثانوي العام، حيث بلغت نسبة المدارس التي تعمل ليوم كامل(٤٠. ٢٨ %)، بينما بلغت نسبة المدارس التي تعمل لفترتين(٢. ٤٥%)، في حين بلغت نسبة المدارس التي تعمل فترة مسائية ثانية(٥. ٤٩%)، الأمر الذي يشير إلى وجود مشكلة كثافة طلابية، تمثل عائقا أمام إنجاز المدرسة النتائج المرجوة في تعزيز فرص التعلم للطلاب، وبالتالي ضعف مستوى الجودة التعليمية بهذه المدارس، وفي الشكل التالى توضيح لذلك.



شكل (٥) يوضح متوسط كثافة الفصول للعام الدراسي ٢٠٢٣ م –٢٠٢٤ م

المصدر: جمهورية مصر العربية، وزارة التربية والتعليم: الكتاب الإحصائي السنوي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

يشير الشكل السابق إلى ارتفاع كثافة الفصول بالتعليم الثانوي العام، والتي بلغت نسبتها (٥٢. ٤١%) عام ٢٠٢٣/٢٠٢٤، مما أدى إلى انخفاض مستوى تحصيل الطلاب داخل الفصل، وتزايد معدلات التسرب من التعليم، وانتشار ظاهرة العنف داخل المدارس.

وفي هذا السياق يؤكد (الباسل، وآخرون،٢٠١٨، ٣٤٣) أنه يصعب مع زيادة كثافة الفصول استخدام إستراتيجيات تدريسية يكون محورها الطالب، لما يلزمها من وقت وجهد وإمكانات قد يصعب توافرها، ففي مثل هذه الفصول ذات الكثافة المرتفعة يصبح الاهتمام منصبًا على المادة التعليمية، وتقل فرص المشاركة الإيجابية للمتعلمين، على عكس الفصول ذات الكثافة المنخفضة التي تتيح للطلاب الفرصة للمشاركة الفعالة في عملية التعلم، مما يكون له أثر واضح في مستوى تحصيلهم؛ لأنها تتيح للمعلم استخدام أساليب متنوعة في تدريس المادة التعليمية، مما يتيح للطلاب الاندماج النشط في الموقف التعليمي، وذلك على عكس الفصول ذات الكثافة المرتفعة، إلى جانب ما سبق فهناك سلبيات أخرى تسببها كثافة الفصول، مثل اجهاد المعلم، وصعوبة القدرة على صيانة المباني، وكثرة استهلاكها، وضعف كفاية الأنشطة التي تهدف إلى رعاية الطلاب صحيًّا واجتماعيًّا وفنيًّا ورياضيًّا.

٥-نظم إدارة المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام

يتوقف نجاح المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام بصفة عامة في تحقيق رسالتها وأهدافها، على العديد من العوامل، وتأتي في مقدمتها الإدارة المدرسية؛ لما لها من دور رئيس في تحقيق الأهداف التعليمية، حيث تعد إدارة المدرسة جهازًا متكاملًا يضم جميع العاملين في المدرسة، بحيث تجمعهم وحدة عضوية من روابط العمل والمشاركة، كما أنها تمثل الفئة القائمة على تنفيذ السياسة التعليمية. (محمد، وآخرون،٢٠٢١، ٨١)

وتؤكد دراسة (زهران، ٢٠١٥، ٣٩٢) أن إدارة مدارس التعليم الثانوي تعاني مشكلات عديدة، قد تقف حائلا دون أدائها الوظائف والمهام المنوطة بها، وتؤثر سلبًا على مستوى أداء الجهاز الإداري بالمدرسة، ومن هذه المشكلات البيروقراطية في العمل الإداري، والمركزية في اتخاذ القرار، والفردية، والانعزالية، وضعف القدرة على تحقيق الأهداف الإدارية المدرسية، وضعف البرامج التدريبية المقدمة للكادر الإداري المدرسي، ونقص الوعي التربوي في مجال القيادة، إضافة إلى التركيز على الجوانب الروتينية والإدارية التقليدية في أداء الموظفين، دون الاهتمام بالجوانب التربوية والتعليمية، وضعف برامج التدريب المقدمة لإعداد من سيشغلون وظيفة مدير المدرسة أو ناظرها، وعدم استخدام أساليب التقنية في إنجاز المهام والأعمال الإدارية.

وبالتالي، فإن الأمر يتطلب إحداث تطوير بإدارة المدرسة الثانوية العامة بشكل جذري، يمكنه أن يحقق لها نقلة نوعية تتغلب بها على السلبيات المتراكمة التي تعمل في ظلها، ومنها على سبيل المثال: بيروقراطية اتخاذ القرارات الإدارية، والتي تحول دون قيام مدير المدرسة بواجباته، وتؤدي إلى تأجيل البت في الأمور، وكذلك غياب الرؤية المستقبلية عند التخطيط لتيسير شئون المدرسة؛ نظرًا لعدم الاعتماد على دراسات منظمة عن واقع المدرسة ونتائجها في الأعوام السابقة، فضلًا عن إسهام إدارة المدرسة في عرقلة التغيير وإدارته؛ نظرًا لتبعية الجهات للإدارة المركزية؛ وذلك على الرغم من الخطاب الرسمي المعلن للاتجاه نحو اللامركزية في إدارة التعليم. (دنقل، وآخرون،٢٠٢١، ٦٧٧)

وفي ضوء ما سبق، يتضح أن إدارة مدارس التعليم الثانوي العام تعاني مشكلات وأوجه قصور عديدة، تحول دون قيامها بالأدوار المنوطة بها، ويأتي في مقدمتها البيروقراطية في اتخاذ القرارات الإدارية، وعدم وجود رؤية للمستقبل أو استعداد للتطور في ضوء تغيرات الألفية

الثالثة، بالإضافة إلى ضعف البرامج التدريبية المقدمة لإعداد من سيشغلون مناصب مديري المدارس أو نظّارها، خاصة فيما يتعلق بتكنولوجيا الذكاء الاصطناعي واستخدامها في تنظيم إدارة المدارس.

٦-منـــاهج ونظم امتحانات المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام

تسعى وزارة التربية والتعليم المصرية في ضوء توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠ إلى نشر المعارف الأساسية لتكنولوجيا المعلومات في المدارس، فقد تم إعداد منهج في كل مرحلة دراسية بما يتناسب مع المرحلة العمرية للطلاب، بهدف تزويدهم بأهم المعلومات والخبرات في مجال الحاسب الآلي والإنترنت، في مراحل التعلم المختلفة. ويزود منهج الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات في المرحلة الثانوية الطلاب بمهارات التعامل مع العديد من تطبيقات الحاسب الآلي والأدوات المتعددة المتوفرة في نظام التشغيل، وإجادة التعامل مع أدوات العصر التي يوفرها التقدم التكنولوجي المصاحب للتقدم الهائل في ثورة المعلومات. وينصب التركيز على تدريس شبكة الويب ٢.٠ وإيجابيات وسلبيات الإنترنت وحقوق الملكية الفكرية. (الشال،٢٠٢٣، ٣٢٩)، كما أعلنت الدولة البدء التدريجي في خطة رقمنة المناهج التعليمية عام ٢٠١٨ م، حيث وزعت مليون جهاز تابلت تعليمي على طلاب الصف الأول الثانوي، كخطة تجريبية بدأت في تنفيذها على مراحل، ويوضح ذلك الجدول التالي.

جدول (٤) يوضح التطور المرحلي لمنـــاهج ونظم امتحانات الثانوية العامة من عام ٢٠١٨م -٢٠٢٢ م

نظام الثانوية العامة عام ٢٠١٩/٢٠١٨	نظام الثانوية العامة ٢٠٢١/٢٠٢٠	نظام الثانوية العامة ٢٠٢٢/٢٠٢١	نظام الثانوية العامة ٢٠٢٢
- أعلنت الدولة عن إطلاق خطة لرقمنة المناهج التعليمية على مراحل. - تم توزيع مليون جهاز لوحي تعليمي على طلاب الصف الأول الثانوى. - ووزعت الأجهزة مجانًا على طلاب المدارس الحكومية. - تم تعديل نظام التعليم الثانوي إلى نظام للتقييم على مدار ثلاث سنوات من خلال عدد من الامتحانات التي يؤديها الطلاب على مدار ثلاث سنوات. (لم يتم تنفيذ هذا القرار). - ولضمان حضور التلاميذ جميع الامتحانات وخضوعهم لها، سيتم	· تم الانتهاء بالكامل من تعديل نظام الثانوية العامة عام ٢٠٢١/٢٠٢٠، ابتداء من الصف الأول الثانوي. · لا توجد تغييرات في مناهج المرحلة الثانوية. · تغيرت طريقة التقييم والامتحانات، حيث أدى الطالب ١٢ امتحانا في ٣ سنوات، اختار منها أفضل ٤ امتحانات من حيث الدرجات التي حصل عليها الطالب مما يعطي فرصة أكبر للتعويض. · اعتمدت الامتحانات في النظام الجديد على إعمال الفكر والتحليل والإبداع لقياس المهارات الفكرية والمعرفية للطالب.	-يتم تطبيق امتحان (البابل شيت) والتصحيح الإلكتروني على الثانوية العامة ٢٠٢٢/٢٠٢١. - مواصلة الامتحانات الربع سنوية لتدريب طلاب الصفوف الثلاثة على التابلت. -استمرار التشعيب علمي علوم، ورياضة، وأدبي. -عدم إعادة تطبيق نظام التحسين في الثانوية العامة٢٠٢٢/٢٠٢١ ضمن تعديلات نظام الثانوية وإلغاء التظلمات على النتيجة. بحيث لا يستطيع الطالب دخول	-تهدف الوزارة إلى تغيير نظام الامتحانات في الثانوية العامة لاعتمادها على الفهم ونتائج التعلم، والقضاء على أسئلة الحفظ والتلقين. - عقد امتحانات تجريبية لطلاب الثانوية العامة للعام الدراسي ٢٠٢١-٢٠٢٢، قبل الامتحانات الرسمية، حتى يتمكنوا من الاطلاع على شكل امتحانات الثانوية العامة الجديد، ولن تكون ورقية، بل إلكترونية ١٠٠%. - ينتهي العمل بنظام التشعيب إلى علمي علوم وعلمي رياضة بدفعة الثانوية لعام

احتساب المجموع التراكمي على أساس أعلى الدرجات بنسبة مئوية متدرجة. . يتم إلغاء نظام المواد المنتهية، حيث تكون الدراسة في جميع المواد ممتدة على مدار العام - كما أعلن وزير التربية والتعليم عن إلغاء مادتي العلوم والرياضيات). وسيتم إلغاء قسم العلوم والرياضيات والاستعاضة عنه بنظام مادتي العلوم والعلوم الإنسانية.	. لم تكن الامتحانات تُجرى على المستوى الوطني، وسُمح للمدارس بإدارتها في الوقت الذي يناسب طلابها لمنع الغش والتسريب.	الامتحان مرة أخرى في حالة حصوله على درجات قليلة، وبالتالي يدخل امتحان الفرصة الثانية لتحسين المجموع.	٢٠٢٢/٢٠٢١ والدفعات التي تليها. -يتاح لطلاب الصف الثاني الثانوي، إمكانية التحويل بين علمي وأدبى وتغيير اللغة الثانية، خلال الفصل الدراسي الأول.

المصدر: (مدكور، ٢٠٢٢، ٢٥-٢٦)

من الجدول السابق يتضح أن أهم ما يميز المناهج التعليمية في هذا النظام الجديد، كما أوضحها (أحمد، ٢٠١٩، ٤٩١) أنها لم تعد ورقية، وأنما ستكون إلكترونية محملة على أجهزة التابلت (الحاسب اللوحي)، بالإضافة إلى إتاحة المناهج التعليمية على بنك المعرفة المصري، وتوفير كل المعلومات والكتب والمراجع التي يحتاجها الطالب في الثانوية العامة على هذا الصرح المعرفي الضخم، كما أن المنهج الدراسي لم يعد مقررًا مغلقًا على ما بداخله من معلومات، وإنما يتوسع إلى وضع موضوعات مفتوحة تتيح مساحة للتفكير، وتمكن الطالب من معارف وقيم ومهارات الحياة في القرن الحادي والعشرين.

وعلى الرغم من محاولات التطوير التي حظيت بها مناهج الثانوية العامة في مصر، فإنها لم تحقق النتائج المرجوة منها، وذلك وفقا لما أشار اليه كل من (جايل، ٢٠١٦، ٤٤٢) و(الحرون ، وبركات،٢٠١٩، ٤٥٣) بسبب تجاهل كثير من المعنيين لفكرة التطوير، رغم النفقات التي تقدر بالملايين في الموازنة السنوية لوزارة التربية والتعليم، ورغم إنشاء مجلس علمي لتطوير المناهج الدراسية الجديدة في عام ٢٠١٥ م، فإن المناهج ما زالت تعتمد على الحفظ والتلقين بدلا من الإبداع والابتكار، إذ أنّ ما تمّ تدريسه منذ عقود لأجيال سابقة في المرحلة الثانوية ما زال يُدرّس بالطريقة والنصوص والآليات نفسها، دون أدنى تغيير، وعن طريق الحفظ والتلقين فقط، مما لا يترك أثرًا إيجابيًّا في الطلبة. إضافة إلى سيطرة التكرار، وغياب الموضوعية، كما أن المناهج المصرية لا تتناسب مع العصر الحديث أو الرقمي، وكذلك غياب الوسائل التعليمية الداعمة لاستخدام التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

وإلى جانب ما سبق، فإن ثمة أمرًا آخر يجب مناقشته، يتعلق بتطوير نظام التقويم والامتحانات الذي يعد من أهم مداخل الإصلاح التعليمي في المرحلة الثانوية، وخاصة في ظل

نظام استمر لفترة طويلة يعتمد على الامتحان التقليدي ويعمل وفقًا لمتطلباته، وأي تطوير في منظومة التعليم الثانوي لن يحقق أهدافه ما لم يتم تطوير نظم الامتحانات والتقويم، ويعتقد أن إصلاح نظام امتحان الشهادة الثانوية العامة يتطلب أن ينظر إلى النظم التعليمية التي طورت نظم امتحاناتها والاستفادة من هذه النظم. وفي ضوء الاطلاع على بعض التجارب والخبرات العالمية في تطوير امتحانات الثانوية العامة، ورغبة من الدولة في تخفيف العبء عن الطلاب، والإقلال من حدة ورهبة الثانوية العامة؛ فقد قام مجلس الوزراء المصري بإصدار القرار الوزاري رقم (١١٣) لسنة ٢٠١٨ م بشأن نظام التقويم الجديد في الثانوية العامة، تضمن العديد من الإجراءات التي تنظم الامتحانات، ومن أهمها ما يلي: (مدكور، ٢٠٢٢، ٢٣- ٢٤)

- تعديل نظام التقويم الورقي لتصبح الامتحانات كلها إلكترونية، ويقوم الطالب باستقبالها وحلها عبر جهاز "تابلت"، ويتم تصحيحها أيضًا بشكل إلكتروني. لكن نتيجة لعوامل عدة، منها الضغط المجتمعي على متخذي القرار، وعدم كفاءة الشبكات في الاختبارات التجريبية، اقتُرح أولًا الدمج بين التابلت والامتحانات الورقية بنظام (البابل شيت).
- ألا تعتمد الامتحانات على الأسئلة الموضوعية فقط، وإنما لا بد من وجود أسئلة مقالية، تتيح للطالب الكتابة والتعبير، ويتم تصحيحها يدويًّا وفق معايير معينة، وتم تطبيق ذلك في اختبارات عامي ٢٠١٨/٢٠١٩ – ٢٠٢٠/ ٢٠٢١ ولكن تم تعديل ذلك فيما صدر من قرارات للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١ واقتُصر في الامتحانات جميعها على أسئلة الاختيار من متعدد، ونظام البابل شيت.
- بالنسبة لعدد المواد ومجموع الدرجات والنهايات الصغرى والكبرى لدرجات المواد، ما زال الوضع على النظام القديم لحين تغيير المناهج وفقًا للنظام الجديد.
- إلغاء الامتحانات الشفوية، حيث لا يسمح للمعلم بالتحكم في درجات الطلاب، وسيحصل الطالب على درجاته بالكامل من خلال الامتحانات التحريرية التي سيخوضها عن طريق بنك الأسئلة.
- يشترط لحضور الطالب الامتحانات عدم تجاوز نسبة الغياب المقررة قانونًا في كل سنة دراسية.

وبالرغم من الاهتمام بتطوير منظومة التقويم والامتحانات بالمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام كما يشير (إسماعيل، ٢٠٢٣، ١٠٥)، فإنها تظل أضعف جوانب العملية

التعليمية، مما أثار الجدل والمناقشات من جانب المسئولين والمهتمين بالتعليم، ودليل ذلك ما يحدث حول نتائج امتحانات الثانوية العامة، وما يصاحبها من مناقشات تنتهي كل عام بلا عائد حقيقي لمنظومة التقويم التربوي في الأهداف والأساليب والأدوات والمستويات العقلية، وغياب الفكر المنظومي عن عملية التقويم التي تعد أحادية الجانب؛ حيث إنها تقيس الجانب المعرفي، وتغفل عن الجوانب الأخرى للمتعلم.

مما سبق يتضح أنه بالرغم من الجهود المبذولة في سبيل الارتقاء بمنظومة المناهج والامتحانات في المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام، فإنها تعاني من نقاط ضعف تعوق مسيرة التطور المنشودة في إطار توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠ م، وأيضا الذكاء الاصطناعي ومتطلباته.

٧-مصادر تمويل المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام

يعد التعليم وسيلة حاسمة لتحقيق التنمية والتقدم، ومن هذا المنطلق تولي الحكومة اهتمامًا كبيرًا لسبل تعزيز الإنفاق على العملية التعليمية في مختلف مراحل التعليم؛ بهدف ضمان تعميم الحصول على التعليم، وضمان كفاءة وجودة مخرجات العملية التعليمية، وفي هذا الصدد تتبنى الحكومة المصرية خُططًا طموحة لتطوير التعليم في إطار الأهداف الإستراتيجية للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ م. كما ركز دستور ٢٠١٤ على أهمية تطوير التعليم، وضرورة تعبئة الموارد المالية اللازمة من خلال أربع مواد أساسية تنص على التزام الدولة بالارتقاء بجودة التعليم بجميع مراحله، وفقًا للمعايير العالمية، وتكفل مجانيته، كما تلتزم بزيادة حجم الإنفاق على التعليم بنسب محددة من الناتج المحلي الإجمالي، تتصاعد تدريجيا حتى تتفق مع المعدلات العالمية. (المصري، ٢٠٢٢، ٣٩)

وبالرغم من أن المادة ١٩ من دستور عام ٢٠١٤ م تطالب الحكومة المصرية بتخصيص ٤% من الناتج المحلي الإجمالي لتمويل التعليم، فإن هذا الهدف لم يتحقق؛ حيث ظل الإنفاق الحكومي على التعليم أقل من هذه النسبة بكثير، ثم انخفض هذا الإنفاق بشدة نتيجة للآثار السلبية لجائحة كوفيد – ١٩ في الفترة من ١٥ مارس عام ٢٠٢٠ م إلى ١٥ أكتوبر ٢٠٢٠ م. وتشير الإحصاءات إلى أن الإنفاق الحكومي على التعليم قبل الجامعي في مصر في العام المالي ٢٠١٨م- ٢٠١٩م قد ارتفع بنسبة ٨% عن العام المالي السابق؛ حيث بلغ ١١٥ مليار جنيه مصري، أي ما يعادل ٧.١ مليار دولار أمريكي، كما بلغ نصيب التلميذ

الواحد من الإنفاق التعليمي في مراحل التعليم قبل الجامعي المختلفة ٢٦٠ دولارا أمريكيا في العام المالي ٢٠١٨ م –٢٠١٩م، وأعلنت وزارة المالية المصرية أن ميزانية وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني وميزانية وزارة الصحة مجتمعتين قد زادتا بنسبة(٨٢%) في الفترة من ٢٠١٤ م إلى ٢٠١٩ م.(حسب النبي، ٢٠٢٠، ١٢٢)

وفي هذا السياق، أثبتت دراسة (محمود، وخليل،٢٠٢١، ٢٨٢)أن تمويل التعليم في مصر بصفة عامة ـ والثانوي العام بصفة خاصة ـ يواجه مشكلات كثيرة وصعوبات بالغة، تحول دون تحقيق الأهداف المرجوة منه، حيث يعاني ما يلي: مشكلات متصلة بالإمكانات المادية من حيث المباني والتجهيزات والمعامل وأخرى متصلة بالإمكانات البشرية، وعدم وجود مواءمة بين حاجة سوق العمل والقبول بهذا النوع من التعليم، وتضخم عدد الطلاب في المدارس الثانوية بما يفوق إمكاناتها، ولا يتيح الفرصة الكافية للتدريبات العملية والمعملية للطلاب، ونقص المعدات والخامات اللازمة للتدريب، وتهالُك القائم منها.

ويمكن تحديد ملامح أزمة التمويل للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام من خلال ما ذكره كل من (حجي، ٢٠٠٩، ٣٦٩–٣٧٠)، و(حسب النبي، ٢٠٢٠، ١١٦)، في:

- أنه لا يتم تزويد المدرسين بالاحتياجات الوظيفية، وبالتالي فهم غير قادرين على أداء مهامهم بشكل كافٍ.
- أن هناك نقصًا في الاحتياجات المادية الخاصة بالمعلمين، من حيث تجهيز الحجرات الخاصة بهم من مكاتب ومقاعد وغير ذلك، إذ لوحظ أن كثيرًا من المعلمين ليس لهم مكاتب أو مقاعد، مما يدفعهم إلى الجلوس في فناء المدرسة. كما أن هناك حاجة إلى توفير المعامل، والملاعب والأدوات الرياضية، والحاسبات الآلية الكافية الملائمة لعدد الطلاب.
- عدم كفاية المخصصات المالية للتجهيزات المدرسية في المدارس الثانوية.
- غلبة الإنفاق الجاري على الإنفاق الاستثماري على التعليم قبل الجامعي، وانخفاض نصيب الطالب من الإنفاق التعليمي، وعدم تحقيق الإنفاق التعليمي مبدأ تكافؤ الفرص التعليمية الرأسي. وبعبارة أخرى، فإن نسبة الإنفاق الحكومي لكل طالب ثابتة، بغض النظر عما إذا كان الطلاب يعيشون في مناطق ريفية أو حضرية، أو ينتمون إلى أسر

فقيرة أو غنية، أو يدرسون في مدارس تقع في مناطق مخططة أو في مناطق عشوائية فقيرة.

٨- البيئة المدرسية والإمكانات المادية والتكنولوجية للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام

إن جودة الأداء، وإنجاز العمل، والتطوير المستمر، وتحسين النتائج أمور مطلوبة وضرورية، وهي أكثر ضرورة وأهمية بالنسبة للمؤسسات التعليمية بعناصرها المختلفة، فالتعليم الجيد مع البيئة الجيدة، يتطلب كادرًا تعليميًا مؤهلًا ومدربًا بشكل جيد يتناسب مع عدد المتعلمين، وكذلك يتطلب بيئة مدرسية ذات مساحة مناسبة وساحات ومختبرات فنية وعلمية وملاعب وصالات ترفيهية وغيرها، وقد أكد البعض أهمية توافر عناصر البيئة الجيدة، بما يناسب متطلبات المنهج المدرسي وأغراضه التربوية المتعددة، مشيرين إلى أهمية توافر الحماية والمحافظة على سلامة المتعلمين، من حيث الإضاءة والتهوية وغيرها من العناصر التي توفر السلامة، بل إنشاء المباني المدرسية بمراعاة الأصول الهندسية.

(قمر الدين، وخليفة، ٢٠١٠، ٤٠)

وعليه، تعد المباني المدرسية بمختلف مرافقها، وبما يتوافر بها من تجهيزات، مؤشرًا قويًا على جودة النظام التعليمي، وقدرته على الوفاء بمتطلبات أبناء مجتمعه من التعليم، ومن هنا فإن الاهتمام بتوفير مدارس مزودة بجميع الإمكانات التي يحتاجها الطلاب، يعد محورًا مهمًّا لتجويد التحصيل الدراسي لدى طلابها، وبالتالي قدرتهم على مواصلة تعليمهم في ظل ما يتوافر لهم داخلها من فصول وتجهيزات، تدعم مواصلة التعليم وروح الابتكار والإبداع. (حافظ ، وآخرون،٢٠٢٣، ٣٤٩)، بالإضافة لتوفير بيئة مدرسية مزودة بتجهيزات تقنية متطورة، تتناسب مع طبيعة الذكاء الاصطناعي ومتطلباته في المؤسسات التعليمية.

وتماشيًا مع هذا النهج، اهتمت وزارة التربية والتعليم والقطاعات المعنية بتحديث المدارس وتطويرها تكنولوجيا، حيث أعد مركز التطوير التكنولوجي خطة خمسية؛ لتزويد المدارس بالحاسبات الآلية وشبكات التعليم عن بعد، في جميع المراحل التعليمية على مستوى الجمهورية، وتشتمل هذه الشبكات التعليمية على شبكة الإنترنت والقنوات التعليمية.

(مجاهد، ٢٠٠٨، ٤٢)

كما أصدرت الوزارة الكتاب الدوري رقم (٢٧) بتاريخ ٢٠ / ٢٠٢٢ بشأن دمج التكنولوجيا والأنشطة بكل أنواعها في العملية التعليمية، وأوضحت أنه في إطار الحرص على الاستفادة من التكنولوجيا بالعملية التعليمية، فقد تقرر توظيف القنوات التعليمية مدرستنا(١ و٢ و٣) في خدمة وإثراء العملية التعليمية بمختلف مراحل التعليم قبل الجامعي، بدءًا من الصف الرابع الابتدائي، حتى الثالث الثانوي العام، وذلك لجميع المواد الأساسية بالمدارس الرسمية والرسمية لغات، وذلك بتخصيص فترة مشاهدة واحدة لكل مادة دراسية، أو (فترتين لمادة اللغة العربية فقط) والفترة تعادل حصتين دراسيتين لعرض المادة التعليمية، من خلال السبورة الذكية، أو الداتا شو، أو أجهزة الكمبيوتر. والجدير بالذكر أنه بالرغم من هذه الجهود المبذولة لإمداد المدارس المصرية بوسائل التكنولوجيا الحديثة، فإن الواقع الفعلي للمدارس التي حاولت توظيف هذه التكنولوجيا بها يدل على أوجه قصور ومعوقات كثيرة أمام هذه المدارس، تعوقها عن تحقيق استفادة ملموسة من هذا التطور التكنولوجي. (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠٢٢، ٣)

وقد أشار العديد من الدراسات، ومنها دراسة (فودة، وآخرون،٢٠٢١، ٢٠) إلى أن مشكلة الأبنية والمرافق المدرسية، تتصدر في الوقت الحاضر المشاكل التربوية التي تعاني منها النظم التربوية في الدول النامية – ومن بينها مصر– حيث تفتقر إلى العدد الكافي من الأبنية والمرافق المدرسية، كما أن كثيرا من هذه الأبنية المدرسية غير صحية، ولا تناسب التدريس، وتفتقر إلى المرافق والوسائل والأجهزة الحديثة.

وتأسيسًا على ما سبق، فإنه يُلاحظ في مؤشر الأبنية التعليمية أن كثيرًا من المباني التعليمية لا تنطبق عليها المواصفات العالمية للجودة، فمعظم المباني التعليمية الحكومية تعاني من عدم وجود معامل مجهزة، فضلا عن إهمال حجرات الأنشطة الفنية والرياضية، بالإضافة إلى سوء أحوال المرافق، وعدم كفاية الحجرات لأعداد المعلمين، وعدم الاعتناء بالمكتبات، في حين أن المدارس الخاصة تم تأسيسها بإمكانات ومواصفات عالية، وتتوفر بها كل سبل الراحة والرفاهية للمتعلمين، من أنشطة فنية وحمامات سباحة، ومكتبات ومعامل مجهزة، وغيرها من الوسائل التعليمية والترفيهية التي تمثل سبل جذب للطالب؛ وقد ساعد هذا على وجود التمييز الطبقي في المجتمع، والإخلال بمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.

(عبد العزيز، وآخرون،٢٠٢٢، ٢٣٧٥)

ثانيا: تحليل البيئة الخارجية للمدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانويالعام(الفرص،والتهديدات)

ومن أهم عناصرها ما يلي:

١-الوضع الاقتصادي

كانت الفترة التي أعقبت ثورة يناير ٢٠١١ م وثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣ م محفوفة بالتغيرات الهيكلية الخطيرة، الناجمة عن عدم الاستقرار السياسي، والتي أثرت على فعالية السياسات الاقتصادية الحكومية بشكل عام، وإنتاجية الإنفاق الحكومي بشكل خاص. فعلى الصعيد الاقتصادي، حدثت تعديلات كبيرة في سعر الصرف في يناير ٢٠١١ م وديسمبر ٢٠١١ م ويونيو ٢٠١٦ م، وأخيرًا حدث التعويم الكامل في نوفمبر ٢٠١٦ م كجزء من شروط قرض صندوق النقد الدولي لمصر بقيمة ١٢ مليار دولار أمريكي. وقد تزامن ذلك مع انهيار إيرادات السياحة من ١١.٥٩ مليار دولار أمريكي في ٢٠١١ م إلى ٧.٣٧ مليار دولار أمريكي في ٢٠١٥ م، وانكماش تحويلات المصريين في الخارج إلى أقل من مليار دولار أمريكي منذ ٢٠١١ م، وتراجع الصادرات واحتياطي النقد الأجنبي، وارتفاع العجز الحكومي.

(السيد، ٢٠١٧، ٢١٩)

ونتيجة لذلك؛ تبنت الحكومة برنامجًا وطنيًا منذ العام المالي٢٠١٦ م –٢٠١٧ م، نجح في تحقيق استقرار الاقتصاد الكلي، وتحقيق استدامة مالية، ودفع عجلة النمو الاقتصادي، وخفض معدلات التضخم والعجز في الموازنة العامة للدولة، وخفض الدين العام، واكتساب الاقتصاد المصري مرونة كافية لتخطي الأزمات العالمية المتلاحقة: الصحية، والاقتصادية، والسياسية، بدءًا من جائحة كورونا خلال العامين الماليين٢٠١٩ م –٢٠٢٠ م و ٢٠٢٠ م – ٢٠٢١ م والاضطراب الذي حدث في سلاسل الإمداد في أثناء فترة الوباء وبعدها، والتعامل مع التداعيات السلبية للأزمة الاقتصادية العالمية الحالية الناتجة عن الحرب بأوروبا، والتي تسببت في ارتفاع أسعار المواد الغذائية والوقود وارتفاع تكلفة التمويل، بالإضافة إلى حالة عدم اليقين السائدة في أسواق المال العالمية ولدى المستثمرين، الأمر الذي أدى إلى خروج الاستثمارات الأجنبية بشكل كبير خلال العام المالي٢٠٢١ م –٢٠٢٢ م، والمتوقع أن تستمر تلك الأزمة خلال العام المالي الحالي٢٠٢٣ م –٢٠٢٤ م بل هناك توقعات أن تكون مستمرة خلال العام الميلادي ٢٠٢٤ م؛ نظرًا لاستمرار الحرب في أوروبا، وكذلك للحرب التي دارت رحاها في غزة، والتبعات الاقتصادية للحربين، وخاصة على التجارة وأسعار الغذاء والطاقة.

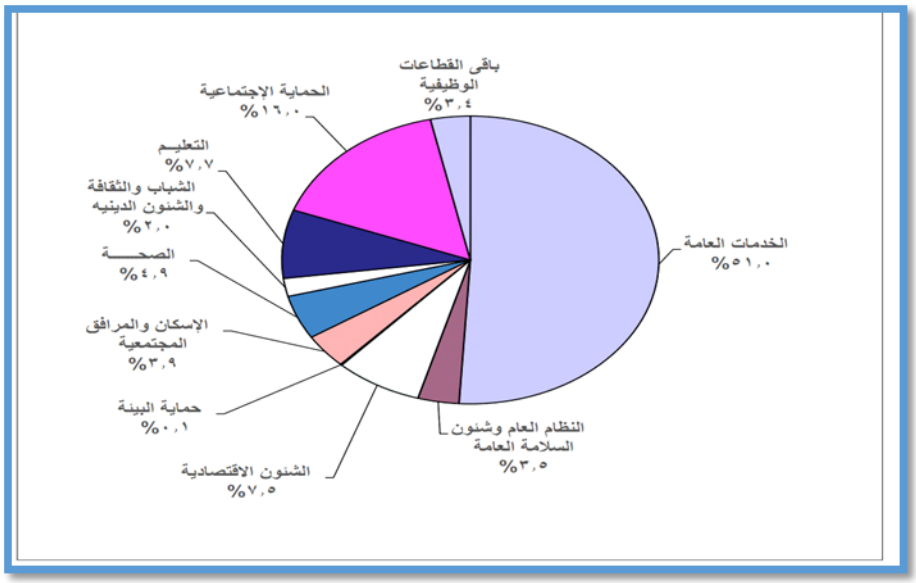
(وزارة المالية، منشور ٢٠٢٤-٢٠٢٥، ٤)

ويُعد تعزيز النمو الاقتصادي المطرد والشامل للجميع والمستدام، والعمالة الكاملة المنتجة، وتوفير العمل اللائق للجميع، شرطًا أساسيًا لتحقيق النمو الشامل والحد من الفقر، ومع ذلك، فإن النمو الاقتصادي المتحقق في مصر، لم ينتج وظائف لائقة كافية للوافدين الجدد إلى سوق العمل، مما أدى إلى زيادة العمالة غير الرسمية؛ ففي عام ٢٠٢٠ م، بلغت نسبة العمال غير الرسميين، أي الموظفين من دون تأمين اجتماعي، ٥٥.٣ %من إجمالي العمالة، ٢٨.٤ %من هذه النسبة من الإناث و ٥٩.٨ % من الذكور، وقد انخفضت البطالة لتصل إلى ٧.٢ % في الربع الأخير من عام ٢٠٢٠ م مقابل ١١.٣ % في نظيره من عام ٢٠١٧م. (رمضان،٢٠٢٢، ١٠)

ومن المتوقع أن يحقق معدل النمو الاقتصادي بمصر نحو ٤,١% للعام المالي٢٠٢٣ م / ٢٠٢٤م، مقابل ٤,٢ لعام ٢٠٢٢ م/ ٢٠٢٣ م، بعد تحقيق معدل نمو إيجابي قدره ٦,٦% في ٢٠٢١ م -٢٠٢٢ م، ويأتي هذا التباطؤ في ضوء الآثار السلبية الناتجة عن الموجة التضخمية والحرب الروسية – الأوكرانية، وما استتبعها من تباطؤ حركة التجارة العالمية، ورفع أسعار الفائدة العالمية، بسبب تطبيق السياسات الانكماشية لمحاربة التضخم. وعلى صعيد آخر، قام البنك المركزي المصري برفع أسعار الفائدة لمحاربة التضخم، ومع استمرار توتر الأوضاع العالمية نتيجة الحرب بين روسيا وأوكرانيا وتباطؤ حركة التجارة العالمية، وبدء استقرار الأسواق وتعافي الاقتصاد الكلى من الآثار السلبية لكل تلك الصدمات، فإنه من المتوقع أن يتراجع المتوسط السنوي لمعدل التضخم ليصل إلى ١٦ % في ٢٠٢٣ م/ ٢٠٢٤ م مقارنة بتقديرات ٢٠٢٢ م/ ٢٠٢٣ م، البالغة نحو ٢٠. %. (وزارة المالية،البيان التحليلى عن مشروع الموازنة العامة للدولة لسنة٢٠٢٣-٢٠٢٤ ، ٣٠)

وفي ذات السياق، أعلنت الحكومة مجموعة من المبادرات وخصصتها لمساندة الأنشطة الصناعية والزراعية والسياحية ودعم الصادرات للتعامل مع الأوضاع الاقتصادية الحالية، متمثلة في الآتي: تخصيص مبلغ سنوي قدره ١٢ مليار جنيه لتمويل مبادرة دعم القطاعات الإنتاجية الصناعية والزراعية والسياحية، بقروض قيمتها ١٦٠ مليار جنيه، بسعر فائدة يبلغ ١١ %، على أن تتحمل وزارة المالية الفرق في سعر الفائدة. (وزارة المالية، البيان المالي عن مشروع الموازنة العامة للدولة لسنة٢٠٢٣-٢٠٢٤، ٣١)

وتستهدف الحكومة خلال السنوات المقبلة، الاستمرار في خفض دين أجهزة الموازنة من ٨٧,٢٪ من الناتج المحلي في يونيو ٢٠٢٢ م ليصل إلى أقل من٨٠% من الناتج المحلي بحلول يونيو ٢٠٢٧ م، ومن المتوقع أن يؤدي هذا الخفض التدريجي في معدلات الدين إلى تحقيق تحسن كبير في استدامة المالية العامة، وزيادة قدرتها على التعامل مع التغيرات والتحديات التي قد يتعرض لها الاقتصاد المحلي والعالمي في المستقبل، كما سيسهم انخفاض الدين في زيادة تنافسية الاقتصاد المصري، عن طريق المساهمة في تهيئة مناخ يساعد على خفض معدلات التضخم وأسعار الفائدة، مما يدعم زيادة استثمارات القطاع الخاص، ويتيح فرص عمل حقيقية ومستدامة للداخلين الجدد في السوق. (وزارة المالية ، منشور إعداد الموازنة العامة للدولة العام المالي ٢٠٢٣-٢٠٢٤، ١٥)



شكل(٦) يوضح حصة كل قطاع من تقديرات الموازنة العامة للدولة خلال العام٢٠٢٣/٢٠٢٤م، المصدر: (وزارة المالية،٢٠٢٣، ١٠٢)

يشير الشكل السابق إلى حصة كل قطاع من تقديرات الموازنة العامة للدولة خلال العام ٢٠٢٣ م – ٢٠٢٤ م، وجاء قطاع الخدمات العامة في المركز الأول من حيث الحصة التقديرية التي بلغت ٥١,٠%، ثم قطاع الحماية الاجتماعية بنسبة ١٦,٠%، وقطاع التعليم بنوعيه الجامعي وما قبل الجامعي بنسبة ٧.٧%.

ومن هذا المنطلق، تستهدف موازنة العام المالي ٢٠٢٤/٢٠٢٥م، الاستمرار في تحقيق الأهداف الإستراتيجية الخمسة الواردة ببرنامج عمل الحكومة خلال الفترة (٢٠٢٣ م /٢٠٢٤ م

– ٢٠٢٩ م /٢٠٣٠ م)، وهي أهداف متداخلة ومتكاملة، تسعى في مجموعها لضمان الاستمرار في تحسين الحياة الكريمة للمواطنين، وخاصة الاستمرار في تمويل المشروع الأضخم في تاريخ الدولة المصرية ـ مشروع حياة كريمة ـ والحفاظ على استقرار الاقتصاد الكلي. (وزارة المالية، منشور إعداد الموازنة العامة للدولة للعام المالي ٢٠٢٤ م – ٢٠٢٥ م، ٧)

مما سبق يتضح أن ارتفاع قيمة العجز النقدي في موازنة الدولة المصرية، وارتفاع قيمة القروض المحلية والأجنبية السنوية التي ينبغي على مصر سدادها، وارتفاع معدلات التضخم، وتخفيض قيمة الجنية المصري في مقابل الدولار، قد أدى إلى انخفاض حجم الميزانية المخصصة للتعليم قبل الجامعي (حسب النبي، ٢٠٢١، ٤٥١)، وهذا مؤشر على انخفاض الإنفاق على التعليم الثانوي العام، مما يؤثر في جودة النظام التعليمي في هذه المرحلة، وفي قدرته على تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي.

٢-الوضع الاجتماعي

شهدت السنوات الماضية التزاما من جانب الدولة بإدخال إصلاحات في مجالات الصحة والتعليم والبحث العلمي والسكن اللائق، مع التركيز على الأبعاد المتعلقة بالجودة والتنافسية بشكل خاص، من خلال تبني ثلاثة محاور كاملة في إستراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ م لقضايا الاستثمار في البشر، محوران ضمن البعد الاجتماعي، هما: الصحة، والتعليم والتدريب، ومحور ضمن البعد الاقتصادي، وهو المعرفة والابتكار والبحث العلمي، حيث تحسن أداء قطاع التعليم قبل الجامعي في مصر خلال السنوات العشر الأخيرة وفقا لمؤشرات الإتاحة، وقد اتخذت الدولة المصرية خلال الفترة(٢٠١٤ م/ ٢٠٢٠ م) مجموعة من الإجراءات التي تتعلق بالنهوض بالصحة العامة للمواطنين، في إطار من العدالة والإنصاف، وتحقيق التغطية الصحية الشاملة، وتحسين حوكمة قطاع الصحة، مثل مبادرات علاجية رائدة ، والسيطرة على فيروس سي و ١٠٠ مليون صحة، والقضاء على قوائم الانتظار، وصحة المرأة، وتعزيز البنية التحتية الصحية. (أبو زيادة،٢٠٢٢، ٢٧٥–٢٧٦)

إن مصر هي أكبر دولة في الشرق الأوسط من حيث عدد السكان، والأولى بين الدول العربية، والثالثة بين الدول الأفريقية، والرابعة عشرة على مستوى العالم ككل، وبالتالى يعد النمو السكاني لها سلاحًا ذا حدين، حيث يمكن الاستفادة منه كقيمة مضافة وثروة، ولكنه قد يكون أيضًا عبئا واستنزافا للموارد التي تتسم بالندرة في ظل تزايد الاحتياجات. ومن مظاهر الزيادة

السكانية ارتفاع مؤشر الإنجاب، حيث بلغ معدل الإعالة العمرية لإجمالي الجمهورية ٦١٠٦ في ٢٠٢١ م، أي أن كل ١٠٠ فرد يعولون حوالى ٦٢ فردًا، فضلا عن الضغط على سوق العمل، وارتفاع مخاطر الأمن المائي والغذائي، والضغط غير المتوازن على السلع العامة، وتدهور جودة الخدمات العامة والبنية التحتية، والتكاليف الاقتصادية، وكذلك وجود تفاوت اجتماعي واقتصادي بين الفئات المختلفة (علي، ٢٠٢٣، ١٧)، إضافة إلى التفكك الأسري، وارتفاع نسبة الفقر بين الأسر المصرية في الكثير من مناطق الجمهورية.

ونتيجة لتفكك الطبقة الوسطى وارتفاع نسبة الفقر لدى العديد من الأسر المصرية؛ فقد ترتب على ذلك مشكلة عمالة الأطفال، والتي ترتبط ارتباطًا وثيقًا بظاهرة التسرب أو الانقطاع عن مواصلة الدراسة في المراحل التعليمية؛ ليلتحقوا بالورش والمزارع، وخاصة أطفال الأسر العشوائية والشعبية، أو التي بها تفكك أسري بأشكاله المتعددة، بالإضافة إلى أطفال الشوارع الذين ينتمون إلى أسر مفككة غالبًا أو منهارة. (الشوادفي،٢٠١٧، ٣٠)

مما سبق يتضح أن هناك عدة تحديات في الوضع الاجتماعي المصري، تعوق تطوير التعليم الثانوي العام، وتؤثر على أدائه وكفاءته، فتشير مؤشرات هذا الوضع إلى الفقر، وتزايد نسبته في كثير من الأسر المصرية، والزيادة السكانية، وانتشار الأمية، وبالتالي تقف عائقا أمام تقدمه؛ نظرًا لما يترتب على ذلك من إهدار لطاقة المجتمع المستقبلية، والقضاء على العوائد المتوقعة من خطط التنمية المستدامة.

٣-الوضع السياسي

يعد النظام السياسي أحد أكثر الأنظمة تأثيرًا في النظام التعليمي، ومن ثم فإن إصلاح النظام السياسي شرط أساسي لإحداث أي إصلاح بأنظمة المجتمع الأخرى، والتي تتضمن بداخلها النظام التعليمي بمراحله المتعددة والمختلفة، وقد مر المجتمع المصري خلال السنوات القليلة الماضية منذ ثورة ٢٥ يناير ٢٠١١م وثورة ٣٠ يونيو ٢٠١٣ م بالعديد من التحولات في الأوضاع السياسية، التي انعكست على أنظمة المجتمع كافة، وعلى النظام التعليمي بصفة خاصة. (الشوادفي، ٢٠١٧، ٢٦، ٢٧)

ومن أبرزها ضعف دور الأحزاب السياسية، فعلى الرغم من كثرة عدد الأحزاب السياسية التي تشكلت في ظروف الصحوة السياسية بعد ثورة ٢٥ يناير، فإن مصر ليس بها أحزاب سياسية حقيقية يمتد بناؤها من القمة إلى القواعد الجماهرية بشكل متناسق، وفق برامج شاملة ورؤية

واضحة في حل المشكلات الأكثر إلحاحًا؛ الأمر الذي انعكس على عدم قدرة الأحزاب السياسية على أداء دورها في تطوير المجتمع وتحقيق متطلباته، التي من أهمها صنع سياسة تعليمية تعمل على تطوير التعليم. (شاهين،٢٠٢٠، ١٦٩)

وفي إطار ما سبق من طرح للوضع السياسي المصري، فإن له دورًا مهمًّا في تشكيل ورسم الصورة المستقبلية للسياسة التعليمية، فالعلاقة بين السياسة والتعليم علاقة تفاعلية، لدعم وتنفيذ خطط التنمية بالمجتمع، ولتطوير وتحسين الأداء، وكذلك جهود الإصلاح والتطوير المنشود ـ خاصة بالتعليم الثانوي العام ـ لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق رؤية مصر ٢٠٣٠ وتوجهاتها الاجتماعية المتعلقة بالتعليم.

٤-الوضع الثقافي

تنص المادتان(٤٧) و(٥٠) من دستور ٢٠١٤م على أن تحافظ الدولة على هوية مصر الثقافية بروافدها المتنوعة، وتحافظ على مقومات التعددية الثقافية في مصر. وفي باب الحقوق والحريات والالتزامات العامة، تنص المادة(٦٧) على أن حرية الإبداع الفني والأدبي مكفولة، وتلتزم الدولة بالنهوض بالفن والأدب ورعاية المبدعين وحماية إبداعهم، وتوفير وسائل التشجيع اللازمة لتحقيق هذه الغاية، كما تنص المادة(٦٨) من الدستور على الإفصاح عن المعلومات والبيانات والإحصاءات والوثائق الرسمية للجمهور، وفي جانب الملكية الفكرية ألزم الدستور الدولة بحماية حقوق الملكية الفكرية بكل أنواعها، مع إنشاء جهاز مختص برعاية تلك الحقوق وحمايتها القانونية، وكذلك رعاية المؤسسات العلمية والثقافية وفقًا لنص المادتين (٦٩) و(٩٠). (حسن، ٢٠٢٢، ٢٢٧)

وهذا ما أكدته الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة لرؤية مصر ٢٠٣٠م، حيث أشارت إلى أن بمصر شريحة سكانية شبابية ضخمة، قابلة لغرس قيم جديدة، فوفقًا لبيانات تعداد عام ٢٠١٧، فإن نحو ثلث سكان مصر أقل من ١٥ عامًا، كما أن هناك ثلثا آخر ما بين ١٥ إلى ٣٥ عاما، وتشير هذه البيانات إلى أن المجتمع المصري مجتمع شاب، فأكثر من نصفه على الأقل يمثل قيمة قابلة للتشكيل في أي لحظة زمنية، وهو ما يعطي ميزة لا تتوافر في كثير من المجتمعات التي تعاني من شيخوخة سكانها، خاصة حين تكون القيم السائدة لدى أغلب السكان مستقرة وغير قابلة للتغيير بسهولة، في ظل إرادة سياسية واضحة تطمح إلى تطوير المنظومة الثقافية، سواء من خلال تطوير مناهج التعليم، أو خطاب عام وحداثي، ومن ثم شرعت مصر

في الأعوام الأخيرة لبناء برنامج طموح لتطوير المناهج التعليمية وتحديثها، وهو برنامج مستمر ومتواصل، يتوازى ويتزامن معه دعوات متكررة لتحديث الخطاب العام وتجديده، خاصة الديني؛ بهدف تعزيز القيم الإيجابية، بجانب امتلاك مصر منظومة ثقافية وإعلامية واسعة ومتنوعة. (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري،٢٠٢٢، ٣٨)

ولكن رغم الجهود السابقة في مجال تحسين الوضع الثقافي لمصر، فإن هناك مؤشرات عن تردي الوضع الثقافي للمجتمع المصري، في شكل أزمات أخلاقية تعد جزءًا من الأزمة الثقافية العامة، فأصبحت الثقافة تعيش محنة حقيقية، حيث اختفي الفن الهادف، وانتشرت الخرافات، وغاب الفكر العقلاني، وسادت قيم اللامبالاة، ويكاد الفساد يكون هو القاعدة لإنجاز الأعمال وإنهاء الإجراءات الخدمية وغيرها، وكذلك التغريب الثقافي الذي يعد الإطار الحاكم لتصرفات الأفراد، ولهذا يشير بعض الدراسات بأصابع الاتهام إلى الإعلام بوسائله المختلفة؛ لأنه يشكل وعي الجماهير، أو يوجد فرصًا للتسيب والانحراف حينما يغترب بوسائله المتعددة عن واقع الحياة وعن تراث الأمة، وكذلك الحراك الاجتماعي الذي يتأثر بتوجهات السياسة الاقتصادية والسياسات العامة للدولة، ومدى توفيرها فرصًا متكافئة، ونوعية أداء السياسات الخاصة بالتعليم والصحة على وجه التحديد. (مشرف ،٢٠٢٠، ١٣٥-١٣٦)

بالإضافة إلى ما سبق، ورغم كل الأطروحات التي تؤكد وجود سمات ثابتة في الشخصية المصرية، فقد حدثت تغيرات نوعية في بعض الصفات وتغيرات نسبية في البعض الآخر، فمثلًا استخدم البعض ذكاءه في الفهلوة، وتعددت صور التدين، فبعضها أصيل، وبعضها غير ذلك، وقلت درجة الطيبة، وحل محلها بعض الميول العنيفة أو العدوانية الظاهرة أو الخفية، وتأثر الجانب الفني في الشخصية تحت ضغط التلوث والعشوائيات، وزادت حدة السخرية وأصبحت لاذعة قاسية أكثر من ذي قبل، وأحيانًا متحدية فجة جارحة.(حليفي،٢٠٢١، ٢٧٦)

مما سبق يتضح أن الحالة الثقافية في مصر تؤدي دورًا مهمًّا في تشكيل المجتمع وصياغة هويته في مختلف المجالات، ومنها التعليم وأنواعه المختلفة، وبالتالي فإن تعزيز الوعي الثقافي بأهمية الدور الحضاري للتعليم، ينعكس إيجابًا على المدرسة الثانوية العامة والدور المطلوب منها، وبالتالي تطويرها لتكون قادرة على المنافسة إقليميًّا ومحليًّا.

٥-الوضع التكنولوجي

لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات دور مهم في دفع عجلة التنمية الاقتصادية، وتحفيز الاستثمار في جميع المجالات الواعدة، وفي هذا الإطار، شُكّل المجلس الوطني للذكاء الاصطناعي عام ٢٠١٩ م لتطوير نظم الاتصالات والمعلومات وتحقيق التقارب التكنولوجي، ولتحقيق أهدافه تم وضع إستراتيجية وطنية تسعى إلى دمج تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في العمليات الحكومية لجعلها أكثر كفاءة وشفافية، وتعميم استخدامها في مختلف القطاعات الاقتصادية لدعم تحقيق أهداف التنمية المستدامة، بتنفيذ مشروعات تجريبية عبر شراكات محلية ودولية؛ لتعزيز نقل التكنولوجيا وتحقيق القدرة التنافسية، والمشاركة الفعالة في المؤتمرات الدولية التي تتناول أخلاقيات الذكاء الاصطناعي من أجل التنمية، وتحويل مصر إلى مركز إقليمي للتعليم والمواهب في مجال الذكاء الاصطناعي، لتلبية احتياجات الأسواق المحلية والإقليمية والدولية، وتشجيع الشركات الناشئة على الابتكار وبناء القدرات لدى الشباب في جميع مراحل التعليم، ومواجهة التهديدات والتحديات المصاحبة للتحول الرقمي. (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري،٢٠٢٢، ١٥٥)

وإلى جانب ما سبق، ارتفع مؤشر قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات ليحافظ على مكانته بوصفه أعلى قطاعات الدولة نموا، إذ ارتفع معدل نمو قطاع الاتصالات ليصل إلى ١٦% في ٢٠٢٠ – ٢٠٢١م مقابل١٥,٢ % في ٢٠١٩-٢٠٢٠م، وتحسن ترتيب مصر في مؤشر جاهزية الشبكة لعام ٢٠٢١ ليصل إلى المركز ٧٧ بين ١٣٠ دولة، في مقابل المركز ٨٤ من ١٣٤ دولة عام ٢٠٢٠ م وتتمثل نقاط قوة هذا المؤشر في تحسن ترتيب مصر في بعض مؤشراته الفرعية على النحو الآتي:. جاءت مصر في المرتبة ١٤ في سعات الإنترنت الدولية، وأسعار خدمات الهاتف المحمول، والمرتبة ٢٢ في المهارات الرقمية في التعامل مع التقنيات الحديثة، وفي المرتبة ١٧ في اشتراكات النطاق العريض المتنقل النشطة، وفي المرتبة الثالثة بين الدول الأكثر تحسنا في مؤشر الشمول الرقمي الصادر عن مؤسسة رولاند بيرجر لعام ٢٠٢٠م، وأطلقت بوابة للخدمات الحكومية إلكترونيًا، وعملت على دعم التعليم الإلكتروني في المدارس. (وزارة التخطيط والتنمية الاجتماعية،٢٠٢٣، ٢٦)

وفي هذا الشأن أيضا أصدرت وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية تقريرًا حول المستهدفات والاستثمارات في قطاع الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات في خطة ٢٠٢٣ م –

٢٠٢٤م، حيث أوضحت الدكتورة هالة السعيد وزيرة التخطيط والتنمية الاقتصادية أن الهدف هو بناء مصر الرقمية، من خلال تحديث وتطوير أداء المؤسسات الحكومية، وتحسين جودة وكفاءة الخدمات المقدمة بها. ووفقًا للتقرير، فإن خطة تطوير القطاع ستعمل على توفير خدمات الإنترنت بأسعار تناسب جميع فئات المجتمع في جميع المناطق الجغرافية، وتزويد جميع الأفراد بالإمكانات اللازمة للتعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وتوفير بيئة علمية وأكاديمية تشجع على الابتكار والاستكشاف، واستقطاب مراكز البيانات العالمية للاستثمار، وتحويل مصر إلى مركز إقليمي للبيانات، وتحقيق العدالة الرقمية، من خلال معالجة التبادل المعرفي عبر استخدام الذكاء الاصطناعي.(وزارة التخطيط والتنمية الاجتماعية،٢٠٢٤، ١)

وعلى الرغم من الاهتمام بالتطور التكنولوجي، ونقله إلى نظام التعليم في المدارس المصرية، بما في ذلك التعليم الثانوي العام، فإن المناهج والمقررات الدراسية وطرائق التدريس لا تزال تعتمد على أساليب التلقين، واعتبار المعلم والمنهج الدراسي المصدر الوحيد للمادة العلمية، وهذا يتناقض مع الانفجار المعرفي في عصر المعلومات، حيث لم تعد مهمة التعليم في المقام الأول تحصيل المادة العلمية، بل تنمية مهارات الحصول عليها واستخدامها، وتوليد معارف جديدة خالية من الحشو الزائد الذي يضر بروح الابتكار والاكتشاف لدى الناشئة. (بدر، وآخرون، ٢٠٢٢، ٢٥٧-٢٥٨)

يتبين من تحليل البيئتين الداخلية والخارجية للمدارس المصرية في مرحلة التعليم الثانوي العام، أنها تعاني نقاط ضعف في البيئة الداخلية، مقابل القليل من نقاط القوة، وفي الوقت ذاته تواجه العديد من التهديدات في البيئة الخارجية، والقليل من الفرص، وبالتالي ضعف أداء المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي في القيام بدورها، للتحول إلى مدرسة جاذبة لمتطلبات الذكاء الاصطناعي التي نادات بها رؤية مصر ٢٠٣٠ في بعدها الاجتماعي. وبناء على ذلك يعرض المحور التالي نتائج التحليل البيئي للمدرسة المصرية في التعليم الثانوي، وبناء مصفوفة التحليل المزدوج لاختيار الإستراتيجية المقترحة التي تمكنها من تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي.

ثالثا: نتائج التحليل البيئي للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي وبناء مصوفة التحليل المزدوج لاختيار الإستراتيجية

١ -نتائج التحليل البيئي (نقاط القوة والضعف – الفرص والتهديدات)

يمكن توضيح نتائج تحليل البيئتين الداخلية والخارجية للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام كما في الشكل التالي:



شكل (٧) نتائج التحليل البيئي للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام: إعداد الباحثة.

ويتضح من الشكل السابق المتصل بنتائج تحليل البيئة الداخلية للمدارس المصرية في التعليم الثانوي العام أنها تتمتع بعدد من **نقاط القوة** التي يمكن أن تفيد في تنشيط أدائها، وتحقيق التميز في تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي، ومن أهمها: وضع المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام ضمن أولويات التطوير والإصلاح، ومحاولة الارتقاء بالمعلم وتطويره مهنيًّا، بإنشاء أكاديمية مهنية للمعلمين، والاهتمام بالتكنولوجيا الحديثة، ومحاولة توفيرها بالمدارس الثانوية من خلال الاهتمام بتطوير المدارس من أجل الاقتراب أكثر من المجتمع، وتعزيز وسائل المشاركة والوصول إلى معايير الاعتماد، مما يحقق الجودة والكفاءة في الأداء. هذا بالإضافة إلى **نقاط الضعف** التي يجب رصدها والتغلب عليها، ومنها على سبيل المثال: الغموض في فلسفة التعليم الثانوي العام، وعدم وجود رؤية واضحة تكون بمثابة إطار مرجعي يستند إليه في صياغة خططه وبرامجه، إضافة إلى الاهتمام بالإعداد للتعليم الجامعي، وإهمال المهارات العلمية اللازمة لإعداد الأفراد للحياة لمواجهة تحديات المستقبل ومتطلبات المجتمع التنموية، بجانب فقدان الثقة في مخرجاته، وانخفاض قيمتها في سوق العمل، والتحول من الدراسة بالمدرسة إلى الدروس الخصوصية، ومشاكل تضخم المناهج الدراسية، وضعف توظيف المناهج الدراسية في الحياة العملية للطلاب، وسلبية المعلم تجاه الاعتماد على الوسائل التكنواوجية الحديثة، وتفاقم أزمة عدم الرضا الوظيفي بين المعلمين.

وفي السياق ذاته، يتضح أن المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام أمامها العديد من **الفرص المتاحة**، التي يمكن الاستفادة منها في بناء منظومة تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي، في ظل المتغيرات الراهنة محليًا وإقليميًا وعالميًا، منها على سبيل المثال: ظهور شكل جديد من أشكال المجتمع العالمي، حيث ستؤدي الرقمنة والتحول الرقمي والذكاء الاصطناعي إلى بناء مجتمع يستطيع التواصل مع الناس في جميع أنحاء العالم، وانتشار تطبيقات الذكاء الاصطناعي في العملية التعليمية، مثل الواقع الافتراضي والواقع المعزز والتعلم الذكي، والاستفادة منها في تهيئة بيئة تعليمية قائمة على الذكاء الاصطناعي، وقادرة على منافسة الأنظمة الأخرى، إلى جانب بروز قدرة أفراد المجتمع المصري على مواصلة مسيرة التقدم لبناء مجتمع متطور ومتفاعل مع عصر الذكاء الاصطناعي، وفقًا لتوجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

كما أن هناك **تهديدات محتملة** ، سيتعين على المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام بالتعليم التعامل معها؛ من أجل تحديد كيفية الوصول إلى مدرسة قائمة على أنظمة الذكاء الاصطناعي، ومنها على سبيل المثال: ارتفاع معدلات التضخم، وما يترتب عليه من تأثير سلبي على الاحتياجات الأساسية للأسر المصرية، وخاصة الإنفاق على التعليم، وتباطؤ معدل النمو الاقتصادي، والعجز الضخم في الموازنة العامة للدولة، مما سيكون له تأثير سلبي على التعليم الثانوي العام وحجم الإنفاق عليه من قبل الدولة.

٢: بناء مصوفة التحليل المزدوج لتحديد البدائل الإستراتيجية واختيار البديل الأنسب

في ضوء ما أسفر عنه التحليل البيئي للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، يتبين وجود فجوة بين الوضع الحالي الذي تعيشه ومتطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي، وبذلك تعتمد هذه الخطوة على بناء جدول التحليل المزدوج، وهو ما يطلق عليه أيضًا "مصفوفة أو بروفيل SWOT"، ومن خلال تلك المصفوفة، يمكن استخلاص أربعة أنواع من الخيارات الإستراتيجية التي تتنوع وفق الإمكانات والموارد المتاحة والوضع المستهدف للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي، وهو ما يوضحه الشكل التالي.

إستراتيجية القوة- الفرص (SO) التوجة الريادي الهجومي. تعمل المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام على استخدام نقاط القوة في بيئتها الداخلية لتحقيق أقصى إفادة من الفرص في بيئتها الخارجية، والتي تساعدها في تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي.	**إستراتيجية الضعف- الفرص (WO) التوجة الريادي الدفاعي الإصلاحي.** تعمل المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام على الحد من نقاط الضعف الداخلية لها، والتغلب عليها عن طريق الاستخدام الجيد للفرص الخارجية المتاحة، وتوظيفها في بناء مدرسة قائمة على فلسفة الذكاء الاصطناعي ومتطلباته.
إستراتيجية القوة- التحديات (ST) التوجة الريادي التكيفي. تستخدم المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام نقاط القوة الداخلية لتجنب التهديدات الخارجية المحتملة، والحد من آثارها السلبية.	**إستراتيجية الضعف- التهديدات (WT) التوجة الريادي المحافظ على البقاء.** تقوم المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام بالتغلب على نقاط الضعف الداخلية لها، ومواجهة التحديات الخارجية، والتقليل من تأثيراتها السلبية.

شكل (٨) مصفوفة البدائل الإستراتيجية: إعداد الباحثة

من الشكل السابق لمصفوفة البدائل الإستراتيجية، يتضح أن المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام أمام أربعة بدائل إستراتيجية، وعليها أن تختار البديل الأنسب لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠م. وبالنظر إلى نقاط القوة

ونقاط الضعف والفرص والتهديدات، يتضح أن الإستراتيجية المناسبة هي (الضعف– التهديدات) كإستراتيجية دفاعية تعالج نقاط الضعف وتواجه التهديدات، وتساعدها على الاستفادة من نقاط القوة، والفرص الحالية والمستقبلية، في التوجة إلى استثمار إمكاناتها وطاقاتها وموارها المختلفة لتصبح مدرسة جاهزة للتعامل مع الذكاء الاصطناعي. وبعد نجاح إستراتيجية (الضعف– التهديدات) في إنجاز مهمتها، بتحول نقاط الضعف إلى نقاط قوة والتهديدات إلى فرص، قد يصبح الوضع مهيأ لتبني بديل إستراتيجي آخر، وهو إستراتيجية (القوة– الفرص) كإستراتيجية هجومية توسعية، يمكن أن تستفيد منها المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، في بناء مدرسة مصرية قائمة على توظيف الذكاء الاصطناعي.

المحور الرابع: إستراتيجية مقترحة للمدرسة المصرية لتعزيز قدرتها على تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق توجهات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

في هذا المحور يتم وضع إستراتيجية للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، بحيث تصبح قادرة على تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي، وذلك استجابة لتطلعات البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠ نحو تحسين المدرسة المصرية والارتقاء بجودة مخرجاتها، ويتم ذلك من خلال تناول الإطار المنهجي للإستراتيجية المقترحة، من حيث المنطلقات المرجعية، والإطار الإستراتيجي العام للمحاور المقترحة، والممثلة في: الرسالة، والرؤية، والقيم المؤسسية الحاكمة، والغايات الإستراتيجية، وأخيرا تحديد الإطار التنفيذي للإستراتيجية وإجراءات المتابعة والتقويم.

أولًا – الإطار المنهجي للإستراتيجية المقترحة

يمكن بيان منهجية إعداد الإستراتيجية الحالية، من خلال طرح الأسئلة الآتية: أين نريد أن تكون عليه المدرسة المصرية بالتعليم الثانوى العام في المستقبل لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي؟ وكيف يمكن أن نصل إلى ذلك الوضع المستقبلي؟ وكيف يمكن تحقيق ذلك؟ وفيما يلي توضيح لذلك:

(١): المنطلقات المرجعية للإستراتيجية

من المنطلقات والمبادئ والضوابط المرجعية التي سترتكز عليها الإستراتيجية الحالية ما يلي:

- تحقيق البعد الاجتماعي لرؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ م، والذي ينادي بالتحسين المستمر للمؤسسات التعليمية في إطار عصر التحول الرقمي والثورة الصناعية الرابعة، وبالتالي استيعاب التطورات التكنولوجية لعصر الذكاء

الاصطناعي، ومتابعة توظيفها، وإرساء مفاهيمها في المدرسة المصرية، لخدمة المجتمع والارتقاء به.

- الحاجة إلى تجديد وتحديث منظومة المدرسة المصرية للتعليم الثانوي العام؛ لبناء مدرسة ذكاء اصطناعي، قادرة على مواكبة التغير والتطور الذي تشهده البلدان في الألفية الثالثة.
- السعي إلى بناء جيل جديد، قادر على التواصل مع عصر الذكاء الاصطناعي.
- تنوع برامج التعليم القائمة على تقنيات الذكاء الاصطناعي بالمدرسة المصرية، وتوظيفها، لتحقيق مجتمع التعليم الذكي، والمجتمع القائم على التطور التكنولوجي.
- تنويع أنماط التعليم وبرامجه، لتجسير الفجوة بين التعليم الثانوي العام والتعليم الجامعي، وربطه بحاجات سوق العمل.
- الوضع الراهن للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، والتوجه الوطني للارتقاء به، وتنمية قدراته التنافسية في ظل عصر الذكاء الاصطناعي والثورة الصناعية الرابعة.

(٢): الإطار الإستراتيجي العام للمحاور المقترحة

-الرسالة

مدرسة متطورة، تتبنى توظيف الأجهزة والتطبيقات الذكية في عملية التعليم والتعلم، لتكون أكثر قدرة على بناء بيئة تعليمية متطورة، ومحققة لتطلعات المجتمع المصري نحو بناء منظومة تعليم ثانوي عام، مواكبة للتكنولوجيا الحديثة ومتطلبات التنمية المستدامة.

-الرؤية

الرؤية حالة مستقبلية تنطبع في الذهن، وتستدعي التفكير في الوسائل والطرق التي تجعلها ممكنة الحدوث؛ وذلك بهدف رسم رؤية عامة للمؤسسة المراد وضع إستراتيجية لها. لذا فالرؤية هي الصورة النهائية التي تريد المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام أن تكون عليها، وهى " الطموح في بناء مدرسة للذكاء الاصطناعي ومتطورة تكنولوجيًا، تقود أبناء المجتمع نحو المستقبل الذي تتطلع إليه رؤية مصر ٢٠٣٠ في بعدها الاجتماعي.

-القيم الحاكمة

إن المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام هي وسيلة نمو المجتمع والنهوض بمستقبله، وبالتالي تتمثل القيم الحاكمة والمنظِّمة لجميع ممارسات المدرسة المصرية للتعليم الثانوي العام والتي تشجعها على التوجه نحو الذكاء الاصطناعي وتوظيفه بداخلها فيما يلي:

القيم الحاكمة	الدلالة
الابتكار والجودة	الالتزام بمعايير الجودة العالمية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي، وتقدير جميع المبادرات المشجعة لثقافة الإبداع والابتكار في جميع مجالات وأنشطة المدرسة المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام.
الشفافية والنزاهة	الالتزام بالشفافية والنزاهة في الممارسات كافة، وفق القوانين والسياسات التعليمية.
الاستدامة والريادة	استغلال عناصر القوة بالمدرسة المصرية في التعليم الثانوي العام، في تعزيز استمرار البرامج والأنشطة والمبادرات التي تحقق الريادة والاستدامة في مجال الذكاء الاصطناعي.
المشاركة المجتمعية والتحالفات الإستراتيجية	تعزيز المشاركة المجتمعية والتحالفات الإستراتيجية لبناء بيئة مدرسية قائمة على الذكاء الاصطناعي.
الأخلاق والعمل الجماعي	اتباع منظومة قيمية حاكمة لأخلاقيات استخدام الذكاء الاصطناعي، وتشجيع قيم روح الفريق والتعاون.

شكل (٩) القيم المؤسسية للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام الحاكمة: إعداد الباحثة

(٣)-تحديد الغايات الإستراتيجية

-الغاية الإستراتيجية الأولى: تطوير فلسفة المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي، استجابةً للبعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠

وتتحقق هذه الغاية من خلال الأهداف الإستراتيجية التالية:

١- تحقيق مجتمع مدرسي يساهم في التجاوب مع عصر الذكاء الاصطناعي ومستحدثاته.

٢-العناية بالموهوبين والمبدعين، باعتبارهم طريق الوصول إلى عصر الذكاء الاصطناعي.

٣- توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق تعليم ثانوي متطور وقادر على الاستجابة لمتطلبات الثورة الصناعية الرابعة.

-الغاية الإستراتيجية الثانية: استدامة التنمية المهنية لمعلم المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام، لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

وتتحقق هذه الغاية من خلال الهدفين الإستراتيجيين التاليين:

١-استحداث تنمية مهنية للمعلمين قائمة على فلسفة الذكاء الاصطناعي.

٢- التوجه نحو مدخل الجدارات المهنية لتنمية مهارات المعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي.

-الغاية الإستراتيجية الثالثة: تطوير الهيكل التنظيمي والإداري بالمدرسة المصرية للتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

وتتحقق هذه الغاية من خلال الهدفين الإستراتيجيين التاليين:

١-التحول إلى الإدارة الرقمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.

٢- التطوير المؤسسي المستمر للمدرسة لضمان جودة الممارسات الإدارية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.

-الغاية الإستراتيجية الرابعة: تطوير مهارات طلاب المدرسة المصرية للتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

وتتحقق هذه الغاية من خلال الهدفين الإستراتيجيين التاليين:

١-تطوير مهارات الطلاب التكنولوجية وصقلها بكل ما هو جديد.

٢- تنمية القدرة التنافسية لمخرجات المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام.

-الغاية الإستراتيجية الخامسة: تطوير المناهج وطرائق التدريس وأساليب التقويم بالمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

وتتحقق هذه الغاية من خلال الهدفين الإستراتيجيين التاليين:

١-تبني إستراتيجيات تقويم قائمة على الذكاء الاصطناعي.

٢-توفير مناهج تعليمية تعزز التعامل مع الذكاء الاصطناعي.

-الغاية الإستراتيجية السادسة: استدامة التسهيلات والموارد المادية الداعمة للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.

وتتحقق هذه الغاية من خلال الهدفين الإستراتيجيين التاليين:

-تحسين كفاءة الإنفاق على البيئة المدرسية وربطها بالتطورات التكنولوجية الداعمة لإقامة مجتمع مدرسي قائم على الذكاء الاصطناعي.

- تأسيس نظام تمويل يحقق استدامة التسهيلات والموارد المادية الداعمة لمنظومة الذكاء الاصطناعي بالمدرسة .

ثانيا: الإطار التنفيذى للإستراتيجية المقترحة

بعد الانتهاء من صياغة الإطار المنهجي العام للإستراتيجية المقترحة، يتم تقدير الإطار الزمنى للخطة، بأن يكون متوسط المدى، وبالتالي يُقترح تنفيذها على مدار ٥ سنوات خلال الأعوام (٢٠٢٤ م – ٢٠٢٩ م)، وكذلك يتم تقدير تكلفة الإستراتيجية طبقا للموازنة العامة للدولة، والميزانية المخصصة للإنفاق على التعليم الثانوي العام. كما يتم تحديد مرحلة التنفيذ ثم متابعة هذا التنفيذ وتقويمه بصورة مستمرة، وذلك لتعرُّف مدى تحقيق الأهداف المنشودة، وتقديم تغذية راجعة تسهم في تعديل الإستراتيجية وتطويرها، وبالنسبة للإطار التنفيذي للإستراتيجية المقترحة، فسيتم التركيز فيه على كيفية ترجمة الغايات والأهداف الإستراتيجية إلى مبادرات وأنشطة تحققها، ومخرجات محققة منها، إضافة إلى وضع مؤشرات أداء تكون معيارًا حاكمًا لها، مع الإشارة إلى فترة التنفيذ والجهة المنفذة، وتجدر الإشارة هنا إلى أن هذه الخطة تتمتع بالمرونة، حيث تُترك لكل مدرسة الحرية في تطبيقها تبعًا لإمكاناتها ومواردها المتاحة، ويمكن توضيح إجراءات الخطة التنفيذية في صورتها النهائية في الجدول الآتي:

جدول (٥) الخطة التنفيذية للإستراتيجية المقترحة للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي استجابة للبعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠

الغاية الإستراتيجية الأولى: بناء فلسفة المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام وفق متطلبات الذكاء الاصطناعي استجابة للبعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠					
الأهداف الإستراتيجية	الأنشطة وبرامج العمل	المخرجات / العوائد	الجهة التنفيذية	مؤشرات الأداء	الفترة الزمنية
١- تحقيق مجتمع مدرسي يساهم في التجاوب مع عصر الذكاء الاصطناعي ومستحدثاته.	١-١-صياغة فلسفة تؤمن بالذكاء الاصطناعي ودوره في تغير النظرة المستقبلية للتعليم الثانوي العام. ١-٢- التوسع في دمج أهداف الذكاء الاصطناعي ضمن المناهج والمقررات التدريسية بالتعليم الثانوي العام.	مدرسة ذكاء اصطناعي	--وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني -المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي	-درجة رضا المستفيدين عن فلسفة المدرسة وأهدافها -عدد المناهج التي تم من خلالها تضمين أهداف الذكاء الاصطناعي.	البدء ٢٠٢٤ الانتهاء ٢٠٢٩
٢-العناية بالموهوبين والمبدعين باعتبارهم طريق الوصول إلى عصر الذكاء الاصطناعي.	٢-١ برنامج لتطوير رأس المال البشري من المبدعين بالمدرسة، بما يتواءم مع التوجهات المرتبطة بالذكاء الاصطناعي	رأس مال بشري ذكي ومتطور	--وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني -المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام	عدد المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام التي تم اكتشاف الموهوبين والمبدعين بها في مجال الذكاء الاصطناعي. - درجة رضا المستفيدين من برامج الذكاء الاصطناعي. -نسبة الموارد البشرية التي تم اكتشاف مواهبهم المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.	
٣-توظيف تقنيات الذكاء الاصطناعي في تحقيق تعليم ثانوي متطور وقادر على	٣-١ توفير برامج لتنفيذ تقنيات الذكاء الاصطناعي في المدرسة الثانوية العامة.	-تعليم ثانوي عام متطور وقادر على الاستجابة لمتطلبات	-المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام.	-عدد البرامج التعليمية التي تم تنفيذها في مجال الذكاء الاصطناعي.	

الاستجابة لمتطلبات الذكاء الاصطناعي.			الذكاء الاصطناعي.		
الغاية الإستراتيجية الثانية: استدامة التنمية المهنية لمعلم المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠					
الأهداف الإستراتيجية	الأنشطة وبرامج العمل	المخرجات / العوائد	الجهة التنفيذية	مؤشرات الأداء	الفترة الزمنية
١-استحداث آليات تنمية مهنية للمعلمين تتوافق مع مستجدات الذكاء الاصطناعي.	١-١-توفير برامج تدريبة مستدامة للمعلمين تتوافق مع مستجدات الذكاء الاصطناعي. ١-٢تحسين قدرات المعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي.	-تنمية مهنية مستدامة تتوافق مع الذكاء الاصطناعي.	-المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام. -الأكاديمية المهنية للمعلمين.	-عدد البرامج التدريبية التي تم تنفيذها للمعلمين والتي تتوافق مع مستجدات الذكاء الاصطناعي.	البدء ٢٠٢٤ الانتهاء ٢٠٢٩
٢- التوجه نحو مدخل الجدارات المهنية لتنمية مهارات المعلمين في مجال الذكاء الاصطناعي.	٢-١-تضمين الخطة الإستراتيجية بالمدرسة الثانوية الجدارات المهنية اللازمة للمعلمين في عصر الذكاء الاصطناعي. ٢-٢تطوير بروتوكول تعاون مع الجهات المعنية بالذكاء الاصطناعي لتدريب المعلمين.	-جدارات مهنية للمعلمين قائمةعلى الذكاء الاصطناعي.	-المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام -المجلس الوطني للذكاء الاصطناعي. -الأكاديمية المهنية للمعلمين.	-رضا المعلمين عن البرامج التنفيذية للخطة الإستراتيجية المدرسية والمتعلقة بتنمية الجدارات المهنية في مجال الذكاء الاصطناعي -عدد الدورات القائمة على مدجل الجدارات والمتعلقة بالذكاء الاصطناعي التي نفذتها الأكاديمية المهنية للمعلمين. - عدد بروتوكولات التعاون بين المدرسة والمجلس الوطني للذكاء الاصطناعي	
الغاية الإستراتيجية الثالثة: تطوير الهيكل التنظيمي والإداري بالمدرسة المصرية في التعليم الثانوي العام					

لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠					
الأهداف الإستراتيجية	الأنشطة وبرامج العمل	المخرجات / العوائد	الجهة التفيذية	مؤشرات الأداء	الفترة الزمنية
١-التحول إلى الإدارة الرقمية المعتمدة على الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته.	١-١تحسين الصورة الذهنية للقيادات بالحصول على أنظمة الذكاء الاصطناعي وتوظيفها. ١-٢تطوير قدرات الكادر الإداري بالمدرسة في مجال الذكاء الاصطناعي	-مبادرة الذكاء الاصطناعي للمدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام	-وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني -المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام -وحدات التخطيط والمتابعة -فريق الجودة والاعتماد المؤسسي -المجلس الوطني للذكاء الاصطناعي -وحدات التدريب والجودة بالمدارس	-نسبة الجهاز الإداري الذي تم تدريبه على مهارات الإدارة الرقمية بواسطة أنظمة الذكاء الاصطناعي. - رضا المستفيدين من الكادر الإداري عن ما تم تنفيذه من برامج في مجال الذكاء الاصطناعي	البدء ٢٠٢٤ الانتهاء ٢٠٢٩
٢- التطوير المؤسسي المستمر للمدرسة لضمان جودة الممارسات الإدارية المتعلقة بالذكاء الاصطناعي.	٢-١إيجاد عمليات للمراقبة والمتابعة الادراية وتحقيق معايير الشفافية في تقييم الأداء المؤسسى المتعلق بالذكاء الاصطناعي.	أداء مؤسسى متطور	-المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام. - وحدة التخطيط والمتابعة -فرق الجودة.	-عدد الزيارات وعمليات المتابعة الإدارية - درجة رضا المستفيدين عن زيارات المتابعة والتقييم.	
الغاية الإستراتيجية الرابعة: تطوير مهارات طلاب المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠					
الأهداف الإستراتيجية	الأنشطة وبرامج العمل	المخرجات / العوائد	الجهة التفيذية	مؤشرات الأداء	الفترة الزمنية
١- تطوير مهارات الطلاب التكنولوجية وصقلها بكل ما هو جديد.	١-١توفير بيئة مدرسية جاذبة للطلاب تنمي لديهم مهارات الذكاء الاصطناعي.	بيئة تعليمية ذكية	وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني -المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام	-نسبة رضا المستفيدين عن البرامج التي تمت في مجال تنمية مهارات الذكاء الاصطناعي للطلاب	البدء ٢٠٢٤ الانتهاء ٢٠٢٩
٢- تنمية القدرة	٢-١-وضع قائمة	-مخرجات	-وزارة التربية	-رضا	

التنافسية لمخرجات المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام.	معاييرللمخرجات تتوافق مع طبيعة الذكاء الاصطناعي وتحقق التنافسية.	طلابية ذات ميزة نتافسية.	والتعليم والتعليم الفني. -فريق الجودة والمتابعة.	المستفيدين الداخليين والخارجيين عن المخرجات.	
الغاية الإستراتيجية الخامسة: تطوير المناهج وطرائق التدريس وأساليب التقويم بالمدرسة المصرية للتعليم الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر٢٠٣					
الأهداف الإستراتيجية	الأنشطة وبرامج العمل	المخرجات / العوائد	الجهة التفيذية	مؤشرات الأداء	الفترة الزمنية
١-تبنى إستراتيجيات تقويم قائمة على الذكاء الاصطناعي.	١-١تبني أحدث الإستراتيجيات وطرائق التدريس وتنويعها في مجال الذكاء الاصطناعي، بما يراعي الفروق الفردية. ٢-١ تنويع وسائل تقييم الطالب القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي من أجل الاستفادة منها في تحسين نواتج التعلم بالمدرسة.	- إستراتيجيات وطرائق تدريس متطورة.	-وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. -المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام -الأكاديمية المهنية للمعلمين.	-عدد الإستراتيجيات وطرائق التدريس التي تم استحداثها في مجال الذكاء الاصطناعي. - عدد وسائل تقييم الطلاب القائمة على تطبيقات الذكاء الاصطناعي.	البدء ٢٠٢٤ الانتهاء ٢٠٢٩
٢-توفير مناهج تعليمية تعزز التعامل مع الذكاء الاصطناعي. .	٢-١توفير مناهج قائمة على الذكاء الاصطناعي ٢-٢ دمج مفاهيم الذكاء الاصطناعي في بعض المقررات الدراسية.	-منهج قائم على الذكاء الاصطناعي	وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني -المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام	-رضا المستفيدين عن المنهج القائم على تطبيقات الذكاء الاصطناعي -عدد المناهج التي تم وضعها في مجال الذكاء الاصطناعي	
الغاية الإستراتيجية السادسة: استدامة التسهيلات والموارد المادية الداعمة للمدرسة المصرية بالتعليم					

الثانوي العام لتلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر ٢٠٣٠.					
الأهداف الإستراتيجية	الأنشطة وبرامج العمل	المخرجات / العوائد	الجهة التفيذية	مؤشرات الأداء	الفترة الزمنية
١-تحسين كفاءة الإنفاق على البيئة المدرسية وربطها بالتطورات التكنولوجية الداعمة لإقامة مجتمع مدرسي قائم على الذكاء الاصطناعي.	١-١توفير سياسة للإنفاق تحقق استدامة الموارد في مجال التكنولوجيا القائمة على الذكاء الاصطناعي. ٢-١تحديد المخصصات المالية للمدرسة لتوفير تقنيات الذكاء الاصطناعي.	-وجود موارد مالية تحقق استدامة تمويل تقنيات الذكاء الاصطناعي	-وزارة المالية -وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. -المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي العام.	-نسبة ما تم إنفاقه على متطلبات الذكاء الاصطناعي. -عدد المرافق المدرسية التي تم تزويدها بتقنيات الذكاء الاصطناعي.	البدء ٢٠٢٤ الانتهاء ٢٠٢٩
٢-تأسيس نظام تمويل يحقق استدامة التسهيلات والموارد المادية الداعمة لمنظومة الذكاء الاصطناعي بالمدرسة.	٢-١ توفير خطة مالية لاستدامة التسهيلات والموارد المادية الداعمة لمنظومة الذكاء الاصطناعي بالتعليم الثانوي العام ٢-١ تسويق موارد المدرسة في مجال الذكاء الاصطناعي في تحقيق عائد اقتصادي.	-استدامة التسهيلات والموارد المادية الداعمة.	-وزارة المالية - وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني. -المدارس المصرية بمرحلة التعليم الثانوي.	-رضا المستفيدين عن بنود الخطة المالية. - نسبة الموارد المالية التي تم منحها للمدراس سنويا لتوفير متطلبات الذكاء الاصطناعي. - عدد البرامج التي تم تسويقها للطلاب الموهوبين في مجال الذكاء الاصطناعي.	

ثالثًا-إجراءات المتابعة والتقويم للإستراتيجية المقترحة

إن عملية تقييم الإستراتيجية من أهم الخطوات التي يجب الاهتمام بها، والهدف من ذلك هو تعرُّف ما حدده المسئولون من إجراءات تنفيذية لمحاور الإستراتيجية، وما قدمته هذه الإجراءات للمهتمين من أنشطة وبرامج تحقق مؤشرات النجاح المرغوبة، وكذلك الدور الذي أحدثته لتعزيز قدرة المدرسة المصرية بالتعليم الثانوي العام على تلبية متطلبات الذكاء الاصطناعي، وفق البعد الاجتماعي لرؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠، وتعرُّف ما إذا كانت هناك رغبة في بناء خطط تحسين تساعدها على أن تؤدي الأهداف التي وضعت من أجلها، وفقا لما يستجد من تغيُّرات، تكشف عنها تقارير المتابعة الدورية والتقييم المستمر.

قائمة المراجع

أولا : قائمة المراجع العربية

١- إبراهيم، إبراهيم أحمد السيد (٢٠٠٧). تطوير كفايات القيادات المدرسية بالتعليم الثانوى العام بمصرفى ضوء بعض مؤشرات الجودة، مجلة التربية، جامعة الأزهر،ع١٣٣،ج١.

٢- إبراهيم، خديجة عبدالعزيز علي (٢٠١٥). استراتيجية مقترحة لتفعيل دور التعليم الثانوي العام في توجيه طلابه لاختيار مستقبلهم المهني، المجلة التربوية،جامعة سوهاج

٣- إبراهيم، محمد فتحي محمد (٢٠٢٢). التنظيم التشريعي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي ، مجلة البحوث القانونية والاقتصادية، جامعة المنصورة، ع٨١ .

٤- ابن إبراهيم، منال بنت حسن محمد (٢٠٢١). مدى تضمين تطبيقات الذكاء الاصطناعي وأخلاقياته بمقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية، مجلة العلوم التربوية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،ع ٢٩ .

٥- أبو النجا، نيفين أحمد غباشي (٢٠٢٢). واقع المواطنة الرقمية للشباب الجامعي في ظل رؤية مصر ٢٠٣٠: دراسة ميدانية ، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، جامعة القاهرة ، ع٨١ .

٦- أبو الوفا، جمال محمد، و أبو النيل، هانم أحمد حسن، و حسين، سلامة عبدالعظيم(٢٠١٤) .واقع نظم المحاسبية بمدارس التعليم الثانوي العام المصري، مجلة كلية التربية، جامعة بنها ،مج٢٥ ، ع١٠٠ .

٧- أبو زيادة، ماهر عبدالوهاب حامد (٢٠٢٢). برنامج الإصلاح الاقتصادي وسياسة سعر الصرف وأثره على الاقتصاد المصري خلال الفترة "٢٠١٦-٢٠٢١ " ، مجلة مصر المعاصرة، الجمعية المصرية للاقتصاد السياسي والإحصاء والتشريع ،مج١١٣ ، ع٥٤٧ .

٨- أبو زيد، أحمد الشورى (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي وجودة الحكم. مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، مج٢٣ ، ع٤ .

٩- أحمد ، أحمد إبراهيم (٢٠٠٣) .الادارة المدرسية فى مطلع القرن الحادى والعشريين ، دار الفكر العربى ، القاهرة .

١٠- أحمد، أمل علي محمود سلطان (٢٠١٩). الاحتياجات التدريبية لمعلمي المدارس الثانوية العامة في ضوء متطلبات النظام التعليمي الجديد في مصر "٢٠١٨/٢٠١٩": دراسة ميدانية .مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، مج٣٠،ع١١٩

١١- أحمد، سمير عبدالحميد القطب، وحسين، تغريد إبراهيم حسن، وعطا، راضي إسماعيل محمد، و الجندي، ياسر مصطفى (٢٠٢١). التعليم وتفعيل قيم التنمية المستدامة في ضوء استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ ، مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ ،ع١٠٢.

١٢- الأزوري، دينا محمد، و الفراني، لينا بنت أحمد بن خليل (٢٠٢٣). درجة استخدام معلمات المرحلة الثانوية لتطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعليم اللغة الإنجليزية من وجهة نظرهم، مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية، مج١٠، ع٣ .

١٣- إسماعيل، سلمى عزت محمد (٢٠٢٣). المتطلبات التربوية للتأهيل الرقمي لمدارس التعليم الثانوي"العام والفني"،الثقافة والتنمية،جمعية الثقافة من أجل التنميةمصر ،س٢٣.

١٤- الباسل، ميادة محمد فوزي، وعيسوي، توفيق علي إسماعيل، و الشربيني، سمر محمد شكري عبدالرحمن (٢٠١٨). متطلبات مواجهة مشكلة كثافة الفصول بمدارس التعليم الابتدائي في دمياط، الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية ، مصر ، س١٩، ع١٣٣.

١٥- بدر، إيمان رأفت فتحي، وعبدالعظيم، صالح سليمان، و المصيلحي، نجلاء محمود (٢٠٢٢). الأبعاد الاجتماعية والسياسية والاقتصادية لاستراتيجيات الدولة الخاصة بتطوير التعليم ما قبل الجامعي: دراسة سوسيولوجية، مجلة بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس ،ع٧.

١٦- بغدادى، منار محمد إسماعيل (٢٠١٩). التعليم كمرتكز لتحقيق العدالة الاجتماعية في المناطق الأكثر فقرا في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠: دراسة تحليلية، مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس ،مج٤٣، ع١.

١٧- بوبحة، سعاد (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي: تطبيقات وانعكاسات ،مجلة اقتصاديات المال والأعمال، معهد العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير، مج٦ ،ع٤.

١٨- بوهلة، شهيرة، و لمجد، شهرزاد (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي والتعليم العالي: رؤى حالية وآفاق مستقبلية، مجلة البحوث العلمية، جامعة أفريقيا للعلوم الإنسانية والتطبيقية ، الجزائر ،مج٨ ، ع١٧ .

١٩- التركي، جهاد عبد ربه محمد(٢٠٢٣). التحديات التي تواجه تطبيق الذكاء الاصطناعي في تعليم الموهوبين وآفاقه المستقبلية. المجلة التربوية، جامعة سوهاج ،ج١١٠ .

٢٠- تره، مريم شوقى عبدالرحمن (٢٠١٩). متطلبات إدخال تكنولوجيا الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي المصري. المجلة الجزائرية للدراسات الإنسانية، مج١، ع٢ ، ٣٤٩ – ٣٧٢.

٢١- توفيق، صلاح الدين محمد، و محمد، فاطمة صلاح الدين رفعت (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي: مدخل لتعزيز التميز الأكاديمي في الجامعات المصرية: دراسة استشرافية، العلوم التربوية، جامعة القاهرة ،مج٣١ ، ع١.

٢٢- جايل، عفاف محمد (٢٠١٦). رؤية لإصلاح التعليم الثانوي العام في مصر: الواقع والمستقبل المأمول في ضوء التوجهات التنموية المستهدفة ، مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية ، مصر ،مج٢٣ ، ع١٠٥ .

٢٣- حافظ، محمود محمد، ورجب، مصطفى محمد أحمد، محمد، عبدالمنعم محمد، و عبدالعال، نجلاء عبدالتواب عيسى (٢٠٢٣). تطوير المدارس الابتدائية في مصر في ضوء متطلبات مجتمع المعرفة،مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف ،مج٢٠ ، ع١١٧

٢٤- حباكة، أمل سعيد محمد محمد (٢٠٢٢). الأدوار المتوقعة لمدير المدرسة الثانوية المصرية في ضوء استثمار رأس المال الفكري ،مجلة القراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة ،ع٢٤٩ .

٢٥- حجى، أحمد إسماعيل أحمد (٢٠٠٩). التعليم قبل الجامعي الحديث والمعاصر في مصر بين الاتفاق والاختلاف ، المؤتمر العلمي السنوي السابع عشر " التعليم في العالم الاسلامي المؤتلف والمختلف"، القاهرة: الجمعية المصرية للتربية المقارنة والادارة التعليمية و مركز الدراسات المعرفية .

٢٦- الحربي، سليمان عبدالله (٢٠١٠). مفهوم الاستراتيجية: دراسة في التأصيل النظري للمفاهيم،مجلة دراسات المستقبل، مركز دراسات المستقبل ،ع٤ ، مج٢.

٢٧- الحرون، منى محمد السيد، و بركات، على على عطوة (٢٠١٩). تطوير رياض الأطفال لتحقيق استراتيجية مصر لإصلاح التعليم ٢٠٣٠: دراسة ميدانية – محافظة المنوفية، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ،مج٣٥ ، ع١١ .

٢٨- حسب النبي، أحمد محمد نبوي (٢٠٢٠). دراسة حالة لتمويل التعليم قبل الجامعي في كوريا الجنوبية وإمكانية الإفادة منه في مصر، العلوم التربوية، جامعة القاهرة، مج٢٨.

٢٩- حسن، أميرة رمضان عبدالهادي، وحتاته، أم السعد أبو العنين محمد، و الأقرع، محمد عبداللطيف محمد (٢٠٢٢). المرونة التنظيمية لمديري مدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ ،مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ ع١٠٧.

٣٠- حسن، أميرة رمضان عبدالهادي، وحتاته، أم السعد أبو العنين محمد، و مطاوع، آية محمد عماد محمود (٢٠٢٣). تمكين المعلم بمدارس التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية بمحافظة كفر الشيخ .مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ ،ع١٠٨.

٣١- حسن، إيمان محمد أحمد (٢٠٢٢). استخدامات طلاب الإعلام التربوي لتطبيقات الذكاء الاصطناعي والإشباعات المتحققة: دراسة ميدانية ، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، جامعة القاهر ،ع٨١.

٣٢- حسن، محمد محمود عبدالعال (٢٠٢٢). السياسات الثقافية المصرية خلال الفترة "٢٠٠٩-٢٠٢٠": دراسة في الدور والفاعلين والخصائص، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ، مج٢٣ ،ع٣.

٣٣- حليفي، السيد محمد مسلم (٢٠٢١). الثقافة وبناء الشخصية المصرية: رؤية سوسيولوجية، مجلة بحوث الشرق الأوسط، جامعة عين شمس ،ع٧٠ .

٣٤- خشبة، محمد ماجد صلاح الدين، و الريس، أماني (٢٠١٩). تقرير: دليل الذكاء الاصطناعي لعام ٢٠١٩: الذكاء الاصطناعي وإعادة تشكيل أنماط التنمية والنشاط الإنساني، المجلة المصرية للتنمية والتخطيط، معهد التخطيط القومي ، مج٢٧ ، ع٢ .

٣٥- الخطيب، رحاب علاء الدين محمد محمد (٢٠٢٠). التعليم الثانوي العام في ضوء مجتمع المعرفة ، مجلة العلوم التربوية، جامعة جنوب الوادي ،ع٤٤ .

٣٦- الخيري، طلال بن عقيل بن عطاس (٢٠٢١). الأسس الإسلامية لأخلاقيات الذكاء الاصطناعي:دراسة تحليلية،مجلة جامعة تبوك للعلوم الإنسانية والاجتماعية،مج١ ،ع٤

٣٧- دنقل، أحمد محمد حباشي، وآخرون (٢٠٢١). متطلبات تطبيق مدخل إعادة هندسة العمليات الإدارية لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة أسوان، مجلة كلية التربية، جامعة أسوان ،ع٣٦ .

٣٨- دهشان، محسن دهشان يونس (٢٠١٧). التعليم ورؤية مصر ٢٠٣٠، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب ،عدد خاص.

٣٩- دويدار، هاني السيد منير محمد (٢٠٢٢). تطوير التعليم الثانوي العام في مصر على ضوءبعض الخبرات العالمية:تصور مقترح. العلوم التربوية، جامعة القاهرة،مج٣٠، ع٤.

٤٠- رزق، هناء رزق محمد (٢٠٢١). أنظمة الذكاء الاصطناعي ومستقبل التعليم ،دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس ،ع٥٢ .

٤١- رمضان ، رشا .(٢٠٢٢) تقرير تمويل التنمية المستدامة فى مصر ، القاهرة ،جامعة الدول العربية .

٤٢- زهران، إيمان حمدي رجب (٢٠١٥). تطوير الأداء الإدارى لمديرى مدارس التعليم الثانوى العام فى مصر على ضوء الإدارة الإلكترونية ، مجلة التربية، جامعة الأزهر ،ع١٦٦، ج٣.

٤٣- _____ (٢٠٢١). الثقافة التنظيمية والرضا الوظيفي لمعلمي التعليم الثانوي العام في مصر: دراسة ميدانية ،مجلة الإدارة التربوية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ،س٨ ، ع٣٠

٤٤- زيتون، منى مصطفى السيد (٢٠١٩). تصور مقترح لتطوير مناهج التربية الموسيقية للمرحلة الإعدادية في ضوء رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠ ،مجلة كلية التربية، جامعة بورسعيد، ع٢٦ .

٤٥- السليطي، ظبية سعيد فرج (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي: جهود وإنجازات دولة قطر نموذجا. الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية، س٢٣ ، ع١٩٠ .

٤٦- سليمان، هناء إبراهيم إبراهيم (٢٠١٧). تصور مقترح لتطوير نظام الدراسة والامتحان بشهادة الثانوية العامة في مصر على ضوء سياسات القبول بالتعليم العالي ، دراسات في التعليم الجامعي، جامعة عين شمس ،ع٣٦ .

٤٧- السويكت، أحمد بن عبدالله علي (٢٠٢٢). متطلبات تنمية مهارات الثورة الصناعية الرابعة لدى طلاب المرحلة الثانوية العامة من وجهة نظر الخبراء، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية، جامعة تعزفرع التربة،دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي ،ع٢١.

٤٨- السيد، السيد متولي عبدالقادر (٢٠١٧). عدم الاستقرار السياسي وإنتاجية الإنفاق الحكومي: حالة مصر ٢٠١١-٢٠١٦ ،مجلة الدراسات والبحوث التجارية، جامعة بنها، س٣٧ ، ع٤.

٤٩- السيد، محمد عبدالرؤوف عطية (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة لتعزيز مسؤولية الجامعات السعودية نحو الاستدامة البيئية ، مجلة التربية، جامعة الأزهر،ع١٨٩، ج٣.

٥٠- السيد، محمد عبدالرؤوف عطية، و عبدالمولى، الطيب محمد إبراهيم (٢٠٢٢). توجهات بحوث مجلتي التربية بجامعتي الأزهر والملك خالد: دراسة تحليلية مقارنة، المجلة التربوية، جامعة الكويت ، مجلس النشر العلمي ،مج٣٦ ، ع١٤٣ .

٥١- الشال، إيمان حلمي أمين (٢٠٢٣). دراسة مقارنة لدمج المواطنة الرقمية بالمناهج الدراسية بالتعليم الثانوي العام في كل من أستراليا وكندا وإمكان الإفادة منها في مصر ،مجلة التربية المقارنة والدولية، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، س٨ ، ع١٨.

٥٢- الشامى، نجلاء عبدالفتاح، وآخرون (٢٠١٩). اعداد قادة التغيير التربوي في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠: دراسة مستقبلية ،دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب ،ع١٠٩.

٥٣- شاهين، نجلاء أحمد محمد. (٢٠٢٠). التخطيط الاستراتيجى لجامعة بنها فى ضوء متطلبات الجامعة الريادية ،مجلة كلية التربية، جامعة بنها ، مج٢٠.

٥٤- الشريف، دعاء حمدي محمود مصطفى (٢٠١٩). معالم إستراتيجية مقترحة لتميز التعليم العالي في ضوء أهداف التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ ،مستقبل التربية العربية، المركز العربى للتعليم والتنمية ،مج٢٦،ع١١٧.

٥٥- شعبان، أماني عبدالقادر محمد (٢٠٢١). الذكاء الاصطناعي وتطبيقاته في التعليم العالي، المجلة التربوية، جامعة الأزهر ، ج٨٤.

٥٦- شعبان، رشا عبدالقادر محمد الهندي (٢٠٢٢). متطلبات توظيف الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بجامعة القاهرة: كلية الدراسات العليا للتربية نموذجا ،العلوم التربوية، جامعة القاهرة ، مج٣٠، ع٣ .

٥٧- الشوادفي، فاطمة عبدالغني عبدالله (٢٠١٧). التنشئة السياسية لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ظل الأوضاع المجتمعية الراهنة: دراسة تقويمية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية ،مج٣٢،ع١.

٥٨- صبطي، عبيدة أحمد، وميلود، مراد، و بخوش، وليد عبدالعزيز (٢٠٢٠). مخاطر الألعاب الإلكترونية على الطفل. المجلة العلمية للتكنولوجيا وعلوم الإعاقة، المؤسسة العلمية للعلوم التربوية والتكنولوجية والتربية الخاصة، مج٢،ع٣ .

٥٩- صميلي، يحيى إدريس عبده (٢٠٢٣). دور تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تطوير أداء معلمي العلوم للمرحلة الثانوية في محافظة صامطة، مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج ،ع١٥ .

٦٠- ضاهر، مصطفى عمر سيد، وهيكل، سالم حسن علي، و سالم، محمد المصيلحي محمد إبراهيم (٢٠٢٢). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم قبل الجامعي بمصر، مجلة التربية، جامعة الأزهر ،ع١٩٦، ج٥.

٦١- عبدالرحيم، أسماء صفوت (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي وجودة الحياة المدرسية ، الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية ،س٢٣، ع١٩٠ .

٦٢- عبدالسلام، ولاء محمد حسني (٢٠٢١). تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم: المجالات،المتطلبات،المخاطرالأخلاقية. مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية،مج٣٦،ع٤

٦٣- عبدالعزيز، إيناس صلاح الدين فاروق، ومحمود، يوسف سيد، و باسيلى، فيفيان فتحى. (٢٠٢٢). مؤشرات العدالة الاجتماعية في سياسات التعليم العام في مصر: دراسة نقدية .مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٦ ، ج١٠ .

٦٤- عبدالعزيز، سلوى رمضان عبدالحليم (٢٠١٩). آليات توظيف بحوث الخدمة الاجتماعية لتحقيق رؤية مصر ٢٠٣٠: دراسة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والهيئة المعاونة ببعض كليات الخدمة الاجتماعية ،مجلة الخدمة الإجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الإجتماعيين، ع٦١، ج٥ .

٦٥- عبدالغني، رباب رشاد حسين، الحربي، خلود بنت عياد بن واصل، الشمري، نجوى محمد عبدالله، و الرحيلي، نرجس سالم سلامة (٢٠٢٤). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم الجامعي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة أم القرى، المجلة التربوية، جامعة سوهاج، ج١١٨.

٦٦- عبدالقادر، عبدالرازق مختار محمود (٢٠٢٠). تطبيقات الذكاء الاصطناعي: مدخل لتطوير التعليم في ظل تحديات جائحة فيروس كورونا (COVID-19) ، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل ،مج٣ .

٦٧- عبدالمجيد، عيد رشاد عبدالقادر (٢٠٢٤). الذكاء الاصطناعي ومستقبل الوظائف: دراسة تحليلية. المجلة العلمية للبحوث التجارية، جامعة المنوفية ، س١١ ، ع١.

٦٨- عتوم، نهي موسي حسين (٢٠٢٣). متطلبات توظيف تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم العالي وتحدياته، جرش للبحوث والدراسات، جامعة جرش ،مج٢٤،ع١.

٦٩- العصامي، عبير فوزي عبدالفتاح (٢٠٢٣). تصور مقترح لتطوير الكفايات الرقمية لمعلمي مرحلة التعليم الثانوي العام بمحافظة الغربية في ضوء التحول الرقمي ، مجلة التربية، ع١٩٧ ج٣ .

٧٠- على، الشيماء (٢٠٢٣). القضية السكانية بين السياسة والثقافة، المجلة الاجتماعية القومية، مج٦٠ ، ع٣.

٧١- عمر، منى عرفة حامد (٢٠١٨). دور التعليم الجامعي في تحقيق أهداف التنمية المستدامة في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠،مجلة كلية التربية، جامعة المنوفية،مج٣٣ ،ع٣.

٧٢- عمري، عاشور أحمد (٢٠٢٠). تعليم الكبار واستشراف التنمية المستدامة وفق رؤية مصر ٢٠٣٠ ،آفاق جديدة فى تعليم الكبار ،جامعة عين شمس ، ع٢٧.

٧٣- عناية، ريما جمال جميل (٢٠٢٣). تطوير برامج إعداد المعلم في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي، الثقافة والتنمية، جمعية الثقافة من أجل التنمية ، س٢٣، ع١٩٠ .

٧٤- العنقودي، عيسى بن خلفان بن حمد (٢٠١٩). الذكاء الاصطناعي في التعليم ، تواصل، اللجنة الوطنية العمانية للتربية والثقافة والعلو ،ع٣١ .

٧٥- العيبان، عبدالله بن سيف، و آل قيس، نجود مبارك. (٢٠٢٣). درجة توظيف مهارات الذكاء الاصطناعي على جودة الخدمات التعليمية في المرحلة الثانوية ، المجلة المصرية للدراسات المتخصصة، جامعة عين شمس، ع٣٨.

٧٦- عيد ، عاشور ابراهيم الدسوقى(٢٠٠٣). تصور مستقبلى لتطوير نظام التعليم الثانوى العام فى ضوء متطلبات التنمية البشرية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق فرع بنها .

٧٧- غنايم، مهني محمد إبراهيم. (٢٠٢٢). قراءة في نتائج الثانوية العامة ٢٠٢٢ ومؤشرات القبول بالجامعات المصرية ،المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل ، مج٥ ، ع٤.

٧٨- الفرماوي، إيمان خالد عبدالعزيز، وإمام، إيمان محمد عبدالوارث، و درويش، دعاء محمد محمود (٢٠٢١). برنامج قائم على النظرية الإتصالية باستخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعي وأثره في تنمية مهارات التفكير المنظومي في مادة الدراسات الإجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، مجلة بحوث، جامعة عين شمس ع١ ، ج٥.

٧٩- فؤاد، نفين فاروق، والمسيري، هيثم، و النويهي، سهام محمود (٢٠١٢). الآلة بين الذكاء الطبيعي و الذكاءالاصطناعي: دراسة مقارنة، مجلة البحث العلمي في الآداب، جامعة عين شمس ،ع ١٣ ،ج ٣ .

٨٠- فودة، أمينة شريف صبري، وحسن، محمد يوسف، و عطية، أفكار سعيد خميس (٢٠٢١). المشكلات التي تواجه مديري مدارس التعليم الثانوي العام: دراسة تحليلية بمحافظة الإسكندرية ، رسالة دكتوراه ، جامعة الاسكندرية.

٨١- قانون التعليم رقم (١٣٩) لسنة (١٩٨١) ، الباب الثانى ، جمهورية مصر العربية .

٨٢- القرقوري، منى (٢٠٢٢). الأسس التقليدية للمسؤولية عن أضرار الذكاء الاصطناعي ، مجلة منازعات الأعمال، ع٧٢.

٨٣- القرنى، سماهر أحمد حامد، و عمران، أماني محمد عبدالله (٢٠٢١). أثر الذكاء الاصطناعي في المايكروبت "Microbit" في رفع الدافعية نحو تعلم البرمجة لدي الطالبات في مقرر تقنيات التعليم بجامعة الملك عبد العزيز بجدة ، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة ،مج٥، ع٣٠ .

٨٤- قشطى، نبيلة عبدالفتاح حسنين (٢٠٢٠). تأثير الذكاء الاصطناعي على تطوير نظم التعليم، المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت ، جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية.

٨٥- قمر الدين، عبدالعظيم عثمان، و خليفة، علي أحمد إبراهيم (٢٠١٠). واقع البيئة المدرسية بمرحلة التعليم الأساسي،دراسات تربوية، المركزالقومي للمناهج والبحث التربوي،مج ١١.

٨٦- مجاهد ،محمد عطوة(٢٠٠٨). المدرسة والمجتمع في ضوء مفاهيم الجودة، دار الجامعة الجديدة للنشر، الإسكندرية.

٨٧- مجاهد، فايزة أحمد الحسيني (٢٠١٩). رؤية مستقبلية لتطوير التعليم في مصر، المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، المؤسسة الدولية لآفاق المستقبل ، مج٢ ،ع٤ .

٨٨- المجلس الوطنى للذكاء الإصطناعى (٢٠٢١). الاستراتيجية الوطنية للذكاء الإصطناعى ،وزارة الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات .جمهورية مصر العربية .

٨٩- محارب، عبدالعزيز قاسم (٢٠٢٣). الذكاء الاصطناعي: مفهومه وتطبيقاته ،مجلة المال والتجارة، ،ع٦٥٢ .

٩٠- محروس، محمد الأصمعي، وعبدالرحمن، ابتسام السيد ثابت، و زيدان، محمد فوزى محمد (٢٠٢٠). رؤية تحليلية حول متطلبات تطبيق التعليم الإلكتروني في التعليم الثانوي العام ،مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج ،ع٥.

٩١- محمد، عبدالرازق ، وهبه ، سيد أحمد (٢٠٢٠). المسؤولية المدنية عن أضرار الذكاء الاصطناعي: دراسة تحليلية ، مجلة جيل الأبحاث القانونية المعمقة، مركز جيل البحث العلمي، ع٤٣.

٩٢- محمد، هند أحمد عبدالله، وعلي، بدري أحمد أبو الحسن، و عبدالنعيم، إيمان محمود محمد (٢٠٢١). تصور مقترح لتطوير إدارة مدارس التعليم الثانوي العام في ضوء مدخل الإدارة الذاتية ، مجلة كلية التربية، جامعة أسوان ،ع٣٦ .

٩٣- محمود، حنان عبدالستار، و خليل، سحر عيسى محمد (٢٠٢١). تطوير التعليم الثانوي العام بجمهورية مصر العربية على ضوء خبرات بعض الدول ، مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ع١٥ ، ج١٢ .

٩٤- مدكور، صفاء طلعت منصور (٢٠٢٢). الفلسفة الحاكمة لنظام الثانوية العامة الجديد في مصر بين الواقع والمأمول: دراسة اثنوجرافية ، مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس ،ع٢٣ ،ج٨.

٩٥- مرزوق، سماح عبدالفتاح محمد (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة لتوظيف بنك المعرفة في الأنشطة العلمية لطفل الروضةمجلة دراسات في الطفولة والتربية، جامعة أسيوط ،ع٧.

٩٦- مرسي،عمرمحمدمحمد(٢٠١٨).تصورمقترح لمتطلبات الرؤيةالاستراتيجية لمصر ٢٠٣٠م في مجال البحث التربوي ، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط ، مج٣٤ ، ع٢ .

٩٧- المريخي، مشاعل بنت هزاع (٢٠٢٣). تحسين الأداء الإداري لمديرات المدارس الثانوية بمحافظة حفر الباطن في ضوء متطلبات الذكاء الاصطناعي ، مجلة مركز جزيرة العرب للبحوث التربوية والإنسانية، مركز جزيرة العرب للبحوث والتقييم ،مج٢ ، ع١٧.

٩٨- مشرف، شيرين عيد مرسي (٢٠٢٠). إستراتيجية مقترحة للتعليم الفني المزدوج في مصر لتعزيز متطلبات الإنتقال للإقتصاد الأخضر .مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس ، ع٢١، ج١٤ .

٩٩- المصرى ، سعيد(٢٠٢٢). تحديات تمويل التعليم فى مصر ، مجلة آفاق اجتماعية ،ع٤ ،٣٩.

١٠٠- وزارة التخطيط والتنمية الإقتصادية (٢٠٢٢).الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة ، جمهورية مصر العربية .

١٠١- _____ (٢٠٢٣).الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة ، جمهورية مصر العربية .

١٠٢- وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإدارى (٢٠١٦): استراتيجية التنمية المستدامة رؤية مصر ٢٠٣٠، جمهورية مصر العربية.

١٠٣- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعى ٢٠١٤-٢٠٣٠ "التعليم المشروع القومى لمصر – معاً نستطيع تقديم تعليم جيد لكل طفل"، القاهرة.

١٠٤- وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى (٢٠٢٢). الكتاب الدورى رقم ٢٧ ، مكتب الوزير ، جمهورية مصر العربية .
١٠٥- _____. الكتاب الإحصائى السنوى ٢٠٢٣/٢٠٢٤، جمهورية مصر العربية.
١٠٦- وزارة المالية ، البيان التحليلى عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة٢٠٢٣-٢٠٢٤ ، جمهورية مصر العربية،
١٠٧- _____، منشور البيان المالى عن مشروع الموازنة العامة للدولة للسنة٢٠٢٣-٢٠٢٤ جمهورية مصر العربية.
١٠٨- _____،منشور اعداد الموازنة العامة للدولة العام المالى ٢٠٢٣-٢٠٢٤،جمهورية مصر العربية .
١٠٩- _____،منشور إعداد الموازنة العامة للدولة للعام المالى ،٢٠٢٤-٢٠٢٥ ،جمهورية مصر العربية .
١١٠- وهبة، عماد صموئيل، وعلي، رجاء التوني حسين، و زيدان، محمد فوزى محمد. (٢٠٢٠). رؤية لإصلاح التعليم الثانوي العام بمصر في ضوء معايير الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد ،مجلة شباب الباحثين في العلوم التربوية، جامعة سوهاج ،ع٣ .
١١١- يوب، آمال. (٢٠٢٢). الذكاء الاصطناعي كدعامة لتعزيز التعلم التكيفي: مساهمات وتحديات ، الملتقى الدولي : الاستثمار المالي والصناعي في الذكاء الاصطناعي – التكنولوجيا المالية والثورة الصناعية الرابعة، طرابلس: مركز جيل للبحث العلمي،
١١٢- يوسف، سلوى حلمي علي (٢٠١٩). سيناريوهات بديلة للإصلاح المدرسي بالتعليم الثانوي العام بمصر في ضوء نظرية "الشبكة والمجموعة الثقافية": نظام الثانوية العامة الجديد نموذجاً ، العلوم التربوية، جامعة القاهرة مج٢٧ ،ع١ .
١١٣- يوسف، وفاء سعد إبراهيم (٢٠٢٣). تأثير رؤية مصر ٢٠٣٠ على التنمية الاقتصادية: نموذج ARMA والمؤشرات الكمية ، مجلة كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة ، مج٢٤ ، ع٢ .

ثانيا –قائمة المراجع الاجنبية

114- Gilles E. & et.al (2024) .Szodorai bDefining intelligence: Bridging the gap between human and artificial ,perspectives Intelligence,Vol(104).

115- Margaret C. Keiperetail(2023) .Artificial intelligence in sport management education: Playing the AI game with ChatGPTJournal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education, Vol (33).

116- May H. Abdel Aziz& et.al (2024) . A scoping review of artificial intelligence within pharmacy education,American ,Journal of Pharmaceutical Education,Vol (88).

117- Karin Stolpe, Jonas Hallström (2024) . Artificial intelligence literacy for technology education, Computers and Education Open,Vol (6).

118- Ismaila Temitayo, Sanusiand& et.al (2022) . The role of learners' competencies in artificial intelligence education,Computers and Education: Artificial Intelligence, Vol(3).

119- Xieling ,Chen& et.al (2020) . Application and theory gaps during the rise of Artificial Intelligence in Education,Computers and Education: Artificial Intelligence, Vol(1).

120- Frederico, Cruz-Jesus& et.al (2020) . Using artificial intelligence methods to assess academic achievement in public high schools of a European Union country, Heliyon, Vol(6).

121- Maryam ,Ghaffari et ,al,(2024) . A review of advancements of artificial intelligence in dentistry ,Dentistry Review ,Vol (4).

122- Bernhard ,Haderer a, Monica Ciolacu (2022) . Education 4.0: Artificial Intelligence Assisted Task- and Time Planning System Procedia, Computer Science,Vol (200).

123- Pradeep, Udupa(2022) .Application of artificial intelligence for university information system, Engineering Applications of Artificial Intelligence, Vol (114).





تطوير مقياس التكنوفوبيا لدى عينة من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية

إعداد

د. هبة سعيد أبو النجا

مدرس الصحة النفسية

كلية التربية، جامعة قناة السويس

heba_saied@edu.suez.edu.eg.

تطوير مقياس التكنوفوبيا لدى عينة من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية

د. هبة سعيد أبو النجا

ملخص:

هدف البحث الحالي إلى تطوير مقياس التكنوفوبيا لدى طلاب الجامعة. واختيرت عينة متاحة من طلاب كلية التربية بلغت حجمها ٣١٠ طالبًا وطالبة من طلاب الجامعة. وأجري الصدق بطريقة الصدق المحك التلازمي عن طريق حساب معامل ارتباط بيرسون بين الابعاد والدرجة الكلية وبلغت ٠.٥٩ وهي قيمة متوسطة. واستخدم التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية والتدوير المتعامد وأسفرت النتائج عن ثلاث ابعاد فسرت ٧١.٧% من التباين الكلي المفسر للظاهرة. واستخدم التحليل العاملي التوكيدي وأثبتت النتائج مطابقة مقبولة في ضوء بيانات العينة. وقدر الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، للمقياس ككل وبلغ ٠.٧٧ في حين تراوحت معاملات ألفا للأبعاد الداخلية للمقياس بين ٠.٧٧ إلى ٠.٨٥ مما يعني اتساق البنية الداخلية للمقياس. وقد أظهرت نتائج الدراسة مؤشرات مرتفعة لصدق وثبات المقياس.

الكلمات المفتاحية: التكنوفوبيا؛ قلق التكنولوجيا، رهاب التكنولوجيا؛ طلاب الجامعة.

Development of the Technophobia Scale among a Sample of students from the College of Education in Ismailia

Abstract:

The aim of the current was to develop the Technophobia Scale among university students. a convenience sample of resarch 310 male and female students from the Faculty of Education was selected. The validity was assessed using the convergent validity method by calculating the Pearson correlation coefficient between the dimensions and the total score, which was 0.59, indicating a moderate value. Exploratory factor analysis was conducted using the principal components method with orthogonal rotation. The results yielded three dimensions that accounted for 71.1% of the total explained variance. Confirmatory factor analysis was performed, and the results demonstrated an acceptable fit based on the sample data. The reliability was estimated using Cronbach's alpha, which was 0.77 for the overall scale, while the alpha coefficients for the internal dimensions of the scale ranged from 0.77 to 0.85, indicating the internal consistency of the scale structure. The study results showed high indicators of validity and reliability for the scale.

Keywords: Technophobia; technology anxiety; technology phobia; university students.

مقدمة:

شهدت السنوات الأخيرة، في أعقاب الإصابة بوباء كورونا تسارعًا هائلًا في التطور التكنولوجي واستخدام التقنيات الرقمية والإلكترونية وتطبيقات الذكاء الاصطناعي حيث أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ في بيئة التعلم الجامعي، ومع التطور والتقدم التكنولوجي السريع فإن بعض الطلاب يواجهون العديد من التحديات لمواكبة التكنولوجية الحديثة واستخدامها بكفاءة مما ينتج عنه مشاعر من الخوف والقلق من استخدامها وهذا ما يُعرف بالتكنوفوبيا أو كما تطلق عليه الدراسات النفسية بقلق التكنولوجيا أو فوبيا التكنولوجيا حيث تعتبر التكنوفوبيا مشكلة نفسية متزايدة الانتشار بين طلاب الجامعة، وهذا ما أكدته نتائج (Achuonye & Ezekok, 2011; Di Giacomo et al., 2020; Mazloumiyan et al., 2011; Osiceanu, 2015).

وتؤثر التكنولوجيا على الصحة النفسية للأشخاص كالتأثير على الصحة العقلية، والشعور بالخوف والقلق والتوتر والتعرض للضغط المعرفي الناتج من استخدام التقنيات الحديث (Khasawneh, 2018)، وقد يواجه بعض الأشخاص العديد من الصعوبات الاجتماعية نتيجة الوقوع كضحية لاستخدام التكنولوجيا أو تورطه في جرائم الانترنت دون قصد (Fakhrou et al., 2022)، أو التعرض الإحباطات عند استخدام التكنولوجيا الرقمية (Di Giacomo et al., 2020).

كما أن التكنوفوبيا هي نوع من أنواع رد الفعل العاطفي والمعرفي الذي يحدث أثناء تعامل الفرد وتفاعله مع أجهزة الحاسوب الشخصية واللوحية ويحدث نتيجة قلة الوعي والخبرة وموقف الفرد تجاه الانترنت باعتباره أحد مصدر تهديد، وبما أن القلق استجابة لخطر أو تهديد خارجي وليس مفهومًا جوهريًا أو سمة شخصية، فنطلق علية قلق الحالة ونميزه عن قلق السمات، ويتم تصنيفه مع ظواهر نفسية أخرى مثل قلق الاختبار وقلق الرياضيات (Lavasani,2002).

وترى الدراسات النفسية مثل (Korukonda & Finn,2003; Mazloumiyan et al., 2011) إلى أن التكنوفوبيا مشكلة منتشرة بين طلاب الجامعة بشكل خاص ولكن بدأ الاهتمام بها بشكل بحثي خلال العقد الماضي، وذلك نتيجة تكثيف التكنولوجيا في الحياة اليومية والجامعية حيث أصبحت القاعات التدريسية مزودة بتقنيات حديثة متعلقة بالكمبيوتر، ويطلب من الطلاب بشكل متزايد إعداد أبحاثهم ومهامهم الدراسية على أجهزة الكمبيوتر واستخدام برامج وأجهزة الكمبيوتر للقيام بمشاريعهم المختلفة وتطبيقها في الفصل الدراسي.

وشهد التعليم اهتماما متزايدا في الدورات التدريبية عبر الانترنت التي تقدمها الجامعات كدورات التحول الرقمي (Dillon, 2008)، ولكن في عام ٢٠٢٠ وفي فترة قصيرة جدّا، واكبت وتكيفت العديد من الجامعات والمؤسسات التعليمية الانتقال بشكل كامل أو جزئي إلى الفصول الدراسية عبر الانترنت بسبب جائحة كوفيد١٩، حيث تحولت أكثر من ١٣٠٠ كلية إلى التعليم فقط عبر الإنترنت وألغت جميع الفصول الدراسية (Smalley, 2020).

وأوضحت دراسة الخصاونة (Khasawneh, 2023) أنه في ظل جائحة كوفيد ١٩ والتحول السريع إلى فصول دراسية عبر الانترنت قد يكون رهاب التكنولوجيا أحد هذه العوامل التي كان لها تأثير كارثي على أداء الطلاب في هذه الفصول الدراسية عبر الإنترنت، مشيراً إلى توافر الموارد والدعم المناسبين، وفهم موقف الطلاب اتجاه التكنولوجيا سيكون لرهاب التكنولوجيا تأثير إيجابي على التعلم عن بُعد، وسيساعد الجامعات والمعلمين على تصميم فصول دراسية تناسب الطلاب عبر الإنترنت، وتصميم مواد دراسية إلكترونية تقلل من رهابهم التكنولوجي وتقبل التقنيات الجديدة في الفصول الدراسية عبر الانترنت. ولكن من وجهة نظر الباحثة أدى هذا إلى ظهور كارثي بديل عن التعلم الصفي وهو استخدام مواقع الذكاء الاصطناعي سواء في أداء المهام الدراسية أو في انتاج مواد علمية، ونظراً لهذا فقد أدى هذا إلى تدني مستويات الدراسة لدى طلاب الجامعة وأصبح الخوف أو فوبيا التكنولوجيا ينصب على خوف المتعلم من الضياع إذا ما افتضح أمره نتيجة اقتباسه لكافة المعرفة من الانترنت وهذا قد يؤيده إلى حد ما دراسات (طاهر محمد الهادي ومحمود على موسى، ٢٠٢٣؛ محمد نايف أبو عكر ومحمود علي موسى، ٢٠٢٣).

وأشارت الدراسات السابقة والأطر النظرية (DiGiacomo et al., 2020; Fatmawati et al., 2024; Kohzadi & Mirzaeian, 2019; Mazloumiyan et al., 2011; Santos & de Santana, 2023; Sibarani, 2024; Thinakaran & Husin,2018) إلى أن هناك فجوة مفاهيمية في تعريف التكنوفوبيا، وقامت الدراسات بتحليل البني المختلفة في هذا الصدد بما في ذلك الدراسات التي تناولته بمصطلح القلق من الحواسب والقلق الرقمي والتكنولوجي، في حين استخدمته بعض الدراسات كمؤشر للنفور من الحواسيب كدراسات (Chen, 2012; Compton, Burkett & Burkett,2002; Mcilroy et al., 2007; Schulenberg, & Melton, 2008; Schulenberg et al., 2006; Yunus et al., 2016)، وألتي أشارت للتكنوفوبيا بأنها رهاب الكمبيوتر، ولكن بعض الدراسات أشارت إليه

بمصطلح الإجهاد التكنولوجي أو التقني كدراسات (Borle et al., 2021; La Torre et al., 2019; Sami, & Pangannaiah, 2006)، دون التمييز بين العديد من المصطلحات المختلفة؛ ونتيجة لذلك قامت دراسة الخصاوية (Khasawneh,2018) بتوضيح هذه الفجوة المفاهيمية بين التكنوفوبيا والقلق من الكمبيوتر ودراسة عوامله الخفية وتعريفه. ومن ثم سعت الباحثة إلى تطوير مقياس التكنوفوبيا لدى طلاب الجامعة لأهميته ومدي انتشاره بين طلاب الجامعة.

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحثة في مجال التدريس الجامعي لاحظت أن بعض الطلاب يعانون من الخوف غير المبرر من استخدام التكنولوجيا الحديثة أو الرقمية، ومنها:

١. شعور بعض الطلاب بالقلق وعدم الثقة بالنفس من استخدام الاختبارات الإلكترونية أو احتمال حدوث أعطال تقنية تؤثر على أدائهم الأكاديمي.
٢. تجنب بعض الطلاب القيام بالتكليفات الإلكترونية لخوفهم من استخدام التكنولوجيا أو المحركات البحثية، وقد يؤدي خوفهم من التكنولوجيا إلى الحصول على درجة ضعيفة في مقرر ما بسبب أدائهم الضعيف عند إكمال التكليفات الإلكترونية.
١. صعوبة تكيف بعض الطلاب مع حضور المحاضرات أونلاين كبرنامج Zoom، Microsoft Team، خاصة إذا كانوا يعانون من التكنوفوبيا.
٢. الخوف والتوتر الناتج من استخدام السبورة الذكية أثناء عرض بعض الموضوعات، نتيجة عدم الثقة في مهاراتهم التقنية، وقلة الخبرة بكيفية تشغيلها والتعامل معها.
٣. توتر وقلق بعض الطلاب من أداء بعض الاستبيانات التي ترسل إليهم عبر الواتس أب لتقييم المقرر الدراسي.
٤. توتر الطلاب عندما أطلب منهم القيام بعمل للقيام بعرض تقديمي Power Point للجزء المكلف به.
٥. مع تغيير نظام تصحيح الامتحان من النظام التقليدي(اليدوي) إلى نظام التصحيح الإلكتروني لاحظت الباحثة خوف وقلق بعض الطلاب من أن جهاز التصحيح

الإلكتروني قد يؤثر على نتائجهم الدراسية ولا يستطيع قراءة الإجابات فمنهم بعض أن يظلل الإجابات بالقلم الرصاص يعيدون عليه بالقلم الجاف مرة أخرى.

ويمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١. ما دلالات الصدق البنائي لمقياس التكنوفوبيا لدى طلاب كلية التربية بالإسماعيلية؟

٢. ما مصداقية مقياس التكنوفوبيا في ضوء صدق المحك (مقياس التكنوفوبيا، ومقياس البند الواحد لتقدير التكنوفوبيا)؟

٣. ما دلالات ثبات مقياس التكنوفوبيا لدى طلاب الجامعة؟

أهداف الدراسة:

١. تطوير أداة لقياس مستوى التكنوفوبيا لدى طلاب الجامعة وتقدير خصائصه السيكومترية.

٢. التحقق من ثبات مقياس التكنوفوبيا لدى طلاب كلية التربية بالإسماعيلية.

٣. التحقق من صدق المحك التلازمي لمقياس التكنوفوبيا لدى طلاب كلية التربية بالإسماعيلية.

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية الدراسة في رصد إحدى المشكلات النفسية المتعلقة بالتكنولوجيا، والتي تؤثر على الصحة النفسية لطلاب الجامعة، وعلى أدائهم الأكاديمي، كما تحاول الدراسة إلقاء الضوء على بعض العوامل النفسية والاجتماعية المؤثرة على التكنوفوبيا. ويمكن الاستفادة من نتائج الدراسة في تصميم بعض البرامج الإرشادية وتدريبية لخفض مستوى التكنوفوبيا، وتعزيز الصحة النفسية لديهم، وتدريبهم على التعامل مع التكنولوجيا لتحسين أدائهم الأكاديمي. ويمكن في ضوء المؤشرات الوصفية تحديد الطلاب الذين يعانون من ارتفاع في مستوى التكنوفوبيا، وعقد ندوات

ودورات لهم لتعزيز مهارات استخدام التكنولوجيا بطرق تسهم في خفض القلق، وتعزيز الثقة بالنفس لديهم، وتغيير اتجاهاتهم السلبية اتجاه التكنولوجيا.

مصطلحات الدراسة:

التكنوفوبيا Technophobia: تُعرفه الباحثة بأنه الخوف غير المبرر وغير العقلاني من المستحدثات التكنولوجية الحالية والمستقبلية. وتعرف إجرائياً بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التكنوفوبيا.

الإطار النظري ودراسات سابقة:

إشكالية تعريف كمصطلح نفسي:

بالاطلاع على الدراسات السابقة تعددت مسميات التكنوفوبيا بتعدد واختلاف الأطر النظرية التي تناولت هذا المصطلح ومنها رهاب التكنولوجيا، أو الاستعمالات الرقمية، أو رهاب التقانة، أو مرض العصر التكنولوجي، أو المخاوف التكنولوجية، أو رهاب التكنولوجيا الرقمية، أو رهاب التقنية، أو الخوف من استخدام التكنولوجيا، ورهاب الإنترنت وغيرها؛ وهناك بعض المداخل التي عرفته على النحو المبين:

١. **المدخل النفسي،** ومنهم دراسات (Sinkovics et al., 2002) التي بررت الخوف من التكنولوجيا على أنه رد فعل نفسي سلبي تجاه التكنولوجيا، والذي يمكن أن يظهر بأشكال وأنواع مختلفة وبدرجات متفاوتة في الشدة. في حين فسره مضحي العنزي (٢٠١٣) بأنه اضطراب نفسي يتضمن شعور المرء بالضغوط والقلق عند استخدام تقنيات تكنولوجية جديدة والتركيز على الآثار السلبية للتعامل مع التكنولوجيا.
٢. **المدخل الاجتماعي،** ومن أنصاره (Osiceanu, 2015) بأنه الخوف أو القلق غير المبرر الناتج عن استخدام التقنيات الحديثة والذكية، وأجهزة الحواسب الشخصية ويتضمن هذا التعريف عنصران الأول: الخوف من الآثار الجانبية للتطور التكنولوجي على المجتمع والبيئة، والثاني: الخوف من فقد استخدام الأجهزة التكنولوجية وهو ما أطلقت عليه بعض الدراسات النفسية بالنوموفوبيا. أو ما أطلقه (Ilona et al., 2017) بأنه مقاومة الحديث أو التفكير في التكنولوجيا وتكوين أفكار عدائية نتيجة

التفاعل المعقد بين مكونات الشخصية السلوكية سواء الحقيقية أو الزائفة التي يتعامل بها المرء خلال برمجيات الذكاء الاصطناعي أو مواقع التواصل، وردود الفعل سواء الانفعالية والعاطفية الناجمة عن تلك التفاعلات الاجتماعية السامة الناتجة عن الاحتكاك بالشخصيات الافتراضية أو البرمجيات الرائجة. كما رأي Alharbi et al. (2022) أن التكنوفوبيا ظهرت كرد فعل للتعلم الإلكتروني والهجين، والتكليفات الالكترونية التي ظهرت في اعقاب عمليات التقييم لتلك المرحلة.

١. **المدخل السلوكي التكنولوجي**، وقد أشار الخصاونة (Khasawneh,2018) هو الخوف أو القلق غير المنطقي الذي يشعر به الفرد كرد فعل عند استخدام تقنية تكنولوجية حديثة، وهو مزيج من تأنيب الضمير أو القلق المنطلق من تفاعل مع المجهول (Boyer- Davis et al., 2023; Kim et al., 2023)، وهو الخوف غير الطبيعي أو غير المبرر له حول أثار التكنولوجيا المتقدمة (Di Giacomo, Ranieri, D'Amico,, Guerra & Passafiume, 2019). أو كما أشار سعيدة عبد المولا وأخرون (٢٠٢٣) بأنها الخوف غير المبرر أو المبالغ فيه من التعامل مع التكنولوجيا المتقدمة أو الأجهزة المعقدة، وخاصة أجهزة الكمبيوتر مصاحبًا لأعراض معرفية وسلوكية ووجدانية تؤدي إلى تجنب التعامل مع التكنولوجيا الحديثة.

وتُعرف الباحثة التكنوفوبيا بأنها الخوف غير المبرر وغير العقلاني من المستحدثات التكنولوجية الحالية والمستقبلية.

أسباب التكنوفوبيا:

للتكنوفوبيا أسباب عديدة حددها (Dincher & Wagner, 2023; Khasawneh, 2023; Metcalf, 2019)، فيما يلي:

١. تعرض الفرد إلى تجارب ومواقف سابقة أدت إلى شعوره بالقلق والخوف نحو التكنولوجيا، كالفشل عند القيام بالمهام المطلوبة نتيجة القيام بأنشطة خاطئة أثناء التعامل مع التكنولوجيا.

٢. ضعف في القدرات والمهارات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا، أو قد يكون خوفاً من نتائج التكنولوجيا والتي قد تكشفه أو تهدد مركزه بين زملائه بالأخص فيما يستخدمه من مواد تعليميه منتجه بواسطة الذكاء الاصطناعي.

٣. عدم الشعور بالراحة أثناء استخدام التقنيات الحديثة في التعليم مما يؤدي إلى وجود اضطرابات نفسية وانفعالية لدى الفرد، أو مشاعر مركبة نتيجة عدم القدرة المبالغة في التعامل مع التكنولوجيا أو التعامل معها بقدر من العمق الشديد بالحصول على مواد تعليمية بطرق غير مشروعة كفتح ملفات مدفوعة بمواقع لفك حظرها.

٤. المعتقدات المعرفية الخاطئة المرتبطة بالتكنولوجيا وعدم الشعور بالأمان والخوف من المجهول.

٥. الشعور بانتهاك الخصوصية، والمراقبة من خلال التعامل مع التكنولوجيا، كرهاب المتعلم من الضغط على أي موقع للدخول عليه خوفاً من الإيقاع به كضحية لفيروسات الكترونية أو خلافه.

٦. انخفاض مستوى الدافعية، وضعف الحافز نحو استخدام التكنولوجيا، وتظهر بعض المظاهر السلوكية للطلاب برفض قيام الطالب بالتكليفات مكتوبة الكترونيا، وتفضيله للبحث الورقي داخل المكتبة بدلاً من البحث على الانترنت.

وتستخلص الباحثة أن مسببات التكنوفوبيا تندرج تحت ثلاث مسببات كبرى رئيسية هي:

١. **أسباب اجتماعية:** تتمثل في التجارب والموقف والخبرات التي مر بها المرء أثناء التعامل مع التكنولوجيا كالخوف من الوقوع في الخطأ أثناء استخدام تقنيات جديدة أثناء العمل في مجموعات، والخوف من سيطرة التكنولوجيا على حياتنا وتغيير التي نعيش بها، ونتواصل بها، وحتى الحكم على الآخرين وغالبا هذا النوع من التقنيات قد يسبب الهلع أو عسر المزاج والاضطرابات النفسية على المدى الطويل من استخدامها كما أوضح (محمد نايف أبو عكر ومحمود علي موسى، ٢٠٢٣؛ محمود على موسى وسالي صلاح عنتر، ٢٠٢٣).

٢. **أسباب نفسية:** تتمثل في الاضطرابات النفسية والانفعالية التي يشعر بها الفرد أثناء التعامل مع التكنولوجيا كالشعور بالقلق عندما يضطر الفرد إلى استخدام جهاز اتصال جديد، والخوف من ملاحقة ومراقبة شخص له ومشاهدة ما يقوم به ويستمع إليه، والخوف من استخدام مواقع الويب مثل Google و Yahoo و Bing لأنها تجعل من السهل جدًا على الأشخاص ملاحقته

- **أسباب مهارية وسلوكية:** تتمثل في ضعف قدرات وإمكانيات الفرد اللازمة لاستخدام التكنولوجيا، وعدم الإلمام بمهارات التكنولوجيا والتقنيات الحديثة تجعل الفرد متأخر عن زملائه، وضعف خبراته للتعامل مع الأجهزة التكنولوجية المختلفة.

مظاهر وأعراض التكنوفوبيا:

ثمة مؤشرات دالة على شعور المرء بالخوف والقلق عند التعامل مع التكنولوجيا الحديثة: مثل الحرج من التغييرات التكنولوجية، والمقاومة السلبية لمقدمات أي تقنية، والتحفظ في رفض التعامل معها، والخوف من تعلم الحاسب خشية سرقة الهوية، وعدم الرغبة في حضور دورات تدريبية خاصة بالتكنولوجيا، والخوف من الفشل في التعلم واصلاح أعطال التقنيات الحديثة (نشوي عقل، ٢٠١٤). وتستنتج الباحثة أن مظاهر وأعراض التكنوفوبيا تختلف من شخص لآخر ويمكن تقسيمها إلى ثلاثة مظاهر رئيسية:

أولًا: أعراض جسمية أو فسيولوجية: وتتضمن الشعور بالدوران أو الغثيان أو الصداع، وزيادة ضربات القلب، أو ضيق في التنفس، او التعرق، أو التعب، أو الإرهاق، فقدان السيطرة على نفسه.

ثانيًا: أعراض نفسية: وتتضمن الشعور بالخوف، أو القلق، أو التوتر، أو الإحساس بالانفصال عن الواقع، أو الذعر.

ثالثًا: الأعراض السلوكية: وتتضمن تجنب استخدام التكنولوجيا قدر الإمكان، والانسحاب من المواقف التي تتطلب استخدام التكنولوجيا، رفض تعلم كيفية استخدام التكنولوجيا الحديثة كمواقع الذكاء الاصطناعي. وبهذا قد تستنتج الباحثة أنها قد تكون حيل دفاعية للتهرب من نشاطات استخدام التكنولوجيا سواء في الموضوعات الدراسية أو فيما يرتبط بالحياة.

العوامل المؤثرة في التكنوفوبيا: حدد دراسة كل من (Achuonye, & Ezekoka, 2011; Alharbi et al., 2023; Di Giacomo et al., 2020; Khasawneh, 2018, 2023; Moussa, 2021)، ونشوي عقل (٢٠١٤)، العديد من العوامل المؤثرة في التكنوفوبيا، وتنقسم إلى:

١. **عوامل شخصية، ومنها:**

أ. **الخوف من المجهول أو الخوف من الضياع:** فالمرء يكون عرضة للقلق والضغوط وأحيانا للاكتئاب نتيجة القلق المتزايد من عواقب استخدام التكنولوجيا سواء السرقة العلمية في الانتحال للموضوعات الدراسية، أو وقوعه كضحية، أو خوفه لاهتزاز مركزه بين زملائه في حالة عدم توفر التقنية أو البرمجية التكنولوجية التي اعتمد عليها في اعداد موضوعات علمية تخص دراسته، وبالتالي يميل إلى التفكير بالنمط السلبي (طاهر محمد الهادي ومحمود علي موسى، ٢٠٢٣؛ محمد نايف أبو عكر ومحمود علي موسى، ٢٠٢٣).

ب. **التجارب الشخصية السابقة:** قد تكون تجارب سلبية مع التكنولوجيا في الماضي قد تزيد من احتمالية تطوير التكنوفوبيا لدى الفرد، وقد تتطور المسألة إلى الحد الذي يصل إلى النوموفوبيا المرتبطة باستخدام الذكاء الاصطناعي أو الخوف من فقد المركز الذي بلغه الفرد جراء استخدامه للتكنولوجيا والذي يعتبر تعويضاً عن ضعف قدراته المعرفية.

ج. **الثقة بالنفس والقدرة على التكيف:** الأشخاص الذين يفتقرون إلى الثقة بأنفسهم أو القدرة على التكيف مع التغيرات التكنولوجية قد يكونون أكثر عرضة للتكنوفوبيا.

د. **مستوى التعليم والمعرفة التكنولوجية:** قد يؤثر مستوى التعليم والمعرفة التكنولوجية في مدى راحة الشخص في التعامل مع التكنولوجيا، وبالتالي في تقليل التكنوفوبيا.

هـ. **الصحة النفسية والعاطفية:** الشخصية التي تعاني من اضطرابات نفسية أو عاطفية، مثل القلق أو الاكتئاب، قد تكون أكثر عرضة للتكنوفوبيا نتيجة لزيادة التوتر والقلق الناجم عن التكنولوجيا.

و. **التوقعات والتصورات السلبية:** التوقعات السلبية والتصورات السيئة حول التكنولوجيا قد تزيد من احتمالية تطوير التكنوفوبيا لدى الشخص، حيث يمكن للتوقعات السلبية أن تؤثر على نظرته للتكنولوجيا واستخدامها.

ز. **مستوى التعرض للتكنولوجيا:** الشخص الذي يتعرض بشكل متكرر للتكنولوجيا ويكون لديه فهم عميق لها قد يكون أقل عرضة للتكنوفوبيا مقارنة بالشخص الذي يكون تعرضه للتكنولوجيا محدودًا أو يفتقر إلى فهم كافٍ لها.

ح. **العلاقات الاجتماعية والتواصل الإنساني:** الشخص الذي يمتلك علاقات اجتماعية قوية ويفضل التواصل البشري قد يكون أكثر عرضة للتكنوفوبيا مقارنة بالأشخاص الذين يعتمدون بشكل كبير على التواصل الرقمي.

ط. **الخوف من التعلق الرقمي:** قد يثير الاعتماد المفرط على التكنولوجيا القلق بشأن فقدان القدرة على التفاعل الشخصي والاعتماد على الأجهزة الإلكترونية بشكل مفرط.

٢. **العوامل الاجتماعية والثقافية:**

أ. **القيم والمعتقدات:** قد تؤثر القيم والمعتقدات الشخصية على نظرة الشخص للتكنولوجيا، على سبيل المثال، قد يعتقد بعض الأشخاص أن التكنولوجيا هي شيء سلبي يهدد القيم التقليدية.

ب. **التفاعل مع البيئة الرقمية:** مدى تفاعل الفرد مع البيئة الرقمية واعتماده عليها في حياته اليومية يمكن أن يؤثر على مدى تأثير التكنولوجيا عليه، وبالتالي على مدى التكنوفوبيا التي يعاني منها.

ج. **التوقعات الاجتماعية:** قد يشعر بعض الأشخاص بالضغط لاستخدام التكنولوجيا من قبل الآخرين، حتى لو لم يكونوا مرتاحين لاستخدامها.

د. **التغطية الإعلامية:** قد تؤثر الطريقة التي يتم بها تصوير التكنولوجيا في وسائل الإعلام على نظرة الشخص للتكنولوجيا، على سبيل المثال، قد تؤدي القصص الإخبارية عن أخطار التكنولوجيا إلى زيادة الشعور بالخوف والقلق.

وأضافت Subero-Navarro et al. (2022) بعض العوامل التي تؤدي إلى تطور التكنوفوبيا لدى الأفراد كالخوف من التقدم التكنولوجي، أو تعقيد الأجهزة، أو الافتقار إلى المهارات أو الكفاءات الرقمية أو الجهل بالتكنولوجيا. وبالاطلاع على الدراسات السابقة وجدت الباحثة أنه بالإضافة إلى هذه العوامل، هناك بعض العوامل الأخرى التي قد تؤثر على التكنوفوبيا، مثل:

اولاً: العمر: قد يكون كبار السن أكثر عرضة للتكنوفوبيا من الشباب حيث إن:

أ. **كبار السن:** قد يواجهون صعوبة في تعلم كيفية استخدام التكنولوجيا الجديدة، مما قد يؤدي إلى الخوف والقلق.

ب. **الشباب،** قد يكونون أكثر انفتاحًا على التكنولوجيا الجديدة، لكن أحيانًا يشعرون بالقلق من مخاطرها، مثل التنمر الإلكتروني. وهنا تبرر الباحثة اختيارها لفئة الشباب من طلاب الجامعات بسبب المشكلات التي ظهرت في الفترة الأخيرة بسبب التكنولوجيا وبالأخص في السرقات العلمية التي رصدت في طلاب البحث بالدراسات العليا، أو ممن تعرضوا للوقوع تحت طائلة القانون في ادمان الترينذ في تيك توك.

وهذا ما أوضحت نتائج دراسة نشوي عقل (٢٠١٤) التي هدفت إلى معرفة العوامل المؤثرة على تخويف المستخدمين لتكنولوجيا الاتصال الحديثة التكنوفوبيا، وتكونت عينة الدراسة من (٤١٢) من سكان القاهرة الكبري من مختلف الفئات العمرية، وتوصلت النتائج أن السن ارتبط (طرديًا) بالتكنوفوبيا. وكذلك دراسة هوجان (Hogan, 2006) التي هدفت إلى معرفة أثر السن على مستوى التكنوفوبيا بين كبار السن في إيرلندا، أظهرت النتائج أن مستويات التكنوفوبيا لدى كبار السن مرتفعة وخاصة عند النساء كبار السن أكثر من الرجال.

ثانياً النوع الاجتماعي: قد تكون الإناث (النساء) أكثر عرضة للتكنوفوبيا من الذكور(الرجال). قدرت دراسة مضحي العنزي (٢٠١٣) العلاقة بين الخوف من استخدام التكنولوجيا وكل من جودة الحياة وقلق المستقبل وتكونت عينة الدراسة من (٣١٧) من طلاب جامعة الملك سعود، وأظهرت النتائج أن هناك فروق بين الذكور والإناث على مقياس رهاب التكنولوجيا لصالح الإناث. واتفق مع ذلك دراسة Ilona et al. (2017) التي هدفت إلى التعرف على مستوى

التكنوفوبيا لدى البالغين وكبار السن، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٤) بالغًا وكبار سن، وأشارت النتائج إلى وجود تكنوفوبيا بين البالغين في منتصف العمر وكبار السن، ووجود تكنوفوبيا بين الراشدين خاصة الأناث، أي أن النساء يكرهن التكنولوجيا أكثر من الرجال. وتعرف Anderson (2011) على الفروق بين الجنسين في مستويات التكنوفوبيا، وأظهرت النتائج أن هناك فروق دالة إحصائية في النوع لصالح النساء. ودراسة (Kotze et al., 2016) التي هدفت إلى معرفة الفروق بين الجنسين في مستويات التكنوفوبيا، وأظهرت النتائج أن النساء أظهرن مستويات أعلى من التكنوفوبيا من الرجال. واختلفت معه نتائج دراسة نشوي عقل (٢٠١٤) السابق ذكرها بأن لا يوجد فروق بين الرجال والنساء في مستويات التكنوفوبيا، واتفق مع ذلك دراسات (Khasawneh, 2020; Mazloumiyan et al., 2011).

ثالثاً: المستوى التعليمي: قد يكون الأشخاص ذو المستوى التعليمي المنخفض أكثر عرضة للتكنوفوبيا من الأشخاص ذوي المستوى التعليمي العالي.

وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة مضحي العنزي (٢٠١٣) بأن المستوى التعليمي ارتبط (عكسيًا) بمستوى التكنوفوبيا. في حين تحرى Achuonye, & Ezekoka (2011) مستوى التكنوفوبيا بين طالبات الجامعة وأثاره السلبية وطرق التغلب عليها، وتكونت عينة الدراسة من ٢٠٠ طالبة من جامعة ولاية إيمو، وأظهرت النتائج أن التكنوفوبيا تمثل تهديدا حقيقيا أمام طالبات الجامعة، وأظهرت أن التكنوفوبيا لا تؤثر على اختيار الطلاب للمقرر الدراسي، ولكن تؤثر على أدائهم الأكاديمي والمعرفة لديهم، وهذا يعني أن هناك علاقة عكسية بين مستوى التكنوفوبيا، والمستوى التعليمي للطلاب.

الطريقة والاجراءات

أولاً: منهج الدراسة: استخدمت الباحثة المنهج الوصفي الارتباطي لملائمته لطبيعة البحث الحالي وأهدافه. وتصميم الدراسات المستعرضة حيث طبق البحث مجموعة من المقاييس الخاصة بفوبيا التكنولوجيا لحساب صدق البنية وصدق المحك التلازمي.

ثانياً: المشاركون: اختيرت عينة البحث بصورة متاحة من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية، وتكونت العينة من ٣١٠ طالب وطالبة من طلاب الجامعة بمختلف الكليات بجامعة قناة السويس، وكانت تلك العينة المتاحة، وتتراوح أعمارهم من ١٨ إلى ٢٥ عام بمتوسط عمري

٢٠.٧ عامًا، بانحراف معياري بلغ ١.٧٩ عام وتم اختيارهم من طلاب الفرق المختلفة. وتم عرض أهداف الدراسة على الطلاب وما يمكن أن ترصده الباحثة من سلوكيات وقدمت لهم الباحثة التلقين المناسب قبل الشروع في الدراسة، مع التأكيد عليهم أن استجاباتهم على المقياس بمعزل عن درجاتهم على المقرر. وانقسمت العينة من حيث النوع الاجتماعي إلى ٨٢ (٢٦.٥%) ذكور، و٢٢٨ (٧٣.٥%) إناث.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

أ) مقياس التكنوفوبيا: قامت الباحثة بتطوير عبارات مقياس التكنوفوبيا لـ Sinkovics et al. (2002) ليتناسب مع عينة طلاب الجامعة حيث أن المقياس طبق في مجال إدارة الاعمال ، وطورته الباحثة وإعادة صياغة عباراته بحيث تتماشى مع المجتمع المصري وطلاب الجامعات المصرية، كما أن المظاهر السلوكية لمقياس قبل التعديل كانت تتعلق بقياس مستوى التكنوفوبيا للمستهلكين للمنتجات التكنولوجية وتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٩) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهما: (القلق الشخصي، وغموض الأنسان مقابل الآلة، الراحة)، كما كانت العبارات كلها تشير إلى أجهزة الصرف الآلي والخوف من استخدامها ومعاملاتها المختلفة، وتكون المقياس في صورته الأولية بعد التطوير من (٣٠) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد وهي:

أ. **البعد الأول: القلق الشخصي المتعلق باستخدام التكنولوجيا:** ويقصد به كل يمر به الفرد من خبرات ومشكلات وإحباطات عند استخدام التكنولوجيا.

ب. **البعد الثاني: الخوف المتعلق باستخدام التكنولوجيا:** ويقصد به كل ما يتعلق بتفاعلات الفرد عند استخدام التكنولوجيا.

ج. **البعد الثالث: الجانب المعرفي المتعلق باستخدام التكنولوجيا:** ويقصد به قدرات ومهارات المرء المتوقعة عند التعامل مع التكنولوجيا.

تصحيح المقياس: بناءً على خطوات السابقة وضع للمقياس تعليمات تتضمن أن يختار المفحوص من ثلاث استجابات وهي (دائما. أحيانا– نادرا) وتم تصحيح مفردات المقياس بطريقة ليكرت حيث تعطي الاستجابة دائما (ثلاث درجات)، وأحيانًا (درجتين)، ونادرا (درجة واحدة)، في حالة العبارات الإيجابية، والعكس مع العبارات السلبية.

ب) الصورة المختصرة لمقياس التكنوفوبيا: أعدته سعيدة عبد المولا وأخرون (٢٠٢٣) يهدف المقياس إلى قياس مستوى التكنوفوبيا لدى عينة من طلاب الجامعة الراشدين بمرحلة الدراسات العليا بالدبلوم العام تربية عين شمس وتكون المقياس في صورته النهائية من (١٩) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هما: البعد السلوكي، والبعد الوجداني، البعد المعرفي. وأقد توصلت معد المقياس إلى عوامل ثلاثية في ضوء التحليل العاملي الاستكشافي وقد بلغ التباين المفسر ٤٣% للأبعاد الثلاثة للمقياس. وقد بلغ معاملات الثبات الفا لمعد المقياس ٠.٦٣ و٠.٧٥ و ٠.٧١ على الترتيب وللمفردات ككل ٠.٦٥. وقد أجرت الباحثة في الدراسة الحالية التحليل العاملي الاستكشافي ودون تحديد العوامل فتشبعت المفردات على العوامل الثلاث التي فسرت ٣٧.٧% وبلغ محك KMO= .83 وكان محك بارتليت دال احصائياً وأسفرت النتائج عن بساطة للنموذج.

ج) مقياس القلق من التكنولوجيا صورة البند الواحد: وهو عبارة عن سؤال واحد" إلى أي مدي تشعر أنك تنجذب لاستخدام التكنولوجيا؟" وأعطي الطالب إجابته على تدرج استجابة من ١ إلى ١٠ درجات بحيث تمثل الدرجة ١ الأقل انجذابًا لاستخدام التكنولوجيا، والدرجة ١٠ للأكثر انجذابًا لاستخدام التكنولوجيا.

رابعاً: إجراءات الدراسة: قامت الباحثة بتعديل عبارات مقياس التكنوفوبيا الذي طورته الباحثة، وتم عرضه على المحكمين لإبداء الرأي، بالإضافة إلى أن الباحثة انتقت مقياس أخر يقيس التكنوفوبيا في البيئة العربية لقياس صدق المحك التلازمي، واستخدمت الباحثة مقياس البند الواحد لتقدير القلق من التكنولوجيا. وقامت الباحثة بإعداد المقياس في الصورة الالكترونية عبر منصة جوجل فورم، وقد أدرجت لباحثة الموافقة المستنيرة للطلاب عبر منصة التطبيق، وقامت الباحثة على التطبيق على طلاب الجامعة، مع تقديم التلقين اللازم بأن درجاتهم على المقياس مستقلة تماما عن تقديراتهم في المقررات، وأن المشاركين يمكنهم الانسحاب من التطبيق وقتما وجد المقياس غير مناسباً لميوله. وكانت جميع الاستجابات على المقياس اجبارية بحيث تتخلص الباحثة من البيانات الغائبة لعبارات المقياس. وقامت الباحثة بتحويل الملف بعد التطبيق من الصيغة XLSX إلى SAV لإجراء التحليل الاحصائي.

خامساً: استراتيجية التحليل الاحصائي: اعتمدت الباحثة على برنامج Jamobi 2.3.26 وذلك باعتباره برنامجا ذكيا يقوم بتحليل البيانات في المستوى المتدرج مع الاعتماد على مصفوفة

الارتباط للبيانات المتدرجة الترتيبية، وإنتاج معاملات الثبات الرتبية ومعامل ماكودنالد أوميجا. وأجري التحليل الاحصائي للمقاييس واستخدم أسلوب التحليل العاملي التوكيدي والاستكشافي، وقدر الصدق للمحك التلازمي باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية للمقياس والدرجات على المقياس المحك. واستخدم الثبات باستخدام معامل الثبات ألفا كرونباخ.

نتائج الدراسة ومناقشتها

(١)صدق التحليل العاملي الاستكشافي:

أجري الصدق العاملي الاستكشافي للتحقق بنية العوامل للمقياس، واستخدمت طريقة التحليل طريقة تحليل المحاور الأساسية PAF، واستخدمت طريقة التدوير المائل بطريقة Oblimin، واختيرت نقطة قطع للتشبعات للمفردات مساوية ٠.٣ واستبعدت المفردات ما دون ذلك ولم يحدد عدد العوامل الكلية لاستخلاص المفردات على المقياس. وقد أسفرت نتائج التحليل عن محك بارتليت دال احصائيا للتماثل، ومحك كايزر KMO= .87 وبلغ قيمة مؤشر RMSEA= .05 وبالتالي فالتحليل جيد المطابقة، والجدول (١) يوضح ذلك تشبعات المفردات على الأبعاد:

جدول (١) تشبعات مفردات على أبعاد مقياس التكنوفوبيا المطور

العبارات	العوامل		
	١	٢	٣
١	٠.٦٨		
٢	٠.٤٤		
٣	٠.٤٣		
٤	-٠.٣٧	٠.٣٣	
٥	٠.٤٠		
٦	٠.٥١		
٧	٠.٤٠		
٨	--	--	--
٩	٠.٤٩		
١٠	٠.٤١		٠.٣٣
١١	٠.٣٩		
١٢	٠.٥١		
١٣		٠.٦٥	

١٤	..٤٣		
١٥	..٦٧		
١٦		..٤٤	
١٧	..٦٠		
١٨	..٤٢		
١٩			..٥٧
٢٠		..٥٥	
٢١		..٦٨	
٢٢		..٦٧	
٢٣		..٤٧	
٢٤		..٥٠	
٢٥			..٥٨
٢٦	..٣٦		..٣٤
٢٧	..٣٤		..٤٢
٢٨	..٦١		
٢٩	..٤٤		
٣٠		..٤٩	

أسفرت نتائج التحليل عن ثلاث عوامل بجذور كامنة بلغت ٤.٣٨ و٢.٩٦ و٢.٤٨ على التوالي، وفسرت ٣٢.٧% و٢٤.٤% و١٤.٦% على التوالي بإجمالي تباين مفسر بلغت قيمته ٧١.٧%.

وتشبعت على البعد الأول المفردات (١، ٢، ٣، ٥، ٦، ٧، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٥، ٢٨، ٢٩) وأطلق عليه بعد القلق الشخصي المرتبط بالتكنولوجيا، بينما تشبعت المفردات في البعد (٤، ١٣، ١٦، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٠) وقد أطلق عليه الخوف من التكنولوجيا، بينما تشبعت على البعد الثالث المفردات (١٩، ٢٥، ٢٦، ٢٧) وأطلق عليه القلق المعرفي المرتبط بالتكنولوجيا.

وتشبعت المفردة ٤ على البعد الأول بتشبع عكسي، بينما تشبعت على البعد الثاني بتشبع إيجابي، وبالرجوع إلى صياغة المفردة اتضح أنها إيجابية الصياغة فقد أقرتها الباحثة في البعد الثاني، وتشبعت المفردة ١٠ على البعد الأول بقيمة ٠.٤١ وعلى البعد الثالث ٠.٣٣ ونظراً لأن

التشبع على البعد الأول أعلى فقد أقرتها الباحثة على البعد الأول. وتشبعت المفردة ٢٦ على البعد الأول بقيمة ٠.٣٦ وعلى البعد الثالث بقيمة ٠.٣٤ وبالرغم من أن التشبع على البعد الثالث أقل ما يمكن إلا أن الباحثة أقرته على البعد الثالث لارتباط صياغته بهذا البعد. في حين أن المفردة ٢٧ شبعت على البعد الأول ٠.٣٤ وعلى البعد الثالث ٠.٤٢ ورجحت الباحثة أنها تنتمي للبعد الثالث لتشبعها الأكبر عليه.

(٢) الصدق العاملي التوكيدي:

أجري التحليل العاملي التوكيدي بالطريقة الافتراضية للبرنامج لمفردات مقياس التكنوفوبيا بطريقة أقصى احتمال وكانت مؤشرات المطابقة على النحو التالي:

جدول (٢) مؤشرات حسن المطابقة لمقياس التكنوفوبيا

X^2	AGFI	RNI	CFI	TLI	RMR	RMSEA
٧٢٧ (٣٤٧)	٠.٨٢٣	٠.٩٦	٠.٩٦	٠.٩٦	٠.٠٨١	٠.٠٦٠

وقد أسفرت النتائج عن مطابقة جيدة في ضوء جميع المؤشرات إلا أن مؤشر مربع كاي كان دال احصائياً، هذا يدل على وجود عدد من المؤشرات المطابقة مما يدل على قبول النموذج، ويؤكد تمتع المقياس بصدق عاملي توكيدي جيد. وفيما يلي تشبعات المفردات للنموذج المعياري العاملي وذلك عن طريق تثبيت تشبع المفردة الأولى بواحد صحيح.

جدول (٣): تشعبات المفردات على أبعاد مقياس التكنوفوبيا.

العوامل	العبارات	التشبع	الخطأ المعياري	قيمةZ	الدلالة
القلق الشخصي المتعلق باستخدام التكنولوجيا	١	١	٠٠٠٠		
	٢	٠.٩٧	٠٠٠٩٩	٩.٧٦	٠٠٠٠٠
	٣	٠.٩٣	٠.١٠٢	١٠.٥٠	٠٠٠٠٠
	٥	٠.٧٠	٠٠٠٩٤	٧.٤٣	٠٠٠٠٠
	٦	٠.٧٤	٠٠٠٩٧	٧.٦٣	٠٠٠٠٠
	٧	٠.٨٩	٠.١٠١	٨.٧٨	٠٠٠٠٠
	٩	٠.٧٩	٠.١١٣	١٠.٧٠	٠٠٠٠٠
	١٠	٠.٨٢	٠.١١٥	١٠.٣٠	٠٠٠٠٠
	١١	٠.٩٨	٠.١٠٩	٨.٩٦	٠٠٠٠٠

	١٢	٠.٧٥	٠.٠٩٤	١١.٤٤	٠.٠٠٠
	١٤	٠.٩٩	٠.٠٩٢	١١.٠٩	٠.٠٠٠
	١٥	٠.٩٨	٠.٠٩١	١٠.٧٥	٠.٠٠٠
	١٧	٠.٨٦	٠.٠٩١	١٢.٥٠	٠.٠٠٠
	١٨	٠.٩٣	٠.١٠٥	١٠.٢١	٠.٠٠٠
الخوف المتعلق باستخدام التكنولوجيا	٤	١	٠.٠٠٠		
	١٣	٠.٩١	٠.١٢٥	٩.٧٤	٠.٠٠٠
	١٦	٠.٧٠	٠.١١٤	٦.١٤	٠.٠٠٠
	٢٠	٠.٩٠	٠.١٢٣	٧.٢٧	٠.٠٠٠
	٢١	٠.٨٣	٠.١٣٠	٩.٠٠	٠.٠٠٠
	٢٢	٠.٩٢	٠.١٢٥	٨.٦١	٠.٠٠٠
	٢٣	٠.٩٣	٠.١١٢	٩.٥٧	٠.٠٠٠
	٢٤	٠.٨٠	٠.١٢٧	٩.٤٧	٠.٠٠٠
القلق المعرفي المتعلق باستخدام التكنولوجيا	١٩	١	٠.٠٠٠		
	٢٥	٠.٩٥	٠.٠٨٥	١١.١٤	٠.٠٠٠
	٢٦	٠.٩١	٠.٠٧٥	١٤.٦٩	٠.٠٠٠
	٢٧	٠.٩٧	٠.٠٧٤	١٤.٤٧	٠.٠٠٠
	٢٨	٠.٧٣	٠.٠٧٣	١٠.٠٠	٠.٠٠٠
	٢٩	٠.٦٦	٠.٨٠	٨.٢٢	٠.٠٠٠

تشبعت مفردات بعد لقلق لشخصي المرتبط بالتكنولوجيا بين القيم ٠.٧٠ إلى ٠.٩٩ وهي قيم متوسطة إلى مرتفعة ولم يستبعد أي من مفردات البعد، بينما تشبعت مفردات العامل الثاني وهي الخوف المتعلق باستخدام التكنولوجيا بين ٠.٧٠ إلى ٠.٩٣ وهي قيم متوسطة إلى مرتفعة، وتشبعت المفردات على بعد القلق المعرفي المتعلق باستخدام التكنولوجيا بين ٠.٦٦ إلى ٠.٩٧ وجميعها قيم دالة احصائيا ولم يستبعد أي من مفردات البعد.

ثالثًا: ثبات المقياس:

لقياس مدي ثبات مقياس التكنوفوبيا استخدمت الباحثة معامل ألفا كرونباخ ومعامل ماكدونالد أميجا للثبات للتأكد من اتساق أداة الدراسة، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤): معاملات الثبات لمقياس التكنوفوبيا.

البعد	ألفا كرونباخ	معامل أوميجا	عدد العبارات
القلق الشخصي المتعلق باستخدام التكنولوجيا	٠.٨٩٦	٠.٨٩٦	١٤
الخوف المتعلق باستخدام التكنولوجيا	٠.٨٣٥	٠.٨٣٧	٩
الجانب المعرفي المتعلق باستخدام التكنولوجيا	٠.٨٢٩	٠.٨٣٠	٦
المقياس ككل	٠.٧٧٠	٠.٨٩١	٢٩

اتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الثبات للأبعاد الثلاثة كانت مرتفعة، مما يدل على تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات ويمكن الاعتماد عليه في التطبيق الميداني في دراسات آخري. تم التأكد من صدق وثبات مقياس التكنوفوبيا، وصلاحيته للقياس لدى طلاب الجامعة بمختلف الكليات وتخصصاتهم، حيث تكون المقياس في صورته النهائية من (٢٩) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد. وتفوقت مؤشرات الثبات على الأبعاد وعلى الدرجة الكلية عن مؤشرات سعيدة عبد المولا وأخرون (٢٠٢٣) بدرجة ملحوظة.

(٣)صدق المحك التلازمي للمقياس:

قامت الباحثة بحساب الصدق التلازمي بحساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات مقياس التكنوفوبيا المطور ودرجاتهم على مقياس سعيدة عبد المولا وأخرون (٢٠٢٣)، ومؤشر البند الواحد لقياس التكنوفوبيا وكانت معاملات الارتباط على النحو المبين:

جدول (٥): مصفوفة ارتباط بيرسون للعلاقات بين مقياس التكنوفوبيا والدرجات على المحك.

	الدرجات على المحك التلازمي				
	مؤشر البند الواحد للتكنوفوبيا	التكنوفوبيا سعيدة عبد المولا وآخرون (٢٠٢٣)	البعد الانفعالي	البعد السلوكي	البعد المعرفي
القلق الشخصي	-٠.٣٥١***	٠.٤٣٨***	٠.٢٤٣***	-٠.٢٩٠***	٠.٦٩٤***
الخوف	٠.٣٥٦***	٠.٢٦٧***	٠.٠٩٦	٠.٦٥١***	-٠.١٧٣***
القلق المعرفي	-٠.٢٦٧***	٠.٤٢١***	٠.٢٩٩***	-٠.١٠٤	٠.٥٠٨***

ملحوظة: * دال عند ٠.٠٥ - ** دال عند ٠.٠١ - * دال عند ٠.٠٠١**

اتضح من الجدول السابق أن العلاقة بين القلق المعرفي ومؤشر البند الواحد للتكنوفوبيا كان عكسياً وهو قيمة صغيرة -٠.٢٦٧ وهي تعني أن انخفاض القلق المعرفي يزيد التكنوفوبيا، وهي علاقة شبه منطقية ذلك وأن القلق المعرفي المرتبط بنقص المعتقدات المعرفية للقلق والخوف بالإيقاع به كضحية أو أنه يصبح عرضة للفضح والملاحقة نتيجة فعل ارتكبه دون قصد أو وصمه بشيء نتيجة استعانته بالذكاء الاصطناعي في أداء واجباته يؤدي إلى المزيد من فوبيا التكنولوجيا وهذا يتفق مع (Di Giacomo et al., 2020; Fakhrou et al., 2022) .

كما أن القلق المعرفي المرتبط بالتكنوفوبيا ارتبط بالمقياس المحك للتكنوفوبيا الذي أعدته سعيدة عبد المولا (٢٠٢٣) وهذا قد يبين نوعا من الاتساق الداخلي للمقياس باعتبار أنه مقياس فرعي هو الأخر من المقياس المحك، وهذا يبرر ارتباط البعد المعرفي بمقياس المحك والقلق المعرفي للمقياس موضع الدراسة ارتباطا موجباً متوسطاً وهذا يبدو منطقياً في ضوء دراسة Mazloumiyan et al. (2011).

واتضح أن الخوف كبعد من أبعاد المقياس ارتبط طردياً بدرجة متوسطة مع مقياس البند الواحد للتكنوفوبيا بقيمة ٠.٣٥٦ بينما بالمقياس المحك لسعيدة عبد المولا وأخرون (٢٠٢٣) بلغ الارتباط ٠.٢٦٧ وبالتالي يمكن الخروج بنتيجة مفادها أن الخوف من التكنولوجيا هو رد فعل سلبي يظهر بشدة متفاوتة نتيجة الخوف من المجهول وما يفرضه من اضطرابات على المرء وهذا يتفق مع (Sinkovics et al., 2002). وبالتأمل في قيمة بعد الخوف المرتبط بالتكنولوجيا في ارتباطه اتضح أنه قيمته أعلى على مقياس البند الواحد مما يعني الدقة التشخيصية لمقياس البند الواحد حيث يطرح فيه المفحوص درجة احساسه بالسمة المقاسة، وبالتالي فمقياس السمة الواحدة يتحرر من المرغوبية الاجتماعية أو محاولة المتعلم للمراوغة في الاستجابة بصورة عكسية على المقاييس التي يراها تمس جوانبه الشخصية.

واتضح من النتائج أن القلق الشخصي يرتبط عكسيا مع مقياس البند الواحد للتكنوفوبيا بقيمة ارتباط بلغت -٠.٣٥١ وهي قيمة متوسطة، وهذا قد يعكس اندماج الخصائص الشخصية للقلق في التأثير على سمة فوبيا التكنولوجيا، فقد يشعر المرء بتأنيب الضمير جراء عدم فهمه لتبعات استخدامه للتكنولوجيا بصورة سيئة كانتحال مسميات علمية وقطع مكتوبة دون الإشارة

إليها على أنها من صنع الذكاء الاصطناعي على سبيل المثال أو قد يكون بسبب التفاعل مع المجهول وهذا يبرره دراسات (Boyer- Davis et al., 2023; Khasawneh, 2018; Kim et al., 2023).

وقد يفسر العلاقات الطردية الضعيفة والمتوسطة بكل من القلق الشخصي وأبعاد المقياس المحك كالمكون الانفعالي والسلوكي والمعرفي باعتبارهم تبعات للقلق التكنولوجي وهذا يتفق مع سعيدة عبد المولا وأخرون (٢٠٢٣).

المناقشة والتعليق

هدف البحث الحالي إلى التحقق من بنية المقياس الذي طورته الباحثة لقياس تكنوفوبيا أو رهاب التكنولوجيا لدى عينة من طلاب كلية التربية بالإسماعيلية، واختارت الباحثة عينة كلية التربية لما لاحظته في أسئلتهم وسلوكياتهم من تكليفات متقنة بدرجة ملحوظة وعدم إظهار أي من نسب الانتحال عند استخدام وفحص تكليفاتهم فيما يتعلق باستخدام البرامج التقليدية، بالإضافة إلى أن رهاب التكنولوجيا لدى عينة الشباب في الجامعة اتضح في رفضهم القياس ببحث مكتوب على برامج معالج النصوص Word لعدم دراستهم بالعمل على التكنولوجيا، ورفض التعامل عبر البريد الشخصي الالكتروني ورفض البحث عبر قواعد البيانات العالمية لإنجاز التكليفات المطلوبة منهم. اختارت الباحثة مقياس التكنوفوبيا لـ Sinkovics et al. (2002) وتطويره بتغيير عباراته لما يتسق مع الاستخدام التربوي بدلاً من صياغاته التي دلت على مجال الإدارة والتسويق. ونظراً لما له من سمعة سيكومترية عند استخدامه في البحوث التسويقية والإدارية.

أجرت الباحثة التحقق من بنية المقياس باستخدام الحليل العاملي الاستكشافي نظراً لأنها طورت الصيغة المختصرة لصيغة المقياس الناتجة من دراسة Sinkovics et al. (2002)، فقد أجرت الباحثة التحليل العاملي الاستكشافي بغرضين التحقق من البنية التي ينتظم حولها المفردات ومدى تماسك البعد، وقد ثبت مصداقية المقياس. وقد تحققت الباحثة من الصدق العاملي التوكيدي للمقياس على عينة طلاب الكلية، ولكن المقياس عانى من بعض المشكلات الإحصائية خلاص التحليل فأنتجت الباحثة تشبعات المقياس باستخدام النموذج المقاس المعياري بحيث يتم تثبيت أو لتشبع في كل بعد بقيمة الواحد الصحيح، فارتفعت قيم التشبعات للمقياس بدرجة ملحوظة بالإضافة إلى ارتفاع مؤشرات المطابقة على المقياس. وتحققت الباحثة

من قيم معاملات الثبات للمقياس بطريقتين وهي طريقة معامل ألفا كرونباخ وطريقة ماكدونالد أوميجا وبلغت قيمها على المفردات الكلية للمقياس ٠.٧٧ و ٠.٨٩ على الترتيب. وقد رفضت الباحثة إجراء التجزئة النصفية التي أقرتها الدراسات النفسية إذ أنها تنتهك شرط تعددية الابعاد التي يفترضها معامل ألفا ويتعامل مع كل بعد على أنه مقياس مستقل.

أجرت الباحثة صدق المحك التلازمي عن طريق حساب معامل الارتباط بين أبعاد المقياس موضع الدراسة والمقياس المحك وهو مقياس البند الواحد ومقياس سعيدة المولا وأخرون (٢٠٢٣) للتكنوفوبيا، وقد كانت درجات الارتباط متوسطة ودالة احصائيا مما يعني تحقق صدق المحك، وأثبتت الدراسة أن المقياس قادراً على قياس التكنوفوبيا وصلاحيته على طلاب كلية التربية بالإسماعيلية، ويمكن تعميم نتائج الدراسة على عينات مختلفة من كليات التربية المصرية.

وتعاني الدراسة من محدد النوع الاجتماعي حيث إن عينة الذكور حوالي ربع حجم العينة من الإجمالي الأصلي. وبالتالي لم تحسب الباحثة الفروق بين الجنسين بسبب عدم تحيز النتائج وعدم الوقوع في خطأ من النوع الأول في تعميم النتائج، بالإضافة إلى تفوق الاناث في السمات الانفعالية بالإضافة إلى أن فوبيا التكنولوجيا سمة انفعالية، كدراسة كل من دراسة مضحي العنزي (٢٠١٣)، وهذا يتفق أيضاً مع الدراسات الأجنبية (Ilona et al. 2017; Kotze et al., 2016; Anderson,2011).

المـــــــراجـــــع العربية

سعيدة عبده عبد المولا، محمود رامز حسين، أشرف عبد الحليم (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التكنوفوبيا لدى عينة من الراشدين. مجلة القراءة والمعرفة، ٢٥٥، ٦١-٩٦.

مضحي ساير العنزي (٢٠١٣). رهاب التكنولوجيا وعلاقته بجودة الحياة وقلق المستقبل لدى عينة من الشباب السعودي. مجلة التربية. كلية التربية، جامعة الأزهر، ١٥٦(٢)، ٣٥٩-٣٩٢.

نشوي سليمان عقل (٢٠١٤). العوامل المؤثرة على تخويف المستخدمين لتكنولوجيا الاتصال الحديثة" التكنوفوبيا". كلية الإعلام، جامعة القاهرة، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، (٤٩)، ١٧٧-٢١١.

محمود علي موسى وسالي صلاح عنتر. (٢٠٢٣، يناير). الصدق البنائي لمقياس عدوى الانفعال: رؤية نقدية للبنية في ضوء الذكاء الوجداني. مجلة كلية التربية ببورسعيد، ٤١، ٥٣٠- ٥٥٩.

طاهر محمد الهادي ومحمود علي موسى. (٢٠٢٣، أكتوبر). دوافع الخوف من الضياع وسياقاته لدى طلاب المرحلة الجامعية في ظل استمرار جائحة كورونا. المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٢١٧- ٢٤٨. http://dx.doi.org/10.29009/ijres.6.4.7

محمد نايف أبو عكر ومحمود علي موسى. (٢٠٢٣، أكتوبر). تطوير مقياس النوموفوبيا في ضوء استخدامات الذكاء الاصطناعي لدى عينة من الشباب. مجلة العلوم المتقدمة للصحة النفسية والتربية الخاصة، ٢٠٢٣(٥)، ٢٤٩- ٢٨٢.

المـــــــراجـــــع الأجنبية

Achuonye, K. A., & Ezekoka, G. K. (2011). Technophobia among female undergraduate students: A challenge to attainment of the MDGs in Nigeria. British Journal of Education, Society & Behavioural Science, 1(1), 49-57.

Alharbi, B. A., Ibrahem, U. M., Moussa, M. A., Abdelwahab, S. M., & Diab, H. M. (2022). COVID-19 the gateway for future learning: The impact of online teaching on the future learning environment. *Education Sciences*, *12*(12), 917.

Alharbi, B. A., Ibrahem, U. M., Moussa, M. A., Alrashidy, M. A., & Saleh, S. F. (2023). Parents' digital skills and their development in the context of the Corona pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1-10.

Anderson, O. (2011). A survey of gender differences in technophobia and in the adoption of high-technology consumer products. University of Pretoria (South Africa).

Borle, P., Reichel, K., Niebuhr, F., & Voelter-Mahlknecht, S. (2021). How are techno-stressors associated with mental health and work outcomes? A systematic review of occupational exposure to information and communication technologies within the technostress model. International Journal of Environmental Research and Public Health, 18(16), 8673.

Boyer-Davis, S., Berry, K., & Cooper, A. (2023). The Effect of Technostress on the Motivation to Teach Online in Higher Education before and during the COVID-19 Pandemic: Perceptions of Business Faculty. *International Journal for Business Education*, *165*(1), 5.

Chen, K. T. (2012). Elementary EFL Teachers' Computer Phobia and Computer Self-Efficacy in Taiwan. Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET, 11(2), 100-107.

Compton, D. M., Burkett, W. H., & Burkett, G. G. (2002). The prediction of perceived level of computer knowledge: The role of

participant characteristics and aversion toward computers. Informing Science, 5, 219.

Di Giacomo, D., Guerra, F., Perilli, E., & Ranieri, J. (2020). Technophobia as emerging risk factor in aging: Investigation on computer anxiety dimension. Health Psychology Research, 8(1).

Di Giacomo, D., Ranieri, J., D'Amico, M., Guerra, F., & Passafiume, D. (2019). Psychological barriers to digital living in older adults: computer anxiety as predictive mechanism for technophobia. Behavioral Sciences, 9(9), 96.

Dillon, S. (2008). High cost of driving ignites online classes boom. The New York Times. Retrieved on , 5.

Dincher, M., & Wagner, V. (2023). On the Relationship between Technophobia and Technology Acceptance in Schools. *Available at SSRN 4599998*.

dos Santos, T. D., & de Santana, V. F. (2023). Identifying distractors for people with computer anxiety based on mouse fixations. Interacting with Computers, 35(2), 165-190.

Fakhrou, A. A., Adawi, T. R., & Moussa, M. A. (2022). Cybercrime Risk Fear Among University Students' Social Networking Sites: Validity and Reliability. *International Journal of Cyber Criminology*, *16*(1), 40-53.

Fatmawati, E. F., Fitriati, A., Fakhruddin, I., & Pandansari, T. (2024). THE INFLUENCE OF SYSTEM QUALITY, INFORMATION QUALITY, SERVICE QUALITY AND COMPUTER ANXIETY ON USER SATISFACTION IN THE DANA APPLICATION. International Journal of Economics, Business and Accounting Research (IJEBAR), 8(1).

Hogan, M. (2006). Technophobia amongst older adults in Ireland. Irish Journal of Management, 27(1), 57.

Husin, W. A., Thinakaran, R., & Husin, W. Z. (2018). Computer Anxiety and Skills amongst Undergraduate Students from Rural Areas. International Journal of Engineering & Technology, 7(3.20), 275-278.

Ilona, Z., Circenis, K. & Erts, R. (2017). Technophobia among middle-aged and older adults in Latvia: A pilot study. Kristaps Circenis New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences. [Online]. 4(2), pp. 183-189.

Khasawneh, O. Y. (2018). Technophobia: Examining its hidden factors and defining it. Technology in Society, 54, 93-100.

Khasawneh, O. Y. (2020). Transformational leaders help their employees overcome their technophobia. International Journal of Technology and Human Interaction (IJTHI), 16(3), 70-85.

Khasawneh, O. Y. (2023). Technophobia: how students' technophobia impacts their technology acceptance in an online class. *International Journal of Human–Computer Interaction*, *39*(13), 2714-2723.

Khasawneh, O. Y. (2023). Technophobia: how students' technophobia impacts their technology acceptance in an online class. International Journal of Human–Computer Interaction, 39(13), 2714-2723.

Kim, H. N., Freddolino, P. P., & Greenhow, C. (2023). Older adults' technology anxiety as a barrier to digital inclusion: a scoping review. *Educational Gerontology*, *49*(12), 1021-1038.

Kohzadi, H., & Mirzaeian, V. R. (2019). The Relationship between Computer Anxiety and Learning Styles (Sensory-intuitive and Verbal-visual) among Persian University Students.22(1),51-62.

Korukonda, A. R., & Finn, S. (2003). An investigation of framing and scaling as confounding variables in information outcomes: The case of technophobia. Information Sciences, 155(1-2), 79-88.

La Torre, G., Esposito, A., Sciarra, I., & Chiappetta, M. (2019). Definition, symptoms and risk of techno-stress: a systematic review. International archives of occupational and environmental health, 92, 13-35.

Lavasani, M. G. (2002). Investigating the relation of individual variables with computer anxiety of undergraduate students in University of Tehran. University of Tehran. Ph.D. dissertation.

Mazloumiyan, S., Akbari, A., Rastegar, A., & Jahromi, R. G. (2011). Comparing computer anxiety of humanistic, basic science, and technical and engineering students in the University of Tehran regarding gender. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 30, 1246-1250.

Mcilroy, D., Sadler, C., & Boojawon, N. (2007). Computer phobia and computer self-efficacy: their association with undergraduates' use of university computer facilities. Computers in Human Behavior, 23(3), 1285-1299.

Metcalf, K. (2019). Technophobia: Exploring Fearful Virtuality. MASTER OF ARTS, Bowling Green State University, State University.

Moussa, M. A. (2021). Assessing the Construct and Convergent Validity of Trait Meta-mood Scale among Suez Canal university Students during Corona Pandemic. Faculty of Education in Ismailia, 2, 49, 19-32.

Nimrod, G. (2021). Not good days for technophobes: Older internet users during the COVID-19 pandemic. Educational Gerontology, 47(4), 160-171.

Osiceanu, M. E. (2015). Psychological implications of modern technologies:"technofobia" versus "technophilia". Procedia-Social and Behavioral Sciences, 180, 1137-1144.

Sami, L. K., & Pangannaiah, N. B. (2006). "Technostress" A literature survey on the effect of information technology on library users. Library review, 55(7), 429-439.

Kotze, T. G., Anderson, O., & Summerfield, K. (2016). Technophobia: Gender differences in the adoption of high-technology consumer products. South African Journal of Business Management, 47(1), 21-28.

Schlebusch, C. L. (2018). Computer anxiety, computer self-efficacy and attitudes towards the internet of first year students at a South African University of Technology. Africa Education Review, 15(3), 72-90.

Schulenberg, S. E., & Melton, A. M. (2008). The computer aversion, attitudes, and familiarity index (CAAFI): A validity study. Computers in Human Behavior, 24(6), 2620-2638.

Schulenberg, S. E., Yutrzenka, B. A., & Gohm, C. L. (2006). The computer aversion, attitudes, and familiarity index (CAAFI): A measure for the study of computer-related constructs. Journal of Educational Computing Research, 34(2), 129-146.

Sibarani, B. E. (2024). Self-Efficacy, Computer Anxiety, Trait Anxiety, and Cognitive Distortions Influence Students' Interest in Learning Mind Your Own Business. Jurnal Pendidikan, 25(1), 1-13.

Sinkovics, R. R., Stöttinger, B., Schlegelmilch, B. B., & Ram, S. (2002). Reluctance to use technology ‐ related products: Development of a technophobia scale. Thunderbird International Business Review, 44(4), 477-494.

Smalley, A. (2020). Higher education responses to coronavirus (COVID-19). In National conference of state legislatures,(5), 1-15.

Subero-Navarro, Á., Pelegrín-Borondo, J., Reinares-Lara, E., & Olarte-Pascual, C. (2022). Proposal for modeling social robot acceptance by retail customers: CAN model+ technophobia. Journal of Retailing and Consumer Services, 64, 102813.

Yunus, K., Wahid, W., Omar, S. S., & Ab Rashid, R. (2016). Computer phobia among adult university students. International Journal of Applied Linguistics and English Literature, 5(6), 209-213.

البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية

إعـداد

د. محمود علي موسى

أستاذ علم النفس التربوي المساعد، قسم علم النفس التربوي

كلية التربية، جامعة قناة السويس

د. محمد نايف محمد أبو عكر

دكتوراة الفلسفة في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس

كلية التربية، جامعة قناة السويس

البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية

اعداد

د. محمود علي موسى د. محمد نايف محمد أبو عكر

ملخص

هدفت الدراسة إلى التحقق من البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية كمؤشر لاكتساب المعرفة اللغوية لدى عينة من متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية. وتكونت عينة الدراسة من ١٠٠ طالب وطالبة من جنسيات ولغات مختلفة. تغايرت أماكن جمع العينة من مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها مثل: مصر، قطر، تركيا، السعودية، سلطنة عمان. تم جمع البيانات باستخدام الإنترنت. تم اقتباس مقياس المرونة المعرفية المعرب بواسطة محمود علي موسى (٢٠٢٤). وقد استخدمت الدراسة التحليل العاملي للتحقق من البنية العاملية للعامل العام والعاملين والعوامل الثلاث في ضوء الدراسات السابقة. وقد أثبتت الدراسة سوء مطابقة العام، وتفوق نموذج العوامل الثلاث في تفسير المرونة المعرفية كمؤشر لاكتساب المعرفة اللغوية، في حين جاء النموذج ذو العاملين في المرتبة الثانية.

الكلمات المفتاحية: التحليل العاملي؛ المعرفة المعرفية، تعليم اللغة العربية كلغة **أجنبية**.

Factor Structure of Cognitive Flexibility Scale among an Arabic Language as a foreign language Learners

Abstract:
The study aimed to investigate the structural validity of the cognitive flexibility scale as an indicator of language acquisition among a sample of Arabic language learners as a foreign language. The study sample consisted of 100 students from different nationalities and native languages. The sample was collected from Arabic language learning centers for non-native speakers in countries such as Egypt, Qatar, Turkey, Saudi Arabia, and Oman. Data was collected using the internet. The Arabic version of the cognitive flexibility scale by Mahmoud Ali Moussa (2024) was adopted. The study used factor analysis to examine the structural validity of the overall factor, the two sub-factors, and the three factors considering previous studies. The study demonstrated a poor fit for the overall factor and found that the three-factor model outperformed in explaining cognitive flexibility as an indicator of language acquisition, while the two-factor model has a second rank in interpreting the cognitive flexibility.

Keywords: factor analysis; Cognitive flexibility theory; Arabic language as a foreign language.

مقدمة:

اهتمت بحوث اللغة الثانية بعمليات اكتساب اللغة، وإتقان اللغة، واستخدام اللغة كمتغير وسيط في تحسين الوظائف التنفيذية (التثبيط وعمليات التبديل والمراقبة (Seçer, 2016) [١]، وتعد الوظيفة التنفيذية مصطلحًا شاملًا لوظائف التحكم التي تراقب المعالجة المعرفية المشاركة في تحليل المهام المعقدة الموجهة نحو الهدف (Colé et al., 2014)، وفي مجال الوظيفة التنفيذية تركز الدراسات على التحول (تحول الانتباه) وفي حالة الضبط الانتباهي المرتفع يميل المرء إلى تقييم الوضع الجديد والتخطيط للإجراء الذي يجب اتخاذه، وبالتالي فهي عملية **إدراك** لظروف البيئة التي تتداخل مع المهمة التي يقوم بها (Canas et al., 2006)، وتتعامل الدراسات مع الوظيفة التنفيذية على أنه مرادف للمرونة المعرفية (Ionescu, 2012). وتقوم الوظيفة التنفيذية كقدرة أساسية مشتركة للحفاظ على أهداف المهمة إلى جانب ثلاث مكونات مميزة وهي التحول العقلي وتثبيط الاستجابات السابقة وتحديث تمثيلات الذاكرة العاملة (Colé et al., 2014; Monette et al., 2011). وغالباً في بحوث اللغة تشير المرونة إلى الإبداع والأصالة والطلاقة وتعد مرادفاً للتفكير الإبداعي، وتعد المرونة المعرفية أحد مكونات الوظائف التنفيذية إذ يمكنها التبديل بين الاستراتيجيات المختلفة أثناء المعالجة المعرفية للتمثيلات المعرفية للتكيف الآني مع الظروف السياقية لتعلم محتوى لغوي معين وفهم مقصودة ومردوده، وترتبط المرونة المعرفية بالذكاء المتبلر في نظريات الذكاء لكاتل إذ أن الذكاء المتبلر يكون أعلى ما يمكن في البالعين الأكبر سناً وتكون قدرتهم على التكيف مع السياقات اللغوية أكثر مرونة وتكيفياً مع الطلاقة اللفظية (Dommes et al., 2010).

وتوفر المرونة المعرفية للأفراد خيارات ومسارات ترابطية بديلة عند التفكير في المشكلات وعند اتخاذ القرارات. ويتمتع المرء المرن معرفيا بنوع من الكفاءة الذاتية، ومن الناحية السلوكية عندما يواجه الشخص المرن مشكلات فإنه يميل إلى البحث عن حلول بديلة لمشكلاتهم (Kim & Runco, 2022). وتعتبر المرونة المعرفية هي أساس لاكتساب القراءة من منظور لغوي نفسي ولها دور فعال في تنمية مهارات اللغة مثل الوعي الصوتي إذ إن عملية القراءة تتطلب المعالجة المعرفية المتزامنة مما ينشط الوظائف التنفيذية (Colé et al., 2014). ويرى (Ionescu,

[١] نظام التوثيق يسير وفقاً للدليل الجمعية النفسية الامريكية الإصدار السابع APA7.

(2012 أن المرونة المعرفية هي خصائص معرفية يتمتع بها الطفل منذ مرحلة الطفولة المبكرة، وأنه من العوامل المهمة لظهور المرونة المعرفية هي التدريب، والمحفزات، والتعليمات، والسياق.

مفهوم المرونة المعرفية:

هي القدرة على التبديل بدقة بين الأفكار والأفعال المختلفة في موقف معين، والوظيفة الأساسية للمرونة المعرفية هي تبديل القواعد لمنع المهام السابقة من التحكم بصورة سلبية في متطلبات الأداء الحالي للمهمة (Liu et al., 2016). وتشير عمليات التبديل إلى التنويع بين الإشارات السمعية المنطوقة، والإشارات المرئية الشفافة والإشارات التعسفية البصرية التي يستخدمها المعلم في تعديل الأداء الصوتي للقارئ من الطلاب (Liu et al., 2016). في حين اعتمد (Romero-Ferreiro et al., 2022) على الأداء الفارق في تعريف المرونة المعرفية وعرفها بأنها القدرة التي تسمح بدمج الأدلة الخارجية في التوقعات السابقة بحيث تؤكد أو تدحض الانطباع الأول في فهم المراد من اللغة (وظيفة ما وراء اللغة)، وعليه يرى الباحثان في هذه الدراسة أنها وظيفة متحيزة. وعرفها Lange et al. (2017) بأنها القدرة على تبديل وجهات النظر والأفكار وأساليب التفكير والاستراتيجيات، ومصطلح المرونة المعرفية هو مرادف لغوي للتحويل بين المجموعات المعرفية إذ تتضمن المجموعة المعرفية التمثيلات والعمليات الضرورية لأداء مهمة معينة، وتتيح تلك القدرة التحول بين المجموعات المعرفية للقيام بمهام متعددة والتكيف مع المتطلبات البيئية المتغيرة.

في حين هناك مدخل نيورولوجي معرفي Neurocognitive approach لـ Kopp et al. (2020) يميل إلى تعريفها على أنها آليات معرفية وعصبية للتحكم والضبط التنفيذي يمثل عمليات المراقبة التنفيذية والإدراك المعرفي المطلوب للحفاظ على التوجه السلوكي نحو الهدف عندما تتم ممارسة واستخدام المعلومات عديمة الصلة بالنص بصورة تؤدي إلى التداخل المعرفي نتيجة غموض مثيرات المعرفة اللغوية، وبالتالي يصعب التبديل بين التمثيلات المعرفية بسلاسة ذهاباً وإياباً لتكوين مخططات معرفية أكثر تماسكاً وعمقاً. وغالبا يطلق على هذا المجال في الدراسات النيورولوجية اسم إمكانات الدماغ المرتبطة بالحدث Event-related brain potentials (ERPs) إذ إنها تكشف لقياس الشبكات العصبية لحل التداخل المعرفي المرتبط بالتحفيز والاستجابة القابلة للفرز من خلال البطاقات الملونة التي تعتمد على تحليل الأشكال الموجية بالفص الجبهي المركزي بالمخ.

مهارة المرونة المعرفية:

تعد المرونة المعرفية أحد خصائص النظم المعرفية وليست مهارة معرفية، ويعتمد ظهور المرونة المعرفية على نوعين من التفاعلات هي (Ionescu, 2012): ١) تفاعل العديد من الآليات المعرفية، و٢) تفاعل الآليات الحسية والحركية والإدراك والسياق في وقت النمو المعرفي. في حين يرى Deak (2003) أنها قدرة أو خاصية للعمليات المعرفية. وهناك تصنيفات مقترحة للأساليب المعرفية بين الشكل المتبلر والجامد rigid للذكاء والأسلوب المرن للمعرفة يتمثل في الذكاء المائع Fluid، ويمكن للمرء أن يتصور العمليات المتبلرة على أنها تنطوي على تطبيق صارم ومقيد بقواعد للمعلومات الواقعية، في حين تعتبر العمليات المرنة الآلية أكثر ارتباطاً لتشكيل علاقات جديدة مثل تلك المستخدمة في حل المشكلات والتفكير الإبداعي (Walker et al., 2002).

وتساعد المرونة المعرفية على التفكير الإبداعي لأنها تمكن المتعلم من تجنب الفكر الجامد، فعندما يمتع المرء بالمرونة المعرفية فإنه يتحرك بين خيارات بديلة أثناء حل المشكلات (Kim & Runco, 2022). وتعتبر مهارة المرونة المعرفية عنصرًا أساسيًا في الوظائف التنفيذية التي تنطوي على القدرة على التحول بين المجموعات الصوتية للتعرف على الكلمات المكتوبة في وقت واحد مع المعلومات الدلالية للفهم (Colé et al., 2014; Seçer, 2016). وتتضمن المرونة المعرفية العديد من السلوكيات في علم نفس اللغة منها (Ionescu, 2012): ١) التحول من مهمة إلى أخرى، و٢) تعدد المهام، و٣) تغيير السلوك في ضوء قاعدة جديدة، و٤) إيجاد حل لمشكلة ما، و٥) خلق معرفة وأدوات جديدة.

المرونة المعرفية كمؤشر لاكتساب المعرفة:

تتطور المعرفة في ثلاث مراحل عامة، تبدأ بالمرحلة التمهيدية وتتقدم عبر المعرفة المتقدمة إلى الخبرة (Jonassen, 1992). وترتبط المعرفة المتقدمة في تلك المرحلة بالاحتياطي المعرفي لدى المتعلم إذ **إن** الدماغ من الناحية النيورولوجية المعرفية يكون لديها القدرة على التعويض بشكل فعال عن الضعف الإدراكي، ويكون لديها القدرة على تكوين الشبكات العصبية بين المعارف المختلفة وهنا تتعامل العمليات المعرفية مع المعرفة المرتبطة بالعمر وبالنضج. والمرونة المعرفية هي أحد الوظائف التنفيذية للذاكرة العاملة التي تعمل على التوليف بين المعلومات بالشفرات والمشعرات اللفظية وإيجاد معاني للمعرفة الجديدة بتزامنها من تلك

المستدعية من الذاكرة الطويلة الأمد لتكوين تمثيلات أكثر مرونة يمكن تطويعها في حل المشكلات، وهذا يتطلب الكفايات اللغوية لاستخدام الحصيلة اللغوية (Ihle et al., 2016). وتبدو المرونة المعرفية في تحويل المعارف المسبقة المرتبطة بأداء مهارة لغوية معينة وإيجاد الترابطات بينها وبين المعلومات اللغوية الجديدة ليتم اكتساب المعرفة الأولية، فالمعرفة الأولية تجمع المخطط وتكامله، ونظرا لأن الطلاب لديهم معرفة قليلة قابلة للاستخدام خلال مرحلة الاكتساب التمهيدية، فإن المهارات تقتصر عموما على المهام والتطبيقات الأولية للمعرفة بناء على أمثلة روتينية من عدد محدود من الحالات المتعددة خلال عملية التبسيط (Jonassen, 1992).

وتؤدي المرحلة الثانية من اكتساب المعرفة إلى معارف متقدمة، كما أنها مرحلة وسيطة من التعلم تتبع اكتساب المعرفة التمهيدية حيث يتم فيها التحكم المعرفي في المعرفة البيئية والتحيز لأحد التمثيلات المعرفية المتنافسة واختياره باعتباره البديل الأمثل لتعزيز مهارات التفكير العليا لتكوين الخبرة (Chrysikou et al., 2013). وترتبط هذه المرحل بطبيعة المرونة، إذ يفشل المتعلم في التمييز بين مرونة الاستجابة ومرونة التمثيل حسب درجة انتباهه إلى المثير التي عادة ما تيسر تمثيله لهذه المعلومات مهما كانت طريقة عرضها (Alharbi et al., 2023; Kloo et al., 2010). ففي عملية اكتساب المعرفة المتقدمة لحل المشكلات المعقدة التي تعتمد على المجال أو السياق فإن تبديل التمثيلات والتصرف بمرونة يؤدي إلى التباطؤ المعرفي خصوصا إذا اتسمت المعرفة بالتداخل أو الغموض والتعقيد (Kloo et al., 2010)، وتؤكد هذه المرحلة على ضرورة الربط بين المعارف ووجهات النظر التي تعكس تصورات مرنة للمعرفة (Jonassen, 1992).

وتعتبر الخبرة بمثابة المرحلة النهائية لاكتساب المعرفة، وغالباً يكون الأداء الناجح في هذه المرحلة عن طريق تمثيل قواعد مجردة واضحة ومنع المعلومات عديمة الصلة في الاستجابة اللغوية (Alharbi et al., 2022; Chrysikou et al., 2013). وتختلف البنى المعرفية عن تلك الخاصة بالمرحلة الأولى. ويمتلك المتعلم ذو الخبرة بنى معرفية أكثر ثراء وترابطاً من الأفراد الأقل معرفة. ويمثل الخبراء المشكلات بطرق تعكس البنى المعرفية أكثر تفصيلاً عن طريق تجميع المخططات معاً في أنماط أكبر وأفضل تطوراً. وتمثل المشاكل من خلال المبادئ المجردة بينما المبتدئون يمثلون المشاكل من حيث خصائصها الحرفية. وتتضمن معرفة الخبراء

مجموعة غنية من المخططات المفهرسة للنمط والتي توجه تفسير المشكلة وحلها. وتعد البنى في هذه المرحلة أكثر تماسكاً من حيث البنى الداخلية، ولكنها أكثر ترابطاً عن تلك البنى التي يمثلها المبتدئون في تعلم اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية (Jonassen, 1992).

نظرية التبسيط المتحيز:

تتسم هذه النظرية بالتبسيط المفرط للمعرفة والذي يؤدي إلى نمو المفاهيم الخاطئة. فالمفاهيم الخاطئة تعكس نوعًا من التبسيط المفرط للمواد اللغوية المعقدة المرتبطة بتجارب اللغة الكلامية للمتعلم السابقة (Spiro, 1988)، فمثلاً هناك كلمات ممنوعة من الصرف لو روجعت على القوالب النمطية لمتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية لوجدها تنمي مجموعة من المفاهيم الخاطئة إذ إن هناك صورًا خرجت عن المعالجات البسيطة لنمط اللغة والنحو والصرف كصيغة منتهى الجموع على سبيل المثال. وتلعب الاستراتيجيات التبسيطية دورًا في تنمية الكفايات اللغوية وتوفير ذخيرة معرفية مناسبة لمعالجة التعقيد (Spiro, 1988). ومن المتعارف عليه أن تلك التحيزات نتجت عن التعلم الرقمي في أعقاب الوباء نتيجة سعي المتعلم لتوجيه قوالب معرفية تنطوي على إعادة صياغة وجهات نظر معرفية تعلب دورًا مرنًا للمهارات التكيفية للصيغ الكلامية وعمليات النطق (Hu & Spiro, 2021). وتلعب نظرية المرونة المعرفية على أساس التبسيط المعرفي والتنظيم المتسارع خلال عمليات معالجة المعرفة في الذاكرة العاملة، وبناءً على هذا فإن نظرية اكتساب المعرفة تلعب على بند إتقان الخبرة للتكيف مع المواقف وتطبيق المعارف (Hu & Spiro, 2021). وتعتبر المرونة المعرفة واحدة من الوظائف التنفيذية الأكثر شيوعاً بجانب ما وراء المعرفة التي تميز العاديين عن التوحديين في قوائم التشخيص لعجز المهارات المعرفية في ضوء التشخيص النفسي العصبي السريري (Geurts et al., 2009). وتبدو هذه النظرية في العناصر الأتية:

١) **المبالغة في التبسيط للبنية المعقدة معرفياً وغير المنتظمة:** ويتم التعامل مع أوجه التشابه السطحي بين الظواهر المترابطة على أنها خصائص موحدة، ويتم التعامل مع المكونات المتفاعلة على أنها مستقلة، ويتم تقديم العناصر المفاهيمية بصورة غير مكتملة. ويتم التعامل مع المثيلات التي يشار إلى نفس الفئة العامة بطريقة موحدة بالرغم من تنوعها الكبير، ويتم التعامل مع غير المنتظم على أنه منتظم، وغير الروتيني على أنه روتيني، أي أن العملية المعرفية هنا هي عملية دينامية متعددة الأبعاد، أي أن التبسيط المتحيز هو عملية أكثر عمومية (Spiro, 1988). ويمكن أن تبدو في تعلم القواعد الصرفية لوزن الأفعال وصيغ وزن الفعل واشتقاق كلمة من المعجم.

٢) **الاعتماد الزائد على أساس واحد للتمثيل العقلي دون تنوع:** ويتم تطبيق منطق تمثيلي واحد لتشفير المفاهيم والظواهر المعقدة معرفياً التي تخرج عن نطاق هذا المنطق بشكل كاف. فعلى سبيل المثال يتم اختزال فهم مفهوم جديد إلى سمات مفهوم مماثل (جزئياً)، ويتم فهم الأمثلة الجديدة والمتباينة للغاية مع الإشارة إلى نموذج أولي أو قاعدة نظرية، ويتم تضييق فهم المحتوى متعدد الأوجه بشكل معقد إلى تلك الجوانب التي يغطيها مخطط تنظيمي واحد فقط (Spiro, 1988).

٣) **الاعتماد المفرط على المعالجة المعرفية من أعلى إلى أسفل،** ويعتمد الفهم واتخاذ القرار في مواقف تطبيق المعرفة بشكل عام على التجريدات العامة (أي المفاهيم والنظريات وما إلى ذلك)، ولا يتم استخدام المعرفة التفصيلية لبنية القضايا بشكل كافٍ (أي المعرفة بكيفية سير القضايا مضافاً إلى الاستدلال من قضايا سابقة ومحددة) (Spiro, 1988). وتبدو ذلك في تعلم القصص ومنطق السرد في اللغة العربية لتفسير القضايا في ضوء فهم سابق، وذلك في عمليات التعلم الطولي في المراحل الدراسية، أو في منطق متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها للقصص القرآني والتي تبدو في تكامل قصص ومعجزات من خلال تكامل الصورة في آيات وسور متعددة.

٤) **التمثيل المفاهيمي المستقل عن السياق،** ويتم التعامل مع السياقات التي يكون فيها المفهوم **ذو** الصلة على أنها ذات خصائص موحدة بشكل مفرط. وهذا يعزز تمثيل المعرفة المفاهيمية بطريقة مجردة للغاية بحيث لا يمكن تطبيقها بشكل فعال (أي دون مراعاة كافية لخصائص التطبيق في السياق) (Spiro, 1988). وتبدو ذلك في التذوق الأدبي لتمثيل المعنى الضمني أو المحسنات البديعية الكامنة في بطن الألفاظ الشعرية المستخدمة في التراكيب التوليدية التي تعكس عمق المعنى الذي يعكسه الشاعر.

٥) **الاعتماد المفرط على بنية المعرفة المترجمة مسبقاً،** ويتم تقديم البروتوكولات الثابتة أو المخططات المعدة مسبقاً بشكل صارم للمتعلم واستخدامها كوصفات لما يجب القيام به في الحالات الجديدة (Spiro, 1988). وتختلف البنيات المعرفية في تعلم اللغة الثانية حسب عناصر المعرفة اللغوية مثل الأصوات والكلمات والأنماط والأفكار (Krause & Moore, 1997).

٦) **التقسيم الصارم لمكونات المعرفة،** ويتم التعامل مع مكونات المعرفة على أنها مترابطة وقابلة للفصل عن بعضها البعض. ويطور المتعلم معتقدات خاطئة حول استقلالية المكونات، ويبدو الترابط عندما تعمل مكونات المعرفة بشكل مستقل، أو عن طريق نقل العلاقات بين البنيات المفاهيمية التي تساعد على الفهم، ويميل هنا المتعلم لاستخدام مخطط مفاهيمي لربط وتعزيز وجهات التمثيلات المعرفية الفردية (Spiro, 1988). وتبدو في تعلم المتعلم لمهارات القراءة الناجحة واكتساب التهجئة، وتحتاج هذه المهارة إلى الحد الأدنى من مهارات الوعي الصوتي الذي يعتمد على تقسيم المعرفة إلى مقاطعها المكونة للكمات (محمد نايف أبو عكر ومحمود علي موسى، ٢٠٢٢)، ونطقها من أجل تحسين المهارات الصوتية والقدرة على الفهم القرائي والقراءة بصورة دقيقة من حيث الفونيمات الصوتية الصحيحة وضبط مخارج الحروف (Krause & Moore, 1997).

٧) **النقل السلبي للمعرفة**، فالمعرفة يتم تشفيرها بشكل استباقي في ضوء مخطط صوتي خارجي، ويتم تقديم المعرفة للمتعلم وتشفيرها بشكل تلقائي من قراءة المعلم وبالتالي لا تنمو التمثيلات المعرفية الشخصية إلا من خلال النمط التشاركي بسبب حدوث العبء المعرفي الخارجي الناتج عن تدخلات المعلم دون ممارسة المتعلم للغة (Spiro, 1988). وتبدو هذه النمط في تعلم القراءة بالتشكيل والعلامات التي تعطي أصواتاً معينة، ويحدث النقل السلبي للمعرفة في ضوء انخفاض مستويات الوعي الصوتي لدى المتعلم في إدراك المعنى المقصود في ضوء تغير فونيمات اللغة أثناء نطقها، وقد تتطلب العملية قدرًا من الكفايات والحصيلة اللغوية (Vadasy et al., 2023).

مشكلة الدراسة:

نظرية المرونة المعرفية لسبيرو (Spiro, 1988)، هي إطار نظري يستكشف دور المرونة المعرفية في التعلم وحل المشكلات. ووفقًا لهذه النظرية، تشير المرونة المعرفية إلى القدرة على التحول بين البني المعرفية المختلفة أو الأطر العقلية عند التعامل مع مهمة أو مشكلة. واقترح سبيرو (Spiro, 1988) أن الأفراد الذين يتمتعون بمرونة معرفية أعلى هم مجهزون بشكل أفضل لتكييف استراتيجيات تفكيرهم ووجهات نظرهم بناءً على متطلبات موقف معين. ويمكنهم التبديل بصورة دينامية بين النماذج العقلية المختلفة، مما يسمح لهم بإيجاد حلول إبداعية ومعالجة المشكلات من زوايا مختلفة. وتؤكد النظرية على أهمية المرونة المعرفية في بيئات التعلم المعقدة، حيث يحتاج الطلاب إلى دمج مصادر متعددة للمعلومات، والنظر في وجهات نظر مختلفة، والانخراط في التفكير النقدي. ويشير إلى أن تعزيز المرونة المعرفية يمكن أن يعزز نتائج التعلم ويسهل نقل المعرفة إلى سياقات جديدة. وبالتالي فالنظرية تتحدث عن العامل العام والمقارنة بين الفروق الفردية لمرتفعي ومنخفضي المرونة المعرفية في حل المشكلات اللغوية. وبالتالي فهو يتعامل مع العامل العام، وهذا ما أيدته دراسة Çelikkaleli (2014) في البيئة التركية (صورة المقياس ١٢ مفردة) اعتمادا على مقياس Martin & Rubin (1995) باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي والتوكيدي واستبعدت مفردة من البنية وفسر العامل ٥٣% من التباين الكلي وبلغ الثبات له ٠.٧٤. وتأييداً لنفس المقياس فقد حسب Oshiro et

al. (2016) مصداقيته على البيئة اليابانية ولكن بعد تعديل تدريج الاستجابة للتدريج السداسي وباستخدام التحليل العاملي الاستكشافي أظهر النموذج عاملًا عامًا بدون تدوير باستبعاد ثلاث مفردات من المقياس ليصبح العدد النهائي له ٩ مفردات، في حين بعد التدوير المائل بطريقة بروماكس ثبت وجود عاملين ولكن مؤشراته غير مناسبة حتى بعد فرض قيود صارمة مثل نقطة قبول التشبع ٠.٤٠، وبلغ ثبات ألفا له ٠.٨٧ وغالباً يستخدم تصور المرونة المعرفية لـ Martin & Rubin (1995) لتقييم مدى وعي المرء بوجهات النظر المختلفة والسلوكيات المتخذة في بيئة محددة إلى جانب استعداد المرء وكفاءته الذاتية للنظر في هذه الاختيارات والبدائل المختلفة، وتمثل الدرجة العالية على المقياس مرونة معرفية عالية.

في البيئة الايطالية اعتمدت الدراسة على مقياس Dennis & Vander- Wal (2010) الذي تكون من ٢٠ عبارة وتكون من عاملين أحدهما البدائل وتكون من ١٣ عبارة والضبط وتكون من ٧ عبارات واختير تدريج ليكرت السباعي للاستجابة. وتوصلت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي إلى عاملين فسرا ٤٧% من التباين الكلي للمرونة المعرفية، وأثبت النموذج التحليل العاملي التوكيدي المعياري مطابقة مقبولة في ضوء بيانات العينة للعاملين وبلغ ثبات ألفا للبعدين ٠.٩٠ و٠.٨٣ على التوالي. وقد اختبر نموذج العامل العام توكيدياً وقد أفرز التحليل مطابقة سيئة لبيانات العينة. واستبعدت مفردتان من بعد البدائل.

وغالباً يستخدم لمقياس المرونة المعرفية بتصور Dennis & Vander- Wal (2010) للتغلب على مشكلات الانتباه المحدود لدى العينة في تقييم المرونة المعرفية كالوعي ببدائل التواصل والاستعداد للتكيف مع المواقف والكفاءة الذاتية في المرونة، وغالباً يتسم هذا التصور بقياس المرونة المعرفية اللازمة لتحدي وإعادة بناء وهيكلة المعتقدات المعرفية غير القادرة على التكيف بنجاح من خلال تفكير أكثر توازناً وتكيفاً. وحاولت الدراسة هنا الدمج بين صورتي المرونة المعرفية لـ Dennis & Vander- Wal (2010); Martin & Rubin (1995) نظراً لعدم قدرة الباحثين على التحديد المنطقي لمدى انتباه المتعلم ومدى وعيه بالبدائل المتاحة والموارد التعليمية له.

وطرح محمود علي موسى (٢٠٢٤) تصورًا ثلاثيًا للمرونة المعرفية يتضمن نوع السياق اللغوي وطبيعة مستوى المعرفة الذي وردت فيه وهي على النحو التالي:

١) المرونة التكيفية Adaptive Flexibility: هي قدرة المرء على تغيير أساليب تفكيره عند مواجهة معضلة لغوية تتطلب الحل وتتطلب الاستجابة انفتاح المرء دون التقيد بإطار محدد من المعرفة. وبالتالي تصبح المرونة عملية تكيفية قائمة على حل المشكلات المعرفية. ويتضمن الحل القدرة على التحليل والتبرير والصياغة عند التعامل مع المواقف اليومية بمرونة وابتكار، وإلا تعد مؤشرًا للركود الفكري، وعندما يغير الفرد توجهه العقلي للتعامل مع موقف ما فإنه يميل لصياغة تصورات تظهر سلوكًا ناجحًا للتأقلم مع المشكلة الجديدة.

٢) المرونة العفوية Spontaneous Flexibility: هي قدرة الفرد على إنتاج أفكار متنوعة ومتعددة حول موقف أو مشكلة معينة، وغالبا هذا النوع يرتبط بالمعرفة الصريحة. وتشتمل المرونة على القدرة على التبديل بين المهام اللغوية للانتقال من فكرة إلى أخرى مستخدما تنوع الأفكار وأنسب الحلول دون التقيد بأسلوب معين في التفكير، وتتسم الحلول بسرعة إنتاج أفكار متنوعة لمواجهة المشكلة، وبالتالي فهي تصف العفوية في طرح الحلول والأفكار.

٣) المرونة التفاعلية Interactive Flexibility هي القدرة على تعديل السلوكيات لمواجهة متطلبات البيئة المتغيرة، فالمرونة المعرفية هي جزء من بنية الذاكرة العاملة إذ يتم فيها التغير والتبديل المعرفي لتكوين المخطط المعرفي الأعمق بصورة تشجع على الإبداع، والمرونة التفاعلية تتضمن القدرة على الابتكار للتحول بين إجراءات جديدة وإنتاج بنيات معرفية أكثر عمقًا في ضوء آراء الزملاء ومخططاتهم المعرفية المنتجة في النقاش.

وبالتالي تتمحور مشكلة الدراسة في السؤال التالي: ما أفضل بنية عاملية تنتظم حولها المفردات لمقياس المرونة المعرفية لتفسير اكتساب المعرفة اللغوية لدى متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية ثانية؟

هدف الدراسة:

التحقق من البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى عينة من الطلبة متعلمي اللغة العربية كلغة أجنبية.

أهمية الدراسة:

تسلط الدراسة الضوء على المرونة المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية في مراكز تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها باعتبارها مؤشرًا للكفاية اللغوية ومؤشرًا للفهم القرائي. وتسلط الدراسة الضوء على المرونة المعرفية باعتبارها أحد الوظائف التنفيذية المميزة لتكوين وتبسيط وتبديل المهام أثناء المعالجة المعرفية بالذاكرة العاملة اللغوية لتكوين التمثيلات عقلية ومعرفية للتحرك بين الاستراتيجيات المناسبة لاتخاذ القرار في المشكلات اللغوية المتصلة بالقراءة والنصوص الأدبية وحفظ القرآن الكريم وعلومه من دراسة معاني الكلمات، واشتقاق الأفكار والحلول المناسبة لغوياً للسياق.

حدود الدراسة:

اعتمدت الدراسة على الطلاب الدوليين من متعلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها، لدراسة بنية مقياس المرونة المعرفية باعتبارها أحد الوظائف التنفيذية للذاكرة العاملة، وتم دراستها من الناحية المعرفية والناحية النيرولوجية المعرفية لكيفية عمل الوظيفة التنفيذية خلال عمليات الفهم القرائي والإدراك الصوتي والوعي الصوتي خلال قراءة وفهم النصوص لدى متعلم اللغة العربية كناطق بغيرها. وتم تطبيق الدراسة على طلاب معاهد ومراكز تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في سلطنة عمان، ودولة قطر، ومصر، والسعودية، وتركيا في الفترة من الفصل الدراسي الأول من شهر أكتوبر ٢٠٢٣ وحتى أبريل ٢٠٢٤.

الطريقة والاجراءات

أولاً: منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي لدراسة البنية العاملية لمقياس المرونة المعرفية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

ثانياً:عينة الدراسة: اختيرت العينة بصورة عمدية بلغت ١٠٠ طالب وطالبة من الطلاب الدوليين من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها. وتم الحصول على العينة من خلال

الترويج إليها عبر منصة جوجل فورم من خلال اثنين من الزملاء، ويمكن توصيف العينة على النحو التالي:

جدول (١): توصيف العينة في ضوء المتغيرات الديموغرافية.

المتغير	مستوياته	التكرار	النسبة المئوية
النوع الاجتماعي	ذكور	٥٨	%٥٨
	اناث	٤٢	%٤٢
الجنسية	باكستاني	١١	%١١
	اندونيسي	٧٥	%٧٥
	اوزباكستاني	٤	%٤
	صيني	٥	%٥
	تركي	٥	%٥
مركز تعليم اللغة العربية	مركز العربية في باري كديري	٤	%٤
	مركز الازهر فرع اندونيسيا	٣	%٣
	معهد أنوار الحرمين	٧	%٧
	مجمع تطوير اللغة العربية لوماجانغ جاوي الشرقي	٥	%٥
	مركز اللغة العربية بنيوأنيار	٣	%٣
	مركز الشيخ زايد	٢٤	%٢٤
	معهد زين الحسنين	٤	%٤
	معهد الأزهر بانجواني	٣	%٣
	مركز ض	٥	%٥
	مركز تعليم اللغة العربية بوسيبا	١٥	%١٥
	مركز السلطان قابوس	٦	%٦
	مركز لغتي بالدوحة	٦	%٦
	معهد اللغات بجامعة قطر	١٥	%١٥

وتم الحصول على العينة من خلال مجموعات تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، وذلك من خلال الترويج لها عبر منصة جوجل فورم. وبلغ متوسط أعمار العينة ٢١.٧ عام، بانحراف معياري ٣.٨٧ عام، وتبرر الدراسة صغر حجم العينة بأنها عينة مقصودة، بالإضافة إلى احترام

رغبة الطلاب من متعلمي اللغة العربية في ضوء الميثاق الأخلاقي بالتطبيق سواء بالانسحاب أو الامتناع عن الاشتراك في فعاليات الدراسة.

ثالثاً: مقياس المرونة المعرفية:

صيغ مقياس المرونة المعرفية اعتمادا على الدمج بين عبارات مقياسي المرونة المعرفية **لكلٍ** من: الأول Martin & Rubin (1995) والثاني Dennis & Vander- Wal (2010). والمبرر في هذا أن الدراسات النفسية ركزت عليهما فيما يختص في مجالات اللغة والفهم القرائي، وبالتالي حاولت الدراسة الدمج بين عباراتهما بما يناسب أغراض الدراسة. وتكون مقياس Martin & Rubin (1995) من ١٢ مفردة لتقييم مجموعة متنوعة من جوانب المرونة المعرفية اللازمة للتواصل الفعال بما في ذلك مجالات مثل الوعي ببدائل التواصل، والاستعداد للتكيف مع الموقف، والكفاءة الذاتية في التحلي بالمرونة. أما المفردات المضافة بمقياس Dennis & Vander- Wal (2010) والبالغ عددها ١٦ مفردة فهي تعكس مظاهر المرونة مثل: الميل إلى إدراك الموقف الصعب على أنه قابل للسيطرة عليه، والقدرة على إدراك تفسيرات بديلة متعددة لأحداث الحياة والسلوك الإنساني والقدرة على توليد حلول بديلة متعددة للمواقف الصعبة.

وتكون المقياس من ٢٨ مفردة في مجمله، وصيغت استجابات المقياس في ضوء تدريج ليكرت الخماسي والذي يتراوح بين موافق بشدة (٥ درجات) إلى غير موافق بشدة (درجة واحدة). وتضمن المقياس المفردات التي عكست اتجاهاتها ويتم تقديرها بصورة عكسية. وتتراوح الدرجة العليا التي يمكن أن تحصل عليها العينة ١٤٠ درجة، والدرجة الدنيا ٢٨ درجة بمتوسط نظري ٨٤ درجة. وقد تحقق محمود علي موسى (٢٠٢٤) من مصداقية المقياس كمؤشر للفهم القرائي وأثبت المقياس وجود عاملين فسرا ٤٢% تقريبا من التباين الكلي باستخدام التحليل العاملي الاستكشافي وتراوح ثبات البعدين باستخدام معامل ألفا ٠.٩١ و٠.٨٢ على الترتيب.

رابعاً: الإجراءات: استعان الباحثان بصورة معربة من مقياس المرونة المعرفية وقد طبق على عينة من متعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، وقد تحقق الباحثان من مدى سلامة اللغة لتطبيقها على عينات الطلاب غير الناطقين باللغة العربية. وقد تم إعداد الصورة الإلكترونية للمقياس عبر منصة جوجل فورم، وإعلان الميثاق الأخلاقي للمستجيب، والذي يتضمن حقوقه وواجباته. وقد كان التطبيق طواعية على بيانات المقياس دون رصد المستجيب لاسمه، وقد

اخذت الموافقة المستنيرة لبيانات العينة. وقد جعل الباحثان الاستجابة على كل مفردة من مفردات المقياس إجبارياً لتفادي الحصول على بيانات غائبة في استجابات الطلاب.

خامساً: التحليل الإحصائي: استخدم الباحثان برنامج JAMOVI 2.3.26 لإجراء التحليل الإحصائي وهو برنامج هندي الإعداد يتسم بأنه سهل الاستخدام من البرامج الذكية التي يمكنها **إجراء** التحليل للبيانات الوصفية والمتدرجة دون كتابة أسطر للأوامر، بالإضافة إلى أنه مجاني غير مدفوع، ويعطي مؤشرات دقيقة ويمكنه التعامل مع البيانات وتوليد مصفوفة البيانات للمفردات الرتبية وكذلك توليد معاملات الثبات للبيانات الترتيبية. أجري التحليل العاملي الاستكشافي للتحقق من بنية المقياس ذات العاملين والثلاث عوامل. وأجري الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ لكل بنية من مقياس المرونة المعرفية.

نتائج الدراسة وفلسفتها

أولاً: بنية العامل العام للمقياس:

أجري التحليل العاملي التوكيدي لبنية المقياس على العامل العام من الرتبة الأولى، وذلك باستخدام الطريقة الافتراضية للبرنامج، وكانت مؤشرات المطابقة على النحو المبين:

جدول (٢): مؤشرات حسن المطابقة لنموذج العامل العام من الرتبة الأولى.

X^2	df	P-value	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
١٢٣٨	٣٤٦	٠.٠٠٠	٠.٤٣٠	٠.٣٧٨	٠.١٨١	٠.١٣٩

أسفرت النتائج عن سوء مطابقة في ضوء مؤشرات النموذج، وهذا يعني أن نموذج العامل العام من الرتبة الأولى لا يصف البنية العقلية للمرونة المعرفية، وأن اعتبارها قدرة عامة يمتلكها الفرد هي بالمعنى السيكولوجي قدرة تركيبية معقدة، إذ تعتمد لدى المتعلم للغة العربية الناطق بغيرها على عدة عوامل، فقد تكون هناك قدرة معينة هي السائدة من القدرات الخاصة الفرعية من النموذج، أو هناك نوع معين من المرونة المعرفية هو الشائع استخدامه لدى المتعلم حسب دافعية استخدام اللغة الثانية، أو قد يلعب الاستعداد اللغوي دوراً بارزاً في المرونة المعرفية، أو قد يكون مفهوم الذات اللغوي مرتفعاً لدى جنس من الجنسين عن الآخر وبالتالي هناك تحيز في مؤشرات النموذج بسبب تفاوت حجم العينة لدى الجنسين. وقد أعطت البيانات في التشبعات تشبعات سالبة للمفردات ١١ و١٢ و١٨ و١٩ و٢٠ و٢٢ و٢٤ و٢٨ واستبعدت المفردة ٢٤

و٢٨ بالرغم من سوء المطابقة. وقد حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ ٠.٨٢ وبلغ معامل أميجا ٠.٨٦.

ثانياً: بنية العاملين لمقياس المرونة المعرفية:

أجري التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المحاور الأساسية PAF والتدوير المائل بطريقة Oblimin وتحديد عدد العوامل باثنين، واختيار نقطة قطع لقبول التشبع وهو ٠.٣ وقد كانت تشبعات المفردات على العاملين على النحو المبين:

جدول (٣): تشبعات المفردات على العاملين لمقياس المرونة المعرفية.

المؤشرات	العوامل	
	العامل الأول	العامل الثاني
١	.٦٩٩	
٢	.٥٦	
٣	.٥٤	
٤	.٦٩	
٥	.٦٢	
٦	.٧٠	
٧	.٧٣	
٨	.٧٣	
٩	.٥٩	
١٠	.٧٥	
١١		.٥٤
١٢		.٥٤
١٣	.٥٤	
١٤	.٦٤	
١٥	.٥٩	
١٦	.٥٩	
١٧	.٦٢	
١٨		.٦٢
١٩		.٤٨
٢٠		.٣٨
٢١	.٣٢	
٢٢		.٦٩
٢٣	.٥٧	
٢٤		.٨١

٢٥	٠.٦٤	
٢٦		٠.٤٧
٢٧	٠.٣٤	٠.٣٧-
٢٨		٠.٦٣

توصلت الدراسة إلى عاملين بلغت الجذور الكامنة لهم ٧.٥١ و٣.٥٧ وفسرت ٣٩.٦% و٢٦.٨% من التباين الكلي المفسر للظاهرة وبالتالي يكون التباين الكلي المفسر ٦٦.٤% وهي قيمة مرتفعة. وبلغ محك كايزر ماير أولكين 75. =KMO وهي قيمة مقبولة، وبلغت محك بارتليت (X^2= 1669, df= 378, P= .000) وهي قيمة دالة إحصائياً. وقد حسب الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للأبعاد وبلغ ٠.٩١ و٠.٨٣ بينما بلغ معامل أوميجا للثبات ٠.٩١ و٠.٨٤.

تشبعت المفردة ٢٧ على البعد الثاني والأول معاً والعبارة تنص على "أنا جيد في تحديد حجم المواقف" وهي قد تكون مناسبة لكلا البعدين البدائل والتكيف مع المشكلات، أي أن العبارة يشوبها بعد الغموض في صياغتها فقد يفهمها المتعلم على أنها تنتمي لكل بعد عقب فهم معنى ضمني معين للعبارة. وعليه يتم قبول التشبع الأعلى أي على البعد الثاني بغض النظر عن قيمة السالب. وقد تعبر القيمة السالبة عن استجابة العينة بصورة مغايرة عن الواقع الذي يشعر به، أو قد تعكس المرغوبية الاجتماعية في تحسين صورة الذات المعرفية لدى الفاحص.

بنية العوامل الثلاث استكشافية لمقياس المرونة المعرفية:

أجري التحليل العاملي الاستكشافي لمفردات المقياس بطريقة المحاور الأساسية PAF واستخدام التدوير المائل بطريقة Oblimin واختيار عدد العوامل ثلاثة لتتشبع المفردات عليها، واختيرت نقطة قطع بلغت ٠.٣٧٧ للوصول إلى نموذج بسيط تتشبع فيه كل مفردة على عامل واحد وواحد فقط. وقد كانت تشبعات المفردات على العوامل الثلاث على النحو التالي:

جدول (٤): تشبعات المفردات على العوامل الثلاث لمقياس المرونة المعرفية.

المؤشرات	العوامل		
	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث
١	٠.٧٣		
٢	٠.٦٤		
٣	٠.٨٠		
٤	٠.٧١		
٥	٠.٤٨		

٦	٠.٦٣		
٧	٠.٨٤		
٨	٠.٥٩		
٩	٠.٦١		
١٠	٠.٧٧		
١١		٠.٩٤	
١٢		٠.٨٢	
١٣	٠.٥٣		
١٤	٠.٣٩٩	-٠.٣٩٩	
١٥	٠.٥١		
١٦	٠.٦٠		
١٧	٠.٤٨		
١٨		٠.٤٥	
١٩	--	--	--
٢٠		٠.٤٥	
٢١	--	--	--
٢٢		٠.٥٢	٠.٣٩
٢٣			٠.٥١
٢٤			٠.٧٥
٢٥			٠.٥٩
٢٦			٠.٥١
٢٧	٠.٥٢		
٢٨			٠.٥٨

بلغت الجذور الكامنة للأبعاد الثلاث ٦.٩٦ و٣.٣٨ و٢.٧٦ على التوالي في حين بلغت التباين المفسر للعوامل الثلاث ٣٦.٩% و٢٤.٩% و٩.٨٧% بإجمالي تباين مفسر بلغ ٧٤.٣٧%. بلغ محك كايزر ماير أولكين KMO= .75 وبلغ محك بارتليت (X^2= 1669, df= 378, P= .000) وهي قيمة دالة احصائيا. حسب ثبات الأبعاد باستخدام معامل ألفا كرونباخ وكانت ٠.٩١ و٠.٦٦ و٠.٦٩ بينما بلغ معامل أوميجا للثبات ٠.٩١ و٠.٧٣ و٠.٧١.

المناقشة والتعليق

هدفت الدراسة الراهنة إلى التحقق من البنية العامليه لمقياس المرونة المعرفية كمؤشر لاكتساب المعرفة اللغوية لدى الدراسين للغة العربية غير الناطقين بها، واستخدمت الدراسة مقياس المرونة المعرفية والذي دمج بين مدخلين تفسير المرونة المعرفية وهما Dennis & Vander- Wal

(2010); Martin & Rubin (1995)، وتوصلت الدراسة عن طريق تحليل الدراسات السابقة إلى وجود ثلاثة نماذج فسرت المرونة المعرفية وهي نموذج العامل العام الذي أثبت مطابقة سيئة في ضوء التحليل العاملي التوكيدي، ثم كان نموذج العوامل الثلاثية الأفضل من نموذج العاملين من حيث التباين المفسر، إلا أن التشبعات في نموذج العاملين كانت أعلى ما يمكن من النموذج ثلاثي العوامل بالإضافة إلى أن العامل الثاني اضمحل إلى عاملين، بالإضافة إلى بعض مفردات من العامل الأول، واستبعدت مفردتان من التحليل تماماً في نموذج العوامل الثلاث مما يعني أن العامل الثاني تفكك إلى المرونة التفاعلية والمرونة العفوية. وقد حسب الثبات بطريقتين إحداهما معامل ألفا كرونباخ والأخرى طريقة ماكدونالد أوميجا وقد حقق الثبات مؤشرات عالية، وعليه يكون هناك مؤشرات جيدة للصدق والثبات في ضوء عينة دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها.

واختلفت الدراسة الحالية في عينتها عن الدراسات السابقة فقد كانت عينة الدراسة **من** متعلمي اللغة العربية غير الناطقين بها، بينما كانت الدراسات السابقة تركز على عينات من طلاب الجامعة أو المرحلة الثانوية. وبالرغم من هذا الاختلاف في طبيعة العينة إلا أن الدراسة أكدت نتائج نموذج العاملين استكشافياً، وحاولت الدراسة إنتاج التحليل بالتحليل التوكيدي إلا أن البيانات أثبتت سوء المطابقة بسبب محدد المصفوفة السالب، وقد يكون صغر حجم العينة أو تنوع الخلفيات الثقافية أو تعدد الهدف من تعلم اللغة ومستوى كفاءة الذات اللغوية هي المسبب الرئيس وراء سوء المطابقة.

وحاولت الدراسة إيجاد نوع من التوافق بين مدخلي قياس المرونة المعرفية، فأحدها ارتكز على وعي المرء بوجهات النظر، واتخاذ سلوكيات مناسبة تجاه البدائل المتاحة للحل في ضوء استعداده وكفاءته الذاتية، بينما الاتجاه الأخر ارتكز على إضافة الأساليب التكيفية في حل المشكلات أي أن المرونة المعرفية تجعل المعتقدات المعرفية دينامية قابلة للتكيف والتعديل. وبالتالي يكون المقياس الناتج يعالج الخلل في الأطر النظرية النفسية المتاحة للمرونة المعرفية وهذا يعتبر توافقاً بين Dennis & Vander- Wal (2010); Martin & Rubin (1995). بالتأمل في مفردات نموذج العاملين والعوامل الثلاث الاستكشافي اتضح أن هناك عاملًا متماسكًا إلى حد ما هو العامل الأول، بينما العامل الثاني تفككت منه بعض المفردات وتشبعت على العامل الثاني مع انخفاض تشبعات العامل الثاني في قيمها. ومن خلال تصور محمود

علي موسى (٢٠٢٤) يفترض أن العامل المتماسك في مفرداته افتقد تقريبا حوالي أربعة مفردات اضمحلت وتشبعت على العامل الثالث، وهذا قد يشير من الناحية النفسية إلى أن المرونة التكيفية هي نوع من كفاءة الذات اللغوية ممزوجة بالدينامية في تمثيل وتشكيل البنية المعرفية وهي تتطلب الانتباه المركز، بينما العامل الثاني الذي تفكك إلى عاملين (الثاني والثالث) بمثابة المرونة العفوية أو المرونة التفاعلية، وغالباً النوعان متبادلان أو متناوبين بدليل أن كم التباين المفسر بين كلا النموذجين الثنائي العوامل والثلاثي العوامل كان متقارباً بما يعني قدرة تفسيرية متقاربة.

أما في حالة النموذج الأحادي العامل أو نموذج العامل العام من الرتبة الأولى يفسر قدرة المرء على المبالغة في تبسيط المعرفة والبحث عن قوالب نمطية سواء في النطق أو في القواعد العامة للنحو الصرف والنصوص والبلاغة، وبالتالي قد تكون العناصر المتفاعلة أحياناً مستقلة عن بعضها البعض بما يؤدي إلى جمود فكري وتباطؤ معرفي في تكوين المعرفة نتيجة عدم القدرة على معالجة المعرفة بصورة تفاعلية وافتقاد التنوع في معنى الصور المبسطة من القواعد وهذا يتفق مع (1988) Spiro، ولكن قد يكون التمثيل المفاهيمي للمعرفة في ضوء نموذج العامل العام موحد الخصائص بصورة تفقد المرء من مراعاة الخصائص التي يجب فك تشفيرها في السياق مثل المحسنات البديعية في النص، أو استخلاص التجربة الشعورية في أبيات شعرية وخلافه، أو قد يكون الفهم الضمني لمعاني القطع القرائية معيباً نتيجة تقسيم المتعلم للجمل بصورة مبتورة يفقد المتعلم الوعي الصوتي بما فيها من دلالات وتراكيب تضفي المعنى أثناء القراءة وبالتالي تكون عملية القراءة هي عملية ألية دون فهم وهذا قد يتفق مع (محمد نايف أبو عكر ومحمود علي موسى ٢٠٢٢)، ولكنه يتعارض مع دراسة (Krause & Moore, 1997) نتيجة عدم فهم المتعلم لما يقرأه.

ويعتقد أن تماسك عامل التكيفية (التبديل بين عناصر التواصل) نابعا من تمكن المتعلم من المعرفة المتقدمة ونتيجة إضافة عامل الخبرة، وبسبب الحصيلة اللغوية المكتسبة جراء عمليات القراءة والفهم، وبالتالي يكون التحكم المعرفي في المعاني دينامياً نتيجة قدرة المتعلم على التكيف مع السياق سواء باستبدال الكلمات المبهمة، أو استنتاج معاني كلمات بالسياق غير مألوفة وهذا يعني تمكن المتعلم من المعارف والربط بينها واستخدام الاستدلال والتفكير الناقد وهذا يتفق مع (Chrysikou et al., 2013; Kloo et al., 2010).

وقد يكون نموذج العاملين مفسراً للمرونة التكيفية والمرونة التفاعلية التي افترضها محمود علي موسى (٢٠٢٤) باعتبار أن المرونة التفاعلية هي السائدة نتيجة التعامل مع معارف جديدة وبالتالي يختفي دون المرونة العفوية، وهذا يمكن تأكيده في ضوء أراء Ionescu (2012) التي افترضت ثلاثة أنواع من التفاعلات مع النص هي تفاعل مع الأليات المعرفية، أو الحسية والادراكية والسياق في وقت واحد. أو قد يكون النموذج الثنائي هو الأفضل في حالة المعارف الجامدة كما أكد Deak (2003). أما إذا تعلق الأمر بمعارف سابقة في البني المعرفية للمتعلم فإن الذكاء المتبلر يعتمد عليه المتعلم في معالجة التصورات الكائنة في ثنايا السياق المعرفي ويكون من السهل عليه تكوين علاقات جديدة بين المعارف بصورة إبداعية وبالتالي يكون هناك حاجة إلى مرونة عفوية في تناول الموضوعات بدينامية وهذا قد يتفق مع Walker et al. (2002).

أما فيما يخص النصوص على سبيل المثال فقد يكون إدراك المرء لمعاني النص وأفكاره والتجربة الشعورية وأساليب وتراكيب النص، علاوة على ما يسوده من تراكيب الجناس والاطناب والتفصيل بعد إجمال والتأكيدات والتشبيهات الجمالية ومثيلاتها من الاستعارات بأنواعها والتي تجعل المرء يتعامل بالثلاث أنواع من المرنة التفاعلية والتكيفية والعفوية نتيجة اندماج المتعلم في انفعالات النص وهذ قد يتطلب بعض المظاهر السلوكية للتبديل اللغوي بين التحول من مهمة إلى أخرى، وتعدد المهام، وتغير السلوك في ضوء قاعدة جديدة (الاقتباسات من القرآن الكريم أو ما يعاب على الشاعر استخدامه من ألفاظ)، أو إيجاد حل مشكلة ما نتيجة استخدامه الجناس والاطناب والايجاز، أو خلق معرفة وأدوات جديدة عن طريق خلق تراكيب توليدية كما أشار تشوميسكي في تكوين النص التوليدي يعكس العمق للتجربة الشعورية للنص وهذا قد يتفق ضمنيا مع دراسات (Alharbi et al., 2022; Colé et al., 2014; Ionescu, 2012; Moussa, 2021; Seçer, 2016).

وتعاني الدراسة من بعض المحددات منها صغر حجم العينة، بالإضافة إلى تعدد الوجهات الدراسية لتعلم اللغة العربية كلغة أجنبية، فمن العينة من يدرسها بدافع العمل في منطقة الخليج العربي، ومنها من يدرسها بدوافع دينية سواء بالأزهر الشريف أو للعمل كداعية إسلامي في سلطنة عمان، أو لدوافع العمل كمعلم للغة العربية عند الرجوع إلى بلاده كما في أندونسيا وغيرها من بعض بلدان شرق أسيا.

المراجع

محمد نايف أبو عكر ومحمود علي موسى. (٢٠٢٢، سبتمبر). الوعي الصوتي في اللغة العربية وعلاقته بالأداء اللفظي لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية. المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، ٦، ٢٩، ١٥٧– ١٧٦.

محمود علي موسى. (٢٠٢٤، يناير). المرونة المعرفية وعلاقتها بالقراءة ما وراء المعرفية الواعية في اللغة العربية لدى الناطقين بغيرها. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، ٣٥ (١٣٧).

Alharbi, B. A., Ibrahem, U. M., Moussa, M. A., Abdelwahab, S. M., & Diab, H. M. (2022). COVID-19 the gateway for future learning: The impact of online teaching on the future learning environment. *Education Sciences*, *12*(12), 917.

Alharbi, B. A., Ibrahem, U. M., Moussa, M. A., Alrashidy, M. A., & Saleh, S. F. (2023). Parents' digital skills and their development in the context of the Corona pandemic. *Humanities and Social Sciences Communications*, *10*(1), 1-10.

Canas, J. J., Fajardo, I., & Salmeron, L. (2006). Cognitive flexibility. *International encyclopedia of ergonomics and human factors*, *1*(3), 297-301.

Çelikkaleli, Ö. (2014). The Validity and Reliability of the Cognitive Flexibility Scale. *Education & Science/Egitim ve Bilim*, *39*(176).

Chrysikou, E. G., Hamilton, R. H., Coslett, H. B., Datta, A., Bikson, M., & Thompson-Schill, S. L. (2013). *Noninvasive transcranial direct current stimulation over the left prefrontal cortex facilitates cognitive flexibility in tool use. Cognitive Neuroscience, 4(2), 81–89.* doi:10.1080/17588928.2013.768221

Colé, P., Duncan, L. G., & Blaye, A. (2014). Cognitive flexibility predicts early reading skills. *Frontiers in psychology*, *5*, 91936. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00565

Deak, G. O. (2003). The development of cognitive flexibility and language abilities. *Advances in child development and behavior*, *31*, 273-328.

Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive therapy and research*, *34*, 241-253.

Dommes, A., Chevalier, A., & Lia, S. (2010). The role of cognitive flexibility and vocabulary abilities of younger and older users in searching for information on the web. *Applied Cognitive Psychology, 25(5), 717–726.* doi:10.1002/acp.1743

Geurts, H. M., Corbett, B., & Solomon, M. (2009). *The paradox of cognitive flexibility in autism. Trends in Cognitive Sciences, 13(2), 74–82.* doi:10.1016/j.tics.2008.11.006

Hu, Y., & Spiro, R. J. (2021). Design for now, but with the future in mind: a "cognitive flexibility theory" perspective on online learning through the lens of MOOCs. *Educational Technology Research and Development*, *69*, 373-378. https://doi.org/10.1007/s11423-020-09920-z

Ihle, A., Mons, U., Perna, L., Oris, M., Fagot, D., Gabriel, R., & Kliegel, M. (2016). The Relation of Obesity to Performance in Verbal Abilities, Processing Speed, and Cognitive Flexibility in Old Age: The Role of Cognitive Reserve. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders, 42(1-2), 117–126.* doi:10.1159/000448916

Ionescu, T. (2012). Exploring the nature of cognitive flexibility. *New ideas in psychology*, *30*(2), 190-200. https://doi.org/10.1016/j.newideapsych.2011.11.001

Jonassen, D. H. (1992). Cognitive flexibility theory and its implications for designing CBI. In *Instructional models in computer-based learning environments* (pp. 385-403). Springer Berlin Heidelberg. https://doi.org/10.1007/978-3-662-02840-7_23

Kim, D., & Runco, M. A. (2022). Role of cognitive flexibility in bilingualism and creativity. *Journal of Creativity*, *32*(3), 100032.

Kloo, D., Perner, J., Aichhorn, M., & Schmidhuber, N. (2010). *Perspective taking and cognitive flexibility in the*

Dimensional Change Card Sorting (DCCS) task. Cognitive Development, 25(3), 208–217. doi:10.1016/j.cogdev.2010.06.001

Kopp, B., Steinke, A., & Visalli, A. (2020). Cognitive flexibility and N2/P3 event-related brain potentials. *Scientific Reports, 10*(1), 9859. https://doi.org/10.1038/s41598-020-66781-5

Krause, S., & Moore, E. J. (1997). Effects of Cognitive Flexibility and Phonemic Awareness Training on Kindergarten and First-Grade Students' Phonemic Awareness, Cognitive Flexibility, Reading, and Spelling Ability.

Lange, F., Seer, C., & Kopp, B. (2017). Cognitive flexibility in neurological disorders: Cognitive components and event-related potentials. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, *83*, 496-507. https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2017.09.011

Liu, H., Fan, N., Rossi, S., Yao, P., & Chen, B. (2016). The effect of cognitive flexibility on task switching and language switching. *International Journal of Bilingualism, 20*(5), 563-579. https://doi.org/10.1177/1367006915572400

Martin, M. M., & Rubin, R. B. (1995). A new measure of cognitive flexibility. *Psychological reports*, *76*(2), 623-626.

Monette, S., Bigras, M., & Guay, M. C. (2011). The role of the executive functions in school achievement at the end of Grade 1. *J. Exp. Child Psychol.* 109, 158–173 https://doi.org/10.1016/j.jecp.2011.01.008

Moussa, M. A. (2021). Assessing the Construct and Convergent Validity of Trait Meta-mood Scale among Suez Canal university Students during Corona Pandemic. Faculty of Education in Ismailia, 2, 49, 19-32.

Oshiro, K., Nagaoka, S., & Shimizu, E. (2016). Development and validation of the Japanese version of cognitive flexibility scale. *BMC research notes*, *9*, 1-8.

Romero-Ferreiro, V., Rodríguez-Gómez, P., Pozo, M. Á., & Moreno, E. M. (2022). Can you change your mind? An ERP study of cognitive flexibility and new evidence integration. *Biological Psychology*, *172*, 108354.

Seçer, I. (2016). Skills of cognitive flexibility in monolingual and bilingual younger adults. *The Journal of general psychology*, *143*(3), 172-184.

Spiro, R. J. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. Technical Report No. 441.

Vadasy, P. F., Sanders, E. A., & Cartwright, K. B. (2023). Cognitive flexibility in beginning decoding and encoding. *Journal of Education for Students Placed at Risk (JESPAR)*, *28*(4), 412-438.

Walker, M. P., Liston, C., Hobson, J. A., & Stickgold, R. (2002). Cognitive flexibility across the sleep–wake cycle: REM-sleep enhancement of anagram problem solving. *Cognitive Brain Research, 14(3), 317–324.* doi:10.1016/s0926-6410(02)00134-9

أثر اختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب على اكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وخفض العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور

إعداد

د/ أميرة أباصيري محمد بلال

تكنولوجيا التعليم بكلية التربية – جامعة دمنهور

D_a_abasery@edu.dmu.edu.eg

ملخص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن أثر اختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب على إكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وخفض العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور ولتحقيق أهداف البحث فقد تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبه التجريبي وتكونت عينة البحث القصدية من جميع طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور للعام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ م، وعددهم(١١٢) طالباً وطالبة، استبعد منهم (١١) طالبًا طبقت عليهم الأدوات لضبطها وتوزع الطلاب في ثلاث مجموعات تجريبية، بحيث أدت المجموعة التجريبية الأولى المهام بنمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي)، وأدت المجموعة التجريبية الثانية المهام بنمط حشد المصادر الإلكترونية (تشاركي)، وأدت المجموعة الثالثة المهام بنمط حشد المصادر الإلكترونية (هجين)، وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيل مقالي لقياس اكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم ومقياس للعبء المعرفي لطلاب المرحلة الجامعية، وتم تصميم مقياس تقدير متدرج Rubrics لتصحيح الاختبار المقالي لاكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، وتوصلت نتائج البحث إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز في التطبيق البعدي للاختبار المقالي لاكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب؛ وان كانت المتوسطات تشير الى تفوق نمط حشد المصادر الإلكترونية الهجين في مهام ويب، كما ساهمت بيئة التعلم القائمة على حشد المصادر على اختلاف أنماطها في خفض العبء المعرفي لدى طلاب العينة وكانت الفروق بين الأنماط طفيفة وغير ذات دلالة بين الأنماط الثلاثة لكنها لصالح النمط الهجين لحشد المصادر الالكترونية في مهام ويب.

الكلمات المفتاحية: نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/تشاركي/هجين)– المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم –العبء المعرفي.

The Effect of Patterns Difference of E-Crowdsourcing in Web Assignments on Basic Concepts of Educational Technology Acquisition & Cognitive Load Reducing among Primary Teacher Students at the College of Education Damanhour University

Abstract

The current research aimed to reveal the effect of E-Crowdsourcing pattern (competitive/collaborative/co-opetitive) in web assignments on basic concepts of Educational Technology acquisition among Primary teacher students at the Faculty of Education -Damanhour University .To achieve the research objectives, the descriptive analytical and the Quasi-experimental approaches were used. The research sample was consisted from all Primary Science students (English Program) at the faculty of Education, Damanhour University in 2023/2024, were (112) students after excluding (11) students of the exploratory experiment. They distributed themselves into three experimental groups, the first experimental group learned by using the competitive E-Crowdsourcing, the second experimental group learned using the Collaborative E-Crowdsourcing, and the third group learned using the Co-opetitive E-Crowdsourcing. The research tools consisted of an essay achievement test to measure the acquisition of basic concepts of Educational Technology and a Rubrics tool for students' assessment of Basic concepts of Educational Technology. The research results found that there were no statistically significant differences at the level of ≤ (0.05) between the average scores of all Primary Science students (English Program) students in the post application of the Knowledge achievement test for basic concepts of educational technology, nor of the Cognitive Load for basic concepts of educational technology due to the main effect of the difference in the E-Crowdsourcing patterns (Competitive-Collaborative / Co-opetitive) in web assignment, but means differences of both dependent variables are in favor of Co-opetitive pattern.And there are clear development in concepts acquisition. Cognitive Load mean is moderate in all experimental groups.

Keywords: Competitive Crowdsourcing - Collaborative Crowdsourcing - Co-opetitive Crowdsourcing - Basic concepts of Educational Technology – Primary Science Teacher Students.

مقدمة:

مع ظهور امكانات الجيل الثاني من الويب واستخدامه في التعليم، أتيحت الفرصة للمتعلمين لتحرير صفحات ويب وصناعة محتوى، والتعبير عن رؤيتهم وانفعالاتهم، وكتابة تعليقات على ما ينشره الآخرون ومناقشتهم، فازداد كم المعلومات المتاحة على الشبكة، وعرض لخبرات واسعة ومتنوعة وصار الويب مصدرا لحل المشكلات والاستشارات ونقل خبرات المتعلمين الشخصية لبعضهم علاوة على خبرات الخبراء والمتخصصين؛ فظهر المدخل الذي عرف باسم حشد المصادرE-Crowdsourcing ؛ ولأنه يجمع بين ذكاء مجموعة كبيرة من المتعلمين عند انجاز مهمة فأطلق عليه اسم الذكاء الجمعي Collective Intelligence، ويعرف حشد المصادر التعليمية بأنه نوع من الأنشطة عبر الانترنت يقوم فيه المعلم أو المؤسسة التعليمية باقتراح مجموعة من المتعلمين عن طريق اتصال مفتوح ومرن للمساعدة المباشرة في عمليتي التعليم والتعلم(Jiang, et al., 2018).

وتأسيسًا على ذلك، يمكن تعريف حشد المصادر في تكنولوجيا التعليم بأنه نشاط تعليمي تساهمي أو تشاركي على الويب، يساهم فيه مجموعة المتعلمين في حل مشكلة صعبة أو تنفيذ مهمة معقدة، من خلال تقسيم المشكلة أو المهمة إلى أجزاء صغيرة، وتحفيز المتعلمين على حل هذه المهمات (نبيل حسن،٢٠٢١) ويستفيد من عقول المتعلمين مجتمعة وبالتالي نتيجة النشاط أقوى وأكثر فائدة بقوة الذكاء الجمعي(Kronk, 2017)

ولحشد المصادر ثلاثة أنماط: النمط الأول: الحشد التنافسي Competitive E_Crowdsourcing والذي يطلق عليه ايضاً حشد المسابقات. وفيه يتنافس المشاركون في إنجاز المهام المطلوبة، حيث يقوم كل فرد في الحشد بإنجاز المهمة بشكل مستقل عن الآخرين، وبذلك يوجد العديد من هذه الحلول، ويتم تقويم هذه الحلول لتحديد أفضلها، واختيار الفائز بالمسابقة. ويعد هذا النمط الأكثر شيوعاً واستخداماً في حشد المصادر؛ والنمط الثاني: الحشد التشاركي Collaborative E_Crowdsourcing، وفيه يتشارك المتعلمون في إنجاز المهمة المطلوبة، حيث يقوم كل فرد بأحد مكونات هذه المهمة، ثم تجمع المكونات الفرعية معاً لتشكل المهمة الرئيسية. ويطلق عليه أيضاً حشد المصادر القائم على المجتمع ،-Community Based Crowdsourcing والإنشاء التشاركي ،Co-Creation؛ أما النمط الثالث: الحشد الهجين التنافسي –التعاوني Co-opetitive E_Crowdsourcing: وهو الحشد الهجين الذي يجمع بين

التنافسي والتعاوني، حيث يتنافس الأفراد في تنفيذ كل مهمة على حدة، وتحديد الفائز، ثم تجمع هذه المهمات معاً لتشكل المهمة الرئيسية،(Heusler & Spann, 2014) . ويتبنى البحث الحالي نمط الحشد التنافسي ونمط الحشد التشاركي ونمط الحشد الهجين لتحقيق أهداف البحث حيث يعد العمل الجماعي والتشاركي والهجين مبدئا أساسياً في التعلم؛ لأنه يحسن المعرفة، والمهارات، وتوليد المحتوى من خلال تشارك الأفكار، حيث يتم طرح مهمة معينة من قبل فرد محدد أو مجموعة صغيرة، وتبدأ في حشد الجمهور المؤيد وتجييشه من أجل إنجاح أهداف هذه المهمة (محمد خميس ،٢٠٢٠).

ويستخدم البحث الحالي مهام الويب بوصفها أنشطة تعليمية تمارس فيها تقنية حشد المصادر الالكترونية ومهام الويب هي عناوين للمفاهيم والمصطلحات والعلاقة بينها في أساسيات تكنولوجيا التعليم ويطلب من المتعلمين تجميع مصادر تعلم الكترونية عنها أو بمعنى آخر حشد مصادر الكترونية عنها، وقد أجريت حول حشد المصادر بحوث ودراسات عديدة واختلفت حول أفضلية الأنماط (نبيل حسن،٢٠٢١) (Corneli & Mikroyannidis, 2012; Skarzauskaite, 2012; Solemon, et al., 2013; Alfaro & Shavlovsky, 2014; Cross et al., 2014; Heusler & Spann, 2014; Faisal, AlAmeeri & Alsumait, 2015; Paulin & Haythornthwaite, 2016).

وكان لحشد المصادر الإلكترونية بمستوييه المصغر والموسع في تفاعله مع أسلوب التوجيه الحروالموجه أثرًا واضحًا على مهارات انتاج بيئات العوالم الإفتراضية ثلاثية الأبعاد (في جانبيها المعرفي و المهاري) لدى طلاب الدراسات العليا (زينب الشربيني، عبد العال السيد،٢٠٢٣).

وعند دراسة أثر نمط تقديم التغذية الراجعة (صور/ فيديو) ببيئة تعلم إلكترونية قائمة على حشد المصادر على خفض التجول العقلي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية، وجد أنه دال على خفض التجول العقلي وذلك لصالح المجموعة التجريبية التي اعتمدت على نمط تقديم التغذية الراجعة (الصور) ببيئة التعلم الإلكترونية القائمة على حشد المصادر.(إيناس السيد وآخرون ، ٢٠٢٣).

وفي دراسة عن أثر التفاعل بين نمط حشد المصادر (الحر الموجه) ومستوى الحضور الاجتماعي (مرتفع منخفض) ببيئة التعلم الإلكترونية وأثره في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية والصلابة الأكاديمية لدى طلاب دبلوم تكنولوجيا التعليم وقد أسفرت نتائج البحث عن وجود تفاعل بين نمط حشد المصادر ومستوى الحضور الاجتماعي في التحصيل المعرفي

والأداء العملي لمهارات إدارة المعرفة الرقمية؛ حيث جاءت لصالح المجموعة الرابعة (حشد موجه حضور اجتماعي منخفض)، والمجموعة الأولى (حشد حر حضور اجتماعي مرتفع)، وقد أسفرت نتائج البحث أيضًا عن عدم وجود تفاعل بين نمط حشد المصادر ومستوى الحضور الاجتماعي في الصلابة الأكاديمية، وأوصى البحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية والاهتمام بتصميم حشد المصادر الموجه في بيئات التعلم الإلكترونية.
(علاء عبد الله ، ٢٠٢٣).

وتعد منصةFacebook هي الأساس في ظهور حشد المصادر وانتشاره، وذلك من خلال: الوصول إلى أكبر عدد من الناس ومصادر المعلومات على مستوى العالم، وتسهيل الوصول إلى أفكار ومعلومات جديدة وحل المشكلات بتكاليف أقل، وفي وقت قصير، وتسهيل عملية التواصل والتعاون بين الأفراد ، فلا تحتاج إلى أي جهد، ولا تحتاج إلى مهارات خاصة، فالكل يجيدها، واستخدام الوسائط المتعددة، من نصوص، وصور، وفيديو، مما جعلها عملية جذابة وزاد الاقبال عليها، وتتيح منصةFacebook فرصة للمشاركة الإيجابية الفعالة، وتعزز فرص التعاون والتواصل الاجتماعي بين الطلاب، كما أن الطابع غير الرسمي يجعل الطلاب أكثر استعداداً للمشاركة في النشاطات المختلفة، وتوفر فرصاً لاستمرار العلاقة بين الطلاب والمعلمين وبعضهم البعض مما يتيح الاستمرارية في التعليم وتطوير الذات(محمد نصر الدين ،٢٠١٦؛ نبيل حسن،٢٠٢١ ؛ Faisal, AlAmeeri & Alsumait, 2015).

وتساعد منصة Facebook البحث الحالي علي تحقيق أهدافه من خلال إنشاء مجموعات التعلم، ودعوة الطلاب للمشاركة وتبادل المعلومات وتقديم أنشطة متنوعة ترتبط بالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم (أمل الغامدي، ٢٠١٨)، ومع منصة تناسب طلاب الجامعات الذين نعول عليهم بشكل عام وطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بوجه خاص الارتقاء بنوعية البحث العلمي في مجال تكنولوجيا التعليم في مرحلة الدراسات العليا Solemon (et al.,2013)،

وتعد المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم أساسًا في فهم الطلاب المعلمين للمقررين في الفرقتين الثانية والثالثة وتساهم في إعداد المعلمين في مهارات تصميم وإدارة واستخدام وتقويم مصادر التعلم وتأهيلهم للتعامل مع سوق العمل المدرسي.

حيث تخفف أنشطة التعلم الذاتي الميسر والتشاركي في حشد المصادر بهذه المنصة الضغط على الذاكرة العاملة فمن المتوقع اكتساب المتعلمين للمفاهيم مع خفض العبء المعرفي

وهو الكمية الكلية من النشاط العقلى فى الذاكرة العاملة، خلال وقت معين ويقاس بعدد الوحدات أو العناصر المعرفية (Cooper,1998).

وبالتالي خفض العبء المعرفي يعد من عناصر الجودة في التصميم في أ برنامج تعلم أو تدريب ويضمن نتائج جيدة في الاستيعاب والفهم.

مشكلة البحث:

ظهرت مشكلة البحث من خلال ما يلي :

أولا: خبرة الباحثة من خلال التدريس في معمل تكنولوجيا التعليم ثم خبرتها بوصفها محاضرا لتكنولوجيا التعليم؛ فمن خلال المحاضرات وتلقي ردود أفعال الطلاب أثناء تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم(١) ونتائجهم في الاختبارات، وهذا المقرر عبارة عن مدخل مفاهيمي يهتم بأساسيات مجال تكنولوجيا التعليم؛ فاطلعت الباحثة على الصعوبات في استيعاب مفاهيم تكنولوجيا التعليم بالعرض التقليدي المتبع داخل قاعات المحاضرات، كما أن ترتيب المعرفة بالطريقة المتبعة في مصادر تعلم مقرر تكنولوجيا التعليم التقليدية تعوق الفهم الصحيح والتعلم ذا المعنى Meaningfull للمفاهيم والعلاقات بينها؛ ومن هنا استخدمت الباحثة خبرتها في تحديد قائمة مبدئية من المفاهيم الأساسية في صورتها الأولية.

ثانيًا: خبرة الباحثة في التعامل مع الدراسات العليا فوجدت قصورا في بعض المفاهيم تعوق الاتفاق على مسلمات في بحوث تكنولوجيا التعليم، وتصعب التفكير العلمي فيه.

ثالثًا: ما أسفرت عنه نتائج وتوصيات الدراسات السابقة من مقترحات بحثية بتناول هذه المتغيرات المستقلة في إطار طلاب التعليم الجامعي، فمن المحتمل اختلاف النتائج نظرًا لاختلاف مستوى الخبرة، كما تضاربت نتائج الأبحاث مما دعا إلى مزيد من البحوث لتحديد الأفضلية في الأنماط (نبيل حسن، ٢٠٢١؛ حنان عمار،٢٠٢٣؛ Tarrell et al.,2013).

رابعا: مما أكدته البحوث من مميزات تقنية حشد المصادر وكذلك مهام التعلم الذاتي في تعزيز نتائج البحث في المفاهيم وكشفت نتائج بحث نبيل حسن(٢٠٢١) تفوق النمط الهجين في حشد المصادر الإلكترونية على التشاركي و التنافسي في تنمية مهارات البحث العلمي، وقد كشفت بعض البحوث تفوق النمط التشاركي في الجانب المعرفي وتفوق النمط التنافسي في الجانب الأدائي غير أن حشد المصادر الإلكترونية بنمطيه فعال في الجانب المعرفي والأدائي (حنان عمار،٢٠٢٣)، فلزم مزيد من البحوث لاستكشاف الأفضلية.

ثم ما أكدته البحوث من ضرورة البحث في أفضلية أنماط حشد المصادر فجاءت فكرة البحث الحالي في استخدام أنماط حشد المصادر الإلكترونية التنافسية /التشاركية /الهجين في مهام بحثية عبر مجموعات مغلقة على منصة Facebook لإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المعلمين أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور، خاصة تلك المفاهيم التي يجد الطلاب صعوبة في استيعاب العلاقة بينها وكذلك التمييز بينها وهي أساس لفهم طبيعة مجال تكنولوجيا التعليم، ومواكبة التطور الحادث في البحوث في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بعد تحديدها من خلال وجهات نظر الطلاب أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس، وقياس أثر استخدام حشد المصادر الإلكترونية التنافسية والتشاركية والهجين في مهام ويب لإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور، ويمكن التعبير عن مشكلة البحث بالسؤال الرئيسي التالي:

ما أثر اختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب على اكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة الفرعية التالية:

١. ما هي المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اللازم اكتسابها لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور ؟
٢. ما التصميم التعليمي المقترح لمهام حشد المصادر الإلكترونية بالنمط (تنافسي/تشاركي/هجين) في مهام ويب لطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور؟
٣. ما أثر المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب على إكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور ؟
٤. ما أثر المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب على مستوى العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور ؟
٥. ما العلاقة الارتباطية بين درجات المتعلمين في اختبار تحصيل المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم ومستواهم في العبء المعرفي؟

فروض البحث:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≥ بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور في التطبيق البعدي للاختبار التحصيل للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≥ بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور في التطبيق البعدي لمقياس العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة تعليم أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب.

٣. توجد علاقة ارتباطية بين درجات الطلاب على اختبار التحصيل ومستوى الطلاب على مقياس العبء المعرفي.

أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن التالي:

١. المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اللازم تنميتها لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور.

٢. التصميم التعليمي المقترح لمهام حشد المصادر الإلكترونية بالنمط (تنافسي/تشاركي/هجين) في مهام ويب لطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور.

٣. أثر المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب على إكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور.

٤. أثر المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب على مستوى العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور.

أهمية البحث:

يفيد البحث فيما يلي:

١) التأكيد على مصممي بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على حشد المصادر في مهام ويب؛ إلى الاستفادة من نمط حشد المصادر التنافسي والتشاركي والهجين لإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم.

٢) عرض نموذج تصميم تعليمي مقترح لاستخدام منصات تعلم التواصل الاجتماعي القائمة على حشد المصادر في مهام ويب، يمكن الاستفادة منه في تطبيقات تكنولوجيا التعليم الالكتروني.

٣) توجيه اهتمامات الباحثين في المجال التربوي إلى إجراء بحوث تجريبية تربوية تهدف إلى

٤) استخدام منصةFacebook القائمة على حشد المصادر التنافسية والتشاركية والهجين في مهام ويب لإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم والمهارات العملية.

٥) الاستفادة من وحدة المفاهيم الاساسية في تكنولوجيا التعليم في تدريس المدخل المفاهيمي لتكنولوجيا التعليم لطلاب التعليم الأساسي.

٦) الاستفادة من أدوات البحث لتقييم طلاب التعليم الاساسي في إطار أساسيات تكنولوجيا التعليم.

٧) الكشف عن نقاط القوة ونقاط الضعف لدى طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور في المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم المرجو اكتسابها وإتقانها.

٨) تحديد الاحتياجات التعليمية لطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز في ضوء الواقع الفعلي لمفاهيمهم من وجهة نظر الطلاب باعتبارهم المنوطين باكتساب هذه المفاهيم، ومن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس باعتبارهم الأكثر احتكاكاً بالطلاب والأكثر قدرة على تحديد احتياجاتهم من هذه المفاهيم الأساسية.

٩) تقديم قائمة مبدئية للمفاهيم الأساسية والتي تتطور مع تطور التقنيات الحديثة تؤسس قاعدة للباحثين في تكنولوجيا التعليم متفق عليها؛ الأمر الذى من شأنه أن يجعل الطلاب أكثر قدرة على استخدام دقيق للمصطلحات والمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم.

حدود البحث:

اقتصر البحث الحالي على الحدود التالية:

- **الحدود البشرية:** طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور في ثلاث مجموعات تجريبية: الأولى بنمط الحشد التشاركي وعددها(٣٢) والثانية بنمط الحشد التنافسي وعددها (٢٥) والثالثة بنمط الحشد الهجين وعددها (٤٤).
- **الحدود الموضوعية** :المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم.
- **الحدود الزمنية: خلال** الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي (أسبوعان) ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.
- **الحدود المكانية** :التطبيق بتصميم التعليم لمجموعات مغلقة على منصة Facebook تقدم مهاما بحثية لحشد المصادر الإلكترونية.
- **متغيرات البحث:**

المتغيرات المستقلة :تمثل في نمط حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب وله ثلاث أنماط: تنافسي ، تشاركي ، هجين أي ثلاث متغيرات مستقلة.

المتغيرات التابعة :تتمثل المتغيرات التابعة في هذا البحث فيما يلي: تحصيل الجانب المعرفي المرتبط بالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم من خلال اختبارين موضوعي ومقالي للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم؛ وهو بذلك متغيران تابعان.

أدوات البحث:

اعتمد البحث الحالي على الأدوات التالية:

١) اختبار تحصيل لقياس تحصيل المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم(اختبار مقالي من اعداد الباحثة).

٢) مقياس تقدير متدرج Rubrics لتقييم الاختبار المقالي في المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز.

٣) مقياس العبء المعرفي للمرحلة الجامعية إعداد حلمي الفيل (٢٠١٥).

منهج البحث والتصميم التجريبي:

استخدم في هذا البحث المنهج الوصفي: وذلك في الجزء الخاص بالدراسة النظرية للأدبيات، والبحوث السابقة المرتبطة بالمحاور العلمية التي اشتمل عليها البحث.

المنهج شبه التجريبي :وذلك لقياس أثر نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب على إكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور.

وتطلب هذا استخدام التصميم التجريبي ذو الثلاث مجموعات تجريبية بقياس قبلي بعدي والذى يوضحه الجدول التالي:

جدول(1): التصميم التجريبي ذو الثلاث مجموعات تجريبية بقياس قبلي بعدي

القياس البعدي	المعالجة التجريبية	القياس القبلي	المجموعة التجريبية
▪ إختبار التحصيل ▪ مقياس تقدير متدرج للاختبار المقالي. ▪ مقياس العبء المعرفي.	حشد المصادر الإلكترونية التشاركي	▪ اختبار التحصيل. ▪ مقياس تقدير متدرج للاختبار المقالي.	مج1
	حشد المصادر الإلكترونية التنافسي		مج 2
	حشد المصادر الإلكترونية الهجين		مج 3

ملخص إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صدق فروضه سار العمل في البحث وفقا للإجراءات التالية:

١) إعداد قائمة بالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وعرضها على السادة المحكمين ملحق(١) وإجراء التعديلات اللازمة وفق أراءهم.

٢) تحديد التصميم التعليمي المناسب لتصميم مهام ويب في مجموعات مغلقة على منصة Facebook قائمة على ثلاثة أنماط للحشد(تنافسي/ تشاركي/ هجين).

٣) المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب لإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور، منصة Facebook قائمة على نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/هجين) في مهام ويب وذلك وفق أحد نماذج التصميم التعليمي، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ملحق (١) وإجراء التعديلات اللازمة.

٤) إعداد أدوات البحث وتتمثل في (اختبار تحصيل (مقالي) ملحق (٢)- مقياس تقدير متدرج للاختبار المقالي -مقياس العبء المعرفي ملحق (٣) ، وعرضهما على السادة المحكمين وإجراء التعديلات اللازمة وفق أراءهم للتأكد من صدقهما.

٥) تحديد المجتمع واختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور

٦) تطبيق أداتي البحث قبلياً (اختبار تحصيل مقالي- مقياس تقدير متدرج للاختبار المقالي) والتحقق من تجانس المجموعات البحثية.

٧) تنفيذ التجربة الأساسية للبحث، حيث تعلمت المجموعة التجريبية الأولى باستخدام حشد المصادر الإلكترونية التشاركي في مهام ويب، وتتعلم المجموعة التجريبية الثانية باستخدام حشد المصادر الإلكترونية التنافسي في مهام ويب، وتتعلم المجموعة التجريبية الثالثة باستخدام حشد المصادر الإلكترونية التنافسي التشاركي (الهجين) في مهام ويب.

٨) تطبيق أدوات البحث بعدياً في (اختبار تحصيل مقالي_ مقياس تقدير متدرج للاختبار المقالي_مقياس العبء المعرفي).

٩) رصد النتائج، وتحليل بيانات البحث إحصائياً والتحقق من صدق فروضه.

١٠) تفسير نتائج البحث والإجابة عن تساؤلاته.

١١) تقديم توصيات البحث ومقترحاته.

مصطلحات البحث :

حشد المصادر الإلكترونية: يعرف محمد خميس(٢٠٢٠) حشد المصادر الإلكترونية بأنه : نشاط تعليمي تساهمي أو تشاركي عبر الويب، يساهم فيه مجموعة المتعلمين في حل مشكلة صعبة أو تنفيذ مهمة معقدة، من خلال تقسيم المشكلة أو المهمة إلى أجزاء صغيرة، وتحفيز المتعلمين على حل هذه المهمات بالتتابع، وتجميع هذه الحلول الفردية للمهمات المصغرة، للوصول إلى حل المشكلة الكبرى أو الرئيسية، وتعرفه الباحثة **إجرائيا** بأنه نشاط بحثي تعليمي بثلاثة أنماط تشاركي/ تنافسي/ هجين يساهم فيه المتعلمون في تنفيذ مهمة بحثية عن المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم عبر مجموعات مغلقة في منصة Facebook.

حشد المصادر التنافسي: تعرف الباحثة حشد المصادر التنافسي **إجرائياً** في هذا البحث بأنه نشاط تعليمي يتنافس فيه طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز المشاركون في النشاط في إنجاز المهام المطلوبة، بحيث يقوم كل طالب في ذلك النشاط بحشد المصادر المناسبة لإنجاز المهمة بشكل مستقل عن الطلاب الآخرين، وبذلك يوجد العديد من هذه الحلول، ويتم تقويم جميع الحلول المقدمة من جميع الطلاب لتحديد واختيار أفضلها.

حشد المصادر التشاركي: تعرف الباحثة حشد المصادر التشاركي **إجرائياً** في هذا البحث بأنه : نشاط تعليمي يتشارك فيه جميع طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز المشاركون في النشاط في إنجاز المهمة المطلوبة، معا بحيث يقوم كل طالب بإنجاز أحد مكونات هذه المهمة، ثم يتم تجميع المكونات الفرعية لتشكيل المهمة الرئيسية.

حشد المصادر الهجين (التنافسي – التشاركي): تعرف الباحثة حشد المصادر الهجين **إجرائياً** في هذا البحث بأنه: نشاط تعليمي يجمع بين حشد المصادر التنافسي والتشاركي، حيث يتنافس فيه طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز المشاركون في النشاط في إنجاز المهام المطلوبة كل مهمة على حدة، وتحديد الفائز، ثم يتم تجميع المكونات الفرعية معاً لتشكيل المهمة الرئيسة.

مهام ويب: تعرف **إجرائيًا** بأنها ثلاث مهام تنشر للمتعلمين من خلال منصة الفيس بوك؛ حيث تكاملت من خلالها قائمة المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، تضمنت تكليفات بالبحث عن المصادر الإلكترونية المختلفة والمتنوعة التي توضح المفاهيم والعلاقات بين المفاهيم والتعريفات الأساسية في تكنولوجيا التعليم وحشدها في التعليقات على المهمة ، وهي تكليفات تحفز المتعلمين على التشاركية أو التنافسية أو الجمع بينهما في حشد المصادر المتنوعة.

المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم:

تعرف الباحثة **إجرائيًا** المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم على أنها مجموعة من التعريفات الرئيسة ومكونات أساسية مشتقة من تعريف مجال تكنولوجيا التعليم، واهتماماتها وتوجهاتها البحثية، ومنظورها لعملية التدريس، ومصطلحات ترتبط بالتقنيات التي تخدم على التربية والتعليم والتعلم، وكذلك العلاقات بين هذه المفاهيم والمصطلحات، وفي هذ البحث هي قائمة من التعريفات والمكونات والمصطلحات والتمييز بينها والمفاهيم والعلاقات بينها والتي تؤسس لفهم أي محتوى علمي في مجال تكنولوجيا التعليم، وتدعم المتعلم في فهمه للتقنيات

التعليمية وهي (تعريف التدريس من منظور تكنولوجيا التعليم، نظام الاتصال ومكوناته، نظام التواصل التعلمي،العلاقة بين تكنولوجيا التعليم ونظام الاتصال،القناة ،الوسيط، الوسائط، الوسائط التعليمية وأنواعها، مصدر التعلم وأنواعه، وتقسيمه من حيث المنشأ،دور تكنولوجيا التعليم في تصميم وانتاج مصادر التعلم، شقي تكنولوجيا التعليم(نظري/ عملي)، تصميم، نموذج عام للتصميم، التحليل، التصميم، التطوير، التنفيذ، التقويم، الإدارة، النماذج المشتقة لتصميم التعليم، نظريات التعلم وتصميم التعليم، تعلم من بعد، والتمييز بين حقيقي/افتراضي، ونص/ نص مترابط، وبين وسائط/وسائط متعددة/ وسائط مترابطة، تفاعلية ،انخراط، تدفق، انغماس، بيئة تعلم افتراضية، لعبة/ تلعيب، حشد المصادر الإلكترونية، التعلم المصغر،المحاكاة، التعلم النقال، الذكاء الاصطناعي، التعلم الآلي أوتعلم الماكينة Machine Learning).

ونظرًا لأن البحث الحالي يهدف إلى الكشف عن أثر نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب على إكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور، لذلك فقد تناول الإطار النظري المحاور التالية:

حشد المصادر الإلكترونية –الأصول النظرية لحشد المصادر الإلكترونية _ العبء المعرفي _ _علاقة حشد المصادر الإلكترونية بإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم والعبء المعرفي وذلك على النحو التالي:

المحور الأول: حشد المصادر الإلكترونية:

ونعرض في هذا المحور، مفهوم حشد المصادر الإلكترونية، خصائص حشد المصادر الإلكترونية في تكنولوجيا التعليم، أنواع حشد المصادر ، أهداف استخدام حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب في تكنولوجيا التعليم، فوائد حشد المصادر الإلكترونية في التعليم، عملية حشد المصادر معايير، تصميم بيئات التعلم الالكتروني بمنصة Facebook، وذلك كما يلي:

أولاً: مفهوم الحشد التعليمي للمصادر الإلكترونية : يعرف الحشد التعليمي للمصادر الإلكترونية بأنه نوع من الأنشطة على الانترنت يقوم فيه المعلم أو المؤسسة التعليمية باقتراح مجموعة من المتعلمين عن طريق اتصال مفتوح ومرن للمساعدة المباشرة في عمليتي التعليم

والتعلم(Jiang, et al.,2018). وعلى ذلك، يمكن تعريف حشد المصادر في تكنولوجيا التعليم بأنه نشاط تعليمي تساهمي أو تشاركي على الخط، يساهم فيه مجموعة المتعلمين في حل مشكلة صعبة أو تنفيذ مهمة معقدة، من خلال تقسيم المشكلة أو المهمة إلى أجزاء صغيرة، وتحفيز الأفراد على حل هذه المهمات بالتتابع، وتجميع هذه الحلول الفردية للمهمات المصغرة، للوصول إلى حل المشكلة الكبرى أو الرئيسية. (محمد خميس،٢٠٢٠؛ Pedersen, et al., 2013).

ثانياً: خصائص حشد المصادر الإلكترونية في تكنولوجيا التعليم: يتميز حشد المصادر في تكنولوجيا التعليم بالخصائص التالية:

١. **الاعتماد على التكنولوجيا** :حيث يستخدم منصات تعلم إلكتروني اجتماعية، مثل edX و Wikipedia أو منصة Facebook أو تستخدم أدوات تكنولوجية مصممة خصيصاً لحشد المصادر مثل منصة Duolingo (De Alfaro & Ngoon, et al.,2016) ويستخدم البحث الحالي منصة (Shavlovsky, 2014; Dontcheva, et al., 2014; Facebook لحشد المصادرا لالكترونية التنافسية والتشاركية والهجين في مهام ويب، حيث أنها تيسر التفاعل المتبادل بين الأفراد والجماعات، وتوفر خيارات مختلفة لردود الأفعال الاجتماعية، ودعم إنشاء علاقات اجتماعية متجددة في مجتمعات إلكترونية، والتركيز الأساس في منصةFacebook هو التشارك أكثر من النشر؛ فجوهر هذه المنصات أن المستخدمين هم من يؤلفون المحتوى، ولهذا انعكاسات كبيرة على التعليم حيث أنها توفر للطالب أدوات تجعله يشارك بنشاط في بناء الخبرة التعليمية أكثر من مجرد تعلم محتوى موجود بطريقة سلبية، وكذلك تقدم أدوات تدعم العمل التشاركي؛ وبالتالي تسمح للطلاب بتنمية مهاراتهم التنافسية أو التشاركية(Morrison & Rennie, 2013) ، وترتبط تطبيقات منصة Facebook ارتباطاً وثيقاً بالعديد من الأسس التربوية، وتوفر إمكانية الإعدادات الشخصية، وتخلق بيئات تعاونية وتشاركية، وتدعم نموذج أدوار المشاركة النشطة من خلال الميزات الاجتماعية وتسهيلات المحادثة، كما توفر أشكال التفاعل المتعددة بين كل من عضو هيئة التدريس والطالب، وبين الطلاب أنفسهم، وبينهم وبين المؤسسة التعليمية، وتدعم التعلم النشط، وتعمل على تحسين مهارات الكتابة لدى المتعلمين، وتزيد من رضاهم بالدروس حال استخدامها في التعلم،ويعد الملف الشخصي بوابة الدخول إلى عالم الشخص، إذ يمكن التعرف من خلاله على اسم الشخص والمعلومات الأساسية عنه

مثل تاريخ الميلاد، والبلد، والاهتمامات والصور الشخصية، وكذلك خدمة إنشاء مجموعة خاصة بمسمى معين، وأهداف محددة (Dooley, Jones, & Iverson, 2012) وقد تم الاعتماد على هذه الخدمة في إنشاء مجموعات التعلم المغلقة لحشد المصادر التنافسية والتشاركية والهجين، ومن الناحية التعليمية، تعد لمنصةFacebook بيئات متميزة حيث تسمح للمتعلمين بتوضيح المعلومات وبناء روابط ذات معنى بين عناصر وكائنات المحتوى، واختيار نماذجهم العقلية، كما انها توفر بيئة تظهر فيها العملية الكلية لتكوين المفاهيم وتطبيقها ومراجعتها بكل وضوح أمام مجموعة الأقران والمعلمين، وتقدم سجل شامل لكيفية اكتساب المفاهيم من خلال سلسلة متنوعة من المعلومات، وبذلك فهي تؤدي إلى الاحتفاظ بالمعلومات لمدة أطول لدى المتعلمين (Rennie & Morrison, 2013). وقد اقتصر البحث الحالي على تناول منصة Facebook نظرا لأنها من اكثرالمنصات استخداماً وانتشا اًر بين الطلاب بالإضافة إلى سهولة استخدامها، وسهولة التحكم وضبط الخصوصية وإمكانية الوصول إليها من خلال الأجهزة المحمولة، بالإضافة إلى سهولة نشر مختلف عناصر الوسائط المتعددة ، والربط بمواقع أخرى للتواصل الاجتماعي مثل Twitter وYouTubeوإمكانية التعامل معها باللغة العربية، كما يمكن لمنصة Facebook الاحتفاظ بسجلات المناقشات كمرجع.

٢. **الغرض التعليمي** : حيث يتم حشد المصادر من خلال مؤسسات تعليمية أو تربويين.

٣. **المرونة في المشاركة:** حيث يعتمد حشد المصادر الإلكترونية على المشاركات المفتوحة والمرنة، ويمكن أن تكون هذه المصادر من داخل المؤسسات التعليمية أو خارجها. وقد تكون المشاركات تشاركية، أو تنافسية، أو موزعة.

١. **المساعدة في عمليتي التعليم والتعلم** :حشد المصادر في تكنولوجيا التعليم هو عملية غرضية هادفة، تهدف إلى تقديم المساعدة في عمليتي التعليم والتعلم.

٢. **الانفتاح والابتكار**:فحشد المصادر هو ابتكار مفتوح Open Innovation يتيح الفرصة للأفراد المشاركين بتقديم حلول مبتكرة للمشكلة.

٣. **المعرفة الموزعة** Distributed Knowledge: حيث يقوم حشد المصادر على أساس المعرفة الموزعة بين الأفراد.

ثالثًا: أنواع حشد المصادر الإلكترونية :

يمكن تصنيف أنواع حشد المصادر من حيث النمط كما يلي:

الحشد التنافسي Competitive E_ Crowdsourcing :

ويطلق عليه ايضاً حشد المسابقات. وفيه يتنافس المتعلمون في إنجاز المهام المطلوبة، حيث يقوم كل فرد في الحشد بحل المشكلة أو إنجاز المهمة بشكل مستقل عن الآخرين، وبذلك يوجد العديد من هذه الحلول، ويتم تقويم هذه الحلول لتحديد أفضلها، واختيار الفائز بالمسابقة. ويعد هذا النمط الأكثر شيوعاً واستخداماً في حشد المصادر.

الحشد التشاركي Collaborative E_Crowdsourcing :

وفيه يتشارك المتعلمون في إنجاز المهمة المطلوبة، حيث يقوم كل فرد بأحد مكونات هذه المهمة، ثم تجمع المكونات الفرعية معاً لتشكل المهمة الرئيسية. ويطلق عليه أيضاً حشد المصادر القائم على المجتمع ،Community-Based Crowdsourcing والإنشاء التشاركي ، Co-Creationكما هو الحال في الويكيبيديا Wikipedia. ولا شك، يعد التصميم أو التطوير التشاركي لنظم تكنولوجيات التعليم أفضل بكثير من أن يقوم به فرد واحد؛ لأنه يؤدي إلى تصميم مبتكر؛ نتيجة للذكاء الجمعي.

3-الحشد الهجين "التنافس – التعاوني Co-opetitive E_Crowdsourcing :

يجمع الحشد الهجين بين التنافسي والتعاوني، حيث يتنافس المتعلمون في تنفيذ كل مهمة على حدة، وتحديد الفائز، ثم تجمع هذه المهمات معاً لتشكل المهمة الرئيسية (Heusler & Spann, 2014).

ويقارن البحث هنا بين الثلاث أنماط لحشد المصادر الإلكترونية وتأثيرهم على التحصيل للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وخفض العبء المعرفي.

رابعًا: أهداف استخدام حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب في تكنولوجيا التعليم

يهدف حشد المصادر الإلكترونية إلى الاستفادة من عقول المتعلمين وخبراتهم والبناء عليها للوصول في النهاية إلى نتيجة أفضل كنتيجة للأفكار المجمعة أو ما يعرف باسم الذكاء الجمعي؛ فحشد المصادر هو مدخل يستخدم الذكاء الجمعي لجمع بيانات ومعلومات من أكبر عدد ممكن من الأفراد المتواجدين على الشبكة عن موضوعات أو مشكلات معينة، للمساعدة

في حل المشكلات ، يمكن استخدام حشد المصادر في تكنولوجيا التعليم لتحقيق الأهداف التالية (محمد خميس، ٢٠٢٠):

١. البث الجماعي أو مسابقات الحشد E_Crowdsourcing (Crowd_Casting) وهو أسلوب لحل المشكلات وتوليد الأفكار، حيث يتم نشر تفاصيل مشكلة أو موقف معين على مجموعة مختارة بعناية من الأشخاص لحلول محتملة. وغالباً ما تتم هذه العملية كمسابقة، ويتم استخدام النتائج لحل مشكلات التطوير الصعبة أو المعقدة، ويتم التعامل مع هؤلاء الأشخاص كمتسابقين، الحلول الأكثر إبداعاً هي التي تفوز بالمسابقة، حيث تولد الجوائز النقدية حافزا اللمشاركين على أخذ المسابقة بجدية، والبحث الحالي يستخدم هذا الهدف من خلال النمط التنافسي لحشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب.

٢. تشارك الحشد Crowd Collaboration:وفيه يقوم الحشد بالتشارك في حل مشكلة أو إنجاز مهام معينة بدون مقابل، ويستخدم البحث الحالي هذا الهدف في النمط التشاركي لحشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب.

٣. و هناك عصف ذهني الحشد Crowd Storming:وفيه يقوم الحشد بالعصف الذهني على الخط لحل مشكلة ما، ومعرفة آراء الآخرين حول موضوع ما، دعم الحشد Crowd Support:وفيه يقوم الفرد بالحصول على الدعم والمساعدة من الحشد في حل مشكلة أو تطوير منتج أو فهم شيء، أو غير ذلك.

٤. تصويت الحشد (استطلاع رأي الحشد، Crowd opinion (Crowd Voting وفيه يقوم الحشد بالتصويت على قضية ما، واستطلاع آرائهم حولها، إنشاء الحشد Crowd: creation وفيه يقوم الحشد بالتصميم والتطوير الجماعي للبرامج والمنظومات التعليمية، والمحتوى الإلكتروني التعليمي، والمنصات، وغير ذلك.

٥. بحث الحشد Crowd searching: وهو عملية جمع معلومات من مصادر مختلفة بالاستعانة بالحشد، ويستخدم الباحث الحالي هذا الهدف في المهام البحثية التي توجه وتحفز عملية حشد المصادر على اختلاف أنماطه(تشاركي/ تنافسي/ هجين) في مهام ويب.

٦. وتحليل الحشد Crowd analyzing:وفيه يتم الاستعانة بالحشد في إجراء تحليلات معينة، كما هو الحال في تحليل المحتوى والتحليل الإحصائي.
٧. تمويل الحشد Crowd funding: وفيه يقوم الفرد أو المؤسسة بالحصول على التمويل المطلوب من الحشد الجماهيري، لتنفيذ مشروعات معينة.
٨. وتقويم الحشد Crowd evaluation:وفيه يقوم الحشد بتقويم منتج أو عملية معينة باستخدام أدوات مناسبة.

خامسًا: عملية حشد المصادر

تتكون عملية حشد المصادر من الموديولات الخمسة التالية:

تصميم الحوافز : فالحوافز في حشد المصادر الإلكترونية أساسية لمشاركة الأفراد في الحشد، والحوافز متعددة، منها الحوافز المادية، والحوافز الأدبية، والحوافز الاجتماعية. وتهدف إلى توليد الدافعية، الخارجية والداخلية، لدى الأفراد للمشاركة في الحشد.

التحكم في الجودة :ويقصد بها التحكم في جودة عملية الحشد، من حيث اختيار المشاركين، وتصميم المهمة، وجمع البيانات، وتقويمها.

جمع البيانات :وفيها يتم جمع البيانات من الحشد.

تجميع المعلومات وتكاملها : وفيها يتم تجميع الأفكار والمعلومات.

التحقق من المعلومات : وفيها يتم التحقق من صحة البيانات والمعلومات، سواء أكان بطريقة يدوية أو آلية(Prester, et al., 2019) .

سادسًا: فوائد حشد المصادر الإلكترونية في التعليم:

ينظر حشد المصادر إلى المتعلمين بوصفهم نشطاء فاعلين، وهم يتكاملون في أداء مهمة، وهو مدخل متكامل لتقوية أداء المجموعة، تتمثل فوائد حشد المصادر في تقديم حلول عالية الجودة بتكاليف أقل. ويمكن تحديد هذه الفوائد في النقاط التالية (Skarzauskaite,2012; Cross et al.,2014;Faisal et al.,2015; Hills, 2015):

١. الاستفادة من إمكانيات كل المتعلمين، وقدراتهم، ومهاراتهم.
٢. الاستفادة من إمكانيات أكبر عدد ممكن من المصادر البشرية المتخصصة المتواجدين
٣. على شبكة الإنترنت، وقدراتهم، ومهاراتهم.

٤. الحصول على الحلول المناسبة للمشكلات التي تواجه المتعلمين، وتقديم حلول عالية الجودة بتكاليف أقل.

٥. تقديم خدمات تعليمية تناسب حاجات المتعلمين المختلفين .

٦. زيادة انخراط المتعلمين في عملتي التعليم والتعلم.

٧. تحسين المنتجات والخدمات التعليمية والتكنولوجية.

٨. تحقيق رضا المتعلمين والمستفيدين من العملية التعليمية.

تحقيق التنافسية وزيادة إقبال المتعلمين على المؤسسة التعليمية.

سابعًا: معايير تصميم بيئات التعلم الالكتروني بمنصة Facebook

يعتمد تصميم بيئة تعلم إلكتروني قائمة على منصةFacebook على كثير من المعايير، منها ما يرتبط بخصائص الطلاب، ونمط التعلم الالكتروني، وخصائص المحتوى الإلكتروني، وسهولة الوصول وإتاحته وحرية المساهمات، وأدوات التفاعل التي توفرها لمنصةFacebook، وكذلك ضبط إعدادات الخصوصية لمجموعة مفتوحة، ومجموعة مغلقة، ولضمان الخصوصية التامة في مجموعة التعلم لابد من أن تكون من نوع المجموعات المغلقة وبذلك يتحقق قدر مناسب من الثقة والطمأنينة بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس (Dalsgaard, 2013).

ومنها عدة معايير ينبغي مراعاتها من قبل أعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومنها وصف أهداف التعلم المطلوب تحقيقها من التفاعل داخل مجموعة التعلم، وتوضيح حدود الخصوصية في بيئة التعلم واستخدام اللغة استخداماً صحيحاً عن التفاعل والتواصل إلكترونياً والتأكيد على مسئولية كل متعلم عن أدائه، وتوضيح السلوكيات المطلوبة عبر التواصل الإلكتروني، وتحديد أنشطة التعلم المطلوب إنجازها بحيث ترتبط بموضوعات التعلم المطروحة(Goldfarb et al., 2011)، وضرورة تنظيم الأنشطة والعمليات التعليمية، والاتفاق على المواعيد النهائية المقررة لكل منها حتي يتمكن الطلاب من تحقيق الأهداف التعليمية بنجاح.Alvareg & Smith, 2013

ومن الأمور التي ينبغي التأكيد عليها أن دور عضو هيئة التدريس في مثل هذه البيئات التعليمية مختلف عن دورة التقليدي، حيث إن جزء كبير من المعلومات يكتسبه الطلاب من زملاءهم ومن خلال مصادر التعلم الإلكترونية المتاحة لهم إلا أن لعضو هيئة التدريس دور فاعل في عملية التواصل الاجتماعي التعليمي فيقدم الأفكار الرئيسة وبعض المعلومات التي

تستخدم لتوجيه الطلاب وتحفيزهم لأداء مهام التعلم المطلوبة، ويدير العملية التعليمية عبر هذه المنصات، ويركز على الأهداف التعليمية، فهو منظم ومراقب ومصحح للمعلومات حيث إن عملية التفاعل عبر هذه المنصات مستمرة بينه وبين الطلاب، وبين الطلاب أنفسهم Munoz) & Towner, 2009).

لتحقيق التفاعل عبر منصةFacebook، منها: ضرورة قيام عضو هيئة التدري بمشاركة الطلاب في الأنشطة وأشكال المعلومات المختلفة، وكذلك متابعة التفاعلات والحوارات داخل مجموعات التعلم لتقديم التوجيه والمساعدة المناسبة للمتعلمين في الوقت المناسب، والسماح للمتعلمين بتحديد طرق التعامل الخاصة بهم للعمل معاً، والحرص على تكوين علاقات وثيقة بين الطلاب في سياق العملية التعليمية (Mason, 2011) (Donlin, 2013) ..

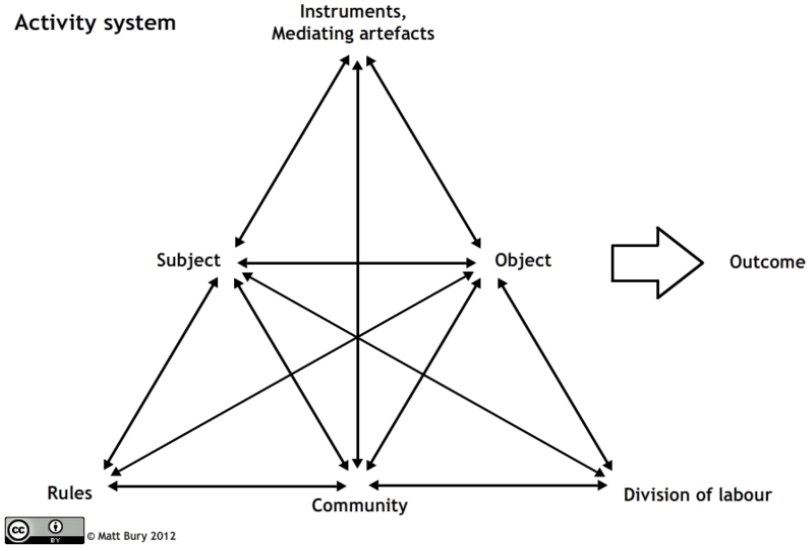
ومن المهم أن يكون استخدام أدوات التفاعل الاجتماعي مثل أداة الحوار، ووضع العلامات والتصنيف، والتعليق على محتوى التعلم، ومشاركة حالة التعلم وتبادل الأسئلة/ الإجابات، وتبادل الملاحظات حتى تتم الاستفادة من الميزات الاجتماعية لتلك البيئات؛ حيث أنها نظم تلبي الاحتياجات الشخصية ضمن سياقات التعلم المحددة.(Shi, et al., 2013)

المحور الثاني: الأصول النظرية لحشد المصادر الإلكترونية:

أشار محمد خميس (٢٠٢٠) أن لحشد المصادر الإلكترونية أصول نظرية من نظريات عديدة، من أهمها: نظرية النشاط ، نظرية المعرفة الموزعة، نظرية الدافعية، نظرية السلوك المخطط، نظرية الانخراط ، وكذلك نضيف إليهم نظريات تعلم الكبار على اعتبار ان البحث الحالي يعمل على الطلاب المعلمين وفيما يلي تعريفاً بهذه الأصول:

أ. **نظرية النشاط** Activity Theory : تُستخدم نظرية النشاط تعبر عن كون النشاط هو منظومة Activity System تستخدم غالبًا لوصف تفاعل المتعلم مع الكمبيوتر في فرع من فروع العلم تحت مسمى (HCI) وكيفية تطور الخبرة الفردية والجماعية، فمكونات منظومة النشاط هو المتعلمون الناشطينSubject والهدف Object والأدوات Instruments وتقاسم الأدوار في مجتمع التعلم وقواعد العمل؛ فعندما يقوم المتعلم بأي نشاط فالمكونات عبارة عن هدف أو غرض للنشاط؛ فالنشاط غرضي ووقد يشترك مع مجموعة في النشاط Community فهم من يتقاسمون الهدف وهم في تفاعلهم مع الكمبيوتر يستخدمون مكونات مادية وبرمجية فهي الأدوات المستخدمة في النشاط، وهناك تقاسم العمل والأدوار Division of Labour كما أنهم يحترمون قواعد العمل Rules ومنتج النشاط

سواء منتج مادي او برمجي أو معرفي أو مهاري أو وجداني أو خبري Outcome ومع دوام تكرار الأنشطة يأتي التطور؛ تطور البنية العقلية للمتعلمين وخبرتهم وتطور أدوات العمل وتطور قوانينه وتغير في الأدوار وقد يتطور الهدف او الغرض من النشاط؛ وبهذا فإن نظرية النشاط إطار عام يوصف التطور البشري بصفة عامة والأنشطة التعليمية بصفة خاصة؛ وهي أصل من الأصول النظرية لحشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب بوصفه نشاطا فرديا تنافسيا؛ لكنه ينتج منتجا يعرض للجميع وبوصفه نشاطًا تشاركيًا أو نشاطا يبدأ بالنشاط الفردي ثم ينتهي بالنشاط الجماعي. (Engeström, et al,1999;Hew,2011)



وهذا ينطبق تماماً على حشد المصادر، فحشد المصادر هو النظام الوسيط للنشاط، من خلال منصة حشد المصادر.

ب. **نظريات تعلم الكبار وعلم الأندراجوجي Andragogy** : وفيما يلي عرض مختصر لنظريات تعلم الكبار: قام نولز "Knowle"s (١٩٨٠) بتمييز مفهوم وثقافة فن وعلم مساعدة الكبار على التعلم Andragogy، عن فن وعلوم تعليم الأطفال Pedagogy في كون الشخص الكبير مستعدا للتعلم عندما يضطلع بأدوار اجتماعية أو حياتية جديدة؛ ويتم العمل بشكل تعاوني مع المتعلم لاختيار الأساليب والمواد والموارد للتعليم ،والتطوير المستمر والتعديل، حسب الحاجة، مع تقييم الاحتياجات من أجل مواصلة التعلم،

ولأن الكبار بحاجة إلى معرفة لماذا يتعلمون هذا المحتوى، فيجب توضيح وشرح

أسباب اختيار التعلم لمهارات محددة. ولأن الكبار يتعلمون بالممارسة، فإن التعليم الفعال يركز على المهام التي يمكن للكبار القيام بها، بدلا من التركيز على حفظ المحتوى. ولأن الكبار يعانون من مشاكل ويتعلمون أفضل ما يكون عندما يكون الموضوع له تطبيق حياتي واستفادى مباشرة ولع علاقة بحل مشكلات حياتية واقعية، والكبار يميلون لتخطيط تجاربهم التعلمية الخاصة بهم وتنفيذها وتقييمها (Knowles, 1975)تحت ما يسمى "بالتعلم الموجه ذاتياً" Self _directed Learning ؛ فالمتعلم يتخذ القرارات بشأن مضمون التعلم وأساليبه وموارده وتقييمه، ويتحمل الأفراد المسؤولية عن عملية التعلم الخاصة بهم عن طريق تحديد احتياجاتهم، ووضع الأهداف، وتحديد الموارد، وتنفيذ خطة لتحقيق أهدافهم، وتقييم النتائج، وتتمثل فائدة هذا البرنامج الموجه ذاتيًا في أنه يمكن بسهولة دمجه في عادات يومية، ويمكن أن يحدث ذلك على حد سواء في أوقات راحة المتعلم ووفقا لأفضلياته في مجال التعلم، ويمكن أن يتشرك المتعلم في أنشطة منعزلة، مثل البحث عن المعلومات على شبكة الإنترنت؛ ويمكنها أيضاً أن تشرك المتعلم في الاتصال بالخبراء والأقران، كما هو الحال في الفصول الدراسية التقليدية، ويميل الكبار من المتعلمين لأنشطة التعلم التي تستكشف وتكشف وجهات نظر مختلفة .

ج. **نظرية المعرفة الموزعة** Distributed Cognition Theory: تحاول هذه النظرية فهم النظم المعرفية، وترى أن المعرفة توجد خارج الأفراد، ويتم الحصول عليها من خلال التفاعل بين الأفراد، والمصادر، والمواد في البيئة. تبحث هذه النظرية في العمليات المعرفية التي تحدث على أساس العلاقات الوظيفية للعناصر التي تشترك معاً في العملية، والعملية ليست معرفية وفي عقل الأفراد فقط، وإنما تحدث من خلال تفاعلات بين عقول عديدة، وينظر إليها من خلال العلاقات الوظيفية بين مكونات النظام التي تسهم فيها، ويتكون النظام من أفراد، وأدوات، وأنشطة في البيئة.(Hutchins, 1995).

ويعد مفهوم النظم المعرفية Cognition System هو الأساس في نظرية المعرفة الموزعة، والنظام المعرفي لا يقتصر على فرد واحد، ولكنه يشمل مجموعة الأفراد الذين يتشاركون مع بعضهم البعض ومع الأدوات والبيئة أثناء قيامهم بعمل أو تنفيذ مهمة ما، بشكل متناسق. ومن

ثم فهي تبحث في الاعتماد المتبادل المعقد بين الأفراد والأدوات أثناء قيامهم بأنشطة معينة، وعلى ذلك، تقوم هذه النظرية على المبادئ الثلاثة التالية:

- إن العمليات المعرفية قد تكون موزعة بين أعضاء المجموعة الاجتماعية.
- أن العمليات المعرفية قد تشتمل على التنسيق بين البنية الداخلية للفرد، والبنية الخارجية التي تتمثل في المواد والبيئة.
- أن العمليات المعرفية قد تكون موزعة عبر الزمن، فنواتج الاحداث السابقة يمكن ان تشكل طبيعة الأحداث اللاحقة(Hollan et al,2000).

د. **نظريات الدافعية** : الدافعية هي البواعث التي تدفع الأفراد للمشاركة في الحدث أو النشاط. ولا شك أن الدافعية تؤثر بشكل عام في السلوك الإنساني، وترتبط نظريات الدافعية بحشد المصادر والذكاء الجمعي، فالدافعية أساس لمشاركة الأفراد في الحشد، فقد أثبتت البحوث والدراسات أن حشد المصادر يعتمد أساساً على الدافعية (Cai, 2016)، ويوجد نوعان للدافعية، هما الخارجية والداخلية(Deci & Ryan,1985) الدافعية الخارجية: تتمثل في حصول الأفراد على عوائد مادية أو أدبية، الدافعية الداخلية: وهي الرضا والسرور المتأصل لدى الأفراد عن النشاط، حيث تتولد لدى الأفراد أنفسهم الرغبة في المشاركة، بصرف النظر عن أي عائد مادي أو أدبي، وقد تبدأ الدافعية بالخارجية وتنتهي بالداخلية.

هـ. **نظرية الفعل المبرر "المعقول أو المسبب Reasoned Action Theory "** تشرح هذه النظرية العلاقة بين الاتجاه وسلوك الفرد ضمن فعله، لفهم سلوك الفرد الطوعي. وتستخدم لتوقع تصرف الفرد بناء على اتجاهه ومقصده من سلوك مسبق، حيث يعتمد قرار الشخص بالخضوع في سلوك معين على توقعه من النتائج المصاحبة لهذا السلوك. فالرغبة في فعل سلوك معين يؤدي إلى فعل السلوك. وهذه الرغبة هي مقصد السلوك، وتأتي نتيجة اعتقاد الفرد بأن لكل سلوك يقوم به سيؤدي إلى نتيجة معينة ، ويعتمد مقصد السلوك الإنساني على عاملين هما: اتجاه السلوك، وهو رأي الفرد الشخصي سواء كان السلوك المعني إيجابياً أو سلبياً، والمعايير الشخصية، وهي نظرة الفرد لسلوك معين من منظور المجتمع، وهو أيضاً يشكل ضغطاً على الفرد حيث إنه لا يميز ما إذا كان الفرد يتقبل أو لا يتقبل هذا التصرف. وكلما كانت نية الفرد قوية اتجاه سلوك معين فهذا يكون حاف اًز ليزيد الجهد الذي يبذله اتجاه السلوك وهذا أيضاً

يزيد احتمالية حدوث السلوك. والأفكار الناتجة من معايير الشخصية واتجاه السلوك تحدد مقصد السلوك ومن ثم أدائه.(Ajzen & Fishbein, 1980).

و. نظرية السلوك المخطط Planned Behavior Theory

تركز هذه النظرية على قياس نية أو قصد الأفراد من ممارسة سلوك معين، وما الرغبة لديهم من هذا السلوك، وما الجهد الذي يبذلونه، يمكن التنبؤ بسلوك الفرد من خلال نيته أو مقاصده. ويمكن التنبؤ بالمقاصد من خلال اتجاهات الفرد نحو السلوك، والمعايير الذاتية. وعلى ذلك، فالسلوك يتأثر بالنية أو القصد، والنية أو القصد تتأثر بالمعايير الذاتية، والاتجاه، والتحكم في السلوك (Ajzen,1985, 1991) وفيما يلي شرح موجز لهم:

- المعايير الذاتية: وهي إدراك الفرد لأهمية معتقدات الآخرين.
- الاتجاه: وهو الدرجة التي يعد فيها الشخص سلوكاً معيناً مفضلاً أو غير مفضل. والاتجاه الإيجابي نحو السلوك يولد النية لممارسة هذا السلوك. تتكون الاتجاهات من سلسلة معتقدات تجا وينتج في شكل قيمة تضاف إلى ناتج السلوك، فإذا كان ناتج السلوك إيجابياً يتكون ا ه إيجابي، ويحتمل انخراط الفرد في مثل هذا السلوك.
- التحكم في السلوك المدرك: ويشير إلى السهولة أو الصعوبة المدركة للمشاركة في سلوك معين، في ضوء الخبرات الماضية والعقبات المتوقعة. وهذا يرتبط بالكفاءة الذاتية التي تشير إلى القدرة المدركة على أداء مهام معينة.

ز. **نظرية الانخراط Engagement Theory :**حشد المصادر هو عملية تشاركية ينخرط فيها الحشد لحل مشكلة أو تنفيذ مهمة، وبدون هذا الانخراط لن توجد عملية حشد مصادر، ويمكن تعريف انخراط المتعلم بأنه ربط انفعالي موقفي أو مستمر، ومعرفي، وسلوكي بين المتعلم ومصادر التعلم الإلكترونية، يقوم على أساس خبرة المتعلم التي تمتد فيما بعد سهولة الاستخدام(محمد خميس،٢٠٢٠)، وتطبيقًا لذلك فإن عملية الانخراط في حشد المصادر الإلكترونية تظهر في أن خبرة حشد المصادر تؤثر في عملية الانخراط والسلوك الناتج، وأن انخراط الحشود يمكن أن يوجه أهداف الانخراط المختلفة، وأن عملية انخراط الحشود ترتبط بالألفة بهدف الانخراط، وأن الإدراك المعرفي والوجداني يمكن أن ينشط من خلال عملية التفاعل، ويولد أنماطاً مختلفة من الالتزامات والاستجابات السلوكية، معتمداً

على المدركات الوسيطة للرضا، والبهجة، والتضمين، والثقة، والتمكين، سواء أكان فردياً أم تشاركياً(Troll et al. , 2016).

المحور الثالث: العبء المعرفى Cognitive Load

ويعرف رمضان حسن (٢٠٠٥) العبء المعرفى بأنه الجهد المبذول من المتعلم للتعامل مع الأنشطة والمعلومات والمشكلات المفروضة على النظام المعرفى الخاص به، وبصفة خاصة على الذاكرة العاملة خلال القيام بمهمة معينة، **و**للعبء المعرفي أنواع هي:

١. **العبء المعرفى الداخلى** Load Cognitive Intrinsic : ويشير الى عدد العناصر التى تم معالجتها فى وقت واحد فى الذاكرة العاملة، وهذا يعنى تفاعل هذه العناصر مع بعضها مما يسبب العبء المعرفى، ويتطلب التعامل مع العبء المعرفى الداخلى لدى متعلم ما بواسطة المعالجات التعليمية تعديل طبيعة مهمة التعلم، فمثال يمكن خفض العبء المعرفى الداخلى عن طريق حذف بعض المهام من التعليم أو استبدالها بمهام أبسط نسبياً. العناصر والعلاقات (عبد الواحد مكي،٢٠١٦)، وينشأ هذا النوع من العبء المعرفى نتيجة لصعوبة وتعقيد المحتوى الدراسى، فاذا ما احتوت المادة الدراسية على الكثير من العناصر والمفاهيم أو ضعف فى عملية تنظيم المحتوى الدراسى (مستوى صعوبة عناصره) فان المتعلم يجد صعوبة فى معالجتها بوقت واحد فى الذاكرة العاملة، لذا تصبح هذه المادة صعبة الفهم(Sweller et al.,1998).

٢. **العبء المعرفى الخارجى** Load Cognitive Extraneous: ويعرف كذلك بالعبء المعرفى غير الفعال، وهو نتيجة للتقنيات التعليمية التى يحتاجها المتعلمون للمشاركة فى أنشطة التعلم، والتى ترتبط بشكل بمخطط البناء المعرفى للمتعلم. (Palincsar,2003)ويتولد هذا العبء نتيجة طرائق التدريس التقليدية، التى تركز على تزويد المتعلمين بكم هائل من المعلومات المهمة وغير المهمة والتى يتطلب منه حفظها دون الاهتمام بقدرته العقلية على معالجة المعلومات وترميزها وتخزينها بشكل مناسب،

٣. **العبء المعرفى الفعال أو وثيق الصلة المناسبBurning**: يحدث نتيجة للمعالجة المعرفية المفيدة مثل الأفكار التجريدية وغيرها، والتى تعزز من خلال الوسائل التعليمية، ويساعد على بناء مخططات معرفية جديدة ومعقدة بطريقة متعاقبة تساعد

المتعلم على االنتقال بين المثيرات المقدمة له وحفظ المعلومات المفيدة، االمر الذى يساعده على التفكير بشكل منطقى وناقد ويستطيع التحكم على المعلومات المقدمة له بموضوعية، (Chipperfild,2006) وينتج هذا النوع نتيجة مشاركة المتعلم الفعالة فى التعلم والتى ينتج عنها التفاعل مع المعلومات الجديدة واالانتقال بين المثيرات المقدمة له ومعالجتها فى بيئته المعرفية، فضالً عن ذلك ان بعض المعلومات قد تكون عالية التجريد معززة بالتقنيات التعليمية، بمعنى أن هذا النوع من العبء يسهم فى عملية التعلم بدل من ان يتعارض معها، االمر الذى يتطلب من المتعلم بناء مخططات معرفية جديدة وبهذا يتولد لديه عبء معرفى. (محمد الزعبى، ٢٠٠٢) .

أسباب العبء المعرفى :

١. محدودية الذاكرة قصيرة المدى تعوق التعلم أحياناً بسبب عدم قدرتها على االحتفاظ ومعالجة معلومات كثيرة وصعبة فى نفس الوقت.
٢. سيادة أنماط التعليم التقليدية سواء فى المدارس أو الجامعات التى يتولى فيها المعلم الدور الرئيسى فى العملية التعليمية، فهو الذى يحدد االجابة التى على المتعلم تقديمها.
٣. عدم اعطاء المتعلم وقت كافى لكى يفكر، وعدم اعطاء فرصة كافية للذاكرة العاملة لكى يقوم بوظائفها. (عبد الواحد مكي،٢٠١٦).

المحور الرابع: علاقة حشد المصادر الإلكترونية بإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم والعبء المعرفي:

إن المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم مطلباً أساسياً للمعلم، وكذلك للباحث المستقبلي في تكنولوجيا التعليم، لكي يتمكن من فهم القراءات في تكنولوجيا التعليم والمهارات التقنية، والبحث عن هذه المفاهيم من مصادر مختلفة ثم صياغتها في خريطة مفاهيم او مقالى قصيرة أو تعريف محدد يثبت المعنى ويؤكد الفهم، ويعد مدخل حشد المصادر من المداخل التي تدعم البحث عن المعرفة من مصادرها المتعددة ،وفكرة حشد المصادر في حد ذاتها ليست جديدة، والجديد فيها هو التكنولوجيا، التي أدت إلى انتشاره وتغيير طرائق تطبيقه.

ومع ظهور تطبيقات الويب التشاركية، والفيس بوك أشهرها وأكثرها استخدامًا تم استثمار إمكاناته في حشد المصادر، للاستفادة من حكمة جمهور المتعلمين والذكاء الجمعي لجماعة

التعلم وإشراكهم بشكل كلي أو جزئي، حيث يتم طرح قضية تعليمية معينة من قبل المعلم أو مجموعة من المعلمين ، وتبدأ عملية حشد المتعلمين ، وتجييشهم من أجل إنجاح أهداف هذه الحملة أو من أجل هذه القضية، عن طريق الوصول إلى أكبر عدد من المتعلمين ومصادر المعلومات على مستوى العالم وتيسيير الوصول إلى أفكار ومعلومات جديدة وحل المشكلات بتكاليف أقل، وفي وقت قصيرو تيسيير عملية التواصل والتعاون بين الأفراد بصفة عامة و المتعلمين بصفة خاصة، فلم تحتج إلى أي جهد، ولا تحتاج إلى مهارات خاصة، فالكل يجيدها، بالإضافة إلى استخدام الوسائط المتعددة، من نصوص، وصور، وفيديو، مما جعلها عملية جذابة وزاد الاقبال عليها.؛ ومن هنا استخدم الفيس بوك بوصفه منصد حشد بهدف زيادة المعرفة التي يمكن الحصول عليها والاستفادة منها ونشرها، وتقليل الموارد والتكاليف (Bücheler, et al., 2010)

ويتميز حشد المصادر بأنه منهج بحث علمي يقدم بيانات جديدة وعديدة وغير متحيزة، ويمكن استخدامه مع المناهج الأخرى بتوسيعها وتثليثها. وهعو يشبه المنهج الوصفي المسحي، ولكنه يختلف عنه في نواحي عديدة، فالمسح يسأل أسئلة محددة لموضوعات محددة قبلاً، وتستخدم فيه التحليلات الإحصائية، لأنها بحوث كمية، أما بحوث حشد المصادر فهي تسمح بالأسئلة المفتوحة ومناقشات الحشد، ولذلك فهو عملية حلقية (Parsons, et al., 2017).

وتعد منهجية حشد المصادر مناسبة للبحوث المسحية، للحصول على بيانات معينة من خلال منصة حشد المصادر، باستخدام آليات مناسبة مثل التصويت؛ للتعرف على آراء الجمهور بشأن منتج معين أو قضية معينة، ويساعد استخدام حشد المصدر في البحوث العلمية في التغلب على المشكلات التي تواجه البحوث التجريبية المعملية، وخاصة صغر حجم العينة، وتنوعها، وزيادة التكاليف، الأمر الذي يساعد على تحقيق دقة البحث وتعميم نتائجه. ولكنه أيضاً يشتمل على عدة تحديات بشأن علميات الضبط، والتي ينبغي وضعها في الاعتبار (Borgo, et al., 2018)يتطلب استخدام حشد المصادر في سياق الطريقة العلمية للبحث الخطوات التالية: تحديد نوع الأسئلة المناسبة للإجابة عنها من خلال الحشد، تحديد منهج البحث المناسب، تطوير خطة مشروع البحث. تقديم خطة مشروع البحث إلى جهة معنية، للحصول على التمويل المطلوب أو الموارد أخرى، وذلك في حالة البحوث الممولة.تحديد فريق العمل في المشروع البحثي.إعداد مجموعة العمل المعملية أو الميدانية.جمع المعلومات والمصادر .صياغة الفروض.إجراء التجربة وجمع البيانات.تحليل البيانات.تفسير النتائج.رسم

الاستنتاجات، وقد يؤدي ذلك إلى فرض فروض جديدة.النشر، مع حفظ حقوق الملكية الفكرية، والمتبع هنا في البحث الحالي مع الطلاب المعلمين منهج حشد مبسط من هذه الخطوات.

ومع كل مميزات حشد المصادر بالفيسبوك يحسن استثمار هذه المميزات في مهام وأنشطة البحث عن المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم فتساهم في اكسابها للطلاب فما يأتي بالبحث والجهد والتلخيص وإعادة العرض يتعمق فهمه و استيعابه ويتثبت في الذاكرة ولا يمثل حملا عليها بل يخفض العبء المعرفي .

إجراءات البحث:

تضمن إجراءات البحث الحالي الإجراءات التي تم إتباعها لإعداد قائمة المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، وقائمة معايير تصميم مجموعات مغلقة على Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين) في مهام ويب، في ضوء المعايير السابق الحديث عنها في الإطار النظري، ولبناء أدوات البحث، وإجراءات تنفيذ تجربة البحث، وتحديد الأساليب الإحصائية المستخدمة، وفيما يلي العرض التفصيلي لذلك:

١. إعداد قائمة بالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اللازمة لطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور:

تم التوصل إلى قائمة المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اللازمة لطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور بإتباع الخطوات التالية:

أ. إعداد قائمة أولية:

تم التوصل إلى قائمة أولية بالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اللازمة لطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور، وذلك من خلال المصادر التالية (مصادر اشتقاق قائمة المفاهيم):

أولًا: خبرة الباحثة من خلال التدريس في معمل تكنولوجيا التعليم ثم خبرتها بوصفها مدرس من خلال المحاضرات وتلقي ردود أفعال الطلاب أثناء تدريس مقرر تكنولوجيا التعليم (١) وهو عبارة عن مدخل مفاهيمي يهتم بأساسيات مجال تكنولوجيا التعليم؛ فاطلعت الباحثة على الصعوبات في استيعاب مفاهيم تكنولوجيا التعليم بالعرض التقليدي المتبع داخل قاعات المحاضرات، كما أن ترتيب المعرفة بالطريقة المتبعة في مصادر تعلم مقرر تكنولوجيا التعليم

التقليدية تعوق الفهم الصحيح والتعلم ذا المعنى Meaningful للمفاهيم والعلاقات بينها؛ ومن هنا استخلصت الباحثة قائمة مبدئية من المفاهيم الأساسية في صورتها الأولية.

ثانيًا: تم مراجعة بعض الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتحديد المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم،

ثالثًا: تم تحليل الواقع الميداني للحصول على قائمة المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اللازمة لطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور، ومن خلال المصادر سالفة الذكر أمكن إعداد الصورة الأولية لقائمة المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اللازمة لطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور؛ حيث اشتملت على (٥٠) مفهومًا، وذلك تمهيداً لتحكيمها ووضعها في صورتها النهائية.

ب.تحديد قائمة المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، ووضعها في صورتها النهائية:

بعد إعداد قائمة المفاهيم الأساسية في صورتها الأولية، تم إجراء الآتي لضمان دقتها واكتمالها في صورتها النهائية ملحق (٤) وللتأكد من صدق القائمة، تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين ملحق(١) المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم، وذلك بهدف التعرف على آرائهم حول ما يلي :مدى شمول القائمة للمفاهيم الاساسية في تكنولوجيا التعليم المحددة سلفاً في الإطار العام للبحث ، ومدى سلامة الصياغة اللغوية للمفاهيم، ومدى أهميتها في متطلبات فهم مجال تكنولوجيا التعليم وتقدم مدخلا مفاهيميا أساسي لمقررات تكنولوجيا التعليم والدقة العلمية لكل مفهوم او علاقة بين المفاهيم.

وقد رأي السادة المحكمون ضرورة التركيز على هذه المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، واقترحوا زيادة بعض المفاهيم لأهميتها، وقد قامت الباحثة بإجراء كافة التعديلات التي أشار إليها السادة المحكمون، ومن ثم تم التأكد من صدق قائمة المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اللازمة لطلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور، فأخذت الصورة النهائية (٤٢) مفهومًا ملحق (٤) ووجد اتفاقا عليها بنسبة (٩٨%).

١.إعداد قائمة معايير تصميم ثلاث مجموعات مغلقة على Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين):

تم التوصل إلى قائمة بمعايير تصميم التعليم بمنصة Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين) للبحث الحالي، بإتباع الخطوات التالية:

إعداد قائمة أولية بمعايير تصميم التعليم بمنصة Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين): تم التوصل إلى قائمة أولية بمعايير تصميم التعليم بمنصة Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين)، من خلال المصادر الآتية:

أ. الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات والبحوث العربية والأجنبية التي اهتمت بمعايير تصميم التعليم بمنصة Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين)، ونتائج وتوصيات بعض البحوث والدراسات السابقة، والمؤتمرات ذات الصلة، والتي تم عرضها في الإطار النظري للبحث، والتي منها دراسة كل من: (أمل الغامدي، ٢٠١٨؛ محمد شلتوت، ٢٠١٦؛ محمد نصر الدين، ٢٠١٦؛ هناء محمد، ٢٠١٦؛ رشا إبراهيم ورامي اسكندر، ٢٠١٥؛ محمد خلف الله، ٢٠١٣).

ب. الاطلاع على منصةFacebook ، والتي تم استخدامها بشكل مسبق في الدراسات والبحوث والرسائل العلمية في مجال تكنولوجيا التعليم، وتحليلها، ومراعاتها في تصميم بيئة حشد المصادر، وبعد إجراء كافة التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين ملحق (١).

ج. ضبط قائمة معايير تصميم التعليم لمهام ويب بمنصة Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين)، ووضعها في صورتها النهائية: بعد إعداد قائمة المعايير في صورتها الأولية ملحق(٥)، تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ملحق(١)لإبداء آرائهم حول ما يلي : سلامة الصياغة اللغوية، والدقة العلمية لبنود القائمة من معايير ومؤشرات، مدى أهمية المعايير للمحاور الرئيسية للقائمة، وملائمتها لمنصةFacebook، مدى انتماء المعايير للمحاور الرئيسية، وملائمتها لمنصة Facebook ، إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه مناسباً، وإبداء أي ملاحظات أو مقترحات أخرى، وقد أبدى السادة المحكمون آرائهم ومقترحاتهم حول قائمة معايير استخدام لمنصةFacebook، وتم إجراء التعديلات التي رأى المحكمين ضرورة تعديلها ملحق(٦)، وقد تمثلت أهم هذه التعديلات في الآتي:تعديل الصياغة اللغوية لبعض المعايير، وإعادة ترتيب بعض المؤشرات مثل: نقل مؤشر من المعيار الأول إلى المعيار الخام، وحذف بعض الكلمات المكررة في

صياغة بعض المؤشرات مثل: (بدقة، فعالة، مرنة، وبعد إجراء كافة التعديلات في ضوء آراء السادة المحكمين.

٢. **ثالثاً: نموذج التصميم التعليمي المستخدم في البحث الحالي.**

قامت الباحثة بالاطلاع على عدة نماذج للتصميم التعليمى مثل نموذج نبيل عزمي(٢٠٠١)، ونموذج محمد خميس (٢٠٠٧)، ونموذج عبد اللطيف الجزار" Elgazzar" (٢٠١٤) وتم تصميم مجموعات مغلقة على الفيس بوك وتقديم مهام ويب الثلاثة من خلالها لحشد المصادر الالكترونية بالأنماط الثلاثة (تنافسية/ تشاركية/ هجين) في ضوء نموذج محمد خميس (2007)حيث تم استخدام خاصية المجموعات المغلقة بمنصة Facebook وطريقة استخدامها لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين)، حيث أنه التي يتضمن جميع عمليات التصميم والتطوير التعليمي في تفاعل مكوناتها والتغذية الراجعة التي تضمن تعديلا مستمرا، ومن ثم يعد من مناسبًا لتصميم حشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين) في مهام ويب، والتي يتناولها هذا البحث، وقد تم تكييف بعض المراحل الفرعية من الباحثة للتوافق مع التصميم المستهدف لتحقيق أهدف البحث الحالي.

رابعا : مراحل التصميم التعليمي لاستخدام منصة Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين)

وفيما يلي عرض تفصيلي لمراحل التصميم التعليمي المتبع وفقاً لخطوات نموذج محمد خميس٢٠٠٧))مع بعض التعديلات التي تتناسب مع طبيعة البحث الحالي من قبل الباحث كالآتي:

المرحلة الأولى: مرحلة التحليل:

وتشتمل هذه المرحلة على الخطوات التالية:

1-اعتماد أو وضع معايير التصميم التعليمي لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين) في مهام ويب وتم التوصل لقائمة المعايير التصميمية ملحق(٦).

2-تحليل خصائص المتعلمين الاكاديمية والاجتماعية والنفسية: الفئة المستهدفة في هذا البحث هم طلاب الد ارسات العليا بكلية التربية جامعة دمنهور الدارسين لمقرر التصميم التعليمي، للعام الجامعي 2023/ 2024م، ولديهم خبرات متقاربة في تقنيات التعليم، كما تتوفر لديهم المعارف والمهارات العقلية والأدائية والوجدانية ما يمكنهم من التعلم من خلال حشد مصادر

التعلم بتصميم التعليم بمنصة الفيس بوك، كما يمتلك الطلاب أجهزة حاسب وأجهزة محمولة أو لوحية خاصة بهم بالإضافة للهواتف المحمولة، وتم توزيع الطلاب إلى ثلاث مجموعات تجريبية.

3-تحليل الاحتياجات التعليمية لاستخدام منصة Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين)، وتحليل المحتوى، أو تقييم الاحتياجات: من خلال قيام الباحثة بتدريس مقرر التصميم التعليمي حيث تعد المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم جزء رئيس من المقرر.

4-تحليل مصادر التعلم الالكتروني المتاحة، ولمنصةFacebook كبيئات للتعلم، ويرى الباحثة أن توفير بيئة تعلم إلكترونية كمنصة Facebook لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين) في مهام ويب، وقد يسهم في حل مشكلة البحث، فقد تكون منصة Facebook بيئة تعلم مناسبة لتقديم المحتوى، كما أنه بالنسبة لإمكانية تنفيذ البحث فإنه يتوفر لدى الباحثة مهارات تصميم التعليم بمنصة لحشد المصادر الإلكترونية (تنافسية/ تشاركية/ هجين) في مهام ويب، وقد تم نشر المهام التعليمية الخاصة بحشد المصادر الخاصة بالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم بشكل اسبوعي على مجموعات Facebook وفقاً للتسلسل المنطقي، كما تتوفر أجهزة حاسب آلي شخصية وهواتف محمولة لدى عينة البحث، واتصال بالإنترنت، ومن ثم فإنه لا توجد معوقات لتنفيذ تجربة البحث.

المرحلة الثانية: مرحلة التصميم:

تتضمن هذه المرحلة الخطوات التالية:

١. **صياغة الأهداف التعليمية للمقرر الإلكتروني:** من خلال توصيف مقرر التصميم التعليمي/ الجزء الخاص بالبحث العلمي، فتم تحديد الهدف العام للمقرر المقدم عبر الفيس بوك، وهو إكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الفرقة الثانية شعبة علوم أساسي مميز بكلية التربية جامعة دمنهور، وبناء على الهدف العام للمقرر الالكتروني، وتم صياغة الأهداف التعليمية للمقرر في عبارات سلوكية، بحيث تصف سلوك المتعلم نتيجة التعلم بشكل دقيق، وبحيث يكون هذا السلوك قابلاً للملاحظة والقياس.

٢. **تحديد عناصر المحتوى التعليمي:** تم تحديد المحتوى بناء على الأهداف السابق تحديدها، حيث اتصف المحتوى التعليمي المقدم للطلاب بالصحة العلمية والدقة اللغوية ومناسبته للمتعلمين وقابليته للتطبيق وكفايته لإعطاء فكرة واضحة عن المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، وقد تم ترتيب موضوعات المحتوى ترتيباً وفقاً للترتيب المنطقي للمفاهيم.

٣. **تصميم مقاييس الأداء محكية المرجع (أدوات البحث):** وشملت الاختبار التحصيلي وبطاقة تقييم الأداء المهارى وسيتم تناول كيفية تصميمها لاحقاً في الخاص بتصميم أدوات البحث.

٤. تصميم خبرات التعلم، الموارد والأنشطة، وطريقة تجميع الطلاب وأساليب التدريس المناسبة.

٥. بناء على اهداف كل موضوع **تم تحديد مصادر التعلم المختلفة**، وتشمل مصادر التعلم عروض تقديمية وملفات PDF وصور ولقطات فيديو، وقم تم تقسيم عينة البحث إلى ثلاث مجموعات تجريبية، بحيث تكونت المجموعة الأولى من (٣٢) طالب، بحيث تعلمت المجموعة التجريبية الأولى من خلال حشد المصادر الإلكترونية التشاركية في مهام ويب ، وتعلمت المجموعة التجريبية الثانية من خلال حشد المصادر الإلكترونية تنافسية في مهام باستخدام لمنصة(25)، وتعلمت المجموعة التجريبية الثالثة من خلال حشد المصادر الإلكترونية هجين مهام ويب (٤٤)، ويقوم الطلاب بتنفيذ المهام المطلوبة حسب نمط حشد المصادر بكل مجموعة تجريبية.

٦. اختيار **عناصر الوسائط المتعددة** البديلة لخبرات التعلم للمصادر والأنشطة بشكل نهائي: تم نشر أهداف الوحدة وموضوعاته على حائط كل مجموعة من مجموعات التعلم المغلقة لمنصة Facebook وفقاً للترتيب الزمنى لعرض مفاهيم الوحدة، وتم اختيار مصادر التعلم المرتبطة بكل موضوع من مفاهيم الوحدة، والوسائط المتعددة اللازمة لتوضيح المهام المطلوب حشد المصادر لها بصور مختلفة مثل: العروض التقديمية، والملفات النصية ،Pdf والروابط الإثرائية المرتبطة بكل موضوع من موضوعات المحتوى التعليمي، ويقوم الطلاب بحشد المصادر ورفعها على صفحة كل مجموعة، وقد تم وضع الأنشطة والمهام التعليمية للطلاب من خلال مجموعات

Facebook المغلقة بتسلسل تتابعي مع تحديد التعليميات اللازمة للقيام بها، وقد تم تحفيز طلاب المجموعات الثلاث باستمرار على الانتهاء من المهام والأنشطة التعليمية في الوقت المحدد لها، وتذكيرهم بموعد الانتهاء من كل نشاط بوقت كاف.

6-تصميم الرسالة للوسائط المصادر والأنشطة المختارة: حيث يتم تحديد رسالة والمهام المطلوبة تنفيذها من خلال حشد المصادر والمتعلقة بإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم.

7-تصميم الأحداث التعليمية وعناصر عملية التعلم: تم إعطاء طلاب المجموعات التجريبية الثلاثة فكرة عامة عن حشد المصادر الإلكترونية وكيفية الاستفادة منها في إكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، وقد تم نشر الأهداف العامة للمقرر ولكل موضوع من موضوعات التعلم على صفحة كل مجموعة من مجموعات التعلم عبر منصة الفيس بوك، حيث تم وضع ملخص موجز للطلاب لمراجعة في بداية كل موضوع تعليمي لمراجعة الموضوع السابق والتهيئة للموضوع التالي وذلك لإثارة دافعية الطلاب وتحفيزهم للتعلم واستدعاء خبرات التعلم السابقة.

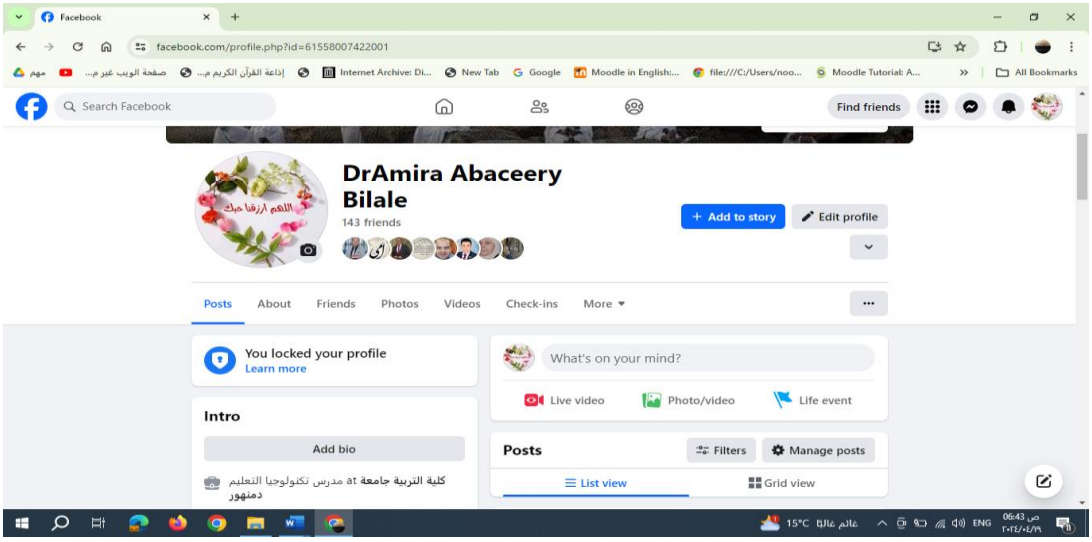
8-تصميم استراتيجية تنفيذ التعليم وتفاعل المتعلم مع منصة Facebook: تبنى البحث أسلوب توظيف التعلم الالكتروني من خلال منصة Facebook تم استخدام مجموعات **Facebook** التعليمية بكل امكانياتها، كبديل للتعليم التقليدي لإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز فيتم بكلية التربية بجامعة دمنهور، ويتم التعلم في هذا النموذج خارج حدود القاعة الد ارسية، التعلم من أي مكان وفى أي زمان من قبل المتعلم، وتم عقد محاضرات ولقاءات وتدريبات عملية مع طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز لكيفية حشد مصادر التعلم الإلكترونية وللتعرف على الأهداف التعليمية والخطة الموضوعة لتحقيقها وكيفية الانضمام للمجموعات التعليمية على الفيس بوك وكيفية الاستفادة من الإمكانيات التي تقدمها منصة Facebook لتدعيم التواصل والتفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض من جهة وبينهم وبين الباحثة، وتم انضمام الطلاب للمجموعات التجريبية عن طريق قبول دعوات الانضمام المرسلة لهم من قبل الباحثة عبر رسائل تطبيقWhat's app أو على الحسابات الشخصية لهم على Facebook، وقد تم تصميم استراتيجيات التعلم في المجموعات

الثلاث من خلال تعلم الطلاب بشكل فردي في المجموعة التنافسية، وفى مجموعات في مجموعتي التشاركية والهجين بحيث تتكون المجموعة من (٤-٥) طلاب.

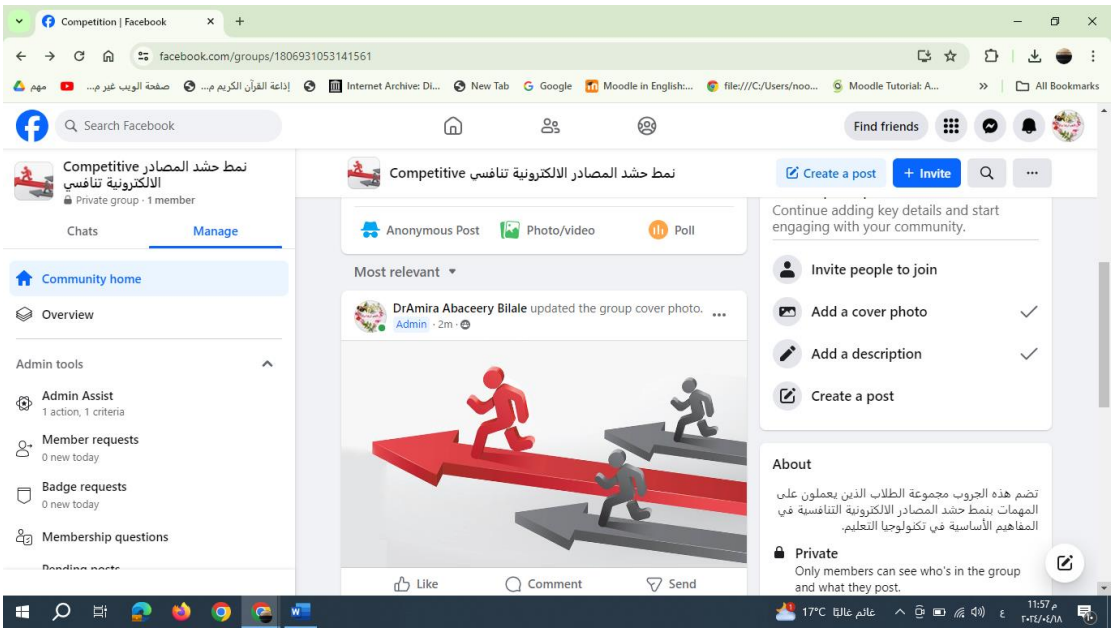
المرحلة الثالثة: مرحلة الإنتاج:

إنتاج مكونات بيئة التعلم الإلكترونية بتصميم التعليم بمنصة: قامت الباحثة بتحديد البرامج التي سيتم الاستعانة بها لكتابة المحتوى وإعداد الوسائط التعليمية فقامت الباحثة بإنتاج وتجهيز الوسائط المتعددة المستخدمة لكل موضوع من مفاهيم الوحدة، والتي تم تحديدها في مرحلة التصميم، كما تم تحميل المحتوى التعليمي عبر صفحات المجموعات ليقوم الطلاب بتحميله على أجهزتهم الشخصية وتصفحه في الوقت الذي يناسبهم، بالإضافة لما سبق تم وضع المحتوى مقسماً بالموضوعات على حائط كل مجموعة.

١. إنتاج النموذج الأولى لبيئة التعلم الالكتروني بتصميم التعليم بمنصةFacebook ، وتم ذلك من خلال الإجراءات التالية: حيث تم استخدام الحساب الشخصي على Facebook للباحثة لإنشاء المجموعات التعليمية المغلقة، وبعد إنشاء المجموعات التجريبية الثلاث تم إرسال رابط دعوات الانضمام لأفراد كل مجموعة عبر رسائل تطبيق Whats app أو عبر رسائل حساباتهم الشخصية على Facebook (حيث طلب من كل طالب إنشاء حساب على منصة Facebook لمن لديهم حساب أو التأكد من تفعيل حساب Facebook لمن لديهم حساب بالفعل.



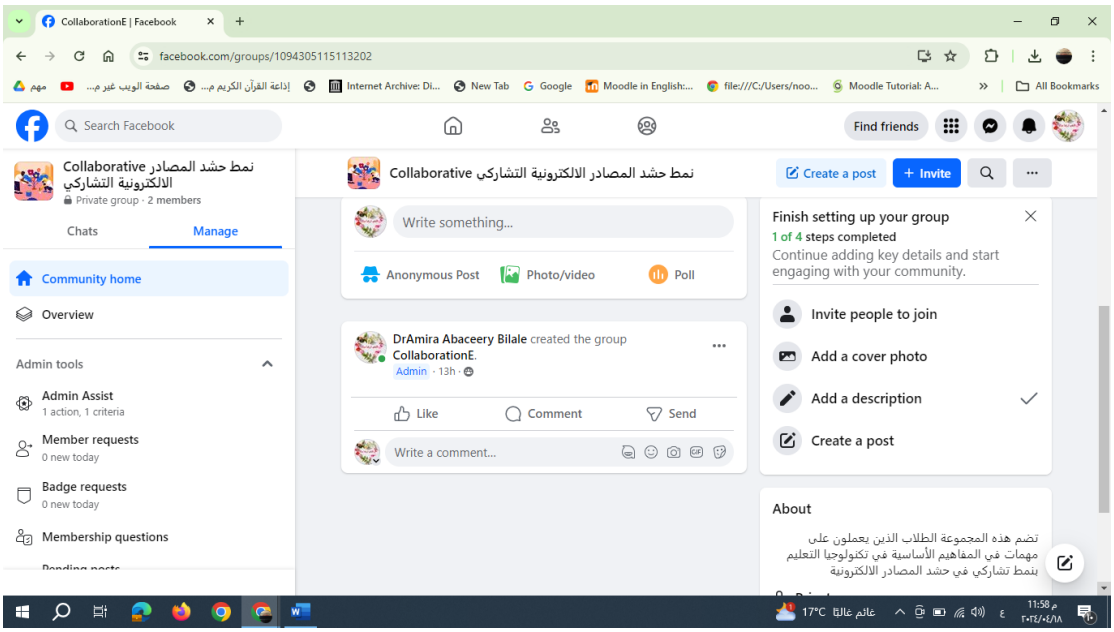
شكل(1): الحساب الشخصي للباحث على منصة Facebook



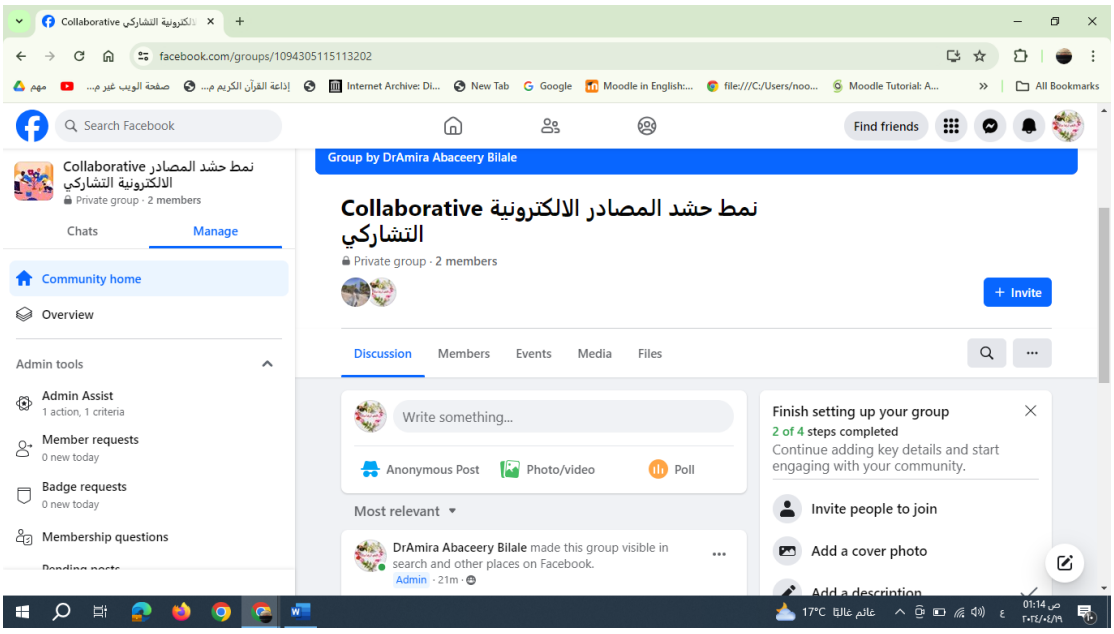
شكل(2) : مجموعة حشد المصادر الإلكترونية التنافسية بمنصة Facebook



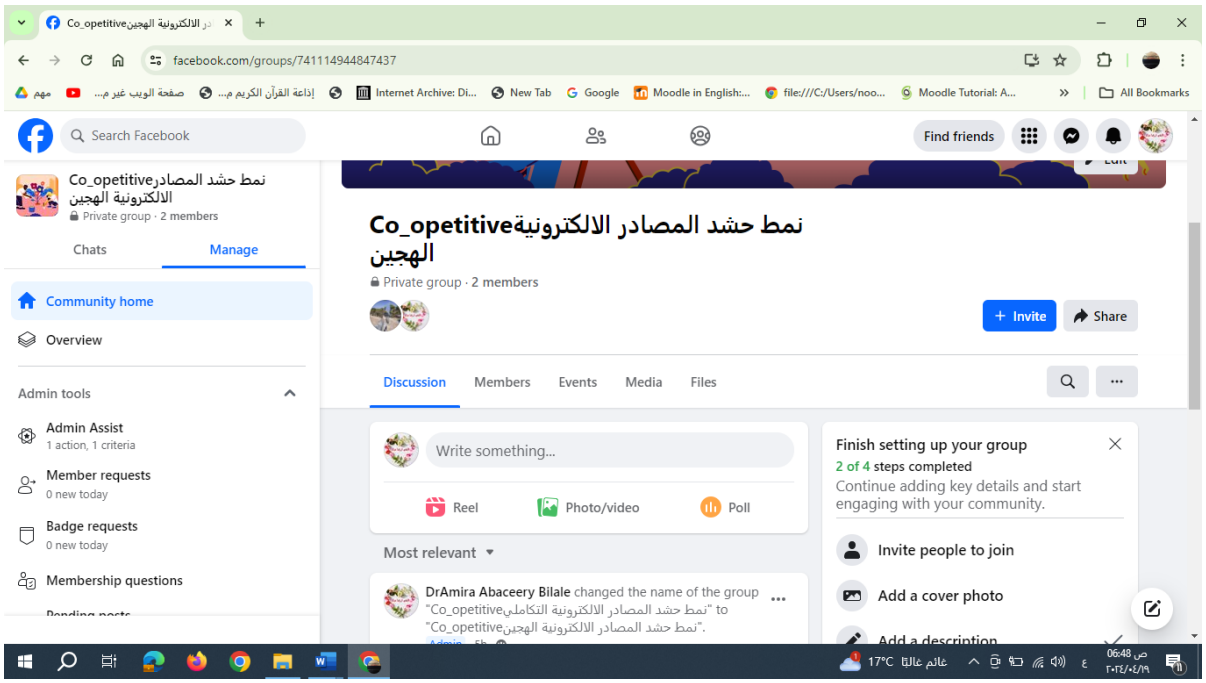
شكل(3) :مجموعة حشد المصادر الإلكترونية التشاركية بمنصة Facebook



شكل (٤) :مجموعة حشد المصادر الإلكترونية التشاركية



شكل(5) : مجموعة حشد المصادر الإلكترونية الهجين بمنصة Facebook



شكل (٦): بداية تصميم المجموعة المغلقة لنمط الحشد الهجين

تم توضيح كيفية الانضمام للمجموعات أيضاً في اثناء اللقاءات التحضيرية، مع متابعة انضمام الطلاب، وتم رفع ملف pdf يوضح كيفية الانضمام للمجموعات على Facebook وكيفية التعامل والاستفادة من إمكانياتها التعليمية من جانب الطلاب على حائط كل مجموعة من المجموعات الثلاثة.

-تم مشاركة أهداف الوحدة العامة، والأهداف الخاصة بكل موضوع مع طلاب المجموعات الثلاثة، وتم ترتيب الموضوعات ترتيباً منطقياً، بطرح الموضوع لطلاب المجموعتين بداية كلً عمليا أسبوع لإتاحة الفرصة لهم لدراسة الموضوع والقيام بالنشطة والمهام المطلوبة وإعداد تقرير مكتوب عما تم في مهام حشد المصادر الإلكترونية المطلوبة وتسليمه في نهاية كل أسبوع، حيث يسلم التقرير قائد المجموعة في المجموعة التشاركية والهجين، ويسلمه الطلاب فرديا في المجموعة التنافسية.

-تم تقديم التوجيه والمساعدة بشكل فردي عن طريق الدردشة التزامنية والتعليق على مشاركات الطلاب على حائط المجموعة في المجموعة الأولى (حشد المصادر الإلكترونية التنافسي) لحث الطلاب على التنافس في حشد المصادر الإلكترونية، وبالنسبة للمجموعة الثانية (حشد المصادر الإلكترونية التشاركية) فقد تم إرشاد الطلاب أثناء تكوين المجموعات واختيار قائد كل مجموعة وتوزيع المهام المطلوبة على أعضاء المجموعة، كما تم توجيه الطلاب عن طريق

الاشتراك في الدردشة الجماعية لطلاب المجموعة التجريبية الثانية، وبالنسبة للمجموعة الثالثة (حشد المصادر الإلكترونية الهجين) فقد تم إرشاد الطلاب أثناء تكوين المجموعات واختيار قائد كل مجموعة وتوزيع المهام المطلوبة على أعضاء المجموعة، كما تم توجيه الطلاب عن طريق الاشتراك في الدردشة الجماعية لطلاب كل مجموعة والتعليق على المشاركات المختلفة على حائط المجموعة لحث طلاب المجموعة التجريبية الثالثة على التنافس في حشد المصادر الإلكترونية، وعند الانتهاء من كل مهمة من مهام الوحدة، يتم نشر تلخيصاً له بحيث يستطيع الطلاب تقييم تعلمهم وتصحيح استجاباتهم الخطأ بماً منطقياً ترتيبا ترتيبها تم والتأكيد على الصحيح منها، كما أن مفاهيم الوحدة يتيح للطالب الانتقال من معلومة إلى معلومة أخرى، ومن مفهوم إلى مفهوم آخر داخل الوحدة بم يضمن إتقانها ونقل أثرها لمواقف تعليمية جديدة مشابهة لها.

-عقدت الباحثة لقاءات تدريبية مع الطلاب القائمين بقيادة مجموعات العمل في المجموعة التجريبية الثانية والثالثة بهدف تدريبهم على أداء مهامهم بنجاح وفاعلية، كما تم ايضاً عقد لقاءات تدريبية على كيفية العمل معاً في مجموعات صغيرة وأداء المهام المطلوبة.

المرحلة الرابعة: مرحلة التقويم:

في هذه المرحلة تم عرض مجموعات التعلم الثلاث لحشد مصادر التعلم الإلكترونية (تنافسي /تشاركياً/ هجين) في مهام ويب عبر منصة Facebook على مجموعة الخبراء والمتخصصين في تكنولوجيا التعليم ملحق(١) والتعلم الإلكتروني للتأكد من صلاحيتهم للتطبيق، ومطابقتها للمعايير، وتم اقتراح بعض التعديلات التي تم إجرائها، وتم تجهيز البيئة في صورتها النهائية، كما قامت الباحثة بتجربة بيئة التعلم للمجموعات التجريبية الثلاثة على عينة استطلاعية قوامها(١١) طلاب وذلك للتأكد من وضوح المحتوى التعليمي للطلاب، وعدم وجود أي عيوب تقنية أثناء استعمال Facebook من قبل الباحثة وطلاب المجموعات التجريبية الثلاث، وتم إجراء التعديلات المطلوبة بناء على التجربة الاستطلاعية.

المرحلة الخامسة: مرحلة الاستخدام:

بدأت التجربة الأساسية بداية من يوم السبت ٤/١٣/ ٢٠٢٤ إلى السبت ٤/٢٧/ ٢٠٢٤ ولمدة اسبوعين، حيث التحق الطلاب بالمجموعات عن طريق دعوات الانضمام التي تم إرسالها لهم من قبل الباحثة عبر تطبيق Whats app أو عبر حساباتهم الشخصية على Facebook،

وتم توزيع أدوات البحث قبليا على مجموعات البحث، تلى ذلك تقديم المحتوى التعليمي وفق للتسلسل المحدد وحسب التوقيت الخاص بكل مهمة من مهمات حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب تم متابعة المجموعات الثلاثة على Facebook وتلقي الأسئلة والاجابة عنها يومياً حتى تم الانتهاء من المهام تباعاً، ورصد الدرجات وإجراء المعالجة الإحصائية لاختبار صحة الفروض، والتوصل إلى النتائج وتفسيرها.

تصميم أدوات البحث : أ -اختبار التحصيل المعرفي

كانت الاهداف العامة للاختبار هي:

١. تحديد العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والتدريس ونظام الاتصال (التواصل).
٢. تحديد العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والوسائط التعليمية بأنواعها ومصادر التعلم بأنواعها.
٣. تحديد العلاقة بين تكنولوجيا التعليم وتصميم التعليم ومصادر التعلم بأنواعها.
٤. تحديد العلاقة بين تكنولوجيا التعليم والنموذج العام للتصميم بمراحله ونظريات التعلم.
٥. تعريف مفاهيم تعلم من بعد-بيئة تعلم افتراضية -حشد المصادر الإلكترونية-التعلم المصغر-المحاكاة-التعلم النقال-الذكاء الاصطناعي-تعلم الماكينة Machine learning.
٦. التمييز بين حقيقي/افتراضي-نص/ نص مترابط-وسائط/وسائط متعددة/ وسائط مترابطة-تفاعلية /انخراط/تدفق/انغماس-لعبة/تلعيب.

وجدت الباحثة صعوبة في وضع اختبار موضوعي يقيم أهداف المهمات التي تقوم اساسا على البحث في المفاهيم والتعريفات والعلاقات بين المفاهيم والمصطلحات والتمييز بينها وكان الأنسب هو الأسئلة المقالية لترك المجال مفتوحا أمام المتعلمين للتعبير بحرية وبطرق متنوعة لتوضيح استيعابهم للمفهوم او العلاقة بين المفاهيم او التمييز بينها حتى بالرسوم والمخططات غير أنه تطلب وضع قواعد لتصحيح الاجابات فكانت الدرجة الكلية للاختبار المقالي (٦٤) درجة كما يتضح من الجدول التالي:

جدول (٢): قواعد تصحيح الاختبار المقالي

محتوى السؤال	العدد	المفهوم غير صحيح	المفهوم صحيح غير مكتمل	المجموع	المفهوم صحيح ومكتمل	المجموع
مفهوم	٨	٠	١	٨	٢	١٦
العلاقة بين المفاهيم (ثلاثة)	٤	٠	٣	١٢	٦	٢٤
التمييز بين المفاهيم (مفهومان)	٣	٠	٢	٦	٤	١٢
التمييز بين المفاهيم (ثلاثة مفاهيم)	٢	٠	٣	٦	٦	١٢
المجموع	١٧			٣٢		٦٤

تيهدف الاختبار إلى التعرف على مدى اكتساب طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور للجوانب المعرفية المرتبطة

وضع تعليمات اختبار التحصيل: تم وضع تعليمات واضحة لغوياً في بداية الاختبار التحصيلي توضح للطلاب ضرورة الإجابة على كل سؤال وكيفية الإجابة.

ب –اختبار مقالي للعلاقة بين المفاهيم

الصورة النهائية لمقياس تقدير متدرج للاختبار المقالي: بعد تقدير صدق وثبات مقياس تقدير متدرج للاختبار المقالي أصبحت جاهزة للاستخدام في تقييم أداء طلاب الفرقة الثانية اساسي علوم مميز في المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم.

خامساً: التجربة الاستطلاعية للبحث:

قامت الباحثة بتجريب مجموعات التعلم المغلقة الثلاثة على عينة من طلاب الفرقة الثانية اساسي علوم مميز بكلية التربية جامعة دمنهور بلغ عددهم(11) طالباً متطوع (تم استبعادهم من عينة البحث الأصلية،) كعينة استطلاعية ممثلة لعينة البحث الأصلية التي أعد من أجلها بيئات التعلم الإلكترونية، وتتفق معها في الخصائص والصفات وذلك في الفترة من السبت ١٣/٤/ ٢٠٢٤ إلى الخميس ١٨/٤/ ٢٠٢٤ ، وممن لي لديهم معرفة مسبقة بالمحتوى العلمي لموضوع التعليم، وقد تم تقسيمهم إلى عدد5( ) طلاب تم تعليمهم باستخدام نمط حشد

المصادر الالكتروني التنافسي، وعدد(5) طلاب تم تعليمهم باستخدام نمط حشد المصادر الالكتروني التشاركي، وعدد(5) طلاب تم تعليمهم باستخدام نمط حشد المصادر الالكتروني الهجين، وكان من أهداف هذه المرحلة التأكد من مدى سهولة الاستخدام ووضوح التعليمات و الصياغة اللغوية والعلمية للنص، ومناسبة شكل وحجم الخط المستخدم، ومدى جودة الصور ووضوحها، والتركيز على الأجزاء المهمة إلى غيرها من الخصائص الأخرى. بعد ذلك قامت الباحثة باستطلاع رأي العينة الاستطلاعية وجمع ملاحظاتهم لإجراء أي تعديلات ضرورية، تمهيداً لتجربتهما ميدانياً على عينة البحث الأساسية، وعلى ضوء ما اتفقت عليه العينة الاستطلاعية قام الباحثة بإجراء التعديلات الضرورية على البوستات، وإعدادها في صورتها النهائية تمهيداً لتجربتها ميدانياً على عينة البحث الأساسية.

خامساً: إجراءات التجربة:

اختيار عينة البحث: تمثلت عينة البحث من جميع طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز الدراسين لمقرر

التصميم التعليمي بكلية التربية جامعة دمنهور في العام الجامعي 2024/2023م، والبالغ عددهم (112) طالباً، بعد استبعاد طلاب الدراسة الاستطلاعية والبالغ عدد(11) طالباً، وتوزع الطلاب إلى ثلاث مجموعات تجريبية ؛ بحيث تتعلم المجموعة التجريبية الأولى باستخدام حشد المصادر الإلكترونية التنافسية من خلال مجموعة التعلم الأولى المغلقة ، وتتعلم المجموعة التجريبية الثانية باستخدام حشد المصادر الإلكترونية التشاركية خلال مجموعة التعلم الثانية المغلقة ، وتتعلم المجموعة التجريبية الثالثة باستخدام حشد المصادر الإلكترونية الهجين خلال مجموعة التعلم الثالثة المغلقة .

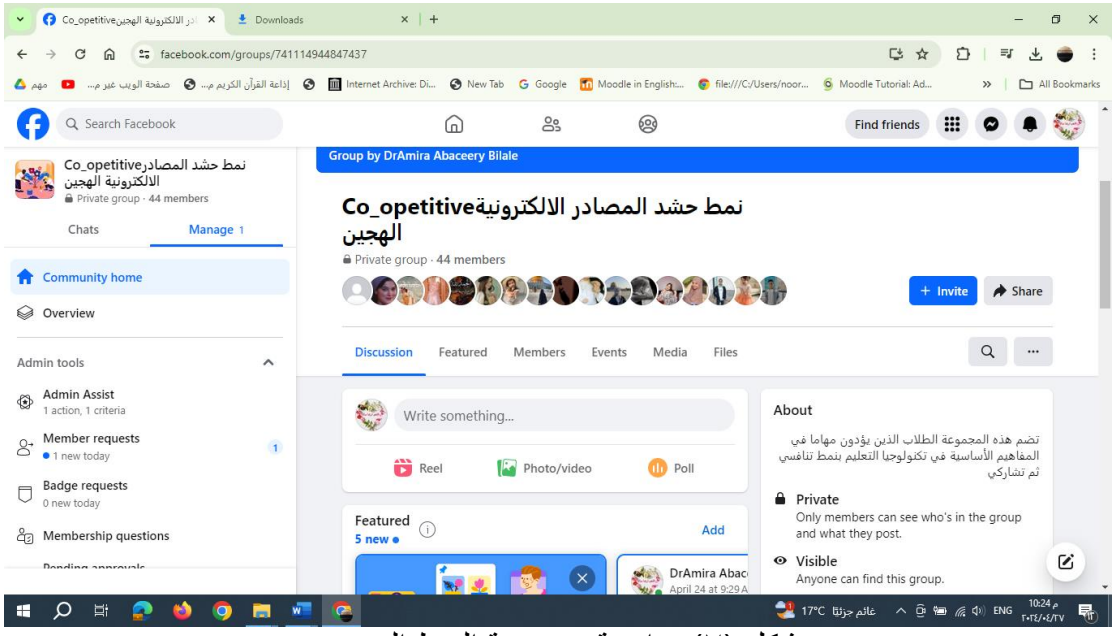
2-إعداد المحتوى والنشطة التعليمية ومهام حشد المصادر الإلكترونية، وتقديم المحتوى التعليمي

وتنفيذ الأنشطة ومهام حشد المصادر الإلكترونية (التنافسية/ التشاركية/ الهجين) باستخدام مجموعات Facebook المغلقة التي قام الباحثة بتصميمها، وتم عقد لقاء تمهيدي مع طلاب أفراد عينة البحث لشرح الهدف من البحث وإعطاء معلومات عن موضوعه، وشرح منصات التعلم الاجتماعية ودورها في عملية التعلم داخل البحث والتعليمات الارشادية للانضمام للمجموعات التعليمية المنشأة واستخدام .Facebook

3-تنظيم العمل داخل مجموعات البحث: حيث تم تقسيم عينة البحث في صورة ثلاث مجموعات فيس بوك منفصلة مغلقة، ولا يمكن لأى طالب من أي مجموعة من المجموعات تتعلم الثلاثة الاطلاع على اعمال المجموعة الأخرى أو التفاعل فيما بينها، المجموعة الأولى بحشد المصادر الإلكترونية التنافسية، وتتعلم المجموعة التجريبية الثانية بحشد المصادر الإلكترونية التشاركية، وتتعلم المجموعة التجريبية الثالثة بحشد المصادر الإلكترونية الهجين، وتم دعوة الطلاب إلى الانضمام للمجموعات التجريبية.

4-تطبيق أدوات القياس قبلياً: تم تطبيق أدوات البحث قبلياً بهدف قياس معلومات الطلاب حول

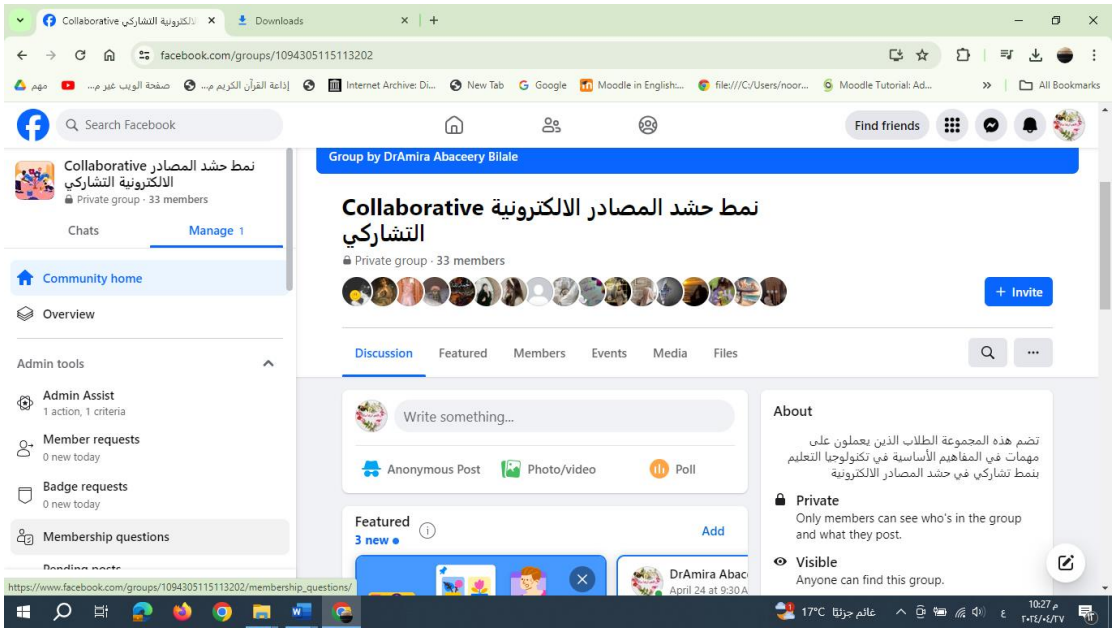
موضوع البحث والتأكد من تكافؤ مجموعات البحث.



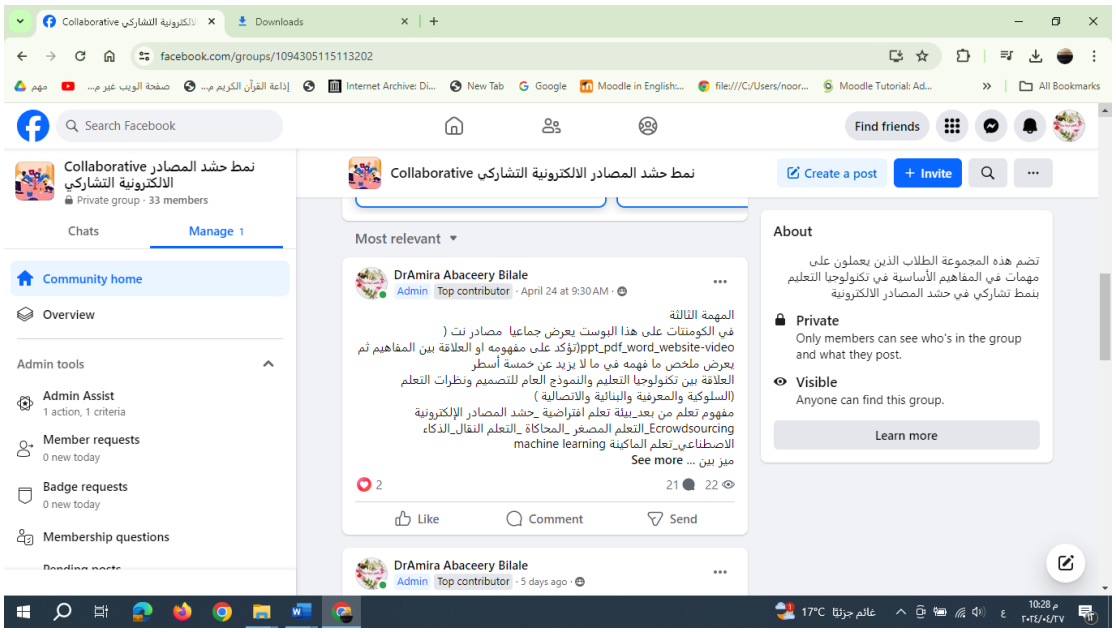
شكل (٧): واجهة مجموعة النمط الهجين



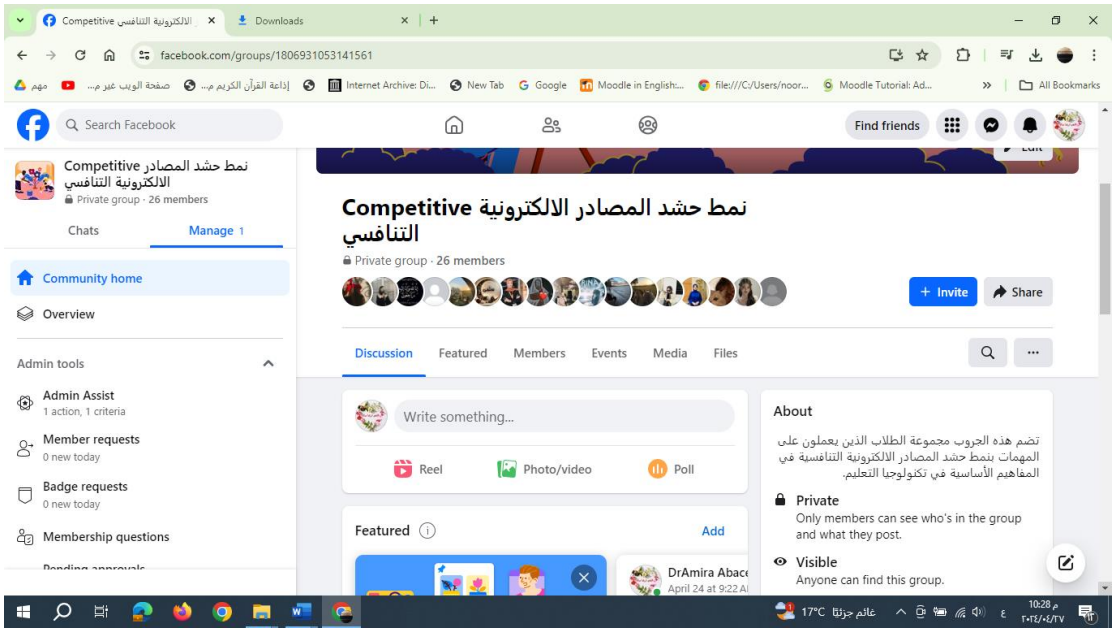
شكل (٨) : المهمة الثالثة للنمط الهجين



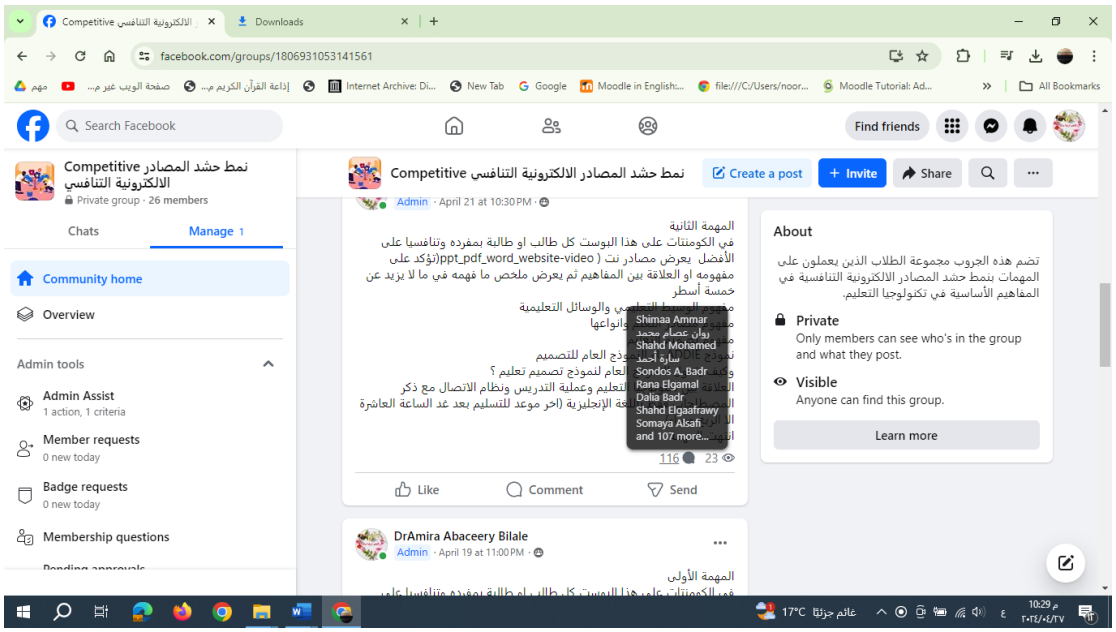
شكل (٩) : واجهة للنمط التشاركي



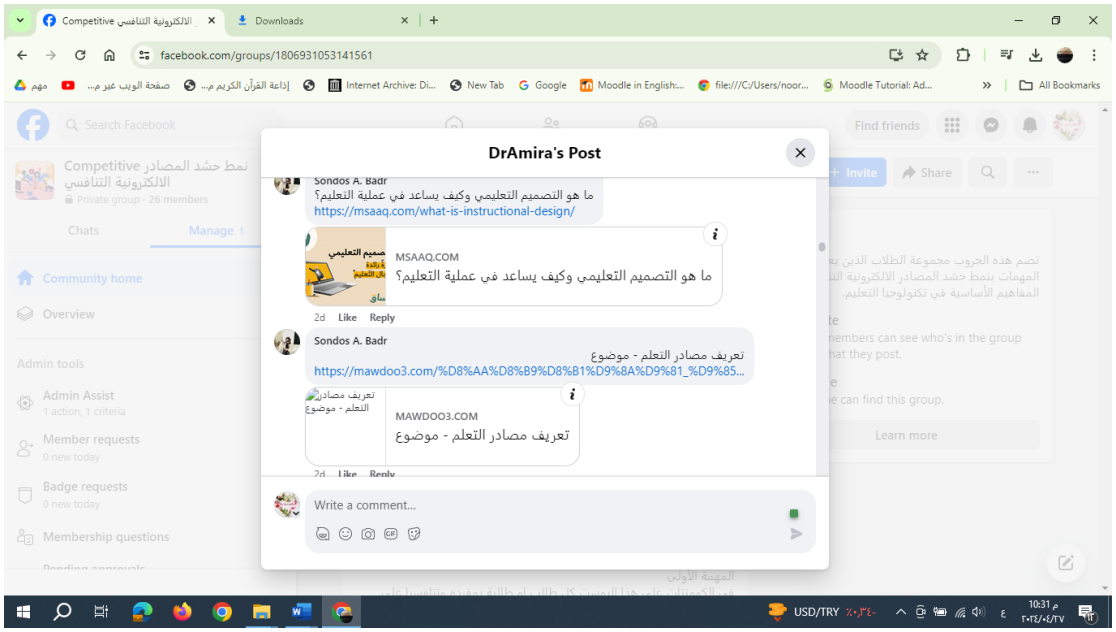
شكل (١٠) : المهمة الثالثة للنمط التشاركي



شكل (١١) : واجهة النمط التنافسي



شكل (١٢) : المهمة الثانية للنمط التنافسي



شكل (١٣) : المهمة الثالثة عن تصميم التعليم للنمط التنافسي

5-التأكد من تكافؤ مجموعات البحث: تم التأكد من تكافؤ عينة البحث من خلال ما يلي:

أ- تكافؤ مجموعات البحث بالنسبة لاختبار التحصيل:

قامت الباحثة بحساب درجات طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المرتبط بالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وإدخالها لبرنامج SPSSباستخدام أسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه ، One Way ANOVA، ثم قامت الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات ثم حساب قيمة ف ، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسط فروق درجات طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٣) يظهر المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ف" لدرجات الطلاب في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المرتبط بالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وفقاً لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب.

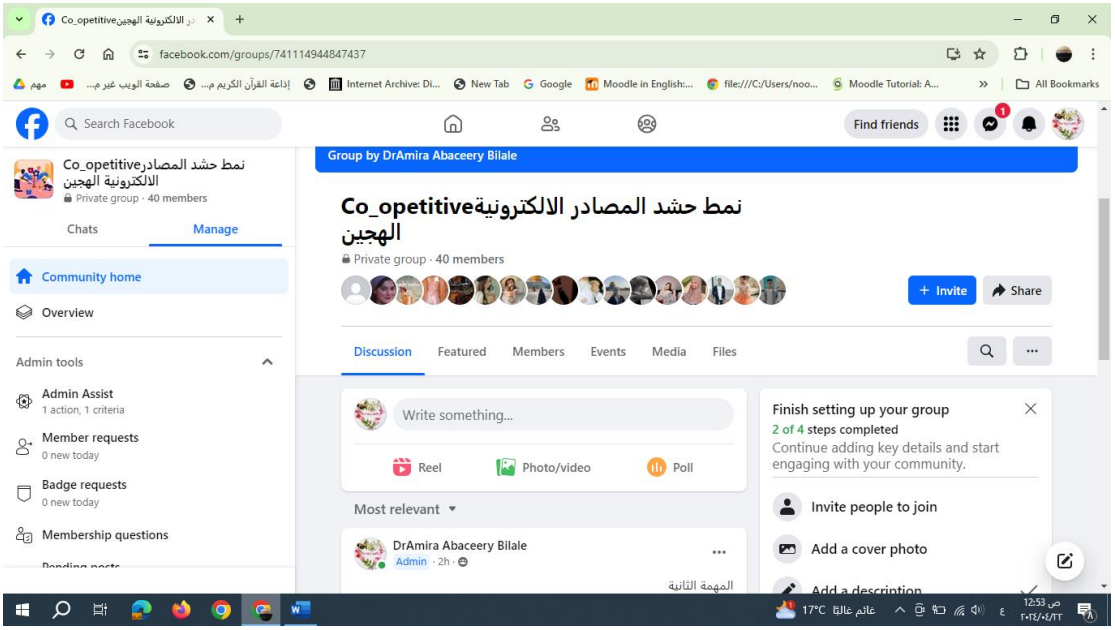
المتغير(نمط حشد المصادر الإلكترونية)	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
تشاركي	بين المجموعات	1.197	2	599	.358	0.700
تنافسي	داخل المجموعات	163.85		1.672		
هجين	الكلي	165.55				

يوضح جدول (٣) قيمة (ف) تساوي (358.) وقيمة الدلالة الإحصائية (0.700) وهي غير دالة إحصائياً عند مستوى دلالة(0.05) ≤حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب علوم أساسي مميز في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب؛ وهذه النتيجة تدل على هناك تجانس بالنسبة لعينة البحث في التطبيق القبلي لاختبار التحصيل، وأن أي فروق تحدث يمكن إرجاعها إلى استخدام مادة المعالجة التجريبية.

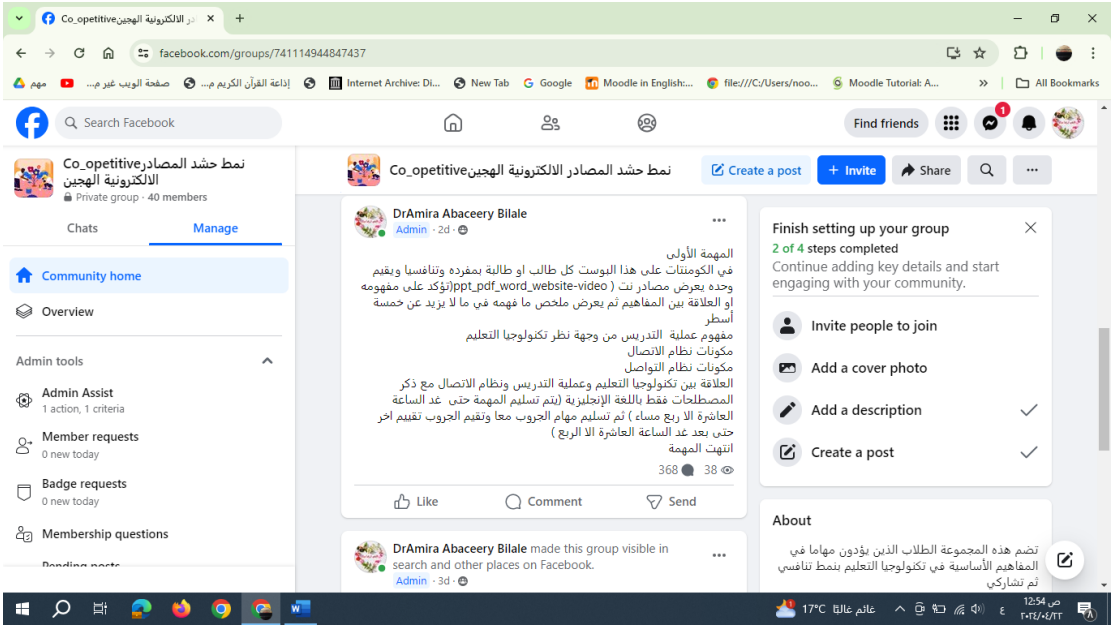
تطبيق مادة المعالجة التجريبية على مجموعات البحث:

بدأت التجربة الأساسية بتطبيق الأدوات قبليا في الاسبوع من السبت ١٣/٤/ ٢٠٢٤ إلى السبت ٢٧/٤/ ٢٠٢٤ وخلال هذين الاسبوعين الذي بدأ بعقد محاضرات ولقاءات وتدريبات عملية مع طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز لكيفية حشد مصادر التعلم

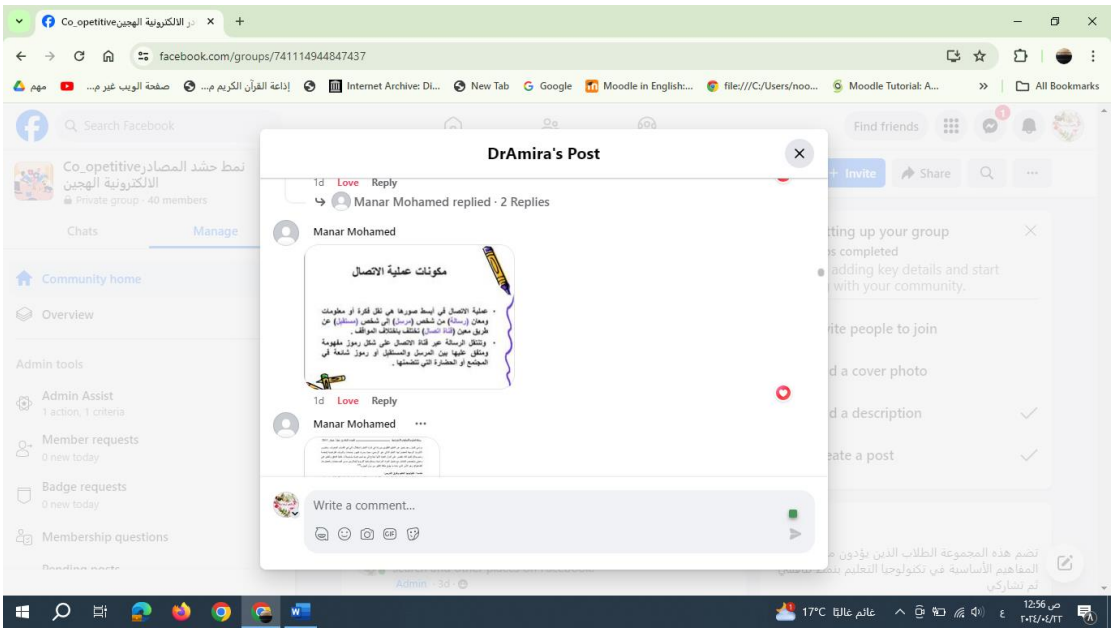
الإلكترونية، وللتعرف على الأهداف التعليمية والخطة الموضوعة لتحقيقها وكيفية الانضمام للمجموعات التعليمية على Facebook، وكيفية الاستفادة من الإمكانيات التي تقدمها منصة Facebook لتدعيم التواصل والتفاعل بين الطلاب وبعضهم البعض من جهة وبينهم وبين الباحثة من جهة أخرى.



شكل(١٤):مجموعة نمط (الهجين) حشد المصادر الالكترونية في مهام ويب



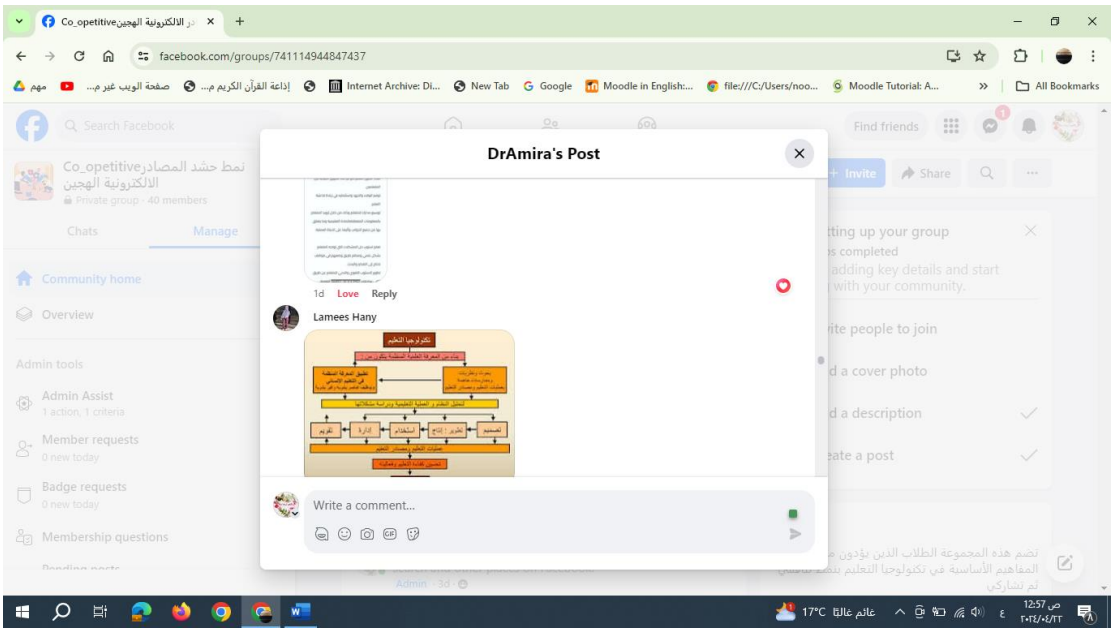
شكل(١٥):المهمة الأولى في مجموعة نمط (الهجين) حشد المصادر الإلكترونية في مهام ويب



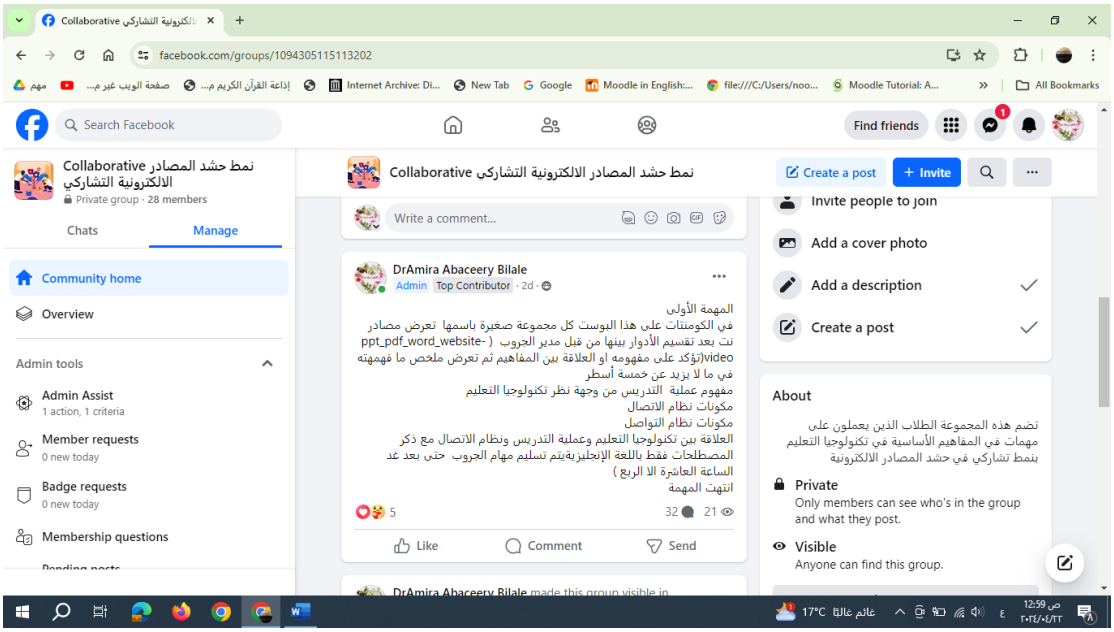
شكل (١٦): مثال لحشد مصادر إلكترونية عن مكونات نظام الاتصال في مجموعة النمط الهجين

وتم انضمام الطلاب للمجموعات التجريبية عن طريق قبول دعوات الانضمام المرسلة لهم من قبل الباحثة عبر رسائل تطبيق Whats app أو على الحسابات الشخصية لهم ، وبداية من يوم الجمعة ٢٠٢٤/٤/١٩ بدأت المهام واستمرت لمدة أسبوع حيث كانت المهام يوما بعد يوم؛ فالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم تمثل وحدة أو موديول واحد مركز، وانتهت على آخر الاسبوع وتلاها مباشرة الاختباران الموضوعي والمقالي وتطبيق مقياس العبء المعرفي.

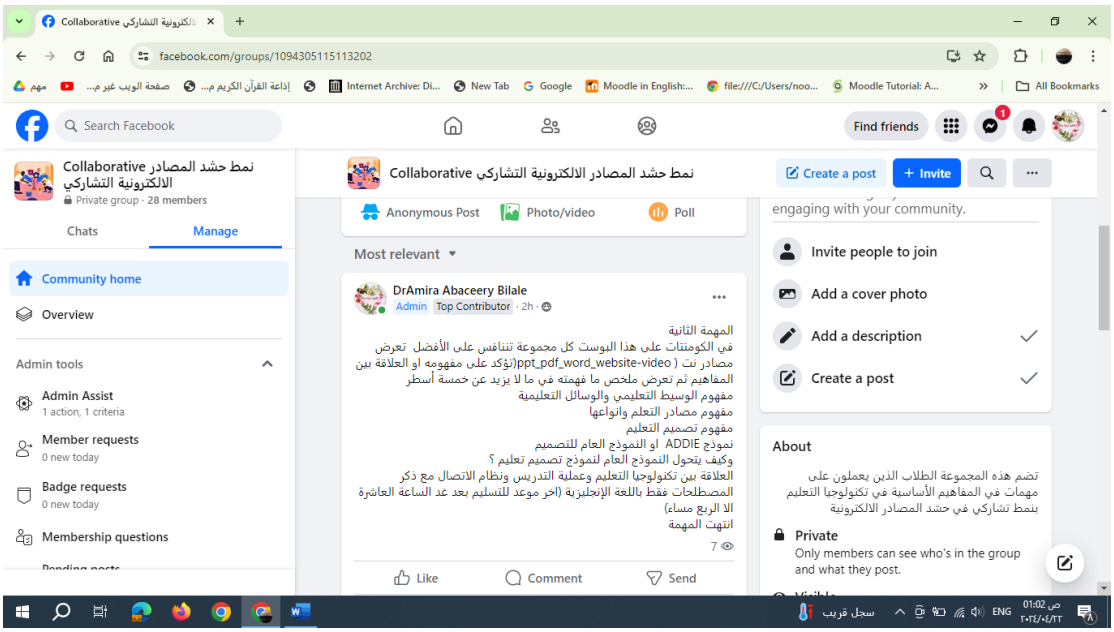
وقد تم تصميم استراتيجيات التعلم في المجموعات الثلاث من خلال تعلم الطلاب بشكل فردي في المجموعة التنافسية، وفى مجموعات في مجموعتي التشاركية والهجين بحيث تتكون المجموعة من(4-5) طلاب، وتم تعيين قائد لكل مجموعة في النمطين التشاركي والهجين؛ بعد ذلك تم توزيع أدوات البحث قبليا على مجموعات البحث، وتبع ذلك تقديم المحتوى التعليمي وفق للتسلسل المحدد وحسب التوقيت الخاص بكل مهمة من مهمات حشد المصادر الإلكترونية من خلال مجموعات التعلم الثلاث (المجموعة الأولى: حشد المصادر الإلكترونية التنافسية في مهام ويب، المجموعة الثانية: حشد المصادر الإلكترونية التشاركية في مهام ويب، المجموعة الثالثة: حشد المصادر الإلكترونية الهجين في مهام ويب) .



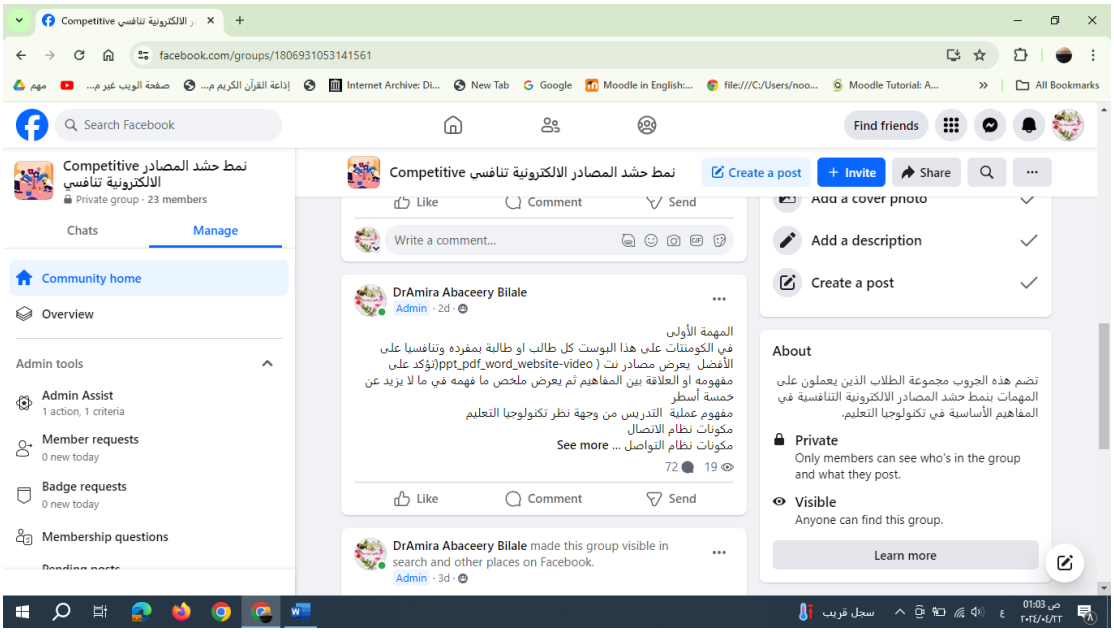
شكل (١٧): مثال لحشد مصادر إلكترونية عن مكونات نظام الاتصال في مجموعة النمط الهجين



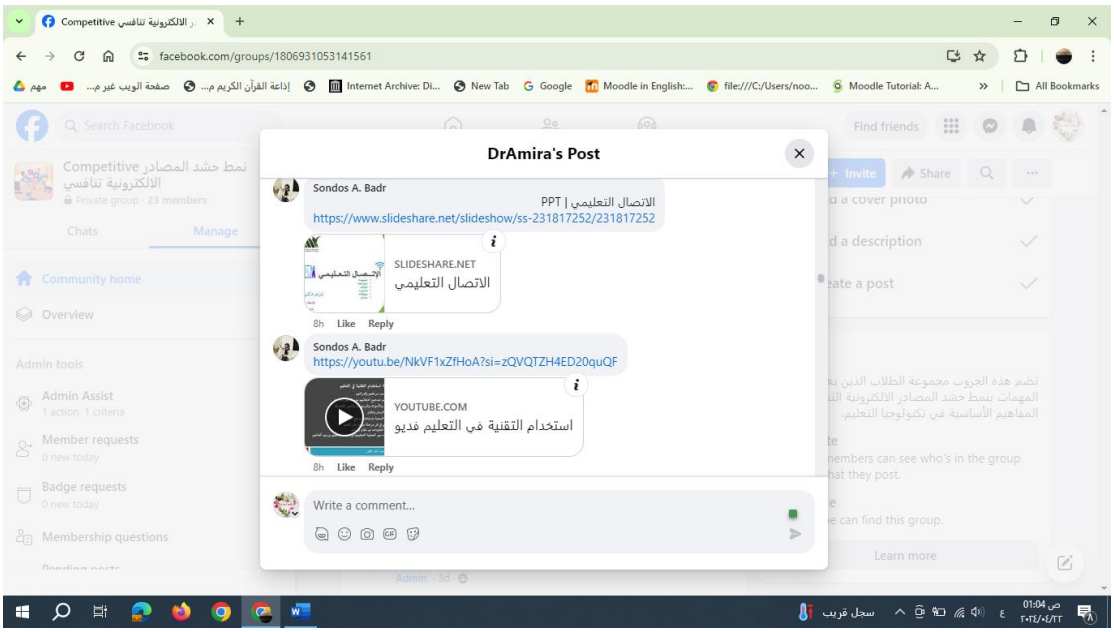
شكل (١٨): المهمة الأولى في نمط حشد مصادر إلكترونية التشاركي



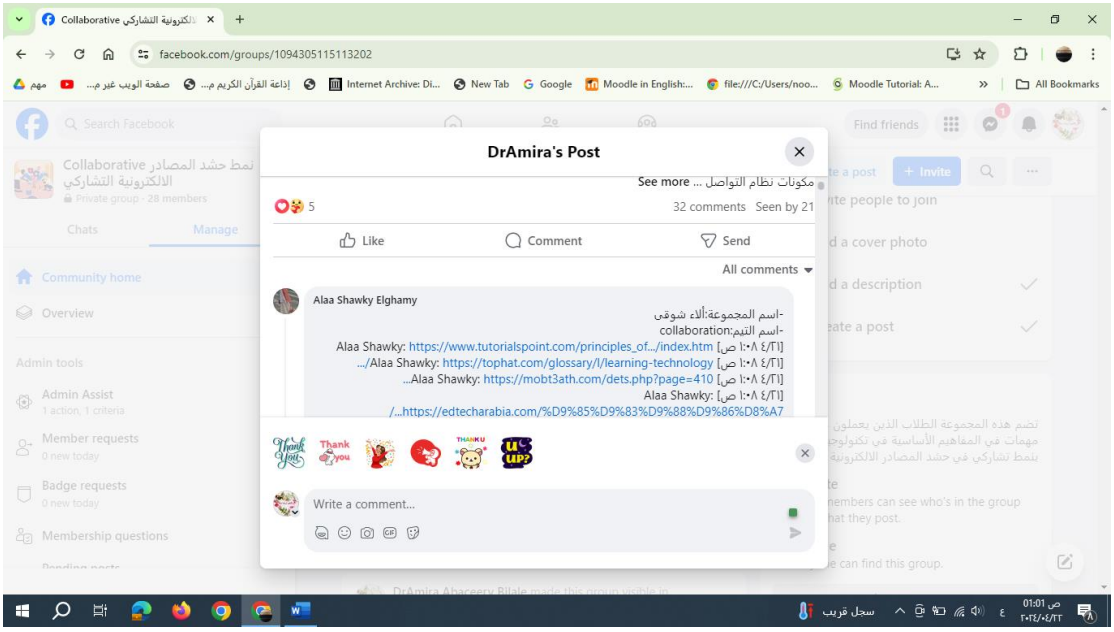
شكل (١٩): المهمة الثانية في مجموعة نمط الحشد للمصادر الإلكترونية التشاركي



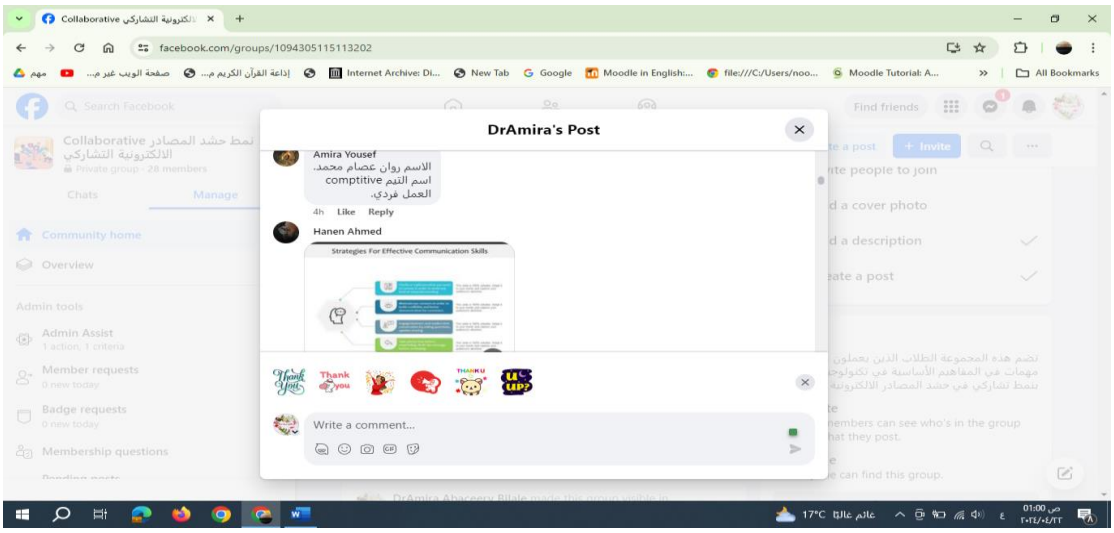
شكل (٢٠): المهمة الأولى في نمط الحشد للمصادر الإلكترونية التنافسي



شكل (٢١): مثال لحشد مصادر إلكترونية عن مكونات نظام الاتصال التعليمي في مجموعة النمط التنافسي



شكل (٢٢): مثال لحشد مصادر إلكترونية عن مكونات نظام الاتصال في مجموعة النمط التشاركي



شكل (٢٣): مثال لحشد مصادر إلكترونية عن مكونات نظام الاتصال في مجموعة النمط الهجين

وقد تم توزيع مهام وأنشطة حشد المصادر الإلكترونية لموضوعات البحث على المهام الثلاثة حسب ارتباط المفاهيم ببعضها.

تم متابعة المجموعات الثلاثة على Facebook وتلقي الأسئلة والاجابة عنها يومياً حتى تم الانتهاء من المهام تباعاً، حيث قد تم الاتفاق مع طلاب مجموعات البحث بالتواجد بمجموعاتهم داخل منصة Facebook لمتابعة وتنفيذ المهام المطلوبة كل حسب ما يناسبه مع تحديد موعد الانتهاء من المهام، والتزمت الباحثة بالمتابعة اونلاين عبر الواتس اب والماسنجر خلال فترة التطبيق لتوجيه وإرشاد والرد على استفسارات أعضاء المجموعة التجريبية الأولى، وتوجيه وإرشاد والرد على استفسارات مجموعات العمل الجماعي لطلاب المجموعة التجريبية الثانية حتى تم الانتهاء من دراسة جميع موضوعات الوحدة.

تطبيق أدوات البحث بعديا: تم تطبيق أدوات البحث بعدياً على طلاب مجموعات البحث الثلاثة (الاختبار ومقياس العبء المعرفي)، وتم رصد النتائج لإجراء المعالجات الإحصائية وتحليلها وتفسيرها.

9-المعالجات الإحصائية: بعد إتمام إجراءات التجربة الأساسية للبحث، تم تفريغ درجاتً قبليا للطلاب في الاختبار التحصيلي و(بعديا) وتم التصحيح بمقياس التقدير المتدرج للاختبار المقالي في برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) لإجراء المعالجات الإحصائية والتي سيتم ذكرها في الجزء التالي.

نتائج البحث:

أولاً- اختبار فروض البحث:

يشير فرق المتوسطين بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي إلى فرق ذو دلالة عند مستوى(0.000) لصالح التطبيق البعدي للاختبار البعدي.

الفرض الأول: ينص الفرض الأول للبحث على أنه :**لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب.**

لاختبار هذا الفرض قام الباحثة بحساب درجات طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وإدخالها لبرنامج SPSSباستخدام أسلوب ، ثم قام One Way ANOVA تحليل التباين أحادي الاتجاه الباحثة بحساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للدرجات ثم حساب قيمة ف، وذلك لاختبار دلالة الفروق بين متوسط فروق درجات طلاب الفرقة الثانية أساسي علوم مميز في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لالمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤) يظهر المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري وقيمة "ف" لدرجات الطلاب في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وفقاً لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب.

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نمط حشد المصادر الإلكترونية	بين المجموعات	**15.616**	**2**	**7.808**	**0.835**	**.437**
داخل المجموعات		916.741	98	9.354		
	الكلي	**932.356**	100			

يوضح جدول (٤) قيمة (ف) تساوي (**0.835**) وقيمة الدلالة الإحصائية (.437) وهي أصغر من مستوى الدلالة المعنوية (0.05) التي حددها الجدول وبالتالي تم قبول الفرض الصفري

(العدمي) ونرفض الفرض البديل على الرغم من أن هناك اثنين على الأقل من المتوسطات غير متساوية مما يعني وجود فروق غير ذات دلالة احصائية بين أنماط الحشد الثلاثة لصالح النمط الهجين.

الفرض الثاني: تم اختبار الفرض الثاني والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≥ بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين شعبة أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور في التطبيق البعدي لمقياس العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة تعليم أساسي بكلية التربية جامعة دمنهور ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب".

جدول(٥): نتائج اختبار الفرض الثاني

المتغير	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
نمط حشد المصادر الإلكترونية	بين المجموعات	**.328**	**2**	**0.164**	**0.709**	**.495**
داخل المجموعات		22.682	98	0.231		
	الكلي	**23.010**	100			

يتضح من جدول(٥) أنه لاتوجد فروق ذات دلالة احصائية في العبء المعرفي عند (0.05) ترجع إلى اختلاف أنماط حشد المصادر الالكترونية في مهام ويب لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي علوم مميز.

وينبغي الإشارة إلى أن متوسط درجات الطلاب على مقياس العبء المعرفي في المجموعات التجريبية الثلاث يقع في المدى المتوسط .

وللاجابة على السؤال عن العلاقة الارتباطية بين تحصيل المعرفة والعبء المعرفي تم استخدام برنامج SPSS في حساب معامل الارتباط ووجد أنه (0.3) وتعني نسبة ارتباط 30% بين درجات الطلاب على مقياس التحصيل المعرفي ومقياس العبء المعرفي وهي نسبة تدل على وجود ارتباط وإن كان ليس قويا.

ملخص نتائج البحث وتفسيرها:

توصلت نتائج البحث إلى يشير فرق المتوسطين بين اختبار التحصيل القبلي والبعدي إلى فرق ذو دلالة عند مستوى(0.000) لصالح التطبيق البعدي للاختبار البعدي ، وهذا يعني أن تصميم بيئة الكترونية قائمة على منصة حشد المصادر الالكترونية بأنماطها المختلفة في مهام ويب تصميم قد حقق تنمية في اكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي علوم مميز وهذا يتفق مع البحوث (نبيل حسن،٢٠٢١) (Corneli & Mikroyannidis, 2012; Skarzauskaite, 2012; Solemon, et al., 2013; Alfaro & Shavlovsky, 2014; Cross et al., 2014; Heusler & Spann, 2014; Faisal, AlAmeeri & Alsumait, 2015; Paulin & Haythornthwaite, 2016).

وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) ≤ بين متوسطات درجات الطلاب المعلمين شعبة أساسي في التطبيق البعدي لإختبار المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم، وللتطبيق البعدي فقط لمقياس العبء المعرفي لديهم ترجع الى الأثر الأساسي لاختلاف نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي/ تشاركي/ هجين) في مهام ويب ، على الرغم من أن اختلاف المتوسطات لصالح نمط حشد المصادر الإلكترونية الهجين، ويرجع الباحثة ذلك إلى ما يلي:

كون اختبار المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم اختبار مقالي تنافسي فمن الطبيعي تنافس الطلاب على تحضير المعلومات التي تؤهلهم للحل الفردي التنافسي الأفضل بغض النظر عن نوع الأنشطة التي أدوا بها مهام التعلم عبر منصة الحشد وبغض النظعن الأنماط.

-ساعد نمط حشد المصادر الإلكترونية الهجين على تبادل الآراء والخبرات بين أفراد المجموعة أثناء أداء المهام التشاركية بمنصة Facebook، وأيضاً إلى تنافس مجموعات الحشد التشاركية فيما بينها الأمر الذي أدى إثراء عملية التعلم وبالتالي ساعد على تنمية التحصيل المعرفي وخفض العبء المعرفي لدى الطلاب المعلمين شعبة أساسي لأنه جمع ما بين مميزات العمل التنافسي والتشاركي.

-ساعد التعلم من خلال المشاركة الجماعية وما تضمنه من تواصل أثناء حشد المصادر بشكل تشاركي وتنافسي على زيادة المعلومات والمفاهيم لدى أفراد المجموعة والتي لم تكن متوافرة لديهم من قبل؛ مما ساهم في تحقيق مستوى مرتفع أعلى من طلاب حشد المصادر الإلكترونية التنافسية والتشاركية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل المعرفي.

-وفرت أدوات منصة Facebook التي تم الاعتماد عليها أثناء تجربة البحث فرصاً للعمل التشاركي والتنافسي لحشد المصادر الإلكترونية حول المحتوى التعليمي (المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم)، مما ساهم في تشكيل قاعدة بناء معرفية وزاد من تمكن طلاب معلم أساسي من المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم أصحاب مجموعة حشد المصادر الإلكترونية الهجين وهو مالم يتوافر لمجموعتي حشد المصادر التنافسية والتشاركية مما أدى إلى تفوق مجموعة حشد المصادر الإلكترونية الهجين على مجموعتي حشد المصادر التنافسية والتشاركية في التحصيل المعرفي والمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم.

-العمل والتشارك والتنافس في حشد المصادر حول المحتوى التعليمي بين طلاب مجموعات حشد المصادر الهجين بهدف الوصول إلى مستوى الأفضل في حشد المصادر وإتقان المحتوى التعليمي نتج عنه الحصول على مستوى تحصيلي واتقان للمهارات العقلية التي تعزز ادراك العلاقات بين المفاهيم أعلى من طلاب مجموعة حشد المصادر التنافسية والتشاركية.

-الطبيعة التشاركية التنافسية أثناء تعلم طلاب مجموعة حشد المصادر الهجين وما اتاحته من تواصل فعال وتفاعل بين أفراد المجموعة وبين أفراد المجموعة والباحثة والتنافس بين المجموعات كل ذلك أدى إلى مشاركة المعارف والمفاهيم التي يحصلون عليها من خلال حشد المصادر وتبادل الخبرات، كل ذلك ساعد على تحقيق درجات مرتفعة في التحصيل، وزاد من اتقان الطلاب للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم

-يتوافق ذلك مع ما أكد علماء علم النفس من أن الطالب يبذل مزيداً من الجهد ويزداد تعلمه وإنتاجيته حينما يتنافس مع غيره، وحينما يعرف أنه يحصل على التقدير الاجتماعي يزداد تحصيله وإنجازه التعليمي أكثر.

-ساهم حشد المصادر الإلكترونية الهجين في تحقيق تعلم الطلاب للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم وسط مجموعة التعلم التشاركية التنافسية دون الخوف من الفشل حيث تكون المجموعة بمثابة تغذية راجعة لكل طالب، وهذا مالم يتوفر لمجموعة العمل التنافسي.

-أدى ارتفاع التحصيل المعرفي للمحتوى التعليمي للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لمجموعة حشد

المصادر الإلكترونية الهجين عن مجموعة حشد المصادر التنافسية والتشاركية إلى زيادة ونمو الأداء العقلي المعرفي والمهاري الذي يختص بالبحث وعرض المصادر لمجموعة حشد

المصادر الهجين، فالنجاح في تقديم معلومات مهمة ومفيدة أثر بالفعل على أداء طلاب مجموعة حشد المصادر الإلكترونية الهجين للمهارات البحثية المرتبطة بهذه المعلومات مما جعلها تتفوق على مجموعة حشد المصادر التنافسية والتشاركية.

-أتاح حشد المصادر الإلكترونية الهجين إمكانية تبادل المصادر (الملفات – الصور– العروض – الفيديوهات) للمفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم ومناقشتها بين طلاب المجموعة مما ساعد على تبادل الخبرات وتنمية المهارات البحثية و التفكير البحثي لدى طلاب مجموعة حشد المصادر الإلكترونية الهجين، على عك طلاب مجموعة حشد المصادر التنافسية والتشاركية.

-التواصل والتشارك والتنافس حول الأداء البحثي للمهام من خلال حشد المصادر داخل مجموعة حشد المصادر الإلكترونية الهجين كان تكاملياً تعاونياً متعدد الجهات وأدى ذلك إلى تبادل المعلومات الإقناعية بالاتجاه المرغوب أثناء التعلم، حيث تشير كتابات علم النفس أن التعديل في السلوك وتطوير أداء المتعلم يرجع إلى نوع وأسلوب التواصل بين المتعلم والمشاركين، وهو مالم يتوافر لدى مجموعة التعلم التنافسي والتشاركي.

-الشعور بالتشاركية أثناء تعلم المفاهيم وأداء المهام من خلال التشاركية والتعاون ساهم في تنمية الأداء لدى طلاب مجموعة حشد المصادر الإلكترونية الهجين، فالتعلم التشاركي التنافسي يسهم في تحقيق التعلم وسط الجماعة بدون خوف أو فشل لوجود الدعم الاجتماعي، وهو ما لم يتوافر لدى طلاب مجموعة حشد المصادر التنافسية والتشاركية، وتتفق نتائج البحث الحالي مع ما توصلت إليه البحوث إلى أن نموذج حشد المصادر يقدم كل الأدوار الموجودة في البيئات التعليمية الإلكترونية Paulin & Haythornthwaite, 2016; Corneli & Mikroyannidis, (2012) من أن حشد المصادر يقدم مداخل جديدة لتحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم، ومع ما توصلت إليه نتائج دراسة كل Bandyopadhyay, et al., 2016; Corneli & Mikroyannidis, (2012) من أن التعلم القائم على حشد المصادر مرتبط بمهام التعلم الموزعة، وهو مدخل مناسب لدعم وتقويم الأقران الإلكتروني، والتقويم البنائي، والتقويم الذاتي على الانترنت (نبيل حسن، ٢٠٢١ ,(Corneli & Mikroyannidis, 2012; Skarzauskaite, 2012; Solemon, et al., 2013; Alfaro & Shavlovsky, 2014; Cross et al., 2014; Heusler & Spann, 2014; Faisal, AlAmeeri & Alsumait, 2015; Paulin & Haythornthwaite, 2016).

–يعد حشد المصادر منهج بحث علمي يقدم بيانات جديدة وعديدة وغير متحيزة. ويمكن استخدامه مع المناهج الأخرى بتوسيعها وتثليثها. وهو يشبه المنهج الوصفي المسحي، ولكنه يختلف عنه في نواحي عديدة، فالمسح يسأل أسئلة محددة لموضوعات محددة قبلاً، وتستخدم فيه التحليلات الإحصائية، لأنها بحوث كمية، أما بحوث حشد المصادر فهي تسمح بالأسئلة المفتوحة ومناقشات الحشد، ولذلك فهو عملية حلقية(Parsons, et al., 2017). تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج (نبيل حسن ،٢٠٢١) في تفوق النمط الهجين وان كانت النتائج في البحث الحالي تشير إلى انه غير ذي دلالة، ولا تبتعد عن نتيجة (حنان عمار،٢٠٢٣) التي أكدت على تفوق النمط التشاركي على النمط التنافسي في الجانب المعرفي وهو في البحث الحالي يأخذ المرتبة الثانية بعد النمط الهجين.

وبالنسبة إلى أن متوسط درجات الطلاب على مقياس العبء المعرفي في المجموعات التجريبية الثلاث يقع في المدى المتوسط ويعنى أن معظم الطلاب أدركوا عبئا معرفيا ما بين المنخفض والمتوسط وهذا يمكن تفسيره بيسر المهام في مجملها وتوافر المصادر المرتبطة بالمفاهيم موضوع المهمات وتوافرها على صور مختلفة وتنوع إلكتروني.

وعن الارتباط بين التحصيل والعبء المعرفي وجد أن نسبة ارتباط (30%) بين درجات الطلاب على مقياس التحصيل المعرفي ومقياس العبء المعرفي وهي نسبة تدل على وجود ارتباط وإن كان ليس قويا، ويمكن تفسير ذلك بأن شعور الطلاب بالعبء مرتبط بدافعيتهم للانجاز للمهام فكلما ارتفع الاهتمام باكمال المهام على الوجه المرضي كلما زاد العبء المعرفي وبالتالي نتيجة التحصيل للمفاهيم أعلى فهناك ارتباط ايجابي واضح والعكس؛ غير أن الإرتباط ليس قويا حيث يحدث عند بعض الطلاب من ذوي التحصيل الأقل ارتباكا يؤدي الى رفع شعورهم بالعبء المعرفي، وهنا يكون الارتباط عكسيًا وهذا التناقض يضعف من قوة الارتباط فتظهر العلاقة الارتباطية ليست قوية.

توصيات البحث:

في ضوء ما أشارت إليه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

١.الاستفادة من نتائج البحث الحالي في تصميم منصات التعلم التشاركية القائمة على حشد المصادر (التنافسية/ التشاركية/ الهجين) بشكل عام، وحشد المصادر الهجين بشكل خاص لما لها من تأثير على تنمية التحصيل والأداء.

٢.الاستفادة من نتائج البحث على المستوى التطبيقي، خاصة إذا ما دعمت البحوث المستقبلية هذه النتائج.

٣.توظيف حشد المصادر (التنافسية/ التشاركية / الهجين) والاستفادة من فوائدها التعليمية ضمن استراتيجيات التعلم في البيئات التعليمية الإلكترونية الاجتماعية.

٤.الاهتمام بإكتساب المفاهيم الأساسية في تكنولوجيا التعليم لدى جميع طلاب معلم اساسي بالكليات والجامعات المختلفة.

٥.إجراء دراسة مماثلة للبحث الحالي على موضوع تعلم مختلف ومع فئة من الطلاب غير طلاب معلم اساسي للوصول إلى نتائج يمكن تحليلها ومقارنتها بنتائج البحث الحالي لتعميم الفائدة وللوصول إلى معايير إرشادية يمكن أن تفيد القائمين على تصميم بيئات التعلم الإلكترونية الاجتماعية.

مقترحات البحث:

في ضوء نتائج البحث الحالي، ومن خلال مراجعة الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث، يمكن اقتراح البحوث التالية:

١. أن تتناول البحوث المستقبلية المتغيرات المستقلة ذاتها للبحث في إطار تفاعلها مع الأساليب المعرفية أو استعدادات المتعلمين لدى الطلاب ذات الصلة وبتعلم المهارات العملية منها على سبيل المثال الأسلوب المعرفي الاستقلال مقابل الاعتماد والأسلوب المعرفي تحمل الغموض أو الخبرة غير الواقعية أو أسلوب التركيب التكاملي.

٢. اقتصر البحث الحالي في متغيراته التابعة على الجانبين الأدائي والمعرفي للمهارة

٣. الممكن أن تتناول البحوث المستقبلية متغيرات تابعة أخرى مثل الاتجاه أو الرضا عن بيئة التعلم الإلكترونية الاجتماعية

٤. تناول البحوث المستقبلية متغيرات البحث الحالي في إطار متغيرات تابعة أخرى مثل التفكير

٥. الناقد أو التفكير الابتكاري أو الانخراط في بيئة التعلم الإلكترونية الاجتماعية.

٦. نمط حشد المصادر (تنافسي/ تشاركي/ هجين) ببيئة تعلم شخصية تكيفية أثرها على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى طلاب معلم أساسي.

أولا ـ المراجع العربية:

أمل جودة محمد.(٢٠١٨).استخدام الخرائط الذهنية في استراتيجيتي التعلم الإلكتروني(الفردي والجماعي) بمنصة الفيسبوك على تنمية مهارات البحث في بنك المعرفة المصري.لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، *مجلة تكنولوجيا التعليم، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*، ٤(٢٨): ٩٥- ١٦١.

أمل صالح أحمد الغامدى.(٢٠١٨). أثر استخدام التواصل الإلكترونى الموجه فى مواقع التواصل الاجتماعى على تنمية مهارات التفكير العلمى لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية: المؤسسة العربية للبحث العلمي والتنمية البشرية*،(١٠):١٠-١٢٢.

إيناس السيد ، مروة جمال الدين ومحمود شعبان. (٢٠٢٣). نمط تقديم التغذية الراجعة (صور/ فيديو) ببيئة تعلم إلكترونية قائمة على حشد المصادر وأثره على خفض التجول العقلي لدى تلاميذ الحلقة الإعدادية .*تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث* ١٤(٢):٣٤٩-٣٧٤. doi: 10.21608/tessj.2023.309498

حلمي محمد الفيل. (٢٠٢١). مقياس العبء المعرفي كاملًا. متاح على: https://www.researchgate.net/publication/350567903_mqyas_alb_almrfy_ka mlaa/citation/download

حنان محمد عمار. (٢٠٢٣). نمط حشد المصادر الإلكترونية (التنافسي/ التشاركي) القائم على التلعيب وأثره على تنمية مهارات استخدام تطبيقات جوجل التعليمية وزياة الدافعية نحو التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم . *المجلة الدولية للتعليم الإلكتروني*،٩(٢):١٣٧-٢٩٧ doi: 10.21608/ijel.2023.300573

رشا أحمد إبراهيم، ورامي ذكي إسكندر.(٢٠١٥).فاعلية برمجيات التواصل الاجتماعي في تنمية عناصر التعلم الرقمية للذكاءات المتعددة لدى معلمات رياض الأطفال واتجاهاتهن نحوها، *مجلة التربية*:١٦٦:٥٦٢- ٦٣٥ .

زينب حسن الشربيني، و عبد العال عبدالله السيد.(٢٠٢٣). أثر التفاعل بين مستويي حشد المصادر (المصغر/الموسع) وأسلوب التوجيه به (حر/موجه) ببيئة التعلم الإلكتروني المتباعد في تنمية مهارات إنتاج بيئات العوالم الافتراضية ثلاثية الأبعاد لطلاب

الدراسات العليا. *مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية*،٦(١٠):٨١-٢٤٤ DOI: 10.21608/musi.2023.312045 .

عبدالله، علاء رمضان علي. (٢٠٢٣). التفاعل بين نمط حشد المصادر (الحر الموجه) ومستوى الحضور الاجتماعي (مرتفع منخفض) ببيئة التعلم الإلكترونية وأثره في تنمية مهارات إدارة المعرفة الرقمية والصلابة الأكاديمية لدى طلاب دبلوم تكنولوجيا التعليم .*المجلة التربوية لكلية التربية بسوهاج*.١١٥(١١٥):٦٩٥-٨٠٨. Doi:10.21608/edusohag.2023.328350

محمد جابر خلف الله. (٢٠١٣). فاعلية برنامج قائم على اختلاف توقيت التغذية الراجعة عبر الفيسبوك في تنمية مهارات استخدام المكتبات الرقمية والتفاعل الاجتماعي الافتراضي لدى اخصائي المكتبات والمعلومات، *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر*،١٥ (١):١١٥-١٥٥.

محمد شوقي شلتوت. (٢٠١٦). الفيسبوك كنظام إدارة تعلم، *مجلة التعليم الإلكتروني*، متاح على:http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=321

محمد عطية خميس. (٢٠٠٧). *الكمبيوتر التعليمي وتكنولوجيا الوسائط المتعددة*. القاهرة: دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.

محمد عطية خميس. (٢٠٢٠).*الاتجاهات الحديثة في تكنولوجيا التعليم ومجالات البحث فيها*، القاهرة: المركز الأكاديمي العربي للنشر والتوزيع.

محمد مجاهد نصر الدين. (٢٠١٦).فاعلية استخدام أدوات الويب2.0 (اليوتيوب- الفيس بوك) في تنمية مهارات تصميم وإنتاج الاستبيانات الإلكترونية لدى طلاب الدراسات العليا واتجاهاتهم نحوها، *دراسات عربية في التربية وعلم النفس*.٧١: ١٥ -٥٦.

نبيل السيد حسن. (٢٠٢١). نمط حشد المصادر الإلكترونية (تنافسي تشاركي هجين) باستخدام منصات التواصل الاجتماعي وأثره على تنمية مهارات البحث العلمي لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة أم القرى .*مجلة الجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي*، ٩(٢):٢٤٣-٣٦٩.
https://search.emarefa.net/detail/BIM-1432834

نبيل جاد عزمي .(٢٠٠١).*التصميم التعليمي للوسائط المتعددة*، المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

هناء رزق محمد.(٢٠١٦).أنماط التغذية الراجعة نص- نص وصورة المصاحبة للأنشطة التعليمية عبر الفيسبوك وأثرها في تنمية تحصيل الطلاب ودافعيتهم للإنجاز، *الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم*،٢٦(٣):١٧٩- ٢٢٣.

وليد سالم الحلفاوي. (٢٠٠٩).تصميم نظام تعليمي إلكتروني قائم على بعض تطبيقات الويب 2.0 وفاعليته في تنمية التحصيل المعرفي والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو استخدامه لدى طلاب تكنولوجيا المعلومات، *دورية تكنولوجيا التعليم*،١٩(٤):٦٣- ١٥٨.

ثانيا ـ المراجع الإنجليزية:

References

Ajzen, I. (1985). *From intentions to actions: A theory of planned behavior*. In J. Kuhl & J. Beckman (Eds.), Action-control: From cognition to behaviour: 11-39. Heidelberg: Springer.http://techcrunch.com/2005/09/07/85-of-college-studentsuseFacebook/

Bandyopadhyay, S., Bardhan, A., Dey, P., Das, S., Ghosh, S., & Biswas, P. (2016). "Education for All" in a connected world: a social technology-driven framework for e-mobilizing dormant knowledge capital through sharism and mass collaboration. *Procedia Engineering*, 159, 284 — 291.

Bücheler, T., Füchslin, R. M, Pfeifer, R. M, Sieg, J. H. (2010). Crowdsourcing, Open innovation and collective intelligence in the scientific method: A research agenda and operational framework. *In Artificial Life XII- Twelfth International Conference on the Synthesis and Simulation of Living Systems*, Odense, Denmark, 19 August 2010 - 23 August 2010, 679-686.

Cai, L. (2016). Motivation of Crowds' Online Participation in Crowdsourcing Community: A case of XIAOMI MIUI. *Bachelor's Thesis*, Slavonia University of Applied Sciences, Finland.

Chipperfild, B. (2006): *Cognitive load theory and Instructional Design.*Saskatche wan,Canada,university of sasquatch.

Corneli, J., & Mikroyannidis, A. (2012). *Crowdsourcing education on web: a role-based analysis of online learning communities*. In:Okada, Alexandra, Connolly, Teresa and Scott, Peter. Collaborative Learning 2.0: Open Educational Resources : 272- 286). Hershey, PA: IGI Global..

Cross, A., Bayyapunedi, M., Ravindran, D., Cutrell, E., & Thies, W. (2014). *VidWiki*: *Enabling the crowd to improve the legibility of online educational videos*. In Proceedings of the 170 ACM Conference on Computer Supported Cooperative Work & Social Computing, Baltimore: ACM Press: 1167-1175.

Dalsgaard, C. (2013). Social Networking Sites: Transparency in Online Education. *Denmark: Institute of Information and Media Studies*, University of Aarhus. Retrieved from http://eunis.dk/papers/p41.pdf

De Alfaro, L., & Shavlovsky, M. (2014). *CrowdGrader: A tool for crowdsourcing the evaluation of homework assignments*. In Proceedings of the 45th ACM Technical Symposium on Computer Science Education, Atlanta, GA, USA: ACM Press: 415.420.

Donlin, M. (2013). *Protecting Children in the 21st Century/CIPA Facebook/Social Networking Guidance for Teachers*. Retrieved from http://www.k12.wa.us/safetycenter/InternetSafety/pubdocs/SNG uidanceforSchools.pdf

Dontcheva, M., Morris, R. R., Brandt, J. R., & Gerber, E. M. (2014). *Combining crowdsourcing and learning to improve engagement and performance*. In Proceedings of the SIGCHI Conference on Human Factors in Computing Systems, Toronto, ON, Canada: ACM Press, : 3379-3388.

Elgazzar, A. (2014). Developing E-Learning Environments for Field Practitioners and Developmental Researchers: A Third Revision of an ISD Model to Meet E-Learning and Distance Learning Innovations, *Open Journal of Social Sciences*, 2014, 2, 29-37 Published Online February 2014 in SciRes. http://www.scirp.org/journal/jss .

Engeström ،Y.؛ Miettinen ،R.؛ Punamäki ،. (1999). *Perspectives on Activity Theory*. Cambridge University Press. ISBN:978-0-521-43730-1.

Faisal, M. H., AlAmeeri, A. W., & Alsumait, A. A. (2015). *An adaptive e-learning framework: Crowdsourcing approach.* In Proceedings of the 17th International Conference on Information Integration and Web' based Applications & Services, Brussels, Belgium: ACM Press.

Heusler, A., & Spann, M. (2014). *Knowledge stock exchanges: A Cooptative crowdsourcing mechanism for E-learning. Proceedings of the European Conference on Information Systems (ECIS) 2014*, Tel Aviv, Israel, June 9.11, 2014. Retrieved from http://aise1.aisnet.org/ecis2014/proceedings/track07/5

Hew, K. (2011). Students‟ and teachers‟ use of Facebook. Computers in Human Behavior, 27(2), 662-676.

Hills, T. (2015). Crowdsourcing content creation in the classroom. *Journal of computing in Higher Education*, 27(1), 47-67.

Hollan, J., Hutchins, E., & Kirsh. D (2000). Distributed Cognition: Toward a New Foundation for Human-Computer Interaction Research..*ACM Transactions on Computer-Human Interaction*, 7(2): 174- 196.

Hutchins, E. (1995). *Cognition in the wild*. Cambridge, MA the MIT Press investigation of students‟ educational use of Facebook. Ponencia. En: Poke. Retrieved from http://doczine.com/bigdata/2/1366965979_bdb749d3e1/2g19b89ezl6ursp6e749.pdf Innovate: Journal of Online Education, 3(4): 5.

Jiang, Y., Schlagwein, D., & Benatallah, B. (2018). *A Review crowdsourcing for education: State of the art of literature and practice*. Twenty-Second Pacific Asia Conference on Information Systems, Yokohama, Japan.

Knowles, M. (1975). *Self-directed learning: A guide for learners and teachers.* Chicago: Follett Publishing Company.

Kronk, H. (2017). *Sheikh Mohammed unveils ambitious translation project to provide free and open education resources*. Retrieved October 25, 2019, from https://news.elearninginside.com/sheikhmohammed-unveilsambitious-translation-project-provide-freeopen-education-resources/

Mason, L. (2011). *Facebook, Friending and Faculty-Student Communication*. Cutting-edge Technology in Higher Education 3:61 - 87.

Palincsar, A. (2003).Ann L. Brown :Advancing a theoretical model of learning and instruction. In B.J.Zimmerman & D.H.Schunk (Eds). Educational Psychology : A century of contribtionn.459-475 - Park, B.; Plass, J. & Brünken, R. (2014). Cognitive and affective processes in multimedia learning. Learning and Instruction 29, 125–127.

Parsons, D., Lynch, J., Han, B., & Thorn, R. (2017). *Hack education. Crowdsourcing the future of education in New Zealand*. In S. Nash and L.L.M. Patston (Eds.), *Spaces and Pedagogies: New Zealand Tertiary Learning and Teaching Conference 2017 Proceedings* (pp. 57-66). Auckland, New Zealand: press, Unite Institute of Technology.

Paulin, D. & Haythornthwaite, C. (2016). *Crowdsourcing the curriculum: Redefining E-Learning practices through peer-generated approaches*. School of Information Studies - Faculty Scholarship. 173.

Pedersen, J., Kocsis, D., Tripathi, A., Tarrell, A., Weerakoon, A., Tahmasbi, N., Xiong, J., Deng, W., Oh, 0., & Vreede, G. J. d. (2013). *Conceptual foundations of crowdsourcing: A review of IS research*. Proceedings of the 16° Annual Hawaii International Conference on System Sciences, (579-588). Maui, HI, USA.

Shi, L., AlQudah, D., & Cristea, A. (2013). *Social e-learning in Topolor: A case study*. Paper presented at the International Association for Development of the Information Society (IADIS) International Conference on e-Learning, 57-64.

Skarzauskaite, M. (2012), The Application of Crowd Sourcing in Educational Activities. *Socializes technologists*, 2(1): 67-76.

Solemon, B., Ariffin, I., Din, M. M., & Anwar, R. M. (2013). A Review the Uses of Crowdsourcing in Higher Education. International, *Journal of Asian Social Science*, 3(9): 2066-2073.

Tarrell, A., Tahmasbi, N., Kocsis, D., Pedersen, J., Tripathi. A., Xiong, Oh, O., & de Vreede, G.-J. (2013). *Crowdsourcing: A snapshot of published research*. Proceedings of the Nineteenth Americas Conference on Information Systems, Chicago, Illinois, August 15-17.

Troll, J., Blohm, I. & Leimeister, J. M. (2016). *Revealing the impact of the Crowdsourcing experience on the engagement process*. In International Conference on Information Systems (ICIS). Dublin, Ireland.





برنامج مقترح لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري

إعـداد

أ.م.د. حنان حمدى حسن السلامونى

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس العلوم التجارية

قسم تدريس المواد التجارية

كلية التجارة - جامعة بورسعيد

الملخـــص

تهدف الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج مقترح لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري، وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوى التجارى بمحافظة بورسعيد، واستخدمت الدراسة المواد والأدوات التالية:

١- مواد المعالجة التجريبية، وتشمل: قائمة المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق الواجب إكسابها لطلاب التعليم الثانوى التجارى، البرنامج المقترح لتنمية اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري

٢- أدوات القياس، وتشمل: الاختبار التحصيلي لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات للاقتصاد الازرق.

وتم تطبيق أدوات القياس قبليا، وبعد دراسة البرنامج المقترح في الفصل الدراسي الأول ٢٠٢٣/٢٠٢٤ تم إعادة تطبيق أدوات القياس بعديا، والتوصل إلى النتائج التالية:

١- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية في اختبار اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق بالنسبة للمفاهيم(العامة، والتطبيقية، وككل)، لصالح متوسط درجات القياس البعدي، وكانت قيم حجم التأثير من النوع الكبير.

٢- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق بالنسبة لأبعاد (التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، والتوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق، وتقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع، وككل)، لصالح متوسط درجات القياس البعدي، وكانت قيم حجم التأثير من النوع الكبير.

الكلمات المفتاحية: الاقتصاد الأزرق- القيمة الوظيفية للعمل

Abstract

The study aimed to verify the effectiveness of a proposed program to acquire the main concepts of the blue economy and to appreciate the functional value to work in the blue economy fields among commercial secondary students. The study sample consisted of (55) third year female students at the commercial secondary school in Port Said Governorate. The study utilized the following instruments:

1- Instruments of the experimental treatment which include a list of the blue economy main concepts that must be acquired among commercial secondary education students as well as the proposed program for the acquisition of the blue economy main concepts and the appreciation of the functional value to work in its fields among students of commercial secondary education.
2- Measurement Instruments which include an achievement test for the acquisition of the blue economy main concepts and a scale measuring the appreciation of the functional value to work in the fields of the blue economy.

The measurement Instruments were pre/post-applied to the proposed program in the first semester of the academic year 2023-2024. The study reached the following results:

1. There was a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the mean scores of the pre/post-measurement among the students of the experimental group who studied using the study proposed program in the achievement test of acquiring the main concepts of the blue economy regarding the (general, applied, and as a whole) concepts, in favor of the mean scores of the post-measurement. The effect size values were large.
2. There was a statistically significant difference at the level of significance (0.01) between the mean scores of the pre/post-measurement among the students of the experimental group who studied using the study proposed program in the scale of the appreciation of the functional value to work in the fields of the blue economy regarding the following dimensions (orientation to work in blue economy activities, orientation to professional development related to blue economy activities, and appreciation of the role of blue economy activities in the development of society and as a whole), in favor of the mean scores of the post-measurement. The effect size values were large.

Keywords: blue economy, functional value of work

مقدمة:

شهد القرن الحادي والعشرين ظهور أنماطا اقتصادية جديدة تساعد على تحقيق التنمية المستدامة، والحد من التغييرات المناخية الناتجة عن ارتفاع درجة حرارة الأرض بفعل ثاني أكسيد الكربون الناتج عن الأنشطة الاقتصادية التقليدية القائمة على النشاط الأحفوري. ومن ثم فقد بدأت دول العالم في الاتجاه نحو أنماط اقتصادية جديدة تراعي الظروف البيئية، منها ما يعرف بالاقتصاد الأخضر والاقتصاد الأزرق والاقتصاد البنفسجي، كمسارات مقترحة للتغلب على الأزمات المالية والغذائية والمناخية ، وتتمثل هذه المسارات في إعادة تشكيل مشاريع الأعمال والبنية الأساسية، بحيث تستطيع تحقيق عائدات أفضل ، والحد من انبعاثات الغازات المسببة للاحتباس الحراري، وتخفيض الكمية المستخرجة والمستعملة من الموارد الطبيعية، وتقليل النفايات، والحد من التفاوت الاجتماعي (الأمم المتحدة ، ٢٠١١).

ولقد بدأ طرح مصطلح الاقتصاد الأزرق في عام ٢٠١٢ ضمن فعاليات مؤتمر الأمم المتحدة للتنمية المستدامة (قمة ريو دي جانيرو) كنمط اقتصادي جديد مشتق من الاقتصاد الأخضر ، والذي يعتمد على الفصل بين التقدم الاجتماعي والاقتصادي والضرر البيئي، حيث يقوم الاقتصاد الأزرق على الأنشطة الاقتصادية التي تعتمد على خدمات النظام البيئي الممثلة في : السياحة البحرية ، وخدمات الموانئ ، والنقل ، وبناء السفن ، والنفط والغاز ، ومصايد الأسماك البحرية، فضلا عن غيرها من الأنشطة الاقتصادية الناشئة مثل : التكنولوجيا الحيوية ، وطاقة الرياح والأمواج، والمد والجزر، والتعدين في قاع البحار، وتحلية المياة (Brewster , 2019) .

وتتمثل أهمية الاقتصاد الأزرق في أن المحيطات والمناطق الساحلية تمثل جزءا مهما من النظام الإيكولوجي للأرض ، والتي تعد بالغة الأهمية لاستمرار وجوده ، لذلك ينصب التركيز على مفهوم الاقتصاد الأزرق كقطاع اقتصادي يتماشى مع متطلبات التنمية المستدامة من خلال تفعيل مجموعة واسعة من السياسات التي تهدف إلى دعم الأنشطة الاقتصادية بشكل يسهم في تحسين الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية والبيئية في نفس الوقت ، وهو ما يتوافق مع الهدف الرابع عشر من أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة الذي ينص على

حماية المحيطات والموارد البحرية وضمان استخدامها بطريقة مستدامة (Stanca and et.al , 2018) .

ومن هذا المنطلق ، تعد الموارد المائية موردا حيويا للازدهار الاقتصادي، لأنها أكثر النظم البيولوجية ربحية على وجه الأرض ، فضلا عن كونها موارد فعالة للتنمية المالية والاقتصادية ؛ حيث تشمل أنشطتها الاقتصادية : تحسين السواحل ، ومصارف الكربون ، ومصايد الأسماك ، والطاقة الكهرومائية ، وطاقة الرياح ، وموارد النفط والغاز البحرية ، والسياحة وغيرها من الأنشطة الاقتصادية الأخرى، التي تسهم بنحو ٥٠٠ مليار دولار سنويا، وتوفر حوالي ٤.٥ مليون وظيفة؛ مما يجعل اقتصاد المحيط خامس أكبر اقتصاد على مستوى العالم ؛ لذا فإن التحسينات في الاقتصاد الأزرق يمكن أن يكون لها تأثير إيجابي على النمو الاقتصادي لأي دولة

. (Alharthi and Hanif , 2020 ,255 ; Faran and Ejaz , 2022)

وقد نما استخدام اقتصاديات المحيطات بسرعة خلال العقد الماضي. ولتسريع التقدم وتعظيم الفوائد للاقتصادات الوطنية والمحلية ، ستتطلب هذه الإجراءات قوة عاملة واسعة ومتنوعة ومدربة بشكل مناسب (Constant and et.al , 2021 ; World Bank Group ,2023) ، ويعد التعليم أهم الأدوات الرئيسة التي تساعد على تحقيق الانتقال إلى الاقتصاد الأزرق؛ حيث تتطلب قطاعات الاقتصاد الأزرق نمو العديد من المهارات الجديدة؛ وبالتالي فإن أنظمة التعليم وخاصة التعليم الثانوي التجاري يمثل أحد الأنماط التعليمية المهمة المسئولة عن إعداد وتدريب المهنيين والفنيين اللازمين للعمل في قطاعات الاقتصاد الأزرق المالية والتجارية، حيث يهدف التعليم الثانوي التجاري إلى تخريج فئة التجاريين القادرين على تيسير حركة أسواق العمل والمال والتجارة ، وإعداد القوى البشرية القادرة على العمل في مجالات عديدة ، من خلال تزويد الطلاب بالمعارف والمهارات اللازمة التي تؤهلهم إلى ممارسة الأعمال التجارية والمهنية والانخراط في الحياة المهنية بما يتناسب مع التطورات المجتمعية والاقتصادية (المنشاوي، ٢٠٢٢).

كما أن الانتقال من النمط الاقتصادي التقليدي إلى النمط الاقتصادي الأزرق يتطلب إجراء مجموعة من التغييرات الرسمية، تتمثل في تعديل السياسة الاقتصادية للدولة والتشريعات

الاقتصادية ، وتغييرات غير رسمية تتمثل في أخلاقيات العمل، والمعايير الاجتماعية والمهارات الفنية لدى القوى العاملة لتتناسب مع الظروف الجديدة Lebedev and et al, (2015؛ حسن،٢٠١٩) ، ولأن التعليم عامة والتجاري خاصة يرتبط ارتباطا وثيقا بعمليات التنمية الاقتصادية ؛ حيث يهدف إلى إعداد خريج ذي عقلية تجارية لديه القدرة على مواجهة تغيرات سوق العمل من خلال المقررات الدراسية، التي تهدف إلى تزويده بالمفاهيم والمهارات التي تؤهله لمزاولة الأعمال المالية والتجارية والانخراط في الحياة المهنية بما يتناسب مع التطورات المجتمعية على كافة الأصعدة (السلاموني ، ٢٠٢١) .

إن تعظيم الاستفادة من مجالات الاقتصاد الأزرق يتطلب إعداد قوة عاملة متنوعة ومدربة بشكل مناسب لتطوير تقنيات فعالة من حيث تكلفة المشروعات وإعداد دراسات الجدوى الخاصة به ، بالإضافة إلى أن العمليات المالية والتجارية والتسويقية المرتبطة بأي مشروع ضمن مجالات الاقتصاد الأزرق تكون مستمرة معه منذ بدايته وحتى مراحله الأخيرة ، كما تُعد الأدوار التي تركز على تحسين التمويل وتنمية المشروعات ضرورية لضمان نجاح هذه المشروعات وزيادة كفاءتها وقدرتها على التنافس مع الصناعات الأخرى ، كل ذلك سيتطلب قوة بشرية تتمتع بفطنة تجارية محددة وفهم تقني قوي ، إلى جانب المهارات الاجتماعية والثقافية في السياق العالمي (Constant and et.al , 2021) ، كما أن اتساع نطاق الاحتياجات وحجمها يتطلب إعطاء الأولوية لتنمية مهارات الاقتصاد الأزرق (Rustomjee , 2015) ،كما أكدت دراسة جونيز وفيشيل (Jones and Fischel , 2021) على ضرورة أن تعمل شركات الاقتصاد الأزرق على جذب المواهب من جيل الشباب للتغلب على الشيخوخة الديموغرافية للعديد من موظفي الاقتصاد الأزرق ، وقد تم تحديد عدة طرق لجذب المواهب الجديدة، منها :

- تكوين رؤية ووعي بالاقتصاد الأزرق.
- توضيح حجم ونمو المحيطات وموارد المياه، وتوفير البيانات والدراسات المرتبطة بها؛ لتسليط الضوء على الفرص الوظيفية في هذا المجال للطلاب وأولياء أمورهم.
- التواصل الوجداني مع الطلاب حول الاستخدام المستدام للمحيطات وموارد المياه، كضرورة أخلاقية وكمهنة مستقبلية.

- التأكيد على القضاء على الهدر، وتقليل الضغط على البيئة ، وتحفيز الابتكار، وتوفير وظائف جديدة ذات رواتب جيدة.
- إنشاء مراكز التميز BlueTech ،وإعادة تجهيز المؤسسات القائمة؛ لتوفير التدريب العملي والتدريب الإقليمي لتطوير المواهب والاحتفاظ بها.

العمل مع النظم التعليمية التقليدية، وتطوير القوى العاملة من خلال التوعية التعليمية، وتطوير القوى العاملة بالتعاون مع العديد من الشركاء للاستفادة من الموارد المحدودة لجذب المواهب وتدريبها.

وبالنظر إلى مستوى خريجي التعليم الثانوي التجاري يتضح ضعف الترابط بين المهارات المزودين بها ومتطلبات سوق العمل بوجه عام، والأنشطة الاقتصادية للاقتصاد الأزرق بوجه خاص ، وهو ما أكدت عليه دراسة عبد الغفار (٢٠١٢) على ضرورة تنمية مهارات خريجي التعليم الثانوي التجاري لمواكبة حاجات سوق العمل المتغيرة من القوى العاملة المتخصصة نظرا لاختفاء مهن ووظائف قديمة ، وظهور أخرى جديدة لم تكن موجودة من قبل ، كما أن الواقع يعكس ضعف المواءمة بين مخرجات التعليم الثانوي التجاري ومتطلبات المجتمع وسوق العمل، وافتقارهم لعدد من المهارات اللازمة للتعامل مع مستجدات العصر بسبب افتقار المناهج الدراسية لتلك المهارات؛ مما يدل على انفصال المناهج عن معالجة المشكلات الحياتية وخاصة الاقتصادية منها، وهو ما أكدته دراسة السلاموني (٢٠٢١) ، كما أكدت دراسة علي (٢٠١٣) على انخفاض مستوى طلاب التعليم الثانوي التجاري في إدراك مفاهيم التسويق الأخضر والوعي البيئي ، واستجابة لذلك فقد أكدت دراسة المنشاوي (٢٠٢٢) على ضرورة مواكبة مناهج التعليم الثانوي التجاري لكل جديد ؛ مما يتطلب ضرورة تنمية المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق لدى الطلاب لإعدادهم للتفاعل الإيجابي مع أنشطته الاقتصادية، وتنمية تقديرهم للقيمة الوظيفية للعمل بمجالاته المختلفة ، وزيادة اتجاههم نحو العمل في أنشطته والحرص على تحقيق التنمية المستدامة لهم أثناء العمل في مجالاته المختلفة، بوصفه أحد الأنماط الاقتصادية التي حققت نموا كبيرا خلال العقد الثاني من القرن الحادي والعشرين.

ويتضح مما سبق أهمية ضرورة الاهتمام بتطوير مناهج التعليم الثانوي التجاري من خلال تنمية المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، وتقدير طلاب التعليم الثانوي التجاري لقيمته

الاقتصادية والاجتماعية والبيئية، بشكل ينعكس على اهتمامهم ودافعيتهم نحو دراستها؛ حيث يؤدي ضعف إدراك الطلاب لهذه القيمة الوظيفية إلى عزوفهم عن دراستها؛ مما يتطلب ضرورة وضع برنامج يربط بين تنمية المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، وتوضيح القيمة الوظيفية لها ، ودورها في التغلب على المشكلات الاجتماعية والاقتصادية والبيئية.

مشكلة الدراسة:

على الرغم من اتجاه الدولة المصرية للاستثمار في قطاعات الاقتصاد الأزرق في الفترة الأخيرة إلا أن هذا التوجه الاقتصادي لم يصاحبه أي تطوير في مناهج المؤسسات التعليمية عامة ومؤسسات التعليم الثانوي التجاري خاصة ، في حين أن هناك حاجة إلى نهج جديد لتطوير وتأمين المهارات والموارد البشرية المتعلقة بالاقتصاد الأزرق من خلال وضع برامج لتطوير المهارات المحلية ، وتزويد الطلاب بالقدرات –المفاهيم والمهارات– التي تؤهلهم من مزاولة الأعمال التجارية والحياة المهنية بما يتناسب مع التطورات المجتمعية؛ مما أدى إلى ضرورة البحث عن كيفية تنمية المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري، وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته ، وعلى ذلك يمكن تحديد السؤال الرئيس للدراسة الحالية في(ما فاعلية برنامج مقترح لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري؟، ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق الواجب تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري؟
٢- ما أبعاد تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق الواجب تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري؟
٣- ما التصور المقترح لبرنامج يهدف إلى تنمية اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري؟
٤- ما فاعلية البرنامج المقترح فى اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري؟

٥- ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري؟

فرضا الدراسة:

الفرض الأول : يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية في اختبار اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق بالنسبة للمفاهيم(العامة، والتطبيقية، وككل)، لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

الفرض الثانى: يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق بالنسبة لأبعاد (التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، والتوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق، وتقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع، وككل)، لصالح متوسط درجات القياس البعدي.

أهداف الدراسة:

١- تحديد قائمة بالمفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق الواجب تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

٢- تحديد أبعاد تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق الواجب تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

٣- إعداد برنامج لتنمية اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

٤-التحقق من فاعلية البرنامج المقترح في اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

٥- التحقق من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

أهمية الدراسة:

تنبع أهمية الدراسة من أهمية موضوع الاقتصاد الأزرق نفسه، والذي يُعد من أحدث الأشكال الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين والذي يدعم مؤشرات التنمية المستدامة ويحد من التغيرات المناخية الناتجة عن الأنشطة الاقتصادية التقليدية القائمة على النشاط الأحفوري ، ومن ثم تتمثل أهمية الدراسة في:

١- أهمية نظرية، حيث يُعد هذ البحث من أولى الدراسات -في حدود علم الباحثة- التي تتناول دراسة تنمية المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته.

٢- أهمية تطبيقية عملية، وتتمثل في تطوير مناهج التعليم الثانوي التجاري، من خلال التركيز على المفاهيم العامة والتطبيقية للاقتصاد الأزرق، وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته، ومن ثم يفيد هذا البحث عددا من الفئات تتمثل في:

٢-١ مخططو ومطورو مناهج التعليم الثانوي التجاري في إجراء تعديلات في المناهج، بتضمين مفاهيم الاقتصاد الأزرق فيها، وتقديم أنشطة إثرائية قائمة على التكامل بين تنمية المفاهيم وتقدير القيمة الوظيفية لها.

٢-٢ المعلمون، من خلال تقديم برنامج يستفيدون منه في تنمية مفاهيم الاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري، وتقديم دليل يساعدهم على تقديم المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، وتقدير قيمتها الوظيفية.

٢-٣ رجال الأعمال والمستثمرون في قطاع الاقتصاد الأزرق من خلال ربط مخرجات التعليم الثانوي التجاري باحتياجات سوق العمل ؛ وتقديرهم لقيمة العمل في مجالاته المختلفة.

٢-٤ طلاب التعليم الثانوي التجاري، من خلال دراستهم لبرنامج يقوم على التكامل بين تنمية المفاهيم وتقدير القيمة الوظيفية ، بشكل يساعدهم على ربط أنشطة الاقتصاد الأزرق بتنمية المجتمع المستدامة.

مصطلحات الدراسة:

١. الاقتصاد الأزرق:

بالرجوع إلى الأدبيات وطيدة الصلة (World Bank Grouo , 2017؛ ؛ Raffaele and Arnaud , 2020 ؛ Rosa and et al. , 2021؛ Peter and et al. , 2022 ؛Nham et al., 2023) يمكن تعريف الاقتصاد الأزرق إجرائيا بأنه نمط اقتصادي مستدام صديق للبيئة يقوم على الإدارة الرشيدة للمحيطات والبحار والموارد المائية، بشكل يحافظ على مرونة وصحة النظم الأيكولوجية البحرية ، التي تزيد من جودة حياة الناس وتحد من المخاطر البيئية والندرة البيئية.

٢. القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق:

بالرجوع إلى الأدبيات وطيدة الصلة (Stanca and et al.,2018؛ Jones and Fischel,2021؛ نشاد،٢٠٢١) يمكن تعريف القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق إجرائيا بأنه تقدير الفرد للرغبة في التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق ، والاهتمام بالتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق ، وتقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع.

حدود الدراسة:

تتمثل حدود الدراسة فيما يلي :

١- الحدود الموضوعية :

١-١ بالنسبة لجانب تنمية المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق: تقصُر في جانبين، هما : المفاهيم العامة والمفاهيم التطبيقية.

١-٢ بالنسبة لجانب القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق: تقصُر في ثلاثة أبعاد: بعد تقدير التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق ، بعد تقدير التنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق ، بعد تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع.

٢- الحدود المكانية : تم تطبيق أدوات الدراسة ونتائجها على إحدى مدارس التعليم الثانوي التجاري بمحافظة بورسعيد.

٣- الحدود البشرية : اقتصر تطبيق أدوات البحث عينة ممثلة لطلاب التعليم الثانوي التجاري بمحافظة بورسعيد.

٣- الحدود الزمنية : تم تطبيق أدوات البحث في الفصل الدراسي الأول، العام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤م.

(الإطار النظري)

يُمثل الاقتصاد الأزرق وسيلة للانتعاش الاقتصادي وتفعيل مفهوم التنمية المستدامة، من خلال تشجيع الاستثمار في الموارد البحرية والمائية، لتحقيق النمو الاقتصادي المستدام والحد من الفقر ، حتى أصبح من الضروري أن تكون قطاعات الاقتصاد الأزرق ضمن أي نموذج أو سياسة أو مشروع للتنمية الاقتصادية؛ ومن ثم فإن أنشطة الاقتصاد الأزرق تقوم أساسا على تنمية العنصر البشري المؤهل والمدرب الذي يمتلك الوعي الكافي بهذه الاستراتيجيات ، الأمر الذي سيكون له تأثير كبير على نوعية المهارات المطلوبة من القوى العاملة ، خاصة مع زيادة الطلب عليهم وتنامي هذه الأنشطة الاقتصادية ؛ مما يتطلب إعداد الفنيين وتدريبهم على المهارات الجديدة، ورفع المهارات البيئية للعاملين في جميع القطاعات الاقتصادية المختلفة، لتكون أكثر ملاءمة للبيئة. تتناول الجزئية التالية الإطار النظري للدراسة الحالية التي تعكس متغيراته الرئيسةمن خلال محورين: الأسس الفكرية والفلسفية التي يرتكز عليها الاقتصاد الأزرق، والقيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق:

المحور الأول: الأسس الفكرية والفلسفية التي يرتكز عليها الاقتصاد الأزرق:

أولا: مفهوم الاقتصاد الأزرق:

ويعتمد مفهوم الاقتصاد الأزرق على الحفاظ على التوازن بين الضرورات البيئية والاقتصادية من خلال استخدام المحيطات والموارد المرتبطة به على نحو مستدام من أجل التنمية الاقتصادية مع حماية النظام البيئي، ومن ثم يمكن تعريفه على أنه نموذج اقتصادي عملي قائم على المحيط يستخدم البنية التحتية الزرقاء والتكنولوجيات وآليات التمويل المبتكرة والنطاقات المؤسسية الاستباقية لتحقيق هدفين متلازمين ، هما : حماية المحيطات والسواحل

وتعزيز مساهمتها المحتملة في التنمية المستدامة ، بما في ذلك تحسين رفاهية الإنسان ، والحد من المخاطر البيئية والندرة البيئية المحتملة في المستقبل البشري على وجه العموم (World Bank Group, 2017; Tirumala and Tiwari , 2022)، كما يشير الاقتصاد الأزرق إلى جميع القطاعات الاقتصادية التي لها اتصال مباشر أو غير مباشر بالمحيط ، بما في ذلك مجموعة واسعة من الأنشطة الاقتصادية المتعلقة بالمحيطات ، مما يوفر العديد من الفرص للمجتمع(Mathew and Robertson , 2021) .

ولقد ازدهرت مؤخرا إجراءات دعم الاقتصاد الأزرق في العديد من الدول، على سبيل المثال: أستراليا ، الدولة التي تضم ثالث أكبر منطقة اقتصادية خالصة في العالم ، حيث تم إنشاء مركز البحوث التعاونية للاقتصاد الأزرق في عام ٢٠١٩ كجزء من مبادرة مدتها عشر سنوات، مدعومة بأكثر من ٣٠٠ مليون دولار أسترالي في التمويل من الحكومة الأسترالية وشركاء البحث والصناعة ، وجمعت هذه المبادرة الخبرات في مجالات، مثل: تربية الأحياء المائية ، والطاقة المتجددة البحرية ، والهندسة البحرية ، وإدارة البيئة ، والسياسات والتخطيط (Frohlich and et al. , 2023).كما أقر الاتحاد الأفريقي عام ٢٠١٤ ، بالإمكانيات الاقتصادية للمحيطات ، والفرص المحيطة بالموارد البحرية ، وتم وضع الاستراتيجية البحرية المتكاملة لأفريقيا لعام ٢٠٥٠، وهي رؤية طويلة الأجل لتنمية الاقتصاد الأزرق في أفريقيا (Rogerson and Rogerson , 2019 ,25) .

ومن ثم تعد أنشطة ومجالات الاقتصاد الأزرق فرصة عظيمة للعديد من الدول، لتحقيق عوائد اقتصادية كبيرة بالتزامن مع الحفاظ على البيئة ؛ لذا كان من الضروري التخطيط من أجل الاستفادة من مجالاته، من خلال الإعداد الجيد والتأهيل المناسب لخريجي التعليم بصفة عامة والتعليم الثانوي التجاري بصفة خاصة، من خلال برامج دراسية لتدريس المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، وحث الطلاب على العمل في مجالاته المختلفة، بحيث تسهم في التهيئة الفكرية والوجدانية للطلاب ، ومن ثم تشجيعهم على التعلم واكتساب المهارات اللازمة بالإضافة إلى ضرورة توفير وحدات مختصة في التوجيه والإرشاد المهني في مجال الاقتصاد الأزرق.

ثانيا: أهداف الاقتصاد الأزرق:

حدد كل من (Stanca and et.al , 2018; Tirumala and Tiwari, 2022; Nham and et al. , 2023) بعض أهداف الاقتصاد الأزرق فيما يلي :

١. ضمان الاستدامة البيئية، من خلال الاستخدام الرشيد للموارد المائية والبحرية مع الحفاظ على سلامتها.
٢. الحد من التغيرات المناخية.
٣. تحقيق الاستقرار الاجتماعي والاقتصادي، الذي يتميز بالشمولية ومشاركة أصحاب المصلحة، من خلال توفير التكنولوجيا النظيفة ومصادر الطاقة المتجددة كأدوات أساسية للاقتصاد الأزرق.
٤. تعزيز الإدماج الاجتماعي والنمو الاقتصادي والحفاظ على سبل العيش وتحسينها.
٥. زيادة رفاهية الإنسان وتحقيق العدالة الاجتماعية ، مع تقليل المخاطر البيئية والندرة البيئية بشكل كبير ، فضلا عن تحسين عمليات الحد من الكربون ، الحد من استهلاك الموارد.
٦. زيادة معدلات الدخل الاقتصادي على المستوى الفردي والمجتمعي والدولي ، حيث تقدر القيمة السوقية للموارد الساحلية والبحرية والصناعات المرتبطة بها بما يقدر بـ ٣ تريليون دولار أمريكي إلى ٥ تريليون دولار أمريكي ، وهو ما يقرب من ٥٪ من الناتج المحلي الإجمالي العالمي.
٧. تعزيز الإنتاجية وتحسين الكفاءة التشغيلية وتوفير عوائد جذابة، من خلال الإدارة المثلى لأصول الاقتصاد الأزرق.

ثالثا: أهمية الاقتصاد الأزرق:

تتعدد أهمية الاقتصاد الأزرق بين أهمية اقتصادية وبيئية واجتماعية ويتضح ذلك من خلال العديد من الأدبيات (Brewster , 2019; Rogerson and Rogerson, 2019; Constant and et.al, 2021; Mathew and Robertson , 2021) ، ويمكن تلخيصها على النحو التالى:

١-الأهمية الاقتصادية ، حيث تدعم الموارد المائية في العالم العديد من الصناعات التي توظف العمال وتزيد من النشاط الاقتصادي لأي دولة، حيث تستوعب الأنشطة

الاقتصادية للاقتصاد الأزرق في أوروبا حوالي ٥.٢ مليون شخص ، وتحقق ما يقرب من ٥٠٠ مليار يورو سنويا اعتبارا من عام ٢٠١٧م.

٢- الأهمية البيئية ، حيث تشكل المحيطات عاملا أساسيا لامتصاص الانبعاثات الحرارية الناتجة عن حرق الوقود الأحفوري. فهي أكثر فاعلية من الغابات الاستوائية في عزل الكربون بخمس مرات ، فضلا عن الصناعات الجديدة الناتجة عن هذا النمط من الاقتصاد، مثل: التكنولوجيا الحيوية الزرقاء وطاقة المحيطات وتربية الأحياء المائية، والتي تسهم في التكيف مع التغيرات المناخية والتخفيف من آثارها.

٣- الأهمية الاجتماعية ، حيث يعتمد العالم بشكل متزايد على المحيطات كمصدر للغذاء ، ومن ثم تسهم بعض أنشطة الاقتصاد الأزرق في تعزيز الأمن الغذائي، وحماية سبل العيش والمساعدة في دفع النظم البيئية المستدامة.

رابعا: الأنشطة الاقتصادية الشائعة في الاقتصاد الأزرق:

تتنوع أنشطة ومجالات الاقتصاد الأزرق ، وقد اختلف الكثير من الباحثين حول تصنيف هذه الأنشطة ، فمنهم من صنفها إلى أنشطة اقتصادية تقليدية، تشمل : الصيد، السياحة البحرية، والنقل المائي ،والتنقيب عن البترول والغاز الطبيعي وإنتاجهما ، وأنشطة غير تقليدية، تشمل: توليد طاقة الرياح البحرية، وتربية الأحياء المائية، وتحلية المياه (Brewster 2019 ,.)، كما صُنفت هذه الأنشطة على أساس الموارد الرئيسة في الاقتصاد الأزرق إلى أربع مجموعات ؛ تتمثل في : استخراج أو توليد الموارد غير الحية ، وجمع الموارد الحية ، والتجارة في المحيطات وحولها ، وحماية النظم الإيكولوجية وإدارتها. (Figueiredo and et.al , 2023) ، ويمكن للباحثة بالرجوع إلى دراسات (Pawan and et.al., 2016؛ Rogerson and Rogerson, 2019 ؛ خطاب ٢٠٢٠ ؛ Alharthi and Hanif , 2020 ؛ الصوابي ، ٢٠٢١ ؛ نشاد ، ٢٠٢١) تقسيمها إلى ما يلي :

١- الأنشطة التقليدية ، وتتمثل في :

النقل البحري ، ويشمل النقل البحري والساحلي للركاب والبضائع، بالإضافة إلى النقل الداخلي للركاب عبر الأنهار والبحيرات ، ويمثل النقل الدعامة التي تقوم عليها التنمية العالمية الشاملة ، ويمثل النقل البحري ٨٠٪ من حجم التبادل العالمي للمنتجات ، كما يعد النقل

البحري الوسيلة الأكثر فاعلية في الحد من انبعاثات ثاني أكسيد الكربون ؛ حيث يمثل الشحن البحري الدولي أقل من ٣% من انبعاثات غازات الاحتباس الحراري العالمية سنويا.

١-٢ التعدين في قاع البحار والمحيطات، ويعد استكشاف واستخراج البترول والغاز الطبيعي القطاع الرائد في الصناعات البحرية، والذي يسهم بثلث إجمالي القيمة المضافة في مجالات الاقتصاد الأزرق ، ويُنظر إلى التنقيب عن النفط والغاز على أنه مجال النمو الثاني ذي الأولوية في مجالات اقتصاد المحيطات .

١-٣ السياحة البحرية ، وهي وسيلة لدعم مصادر الدخل القومي والحفاظ على الموارد الاجتماعية والثقافية، وكذلك الموارد الطبيعية للمجتمع ، ويعد اقتصاد السياحة الساحلية والبحرية ثاني أهم قطاع في قطاعات الاقتصاد الأزرق، وتتمثل السياحة الساحلية في السياحة الترفيهية والأنشطة الترفيهية التي تحدث في المناطق الساحلية والمياه الساحلية البعيدة عن الشاطئ، مثل: الغوص وصيد الأسماك ومراقبة الثدييات البحرية ، ويُنظر إلى السياحة الساحلية والبحرية على أنها واحدة من أسرع قطاعات الاقتصاد الأزرق نموا.

الاستثمار الغذائي البحري وتربية الأحياء المائية ، وهو يمثل مجال التركيز الثالث في الاقتصاد الأزرق لدوره في زيادة تنمية تربية الأحياء المائية ، تلبية الطلب المحلي على المنتجات السمكية ، والمساهمة في تحقيق الأمن الغذائي ، وتوفير فرص عمل مستدامة ، وتوفير فرص لتنمية المشاريع الصغيرة والمتوسطة ومتناهية الصغر .

١-٥ الاستثمار في الموارد المائية ، يمثل التقدم في إنتاج الأعشاب البحرية بما يسمح باستبدال مساحيق الأسماك وأعلاف الحيوانات بمواد نباتية أقل تلويثا تربية الأحياء المائية والأعشاب البحرية ، مع إمكانية التخفيف من آثار تغير المناخ حيث يمكن للأعشاب البحرية المزروعة أن تقلل من تلوث المحيطات ، وعزل الكربون وغرقه، كما تستخدم هذه الموارد في العديد من المجالات الطبية والدوائية ومستحضرات التجميل.

١-٦ استخراج المواد الخام البحرية ، ويتمثل في معالجة واستخراج الموارد غير الحية في البحار والمحيطات، والتي تشمل المعادن والفلزات، مثل: المغنسيوم والقصدير والنحاس والزنك والمواد الكيميائية المذابة في مياه البحر، مثل: الملح والبوتاسيوم.

١-٧ تحلية المياه ، هي عملية يتم فيها إزالة الأملاح الزائدة والمعادن الأخرى من مياه البحار والمحيطات لجعلها مناسبة للإنسان ، وتستخدم في تخفيف الضغط على موارد المياه العذبة، فضلا عن استخدامها في التغلب على نقص المياه في المناطق التي تكون فيها موارد المياه العذبة محدودة ، حيث تعاني العديد من دول العالم مشكلة ندرة المياه ؛ لذا يمكنهم استخدام مياه البحار والمحيطات للقضاء على أزمة المياه.

١-٨ الصناعات البحرية ، وتتمثل في مجموعة من الصناعات التي تهتم بتصميم وإنشاء وبناء السفن ، والمحركات البحرية وصيانتها، وتصميم المنصات البحرية وإنشائها ، ومحطات تزويد السفن بالوقود.

١-٩ اللوجيستيات البحرية وإدارة الموانئ وتعزيز البنية التحتية لها ، حيث تعمل الموانئ كميسر للتنمية الاقتصادية والتجارية للمناطق المحيطة بها ؛ لذلك تعتبر الموانئ مهمة للنمو الاقتصادي لأي بلد ، حيث تقوم بدور مهم في تطوير قطاعات الاقتصاد الأزرق المختلفة من خلال دورها في مناولة البضائع وتخزينها، ودعم النقل والأنشطة اللوجستية المرتبطة، وتحسين مرافق إصلاح السفن وتوسيع أحواض السفن الذي يحدث في العديد من الموانئ التجارية.

١-١٠ النقل البحري المستدام ، وهو ذلك النوع من النقل الذي يحافظ على الصحة العامة، ويحافظ على سلامة الإنسان والبيئة والمناخ، من خلال ترشيد استعمال وسائل النقل والحد من استخدام الموارد غير المتجددة كالبترول والغاز الطبيعي ، وتتطلب الاستدامة في مجال نقل البضائع توافر القدرة على تقديم خدمات نقل اقتصادية من حيث استهلاك الوقود وفعالة من حيث التكلفة ومراعية للبيئة.

٢- الأنشطة الحديثة ، وتتمثل في :

٢-١ الطاقة المتجددة البحرية ، وتتمثل في أشكال مختلفة من الطاقة الحركية الناتجة عن الرياح والتيارات الهوائية، الطاقة الكامنة الناتجة عن المد والجزر ، الطاقة الميكانيكية الناتجة عن حركة الأمواج والجهد الحراري الناتج عن تدرجات الحرارة الرأسية ، وتعد طاقة الرياح هي النشاط الأسرع نموا في الاقتصاد الأزرق، وتقدر وكالة الطاقة الدولية (IEA) أن طاقة الرياح البحرية العالمية ستزداد بمقدار ١٥ ضعفا خلال العشرين عاما القادمة ، وبالرغم

من أن الرياح البرية أكثر تطورا من الطاقة البحرية ، إلا أنها لا تزال توفر حوالي ٠.٣٪ فقط من توليد الطاقة العالمي.

٢-٢ إدارة الموارد الزرقاء ، لما كانت قضية تغير المناخ من القضايا الخطيرة التي تواجه الأنظمة البحرية على مستوى العالم، لما لها من آثار على الأشخاص الذين يعيشون ويعملون في المحيط أو بالقرب منه ، كما يشمل تأثيرها زيادة الارتفاع المتسارع فى درجات حرارة مياه النظم الساحلية على مستوى العالم، وزيادة حمضية المحيطات، وإزالة الأكسجين، وتغير معدلات الملوحة، وارتفاع مستوى سطح البحر ، فضلا عن عمليات الصيد الجائر ، فقد تم تحديد تغير المناخ باعتباره أحد التهديدات الرئيسة لمصايد الأسماك ، حيث يؤثر بشكل مباشر على الأسماك، مثل: التأثيرات الفسيولوجية ، وتغير معدلات التكاثر ، كما أن زيادة حمضية المحيطات يؤثر سلبا على الكتلة الحيوية للمحار في شمال غرب المحيط الأطلسي وتبادل أنواع الأسماك بين شمال المحيط الأطلسي وشمال المحيط الهادئ ، وتأثيرات تغير المناخ على موائل الأسماك ومجتمعات الصيد واسعة النطاق وواضحة كما تؤثر الأنشطة البشرية على الموارد البحرية والمائية بوتيرة تنذر بالخطر، حيث تتدهور صحة المحيطات التي تمثل أكبر نظام طبيعي على وجه الأرض ؛ إذ يعتبر إلقاء المواد الكيميائية والقمامة المتولدة من مصادر برية في المحيطات مصدرا مهما للتلوث البحري ، ويؤثر هذا النوع من التلوث بشدة على البيئة ، ويشكل مخاطر صحية ضارة لجميع الكائنات الحية ، مما يشكل تهديدا خطيرا للحياة البحرية وإنتاجية المحيطات (Daly and et al. , 2021) ، ونتيجة لذلك تم فقد ما يقرب من ٥٠٪ من الشعاب المرجانية في العقود الثلاثة الماضية ، وبهذه الوتيرة ، يقدر أن حوالي ٩٠٪ من هذا النظام البيئي الفريد سوف ينقرض بحلول عام ٢٠٥٠ (Tirumala and Tiwari , 2022).

كما تشكل النفايات البحرية مخاطر كبيرة على الحياة البرية والأنظمة الإيكولوجية البحرية، والسلامة البشرية ، ومن ثم تمثل تهديدا خطيرا يواجه البيئة الساحلية والبحرية، وتنتج النفايات البحرية نتيجة عدد من الأنشطة غير السليمة للإنسان، مثل: التخلص من النفايات المنزلية والأنشطة السياحية والترويحية وغيرها، والأنشطة المتعلقة بمصائد الأسماك؛ لذلك من الضروري وضع خطة لإدارة النفايات البحرية (بن عباس ولعور ، ٢٠١٩) .

ومن ثم أصبح من الواضح أن المحيطات لن تكون قادرة على دعم الدول التي تعتمد عليها إلا إذا تمت إدارتها بشكل أكثر استدامة والتركيز على تحسينات الإدارة البيئية ، من خلال زيادة الوعي بالتغيرات الهائلة في المحيطات بسبب الأنشطة البشرية ، بما في ذلك تغير المناخ ، الصيد الجائر ، وفقدان الموائل ، والتلوث ، وغيرها ، والتأكيد على أن أمن الموارد والاستدامة البيئية أصبحا جزءا لا يتجزأ من الاقتصادات الحديثة , .Nham and et al) .2023)

المحور الثاني: القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق:

أولا: أهمية القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق:

يُعد الاقتصاد الأزرق أحد أهم وأحدث الأشكال الاقتصادية في القرن الحادي والعشرين ، التي لها دور كبير في تحقيق التنمية المستدامة للدول والمجتمعات، ومساعدتها على التغلب على التغيرات المناخية والتكيف معها، فقد أكدت دراسة تيرومالا وتيواري(Tirumala ,2022 and Tiwari) على اعتماد الاقتصاد الأزرق على تحقيق التوازن بين الضرورات البيئية والاقتصادية؛ مما يساعد على استمرار عمليات التنمية المستدامة المتضمنة تحسين رفاهية الإنسان ، والحد من المخاطر البيئية والندرة البيئية .

كما يعد هذا النوع من الاقتصاد من الأنشطة الاقتصادية الواعدة والآخذة في الزيادة والتوسع في مجالاتها، حيث أكدت دراسة فيجويردو وآخرين(Figueiredo and ,2023 et.al) على ظهور ريادة الأعمال في الاقتصاد الأزرق كوسيلة مميزة وواعدة لدعم النمو المرتبط بالاقتصاد المستدام، كما أكدت دراسة ماثيو وروبرتسون Mathew and (Robertson ,2021)على أهمية دور القطاع المالي في دعم استدامة المحيطات، وإحداث تغيير تحويلي لاقتصادات المحيطات، بالإضافة إلى الطلب الكبير على الأدوات المالية التي تسعى إلى تحقيق أهداف الأمم المتحدة للتنمية المستدامة، وتعزيز المبادرات البيئية والاجتماعية ومبادرات حوكمة الشركات؛ لذلك تعد الحلول المالية المبتكرة ضرورية لضمان حماية موارد المحيطات والبحار والحفاظ عليها ، مع تقديم فرص للتنمية الاقتصادية والاجتماعية والبيئية للدول الساحلية والشركات المستدامة؛ مما يحتم ضرورة تضمين المناهج الدراسية بمرحلة التعليم الثانوي التجاري المفاهيم العامة والتطبيقية للاقتصاد الأزرق وزيادة

تقديرهم للقيمة الوظيفية للعمل في مجالاته وأنشطته؛ مما ينعكس على زيادة إقبالهم على العمل في هذه المجالات وزيادة رضاهم عنها، واقتناعهم بمدى الاستفادة على المستوى الفردي والمجتمعي والعالمي.

ثانيا: أبعاد تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق:

تستخلص الباحثة القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق بالرجوع للأدبيات والدراسات وطيدة الصلة (Stanca and et al. , 2018; Jones and Fischel al. 2022; Figueiredo and et al. , 2023), 2021; Tirumala and et وذلك على النحو التالي :

١-تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع ، وتستند هذه القيمة على الأسس التالية:

أ- تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو تعلم مفاهيم الاقتصاد الأزرق.

ب- التأكيد على دور الاقتصاد الأزرق في تحقيق التنمية الاجتماعية والاقتصادية والبيئية المستدامة.

ج- اهتمام مجالات الاقتصاد الأزرق بتحفيز وتطوير السياسات والاستثمار والابتكار في مجال الأمن الغذائي.

د- إسهام أنشطة الاقتصاد الأزرق في الحد من التغيرات المناخية.

٢-التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، وتستند هذه القيمة على الأسس التالية

أ- تكوين اتجاهات إيجابية نحو العمل في المجالات والوظائف المرتبطة بالاقتصاد الأزرق.

ب- اكتساب مهارات العمل في مجالات الاقتصاد الأزرق وتأهليهم للالتحاق بوظائفه المختلفة.

ج- إشراك المتعلم في المواقف التعليمية، ومساعدته على اكتشاف أنشطة الاقتصاد الأزرق، ودورها في حل مشكلات المجتمع الاقتصادية والاجتماعية والبيئية.

د- التواصل الوجداني مع الطلاب حول الاستخدام المستدام للمحيطات وموارد المياة كضرورة أخلاقية وكمهنة مستقبلية.

هـ- التأكيد على تحفيز الابتكار، وتوفر وظائف جديدة ذات رواتب جيدة.

٣- التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق، وتستند هذه القيمة على الأسس التالية :

أ- الحفاظ على النمو المهني المستمر في مجالات الاقتصاد الأزرق وتعزيز المهارات الإبداعية.

ب- تنمية الاتجاه نحو التدريب التحويلي؛ لاكتساب المهارات التي تتطلبها مجالات الاقتصاد الأزرق المختلفة.

ج- الحرص على مواكبة كل جديد في أنشطة الاقتصاد الأزرق.

د- التدريب المستمر للخريجين ، بما يتفق مع متطلبات الاقتصاد الأزرق كعامل أساسي من عوامل التنمية المستدامة.

هـ- تحديد قائمة بمعايير معتمدة للتنمية المهنية لخريجي التعليم الثانوي التجاري تتناول أنشطة الاقتصاد الأزرق.

تعليق عام على الإطار النظري

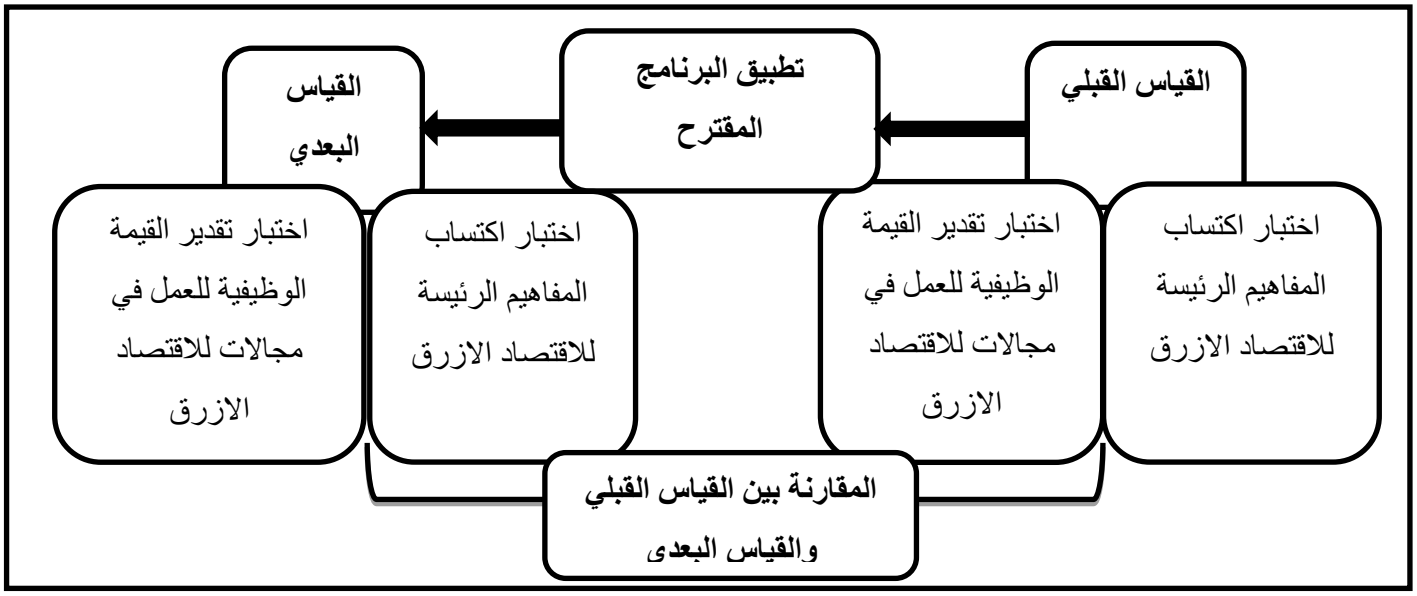
مما سبق يتضح أن خبرات التعلم ينبغي أن تكون وثيقة الصلة بحياة الطلاب، وأن يوظف الطلاب ما تعلموه في حل مشكلاتهم الحياتية والحصول على فرص العمل خاصة المرتبطة بالبيئة عامة والبيئة الساحلية لمحافظة بورسعيد، فمن الأهداف الأساسية لتعليم الاقتصاد في كافة المراحل الدراسية أن يدرك الطلاب مدى ارتباطه بحياتهم اليومية، وذلك يتطلب عدم التركيز فقط على المعرفة الاقتصادية، وإنما ينبغي التركيز أيضا توظيف مفاهيمه ومعلوماته وتنمية الاتجاه نحو الاهتمام بدراسته، حيث تمثل الاتجاهات دورا مهما في أداء المتعلم وقدرته على تحقيق الأهداف ، فالتعلم الذي يسعى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو المادة يكون أكثر جدوى من التعلم الذي يؤدي إلى اكتساب المعرفة فقط وهذا ما يتفق مع الشرقاوي (٢٠٢٢)؛ لذا اهتمت الدراسة الحالية بإبراز قيمة الاقتصاد ودوره في حياة الأفراد،

وأهميته في مساعدتهم على اكتساب مهارات القرن الحادي العشرين وتأهليهم للالتحاق بوظائف في المستقبل، وكذلك دوره المجتمعي في مجال التقدم والتطور في كافة المجالات.

منهجية الدراسة وإجراءاتها الميدانية

المحور الأول: منهج الدراسة وتصميمه:

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج التجريبي باعتباره المتوافق مع هدف الدراسة الحالية في التحقق من فاعلية البرنامج المقترح في اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري، وقد تم اتباع المنهج التجريبي من خلال التصميم شبه التجريبي باستخدام المجموعة التجريبية الواحدة ذي القياسين القبلي والبعدي، كما هو موضح بالمخطط التالي:



شكل(١) التصميم التجريبي المتبع في الدراسة الحالية

المحور الثانى: مجتمع الدراسة وعينتها:

تمثل مجتمع الدراسة الحالية في طلاب التعليم الثانوي التجاري ، بينما تمثلت عينة الدراسة فى مجموعة من طلاب التعليم الثانوي التجاري بمحافظة بورسعيد، وبلغ عدد طلاب عينة الدراسة (٥٥) طالبة بمدرسة بورفؤاد الثانوية التجارية بنات.

المحور الثالث: أدوات الدراسة:

أولا: مواد المعالجة التجريبية، تتمثل فى:

١- إعداد قائمة المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق الواجب إكسابها لطلاب التعليم الثانوى التجارى.

إعداد الباحثة)

٢- البرنامج المقترح لتنمية اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري. (إعداد الباحثة)

ثانيا: أدوات القياس، وتشمل:

١- الاختبار التحصيلي لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق . (إعداد الباحثة)
٢-مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات للاقتصاد الازرق. (إعداد الباحثة)

المحور الرابع: بناء أدوات الدراسة:

أولا: مواد المعالجة التجريبية، تتمثل فى:

١- إعداد قائمة المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق الواجب إكسابها لطلاب التعليم الثانوى التجارى:

١-١ تحديد الهدف: التوصل إلى قائمة نهائية بالمفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق الواجب إكسابها لطلاب التعليم الثانوى التجارى.

١-٢ إعداد قائمة بالمفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق فى صورتها المبدئية: قامت الباحثة بإعداد قائمة مبدئية بالمفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق الواجب إكسابها لطلاب التعليم الثانوى التجارى ، وذلك بالرجوع للمراجع والدراسات وطيدة الصلة ، وقد بلغ عدد هذه المفاهيم (٢٣) مفهوما، وتتضمن (١٠) مفاهيم عامة للاقتصاد الأزرق، و(١٣) مفهوما تطبيقيا للاقتصاد الأزرق، واستخدام مقياس متدرج من خمس نقاط يتدرج من (١) إلى (٥)، ويطلب من كل مستجيب وضع علامة (✓) أمام درجة الأهمية التى تعبر عن رأيه، وقد تم وضع مثال

يوضح ذلك، وتعريف مصطلحات الدراسة فى بداية القائمة، مع وضع تعليمات الإجابة إضافة إلى سؤال مفتوح للمستجيبين لإضافة ما يرونه من مهارات مع تحديد درجة أهميتها.

١-٣ التحقق من دقة مضمون القائمة وصدقها في تمثيل أهداف الاقتصاد الأزرق: تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين في الاقتصاد والتعليم التجاري بوقع ثلاث اعضاء هيئة تدريس وثلاث موجهين في التعليم العام؛ لتحديد مفاهيم الاقتصاد الأزرق اللازمة لطلاب الثانوي التجاري، وذلك تمهيدا للوصول إلى القائمة النهائية للمفاهيم، ومن ثم بناء البرنامج المقترح ، وتم عرض هذه المفاهيم على ثلاثة محكمين منهم عضوي هيئة تدريس في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية وموجه عام في التعليم الثانوي التجاري؛ وذلك للتحقق من أهمية المفاهيم المطروحة والخاصة بالاقتصاد الأزرق، والعمل على إكسابها لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري، وذلك بإعطاء درجة للأهمية[١] تتراوح من (١) إلى (٥) فكانت النتائج كالتالي:

جدول (١) مدى تقدير الأهمية النسبية لاكتساب المفاهيم الرئيسة الخاصة بالاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري

المفاهيم العامة	متوسط تقدير أهمية المفهوم	% للأهمية	المفاهيم التطبيقية	متوسط تقدير أهمية المفهوم	% للأهمية
الاقتصاد الأزرق	٤.٦٥	93%	السياحة البحرية	٤.٢٨	86%
أنشطة الاقتصاد الأزرق	٤.٢٢	84%	استخراج المواد الخام البحرية	٤.٣٨	88%
الكائنات البحرية	٤.٠١	80%	التعدين في البحار	٤.٤٨	90%
الأنظمة الأيكولوجية البحرية	٤.١٢	82%	الصناعات البحرية	٤.٤١	88%
إدارة الاقتصاد الأزرق	٤.٤٨	90%	التكنولوجيا البحرية النظيفة	٤.٥٠	90%
اللوجستيات البحرية	٤.٤٤	89%	الطاقة الكهرومائية	٤.٥٣	91%
الموارد الزرقاء	٤.٥٥	91%	التقنيات البحرية	٤.٥٦	91%

[١] ملحق رقم (١): قائمة تقييم الأهمية النسبية لاكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق

الطاقة المتجددة البحرية	٤.٥٩	92%	النقل البحري	٤.٤١	88%
الاقتصاد الأزرق المستدام	٤.٣٥	87%	النقل البحرى المستدام	٤.٣٣	87%
إدارة النفايات البحرية	٤.١٦	83%	الاستثمار الغذائي البحري	٤.٦٠	92%
المتوسط	٦4.3	87%			
			الاستثمار في الموارد المائية	٤.٤١	88%
			التجارة البحرية	٤.٥١	90%
			تحلية مياه البحر	٤.١٥	83%
			المتوسط	٤.٤٣	89%

ويتضح من بيانات الجدول السابق ما يلي:

أ- بلغ المتوسط العام لتقدير أهمية اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق بالنسبة للمفاهيم العامة (٨٧%)، وتتراوح مدى الأهمية لجميع المفاهيم في هذا الجانب بين (٩٣%) و (٨٠%) .

ب- بلغ المتوسط العام لتقدير أهمية اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق بالنسبة للمفاهيم التطبيقية (٨٩%)، وتتراوح مدى الأهمية لجميع المفاهيم في هذا الجانب بين (٩٢%) و (٨٣%) .

ج- من المتوقع أن تكون الأهمية النسبية للمفاهيم التطبيقية أكبر من الأهمية النسبية للمفاهيم العامة، وهو الأمر الذي يتسق مع تقييمات المحكمين لنوعي مفاهيم الاقتصاد الأزرق.

د- على وجه العموم تجاوزت الأهمية النسبية لجميع المفاهيم نسبة (٨٠%) ؛ مما يُعد مؤشرا على مناسبة العرض الذي قدمته الدراسة الحالية، فيما يختص بمفاهيم الاقتصاد اللأزرق الواجب تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري. ، وبذلك فقد تم الوصول إلى القائمة النهائية.

وعلى هذا تمت الإجابة عن السؤال الأول من اسئلة الدراسة الحالية، والمرتبط بتحديد المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق الواجب تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

٣-تصميم وبناء البرنامج التعليمي المقترح لتنمية اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق وتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالاته لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري:

وتم بناء البرنامج المقترح من خلال الخطوات التالية:

٣-١ تحديد المنطلقات الفلسفية لبناء البرنامج ، وهي:

أ-الوظيفية : من خلال التركيز على طرح القيمة الوظيفية للمفاهيم الخاصة بالاقتصاد الأزرق، بحسب طبيعة الأنشطة وطيدة الصلة بتلك المفاهيم.

ب-الدقة العلمية: من خلال التركيز على الطرح العلمي الدقيق للمفاهيم وتعريفها ومضمونها، وبصورة مبسطة مناسبة لطبيعة خبرات العينة المستهدفة في الدراسة الحالية.

ج-التدرج العلمي: من خلال مراعاة العلاقات المنطقية والترتيبية بين المفاهيم التي يتم طرحها في البرنامج التعليمي.

د-التكامل: من خلال مراعاة إظهار العلاقة الارتباطية بين المفاهيم الخاصة بالاقتصاد الأزرق، والمفاهيم التطبيقية الخاصة به.

هـ-التنبؤ: من خلال الإشارة للتوقعات المستقبلية الخاصة بالأنشطة وطيدة الصلة بالاقتصاد الأزرق، وهو الأمر الذي يثير شغف الطلاب .

و-التوزان : في إظهار الجانب المعرفي للمفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، مع التأثير على الجانب الوجداني للطلاب في العمل الوظيفي في مجالات الاقتصاد الأزرق عند انخراطهم مستقبلا في العمل.

ز-التنوع الفكري: من خلال طرح الأنشطة المتنوعة ذات التوجهات النقدية أو الابتكارية أو الاحتمالية أو التنبؤية، التي تستهدف إعمال الطلاب لعقولهم واستفادتهم الفعلية في تحقيق أهداف البرنامج.

٣-٢ تحديد الأهداف العامة للبرنامج، وتتمثل في:

أ-اكساب طلاب التعليم الفني التجاري المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، بشقيها: المفاهيم العامة والمفاهيم التطبيقية.

ب-تنمية تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات أنشطة الاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري في ثلاث أبعاد، وهي: التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد، تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع.

٣-٣ تنظيم محتوى البرنامج، وموضوعاته الرئيسة:

تم تنظيم جلسات البرنامج في (٩) جلسات تعليمية، كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٢) توزيع جلسات البرنامج المقترح في الدراسة الحالية

الجلسة التعليمية	مضمون الجلسة	الزمن
الأولى	المفاهيم العامة للاقتصاد الأزرق(١) • الاقتصاد الأزرق • أنشطة الاقتصاد الأزرق • الكائنات البحرية • الأنظمة الأيكولوجية البحرية • إدارة الاقتصاد الأزرق	ثلاث ساعات
الثانية	المفاهيم العامة للاقتصاد الأزرق(٢) • اللوجستيات البحرية • الموارد الزرقاء • الطاقة المتجددة البحرية • الاقتصاد الأزرق المستدام • إدارة النفايات البحرية	ثلاث ساعات
الثالثة	المفاهيم التطبيقة للاقتصاد الأزرق(١) • السياحة البحرية • استخراج المواد الخام البحرية • التعدين في البحار • الصناعات البحرية	ثلاث ساعات

	• التكنولوجيا البحرية النظيفة	
الرابعة	المفاهيم التطبيقة للاقتصاد الأزرق(٢) • الطاقة الكهرومائية • التقنيات البحرية • النقل البحري	ثلاث ساعات
الخامسة	المفاهيم التطبيقة للاقتصاد الأزرق(٣) • النقل المستدام • الاستثمار الغذائي البحري • الاستثمار في الموارد المائية • التجارة البحرية • تحلية مياه البحر	ثلاث ساعات

٣-٤ إعداد جلسات البرنامج :

تم بناء جلسات البرنامج متضمنة المكونات الرئيسة التالية:

- الأهداف العامة.
- الإطار التنظيمي العام لمضمون الجلسة .
- نشاط تمهيدي.
- المضمون العلمي للجلسة مدعما بالأنشطة التعليمة الفردية والجماعية.
- التطبيقات العملية.

وقد روعي في بناء الأنشطة التعليمية للبرنامج الاعتبارات التالية:

- صياغة الأنشطة التمهيدية بصورة جذابة للمتعلم من خلال المعلوامت المثيرة أو الخبرات المعاصرة التي تحفز المتعلم للمفاهيم المستهدفة.
- صياغة المفاهيم بلغة مبسطة تتناسب مع قدرات الطلاب ، والشرح الموجز لمضمون هذه المفاهيم.
- التحقق من استيعاب المتعلم للمفاهيم من خلال الأنشطة التطبيقة الفردية أو العملية التي تتطلب من المتعلم بذل الجهد والنقاش والبحث بحيث يكتسب المفهوم اكتسابا عميقا قائك على الاسايعاب وليس مجرد الاستظهار.

- ربط التطبيقات العملية بالخبرات العملية والوظيفية المهنية للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق لتفعيل جانب تقدير القيمة الوظيفية.

٣-٥ التحقق من صدق مضمون البرنامج:

تم عرض البرنامج فى صورته الأولية على مجموعة من السادة المحكمين المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية، وشكل التحكيم عضوي هيئة تدريس، وثلاثة موجهين؛ للتحقق من:

- مناسبة المضمون العلمي مع الأهداف والمرحلة العمرية وخبرات الطلاب.
- دقة تنظيم المحتوى وترتيب موضوعاته خاصة في تسلسل المفاهيم.
- مناسبة الأنشطة التعليمية والوسائل لتنمية اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق وتقدير العمل في مجالاته المختلفة.

وقد أشار السادة المحكمون إلى تعديل في ترتيب تسلسل عرض بعض المفاهيم، وتعديل بعض الأنشطة العملية ، وزيادة التطبيقات العملية، والتركيز على الشواهد التي تقنع المتعلم بأهمية العمل في مجالات الاقتصاد الأزرق، كما تم إجراء تجربة استطلاعية على عينة بلغ عددها (٢٢) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوي التجاري بمدرسة بورفؤاد الثانوية التجارية بنات، خلال شهر أكتوبر في الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م، للتحقق من قدرة الطلاب على استخدام البرنامج وتوافقه مع خبراتهم والقدرة على تنفيذ الأنشطة والتطبيقات، وقد أبدى الطالبات بعض الملاحظات على الأنشطة المطروحة وتفيل طرح جانب أكبر منها بشكل جماعي عن الفردي خاصة مع حداثة خبرتهم ، وإتاحة التواصل الإلكتروني الجماعي لعمل الأنشطة والتطبيقات العملية، وقد تم مراعاة ملاحظات العينة الاستطلاعية.

٣-٦ إعداد دليل المعلم، وقد تضمن الدليل:

- رؤية عامة عن البرنامج والأهداف التعليمية المقصودة.
- تعريف المفاهيم الرئيسة في البرنامج.
- أهمية وأهداف الاقتصاد الأزرق.
- الأهداف الخاصة بالبرنامج في صورتها العامة والإجرائية.

- الخطة الزمنية لجلسات البرنامج.
- معايير وأسس بناء البرنامج.
- مهارات وإرشادات تقديم الأهداف الإجرائية.
- مهارات وإرشادات تقديم الإطار التنظيمي.
- مهارات وإرشادات عرض النشاط التمهيدى.
- مهارات وإرشادات تقديم المضمون العلمى للجلسة.
- مهارات وإرشادات عرض التطبيقات العملية في ورش العمل.

وفي ضوء التصميم والبناء الأولي للبرنامج وتحكيمه تم وضع البرنامج فى صورته النهائية[١] وكذلك دليل المعلم[٢].

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة الحالية والخاص بإعداد تصور البرنامج المقترح لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، وتنمية تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات أنشطة الاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري، في ثلاثة أبعاد، هي: التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد، تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق فى تنمية المجتمع.

ثانيا : أدوات القياس:

١-بناء الاختبار التحصيلي لاكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق:

١-١ تحديد الهدف من الاختبار :

تمثل الهدف من بناء الاختبار في قياس مدى اكتساب طلاب التعليم الثانوي التجاري للمفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق، باعتبار أن اكتساب هذه المفاهيم يمثل مكون معرفي يتم قياسه من خلال الاختبارات التحصيلية.

---

[١] ملحق (٢): البرنامج التدريبي المقترح في الدراسة الحالية.

[٢] ملحق (٣): دليل المعلم لتقديم البرنامج المقترح بالدراسة الحالية.

١-٢ إعداد مفردات الاختبار:

- تم صياغة مفردات الاختبار من نوع مفردات الاختيار من متعدد، وذلك من خلال أربعة بدائل لكل مفردة، وتقدر استجابة الطالب لكل مفردة بإعطاء الدرجة (١) في حالة الاختيار الصحيح ، بينما تعطي الدرجة (٠) في حالة الإجابة الخطأ ، وعلى هذا بلغت الدرجة العظمي للاختبار (٢٣) درجة، باعتبار أن عدد مفردات الاختبار (٢٣) مفردة ، بحسب عدد المفاهيم المستهدفة في الاختبار، وقد تم مراعاة مجموعة من الاعتبارات في بناء تلك المفردات:
- صباغة المفردات بحيث تقيس استيعاب الطالب للمفهوم أكثر من مجرد ذكر المفهوم.
- ربط المفردات بخبرات حياتية معاصرة خاصة بالاقتصاد الأزرق.
- مناسبة المفردات لمستوى الخبرات الأولية للطلاب بالنسبة لمفاهيم الاقتصاد الأزرق.

١-٣ التحقق من الخصائص السيكومترية للاختبار :

تم عمل تجربة استطلاعية للتحقق من المؤشرات السيكومترية للاختبار التحصيلي، خلال شهر أكتوبر في الفصل الدراسي الأول العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤ م ، على (٤٥) طالبة من طالبات مدرسة بورفؤاد الثانوية التجارية بنات، وأسفر التطبيق الميداني عن النتائج التالية:

١-٣-١ التحقق من صدق الاختبار:

أ- صدق المحكمين: تم عرض الاختبار في صورته الأولية على ستة محكمين ، منهم ثلاثة اعضاء هيئة تدريس في مجال المناهج وطرق تدريس المواد التجارية، وثلاثة موجهين في التعليم الثانوي التجاري؛ للتحقق من:

- مناسبة صياغة مفردات الاختبار.
- ارتباط كل مفردة بالمفهوم المستهدف قياس استيعاب الطلاب له.
- خلو المفردة من الأخطاء العلمية ودقة صياغتها.

ومن أبرز الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون ؛ تعديل صياغة بعض المفردات ، وتعديل بعض البدائل ، والإيجاز في صياغة بعض المفردات ، وبعض الملاحظات الشكلية في تصميم الاختبار.

ب-الصدق الاحصائي (الاتساق الداخلي)

تكون الاختبار من (٢٣) مفهوما رئيسا ، وبلغ عدد المفردات الخاصة بالمفاهيم العامة (١٠) مفردات و(١٣) مفردة للمفاهيم التطبيقية ، وبالتالى قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة تلك المفردات كل على حدة والبالغ عددها (٢٣) مفردة ، والدرجة الكلية للاختبار كمؤشر على الاتساق الداخلي للمفردات، كم تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لكل بعد من بعدي الاختبار كمؤشر على الاتساق الداخلي للأبعاد، فكانت النتائج كالتالي:

- **الاتساق الداخلي لمفردات الاختبار:**

جدول (٣) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة على حدة والدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لمفاهيم الاقتصاد الأزرق (ن=٤٥)

المفاهيم العامة	معامل الارتباط	المفاهيم التطبيقية	معامل الارتباط
الاقتصاد الأزرق	٠.٦٥٤**	السياحة البحرية	٠.٦٢٣**
أنشطة الاقتصاد الأزرق	٠.٦٢٣**	استخراج المواد الخام البحرية	٠.٦٤٥**
الكائنات البحرية	٠.٥٩٨**	التعدين في البحار	٠.٥٦٣**
الأنظمة الأيكولوجية البحرية	٠.٥٤٧**	الصناعات البحرية	٠.٤٢٧*
إدارة الاقتصاد الأزرق	٠.٤٢٣*	التكنولوجيا البحرية النظيفة	٠.٤١٢*
اللوجستيات البحرية	٠.٦٤٤**	الطاقة الكهرومائية	٠.٦٢٥**
الموارد الزرقاء	٠.٥٨٢**	التقنيات البحرية	٠.٦٣٩**
الطاقة المتجددة البحرية	٠.٥٣٩**	النقل البحري	٠.٦٥٨**
الاقتصاد الأزرق المستدام	٠.٤٧٥*	النقل البحرى المستدام	٠.٦٨٥**
إدارة النفايات البحرية	٠.٥٢٥**	الاستثمار الغذائي البحري	٠.٦٧٤**
		الاستثمار في الموارد المائية	٠.٥٥٨**
		التجارة البحرية	٠.٤٤٧*
		تحلية مياه البحر	٠.٦٣٩**

***دال عند ٠.٠٥ **دال عند ٠.٠١**

ويتضح من بيانات الجدول (٣) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستويي دلالة (٠.٠١ أو ٠.٠٥) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٨٥) إلى (٠.٤١٢)؛ مما يُعد مؤشرا على تحقق الإنساق الداخلي لمفردات الاختبار.

- **الاتساق الداخلي لبعدي الاختبار**

جدول(٤) معاملات الاتساق الداخلي لبعدي الاختبار التحصيلي لمفاهيم الاقتصاد الأزرق

البعد	معامل الارتباط
المفاهيم العامة للاقتصاد الأزرق	٠.٨٥٤**
المفاهيم التطبيقية للاقتصاد الأزرق	٠.٨٢٣**

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملي الارتباط لبعدي الاختبار والدرجة الكلية ذاتا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ؛ مما يُعد مؤشرا على تحقق الاتساق الداخلي لبعدي الاختبار.

١-٣-٢ حساب ثبات الاختبار:

اعتمدت الدراسة الحالية على حساب معامل ألفا كرونباخ في تعيين الثبات للاختبار ككل ومفرداته، وذلك على النحو التالي:

أ-حساب معامل الثبات للاختبار ككل :

تم حساب معامل الثبات للاختبار ككل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل، وقد بلغت قيمته (٠.٨٢٢)؛ مما يعكس تمتع الاختبار بالثبات ككل حيث تجاوزت قيمة معامل الثبات (٠.٧٠).

ب-حساب ثبات المفردات :

تم حساب معامل الثبات لمفردات للاختبار ، وذلك بحساب معامل ألفا فى حالة حذف كل مفردة من مفردات الاختبار؛ فكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (٥) معاملات ألفا كرونباخ عند حذف كل مفردة من الاختبار التحصيلي لمفاهيم الاقتصاد الأزرق (ن=٤٥)

المفاهيم العامة	معامل ألفا كرونباخ عند حذف المفردة	المفاهيم التطبيقية	معامل ألفا كرونباخ عند حذف المفردة
الاقتصاد الأزرق	٠.٨١٨	السياحة البحرية	٠.٨١٨
أنشطة الاقتصاد الأزرق	٠.٨١٩	استخراج المواد الخام البحرية	٠.٨١٩
الكائنات البحرية	٠.٨٢١	التعدين في البحار	٠.٨٢٠
الأنظمة الأيكولوجية البحرية	٠.٨٢٢	الصناعات البحرية	٠.٨٢١
إدارة الاقتصاد الأزرق	٠.٨١٨	التكنولوجيا البحرية النظيفة	٠.٨٢٢
اللوجستيات البحرية	٠.٨١٩	الطاقة الكهرومائية	٠.٨٢٠
الموارد الزرقاء	٠.٨١٧	التقنيات البحرية	٠.٨٢٠
الطاقة المتجددة البحرية	٠.٨٢٠	النقل البحري	٠.٨١٩
الاقتصاد الأزرق المستدام	٠.٨٢١	النقل البحرى المستدام	٠.٨١٨
إدارة النفايات البحرية	٠.٨١٨	الاستثمار الغذائي البحري	٠.٨١٧
		الاستثمار في الموارد المائية	٠.٨١٧
		التجارة البحرية	٠.٨١٩
		تحلية مياه البحر	٠.٨٢٠

ويتضح من بيانات الجدول (٥) أن جميع معاملات الثبات لمفردات الاختبار قد انخفضت عن قيمة معامل الثبات الكلي والتي بلغت (٠.٨٢٢) أو ساوته على الأكثر؛ مما يُعد مؤشرا على ثبات مفردات الاختبار ، وفي ضوء ما سبق عرضه للمؤشرات السيكومترية للاختبار التحصيلي لمفاهيم الاقتصاد الأزرق، فقد تم وضع الاختبار في صورته النهائية[١].

٢-بناء مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق:

٢-١ تحديد الهدف من المقياس :

تمثل الهدف من بناء المقياس في قياس مدى تقدير طلاب التعليم الثانوي التجاري للقيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق ، باعتبار أن تقدير هذه المفاهيم يمثل مكون وجدانى يتم قياسه من خلال المقاييس الوجدانية.

---

[١] ملحق (٤): الاختبار التحصيلي لاكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق.

٢-٢ تحديد أبعاد تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق الواجب تنميتها لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري:

بالرجوع إلى الإطار النظرى[١] بالإضافة إلى (Stanca and et al., 2018; Jones and Fischel, 2021;Tirumala and Tiwari, 2022 ; Figueiredo and et al. , 2023) تم تحديد ثلاثة أبعاد:

٢-١ البعد الأول: التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق.

٢-٢ البعد الثانى: التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق.

٢-٣ البعد الثالث: تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع.

وعلى هذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الحالية، والمرتبط بتحديد أبعاد تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق.

٢-٣ إعداد مفردات المقياس:

تم صياغة مفردات المقياس باستخدام طريقة ليكرت خماسية الاستجابة، وعلى هذا تقدر استجابة الطالب لكل مفردة باعطاء الدرجات:

- الدرجة (١) تعني تقدير القيمة الوظيفية بدرجة صغيرة جدا.
- الدرجة (٢) تعني تقدير القيمة الوظيفية بدرجة صغيرة.
- الدرجة (٣) تعني تقدير القيمة الوظيفية بدرجة متوسطة.
- الدرجة (٤) تعني تقدير القيمة الوظيفية بدرجة كبيرة.
- الدرجة (٥) تعني تقدير القيمة الوظيفية بدرجة كبيرة جدا.

وقد تم صياغة (٨) عبارات لكل بعد من أبعاد المقياس، وبذلك بلغ عدد العبارات (٢٤) عبارة، وعلى هذا بلغت الدرجة العظمي للمقياس (١٢٠) درجة والدرجة الصغرى (٢٤) درجة ، وقد تم مراعاة مجموعة من الاعتبارات في بناء عبارات المقياس:

- صياغة العبارات بصورة عامة جدلية بحيث تقيس تقدير الطالب للقيمة الوظيفية.

---

[٥] الدراسة الحالية ص١٧، ١٨.

- ربط العبارات بخبرات حياتية معاصرة خاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق.
- مناسبة المفردات لمستوى الخبرات الأولية للطلاب في أنشطة الاقتصاد الأزرق.

٢-٤ التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس :

تم عمل تجربة استطلاعية للتحقق من المؤشرات السيكومترية للمقياس، خلال شهر أكتوبر في الفصل الدراسي الأول العام الدراسي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م ، على (٤٥) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوى التجاري، بمدرسة بورفؤاد الثانوية التجارية بنات ، وأسفر التطبيق الميداني عن النتائج التالية:

٢-٤-١ التحقق من صدق المقياس:

أ-صدق المحكمين:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على ستة محكمين، منهم: ثلاثة اعضاء هيئة تدريس في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية، وثلاثة موجهين في التعليم الثانوي التجاري؛ للتحقق من:

- مناسبة صياغة عبارات المقياس.
- ارتباط كل عبارة بالبعد المستهدف لقياس تقدير الطلاب لقيمته الوظيفية.
- خلو العبارة من الأخطاء العلمية ودقة صياغتها.

ومن أبرز الملاحظات التي أبداها المحكمون: تعديل صياغة بعض العبارات، إضافة عبارات خاصة بالتدريب الإلكتروني ، والإشارة لقيمة المكسب المادي لأنشطة الاقتصاد الأزرق .

ب-الصدق الاحصائي (الاتساق الداخلي):

تكون المقياس من (٢٤) عبارة ، وبالتالى قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجة تلك العبارات كل على حدة والدرجة الكلية للاختبار كمؤشر على الاتساق الداخلي للعبارات، كم تم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للاختبار والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد المقياس، كمؤشر على الاتساق الداخلي للأبعاد، فكانت النتائج كالتالي:

ج- الاتساق الداخلي لعبارات المقياس:

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة على حدة والدرجة الكلية لمقياس تقدير القيمة الوظيفية لأنشطة الاقتصاد الأزرق (ن=٤٥)

عبارات البعد الأول (التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق)	معامل الارتباط	عبارات البعد الثاني (التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد)	معامل الارتباط	عبارات البعد الثالث (تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع)	معامل الارتباط
١	٠.٧٥٨**	١	٠.٥٢٨**	١	٠.٧٤٥**
٢	٠.٦٨٩**	٢	٠.٤٢٨*	٢	٠.٦٣٩**
٣	٠.٥٢٤**	٣	٠.٦٩٥**	٣	٠.٤٥٨*
٤	٠.٥٢٣**	٤	٠.٥٨٣**	٤	٠.٤٢٥*
٥	٠.٦٨٧**	٥	٠.٧٥٨**	٥	٠.٦٣٩**
٦	٠.٦٣٨**	٦	٠.٤٠٢*	٦	٠.٧٠٢**
٧	٠.٦٥٥**	٧	٠.٥٩٨**	٧	٠.٧٤٤**
٨	٠.٧٨٩**	٨	٠.٦٢٣**	٨	٠.٦٨٩**

*دال عند ٠.٠٥ **دال عند ٠.٠١

ويتضح من بيانات الجدول (٦) أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيا عند مستويي دلالة (٠.٠١ أو ٠.٠٥) وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٤٠٢) إلى (٠.٧٨٩)؛ مما يُعد مؤشرا على تحقق الانساق الداخلي لعبارات المقياس.

د-الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس

جدول(٧) معاملات الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس تقدير القيمة الوظيفية لأنشطة الاقتصاد الأزرق (ن=٤٥)

البعد	معامل الارتباط
التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق)	٠.٩٢٠**
التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد)	٠.٩٢٣**
تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع)	٠.٩١١**

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن معاملات الارتباط لأبعاد المقياس والدرجة الكلية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) ؛ مما يُعد مؤشرا على تحقق الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

٢-٤-٢ حساب ثبات المقياس:

اعتمدت الدراسة الحالية على حساب معامل ألفا كرونباخ في تعيين الثبات للمقياس ككل وعباراته على النحو التالي:

أ-حساب معامل الثبات للمقياس ككل :

تم حساب معامل الثبات للمقياس ككل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ للاختبار ككل، وقد بلغت قيمته (٠.٨٨٤) ؛ مما يعكس تمتع المقياس بالثبات ككل حيث تجاوزت قيمة معامل الثبات (٠.٧٠).

ب-حساب ثبات العبارات :

تم حساب معامل الثبات لعبارات المقياس ، وذلك بحساب معامل الفا فى حالة حذف كل عبارة من عبارات الاختبار فكانت النتائج على النحو التالي :

جدول (٨) معاملات ألف كرونباخ عند حذف كل عبارة من عبارات تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق (ن=٤٥)

عبارات البعد الأول(التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق)	معامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة	عبارات البعد الثاني(التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد)	معامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة	عبارات البعد الثالث(تقديردور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع)	معامل ألفا كرونباخ عند حذف العبارة
١	٠.٨٨٣	١	٠.٨٨٠	١	٠.٨٨٣
٢	٠.٨٨٢	٢	٠.٨٨١	٢	٠.٨٨٣
٣	٠.٨٨٢	٣	٠.٨٨١	٣	٠.٨٨٣
٤	٠.٨٨١	٤	٠.٨٨٣	٤	٠.٨٨٠
٥	٠.٨٨٤	٥	٠.٨٨٢	٥	٠.٨٨١
٦	٠.٨٨٣	٦	٠.٨٨٢	٦	٠.٨٨٣

٧	٠.٨٨٣	٧	٠.٨٨١	٧	٠.٨٨١
٨	٠.٨٨٣	٨	٠.٨٨٤	٨	٠.٨٨٢

ويتضح من بيانات الجدول (٨) أن جميع معاملات الثبات لمفردات الاختبار قد انخفضت عن قيمة معامل الثبات الكلي، والتي بلغت (٠.٨٨٤) أو ساوته على الأكثر؛مما يُعد مؤشرا على ثبات عبارات مقياس ، وعلى هذا وفي ضوء ما سبق عرضه للمؤشرات السيكومترية لمقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق تم وضع المقياس في صورته النهائية[١].

رابعا: تطبيق أدوات الدراسة

تم تطبيق أدوات الدراسة خلال شهري نوفمبر وديسمبر، الفصل الدراسي الأول من العام ٢٠٢٣/٢٠٢٤م على عينة بلغ قوامها (٥٥)) طالبة من طالبات الصف الثالث الثانوى التجاري، بمدرسة بورفؤاد الثانوية التجارية بنات بمحافظة بورسعيد على النحو الأتي:

١- تطبيق أداتي القياس قبليا:

تم تطبيق كلا من الاختبار التحصيلي لاكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق ، ومقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق على عينة التطبيق الرئيسة قبليا قبل عرض البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على الطالبات ، ومن أبرز الملاحظات التي تمت أثناء التطبيق :

- رغبة نسبة كبيرة من الطالبات في الإجابة السريعة، والاختيار عشوائي للبدائل دون تمهل في القراءة، وتم محاولة اقناعهن بالقراءة الدقيقة والاختيار المناسب.
- محاولة بعض الطالبات الاستفسار من زميلاتهن عن الإجابات، وتم إقناعهن بعدم جدوى الاستفادة من الأخرين .
- استفسر عدد كبير من الطالبات عن بعض المفاهيم خاصة المرتبطة بالتقنيات أو التكنولوجيا أو المستدامة وتم تبسيط المعني للطلاب بما لا يوضح الإجابات الخاصة بالأسئلة.

---

[١] ملحق (٥): مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق.

- أشارت الطالبات بسهولة التعامل مع المقياس مقارنة بالاختبار التحصيلي ، ومال عدد كبير من الطالبات للاستجابة بالدرجة المتوسطة على عبارات المقياس، وتم لقت نظر الطالبات لاستخدام البدائل الخمس بحسب ذات الطالب وتفهمه لمضمون كل عبارة.

٢-تطبيق البرنامج المقترح في الدراسة الحالية

٢-١ تم تطبيق البرنامج على العينة المستهدفة بعد عمل جلسة تمهيدية للطلاب وتم توضيح:

- الغرض من البرنامج.
- مضمون البرنامج والمكونات الرئيسة للبرنامج.
- القيمة العلمية للتفاعل مع البرنامج وتنمية خبرات الطلاب مستقبلا.
- المهارات والمهام المطلوبة من الطلاب خلال التفاعل مع البرنامج.
- البدائل الإلكترونية المتاحة للتعامل مع البرنامج والتفاعل مع الأقران.

٢-٢ تم تطبيق جلسات البرنامج التي تستعرق ثلاث ساعات بواقع ساعة ونصف خلال القاعة الصفية، وساعة ونصف عبر التواصل الإلكتروني باستخدام تقنية الاجتماعات الإلكترونية، والتواصل المفتوح عبر الصفحة الإلكترونية للبرنامج.، وتم تطبيق جلسات البرنامج بواقع جلستين أسبوعيا بغرض الحفاظ على وقت الطالبات وانشغالهم في الدراسة ، وضمان استمراريتهم في المشاركة الفاعلة.

٢-٣ ومن أبرز الملاحظات التي تمت أثناء التطبيق :

- استغرقت الطالبات وقتا طويلا نسبيا في التعامل مع الأنشطة في الجلسات الأولية بالبرنامج مقارنة بالوقت المستغرق في الجلسات اللاحقة.
- كثرة اسئلة الطالبات عن الأنواع الأخرى للاقتصاد، مثل: الأخضر بعد أن وجههم البرنامج للاقتصاديات الحديثة.
- أظهرت الطالبات درجة أكبر من الحماس للتفاعل مع المفاهيم وطيدة الصلة بخبراتهم المحلية، مثل: الكائنات البحرية والموارد المائية والنقل البحري بحكم طبيعة البيئة البحرية للطلاب بمحافظة بورسعيد.

- قامت الطالبات بالإشارة لروابط ومقالات متعددة عن الاقتصاد الأزرق عبر صفحة التواصل الإلكتروني الخاصة بالبرنامج، وهو الأمر الي يعكس حالة من الدافعية الذاتية الداخلية لتعامل الطالبات مع البرنامج.

٣- **تطبيق أداتي القياس بعديا:**

- تم تطبيق كلا من الاختبار التحصيلي لاكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق ، ومقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق على عينة التطبيق الرئيس بعديا عقب الانتهاء من دراسة البرنامج ، ومن أبرز الملاحظات التي تمت اثناء التطبيق:
- أظهرت الطالبات استخداما أكثر انضباطا مقارنة بطريقة استجابتهم في القياس القبلي.
- اهتمت الطالبات بمعرفة درجاتهم عقب الانتهاء من الإجابة.
- قامت الطالبات بعمل العديد من التعليقات الإضافية على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، والتي تدل في مجملها عن طموحات عالية لدى الطالبات بتحقيق مناصب مرموقة لهم مستقبلا في الكسب المادي حال الحصول على وظيفة مرتبطة بالاقتصاد الأزرق، خاصة للعمل في شركات الغاز باعتباره نشاط مرتبط بخبرات الطالبات في محافظة بورسعيد.

نتائج الدارسة

أولا: نتائج الدراسة الخاصة باكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق:

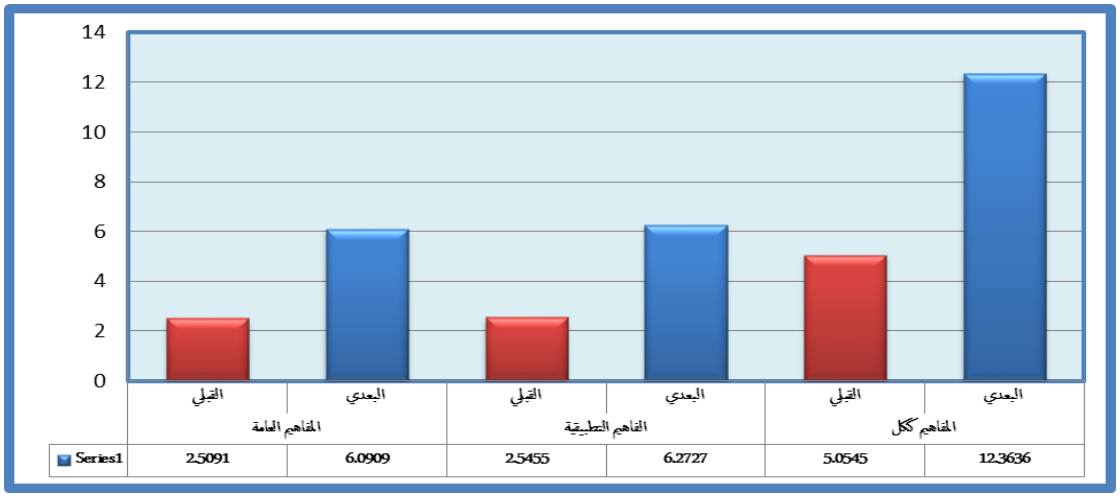
ينص الفرض الأول على " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية فى اختبار اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق بالنسبة للمفاهيم(العامة، والتطبيقية، وككل)، لصالح متوسط درجات القياس البعدي"، ولاختبار صحة الفرض السابق استخدمت الباحثة اختبار (t.test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين: القبلي والبعدي على الاختبار التحصيلي لاكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي:

جدول (٩) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين: القبلي والبعدي لاختبار اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق

المفاهيم	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المفاهيم العامة	القبلي	٥٥	2.5091	.99764	٥٤	15.088	0.000**
	البعدي		6.0909	1.53083			
الفاهيم التطبيقية	القبلي	٥٥	2.5455	1.24452	٥٤	13.856	0.000**
	البعدي		6.2727	1.59228			
المفاهيم ككل	القبلي	٥٥	5.0545	1.61496	٥٤	21.197	0.000**
	البعدي		12.3636	2.02177			

** تعني أن الدلالة متحققة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بالنسبة للمفاهيم (العامة – التطبيقية – وككل)، وعلى هذا تم قبول صحة الفرض الأول على النحو التالي "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على اختبار اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق بالنسبة للمفاهيم (العامة، والتطبيقية، وككل)، لصالح متوسط درجات القياس البعدي"، ويمكن التعبير عن مضمون الفرض كما هو موضح بالشكل التالي :



شكل (٢) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في

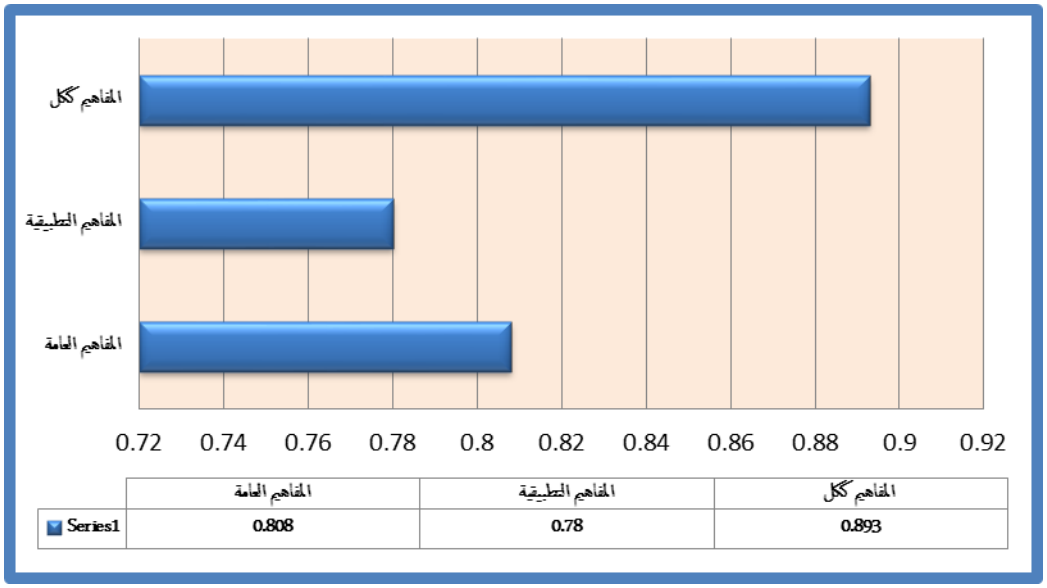
القياسين القبلي والبعدي على اختبار اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق

كما تم حساب حجم التأثير بدلالة مربع إيتا "η^2" كمؤشر على فعالية البرنامج المستخدم في تنمية مهارات إدارة الأعمال، وذلك لقيم "ت" الدالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٠) يوضح قيم معامل حجم التأثير وفق مؤشر (η^2) لقيم "ت" الدالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق

المفاهيم	درجات الحرية	ت	معامل حجم التأثير (η^2)	نوع حجم التأثير
المفاهيم العامة	٥٤	15.088	0.808	كبير
المفاهيم التطبيقية	٥٤	13.856	0.780	كبير
المفاهيم ككل	٥٤	21.197	0.893	كبير

ويتضح من الجدول السابق أن جميع قيم حجم التأثير تراوحت بين (0.780) إلى (0.893) وهى تمثل حجم تأثير من النوع الكبير؛ مما يشير إلى فاعلية البرنامج المستخدم في إكساب طلاب التعليم الثانوي التجاري المفاهيم الخاصة بالاقتصاد الأزرق بصورتها الفرعية وككل، وذلك كما هو موضح في الشكل التالى:



شكل (٣) يوضح قيم معاملات حجم التأثير وفق مؤشر (η^2) لقيم "ت" الدالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على اختبار اكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الحالية والمرتبط بفعالية البرنامج المقترح في اكتساب المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري.

ثانيا: نتائج الدراسة الخاصة بتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق

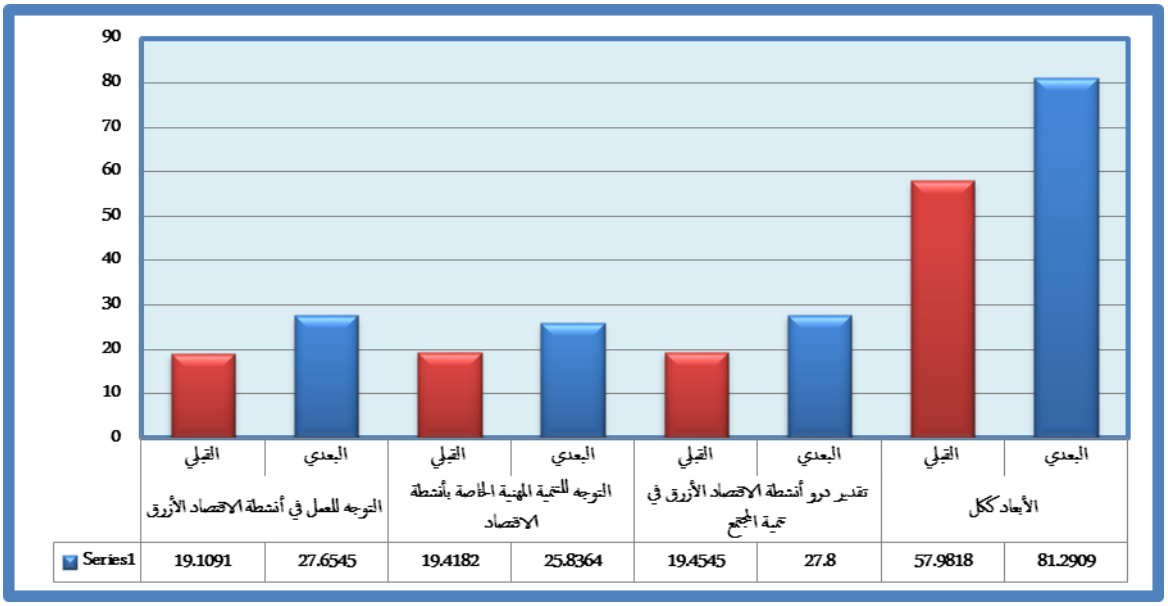
ينص الفرض الثاني على "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق بالنسبة لأبعاد (التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، والتوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق، وتقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع، وككل)، لصالح متوسط درجات القياس البعدي"، ولاختبار صحة الفرض السابق استخدمت الباحثة اختبار (t.test) للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياسين: القبلي والبعدي على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق ، فكانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي

جدول(١١) يوضح دلالة الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبيةفي القياسين:القبلي والبعدي على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق	القبلي	٥٥	19.1091	4.47492	٥٤	10.765	0.000**
	البعدي		27.6545	4.38101			
التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق	القبلي	٥٥	19.4182	4.77141	٥٤	6.625	0.000**
	البعدي		25.8364	6.24430			
تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع	القبلي	٥٥	19.4545	4.96215	٥٤	8.331	0.000**
	البعدي		27.8000	5.85441			
الأبعاد ككل	القبلي	٥٥	57.9818	12.53217	٥٤	10.039	0.000**
	البعدي		81.2909	14.14040			

** تعني أن الدلالة متحققة عند مستوى (٠.٠١)

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع قيم (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠.٠١) لكافة أبعاد مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل (التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، والتوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق، وتقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع، وككل)وعلى هذا قد تم قبول صحة الفرض الثانى على النحو التالي" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياس القبلي والقياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام البرنامج المقترح في الدراسة الحالية على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق بالنسبة لأبعاد (التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، والتوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق، وتقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع، وككل)، لصالح متوسط درجات القياس البعدي"، ويمكن التعبير عن مضمون الفرض كما هو موضح بالشكل التالي :



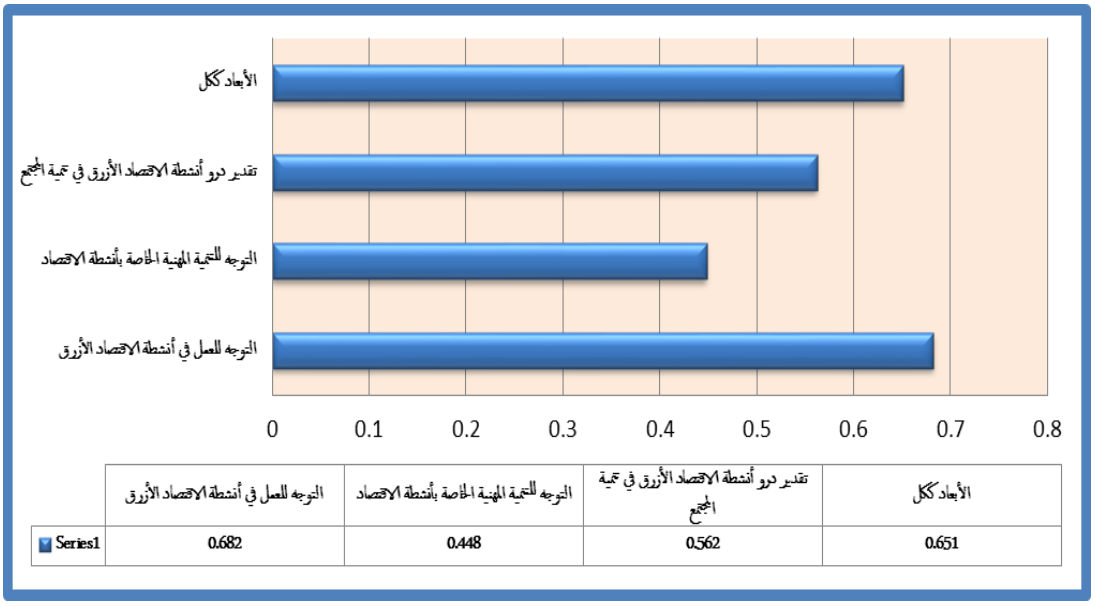
شكل (٤) يوضح الفروق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق

كما تم حساب حجم التأثير بدلالة مربع إيتا (η^2) كمؤشر على فعالية البرنامج المستخدم في تنمية تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق ، وذلك لقيم "ت" الدالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق ، فكانت النتائج كالتالي:

جدول (١٢) يوضح قيم معامل حجم التأثير وفق مؤشر (η^2) لقيم "ت" الدالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق

البعد	درجات الحرية	ت	معامل حجم التأثير (η^2)	نوع حجم التأثير
التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق	٥٤	10.765	0.682	كبير
التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد	٥٤	6.625	0.448	كبير
تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع	٥٤	8.331	0.562	كبير
الأبعاد ككل	٥٤	10.039	0.651	كبير

ويتضح من بيانات الجدول السابق أن جميع قيم حجم التأثير تراوحت بين (٠.٤٤٨) إلى (٠.٦٨٢) وهى تمثل حجم تأثير من النوع الكبير؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج المستخدم في تنمية أبعاد تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق، ، كما هو موضح في الشكل التالى:



شكل (٥) قيم معاملات حجم التأثير وفق مؤشر (η^2) لقيم "ت" الدالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية

على مقياس تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخامس من اسئلة الدراسة الحالية، والمرتبط بفعالية البرنامج المقترح في تنمية تقدير تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق.

تفسير نتائج الدراسة ومناقشتها

أولا: تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بإكساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية تنمية الفرض الأول الذى أشار إلى فاعلية البرنامج المقترح في إكساب طلاب التعليم الفني التجاري المفاهيم الرئيسة للاقتصاد الأزرق بالنسبة للمفاهيم(العامة، والتطبيقية، وككل)، وتعزي الباحثة هذه النتائج للأسباب التالية:

١- حداثة مجال الاقتصاد الأزرق بدرجة واضحة، وبالتالئ تقل الخبرات المعرفية السابقة لدى المتعلمين عن المفاهيم الرئيسة المرتبطة به.

٢- اهتمام البرنامج بالتركيز على قناعات الطلاب بقيمة الاقتصاد الأزرق، وهو الأمر الذي يؤثر على دافعية الطلاب لاكتساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق التي عرضها البرنامج المقترح بالدراسة الحالية.

٣-تقديم المفاهيم الرئيسة من خلال البرنامج بصورة مبسطة بالنسبة لخبرات الطلاب، مع ربطها بالأمثلة الممكنة من البيئة المصرية.

٤-دعمت الأنشطة النقاشية والتطبيقية بالبرنامج استيعاب الطلاب لمعنى المفاهيم بصورة متعمقة أكبر من مجرد الإدراك الشكلي للمفاهيم على مستوى التذكر.

٥-أظهر الطلاب تمكنا من المفاهيم العامة أكبر من المفاهيم التطبيقية ، وربما يرجع ذلك للصعوبة النسبية للمفاهيم التطبيقية مقارنة بالمفاهيم العامة، خاصة وأن الطلاب موضع التطبيق لم يسبق لهم ممارسة أعمال وطيدة الصلة بالاقتصاد الأزرق.

٦- تنظيم التطبيقات العملية في البرنامج، بحيث تربط بين أكثر من مفهوم في خبرات حياتية ومنها ما هو مرتبط ببيئة الطالب الطبيعية أو الصناعية أو التجارية، وبشكل يعمق من الاستيعاب المتكامل لمفاهيم الاقتصاد الأزرق.

٧- واقعية الخبرات الحياتية التي قدمها البرنامج خاصة فيما يتعلق بالاستخراج والموارد المائية والكائنات البحرية.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (الصوابي ، ٢٠٢١ ؛ نشاد ، ٢٠٢١ ؛ خطاب ٢٠٢٠ ؛ Alharthi and Hanif , 2020 ؛ Rogerson and Rogerson , 2019)في قلة خبرة الطلاب بمراحل التعليم على وجه العموم بمضامين ومفاهيم الاقتصاد الأزرق، وأن تنمية وعي المتعلمين وإدراكهم بمضامين ومفاهيم الاقتصاد الأزرق يحتاج برامج نوعية قصدية تعمل على اكساب المتعلمين المعارف الخاصة بالاقتصاد الأزرق، وإن كانت الدراسة الحالية تتباين عن الدراسات السابقة في كونها عملت على اكساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق بشقين اقترحتموها الدراسة الحالية، وهما: المفاهيم العامة والمفاهيم التطبيقية، وهو الأمر الذي لم يتم طرحه مسبقا، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية عملت إكساب مفاهيم الاقتصاد الأزرق لطلاب التعليم الفني التجاري، في حين أن الدراسات السابقة استهدفت العمل على طرح الاقتصاد الأزرق كمدخل تطويري دون التطرق لتنمية مفاهيمه بشكل نوعي.

ثانيا: تفسير ومناقشة النتائج الخاصة بتقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق:

أسفرت نتائج الدراسة الحالية تنمية الفرض الثانى الذى أشار إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق بالنسبة لأبعاد (التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق، والتوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد، وتقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع، وككل)، وتعزي الباحثة هذه النتائج للأسباب التالية:

١-وجود دوافع عامة لدى الطلاب للعمل الحر مستقبلا ، ولعل أنشطة الاقتصاد الأزرق تمثل بيئة تثري العمل الحر.

٢-طرح البرنامج لأنشطة الاقتصاد الأزرق بصورة مستقبلية، باعتباره يقدم مزايا تنافسية مستقبلية للعاملين في مجالات الاقتصاد الأزرق.

٣-استشعار الطلاب بحداثة أنشطة الاقتصاد الأزرق ، وهو الأمر الي يثير شغف الطلاب للتوجه نحو مارسة أعمال مرتبطة بالاقتصاد الأزرق.

٤-معايشة الطلاب عينة الدراسة الحالية لبعض الخبرات المرتبطة بالاقتصاد الأزرق، على اعتبار أن العينة من محافظة بورسعيد ذات الطبيعة الساحلية ، وهو الأمر الذ يقرب الصورة الذهنية للطلاب في التوجه للأعمال الخاصة بمجالات الاقتصاد الأزرق.

٥- طرح البرنامج لنماذج عالمية ذات نجاح متميز في أنشطة الاقتصاد الأزرق.

٦- استهدفت أنشطة البرنامج طرح المواقف العملية في العمل، وبصورة تثير الدافع المهني لدى الطلاب عينة الدراسة في العمل بمجالات الاقتصاد الأزرق.

٧- أظهر البرنامج تميزا بدرجة أكبر في فاعليته على النحو الأتي :

- المرتبة الأولي: بُعد التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق.
- المرتبة الثانية: بُعد تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع.
- المرتبة الثالثة: بُعد التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد.

وتُعد هذه النتيجة منطقية إلى حد ما حيث يظهر الطلاب حماسا أقل في التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد؛ لقلة الخبرات بأسباب ووسائل التنمية المهنية، في حين أظهروا حماسا أكبر للتوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة (Stanca and et al. , 2018; ; Jones and Fischel , 2021; Tirumala and Tiwari, 2022; Figueiredo and et al. , 2023) في قلة التوجهات المهنية للطلاب بمراحل التعليم على وجه العموم في تقدير القيمة الوظيفية للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق، وأن تنمية توجهاته في تقدير هذه القيمة الوظيفية يحتاج برامج نوعية قصدية، تعمل على اكساب المتعلمين أبعاد، هى: القيمة الوظيفية، وإن كانت الدراسة الحالية تتباين عن الدراسات السابقة في كونها عملت على إكساب المتعلمين أبعاد جديدة مقترحة للعمل في مجالات الاقتصاد الأزرق، وهي: بعد التوجه للعمل في أنشطة الاقتصاد الأزرق ،وبعد تقدير دور أنشطة الاقتصاد الأزرق في تنمية المجتمع، وبعد التوجه للتنمية المهنية الخاصة بأنشطة الاقتصاد الأزرق ، وهى أبعاد مستحدثة لم يتم طرحه مسبقا، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية عملت على تنمية القيمة الوظيفية بشكل متخصص ونوعي في مجال الاقتصاد الأزرق، في حين عملت الدراسات السابقة على طرح تقدير القيمة الوظيفية لمجالات أكاديمية أخرى لم يكن من بينها العمل في مجالات الاقتصاد الأزرق.

توصيات الدراسة:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية توصي بـ :

١-تفعيل تطبيق البرنامج المقترح في الدراسة الحالية ضمن المقررات المطبقة على طلاب التعليم الفني التجاري.

٢-تضمين محتوى البرنامج ومفاهيمه في المقررات الدراسية المناسبة بالتعليم الفني التجاري.

٣-الاهتمام بتضمين مفاهيم الاقتصاد الأزرق في الأنشطة الصفية المدرسية في التعليم الفني التجاري.

٤-استحداث مقررات ثقافية للطلاب في التعليم العام والجامعي تتناول المفاهيم النوعية الخاصة بالاقتصادات المختلفة مثل الاقتصاد الأخضر، والاقتصاد الأزرق، والاقتصاد البنفسجي.

٥-تنظيم برامج تدريبية نوعية لتنمية الجدارات الخاصة بمعلمي التعليم التجاري في الجوانب الخاصة بالمستحدثات الاقتصادية المعاصرة، ومنها الاقتصاد الأزرق تحت إشراف أكاديمية المعلم.

٦-التنسيق بين وزارات العمل والاقتصاد والتربية والتعليم في آيات طرح المستحدثات الاقتصادية، مثل: الاقتصاد الأزرق ، وربطها بالتخطيط لتوجيه وإعداد الموارد البشرية اللازمة.

مقترحات بحثية:

في ضوء نتائج الدراسة الحالية تقترح الباحثة عمل الدراسات التالية :

١- فاعلية برنامج تدريبي لمعلمي التعليم الفني التجاري لتنمية الجدارات التعليمية الخاصة بالاقتصاد الأزرق.

٢- دراسة تقويمية لدور مؤسسات التعليم العالي في نشر الوعي بالاقتصاد الأزرق.

٣- فاعلية برنماج مقترح لتنمية وعي طلاب التعليم الفني التجاري بالمعارف الخاصة بالاقتصاد الأزرق.

٤- فاعلية برنامج إثرائي لتنمية المعارف الخاصة بالاقتصاد الأزرق لدي طلاب التعليم الفني التجاري.

٥- دراسة تقويمية لمدى تضمين مفاهيم الاقتصاد الأزرق في مناهج التعليم الفني التجاري.

٦- تصور مقترح لتطوير مناهج التعليم الفني التجاري في ضوء المستحدثات الاقتصادية.

٧- تصور مقترح لتطويرية اللمخرجات التعليمية لجامعة بورسعيد في ضوء مدخل الاقتصاد الأزرق .

المراجع

الأمم المتحدة (٢٠١١) ، **الاقتصاد الأخضر في سياق التنمية المستدامة والقضاء على الفقر: المبادئ والفرص والتحديات في المنطقة العربية** ، اللجنة الاقتصادية والاجتماعية لغربي آسيا (الإسكوا) ، نيويورك ، ٢٠١١م ، ص ص ٥٦-٥٧

بن عباس، شامية، و لعور، أكرم. (٢٠١٩). التوجه نحو الاقتصاد الأزرق كمسار جديد لتحقيق التنمية المستدامة في الجزائر عبر البحر المتوسط.**مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي** ، المجلد (٦) ، العدد (١) ، ٣٦١ - ٣٨٣ .

حسن ، شيماء. (٢٠١٩). وحدة مقترحة في الثقافة المالية لتنمية المفاهيم الاقتصادية وتقدير القيمة الوظيفية لتعلم الرياضيات لدى تلاميذالمرحلة الاعدادية. **مجلة تربويات الرياضيات** – المجلد (٢٢) العدد (٦) أبريل ٢٠١٩م الجزء الثالث ، ٣٤-٨٤.

خطاب ، محمد. (٢٠٢٠). متطلبات تفعيل دور الاقتصاد الأزرق في تحقيق التنمية المستدامة في مصر ، **مجلة كلية الحقوق للبحوث القانونية والاقتصادية**، العدد (١) ، ٨٣٢-٩٥٦.

السلاموني، حنان. (٢٠٢١). فاعلية نموذج قائم على التعلم المقلوب في تنمية المهارات الحياتية الاقتصادية ومهارات التواصل الفعال لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري. **مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد** ، العدد ٣٣ ، يناير ، ٨٢-١٤٠.

الشرقاوي ، فاطمة. (٢٠٢٢). فاعلية توظيف استراتيجية الخرائط الذهنية الالكترونية في تنمية التحصيل الفوري والمؤجل والاتجاه نحو تعلم إدارة المشتريات لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية. **المجلة التربوية** ، كلية التربية جامعة سوهاج ، الجزء ١٠٤ ، ٦٠٧-٦٦٩.

الصوابي ، المصطفى. (٢٠٢١). الاقتصاد الأزرق رافعة للتنمية المستدامة بالمغرب. **مجلة البوغاز للدراسات القانونية والقضائية** ، العدد (١٥) ، ١٨١-١٩٠.

عبد الغفار، السيد. (٢٠١٢). التدريب العملي بمدارس التعليم الثانوي التجاري الفندقي نظام السنوات الثلاث : الواقع والرؤية المستقبلية. **مجلة التربية** ، المجلد ١٥ ، العدد ٣٥ ، ١٠٣-٢٠٠.

علي، محمد. (٢٠١٣). أثر استخدام نموذج كايزن على تنمية مفاهيم التسويق الأخضر والوعي البيئي لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ، العدد ٤٤ ، الجزء ٤ ، ديسمبر ، ١-٤٥.

المنشاوي ، زينب. (٢٠٢٢). فاعلية بعض الاستراتيجيات القائمة على نظرية العبء المعرفي في تدريس الاقتصاد لتنمية مهارات التفكير الأساسية والتنظيم الذاتي لدى طلاب التعليم الثانوي التجاري. **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية** ، المجلد ١٦ ، العدد ١ ، يناير ، ٣٩٨-٤٨٠.

نشاد، عز الدين.(٢٠٢١). النقل البحري المستدام وتحديات التنمية المستدامة في الدول النامية ، المبررات والآثار. **مجلة العلوم الإنسانية لجامعة أم البواقي** ، المجلد (٨) ، العدد (٣)، ١٥-٢٧.

Alharthi , M. and Hanif , I. (2020). Impact of blue economy factors on economic growth in the SAARC countries. **Maritime Business Review** , Vol. 5 No. 3, 2020 , 253-268.

Brewster , D. (2019). THE Blue Economy: Australia's Opportunities In The Indian Ocean Maritime Realm Australian. **Strategic Policy Institute** , 44-47.

Constant , Ch. ; Kotarbinski, M.; Stefek, J. ; Green, R. ; DeGeorge , E. and Baring-Gould , I. (2021). Accelerating ocean-based renewable energy educational opportunities to achieve a clean energy future. **Progress in Energy** 3 (2021) , 1-17

Daly, J. ; Knott, Ch. ; Keogh, P. and S. , Gerald G. (2021). Changing climates in a blue economy: Assessing the climate-responsiveness of Canadian fisheries and oceans policy. **Marine Policy** , 131 , 1-11.

Faran , F. and Ejaz , Kh. (2022). Blue Economy of Maritime Nations in South Asia: Challenges and Prospects. **A Research Journal of South Asian Studies** , Vol. 37, No. 1, January – June, 33 – 48.

Figueiredo , R.; Soliman , M. and Al-Alawi , A.(2023). DEEP BLUE ENTREPRENEURSHIP: OCEAN VENTURING AND INFINITE OPPORTUNITY. Bleeding-Edge Entrepreneurship: Digitalization, Blockchains, Space, the Ocean, and Artificial Intelligence, **Contemporary Issues in Entrepreneurship Research**, Volume 16, 5–17.

Frohlich, M. ; Fidelman, P. ; Dutton, I. ; Haward, M. ; Head , B. ; Maynard , D. ; Rissik, D. and Vince, J. (2023). A network approach to analyse Australia's blue economy policy and legislative arrangements. **Marine Policy** 151 , 12.

Jones, M. and Fischel M. (2021). **Case study: The new blue economy: People, products, and policies**. In Preparing a Workforce for the New Blue Economy: People, Products and Policies , Edited by Liesl Hotaling and Richard W. Spinrad , Elsevier , Amsterdam.

Lebedev, Y., Anufriev, V., Lebedeva, T., Kaminov, A., & Yachmenyova, A. (2015). Professional training of future green economy specialists and strategic priorities for sustainable subsurface management**, ProcediaSocial and Behavioral Sciences**, 214, 657– 666

Mathew , J. and Robertson , C. (2021). Shades of blue in financing: transforming the ocean economy with blue bonds. **Journal of Investment Compliance**. Vol. 22 No. 3 , 243-247.

Nham , H. ; Hoa , M. and Ha, Th. (2023). Influences of digitalization on sustaining marine minerals: A path toward sustainable blue economy. **Ocean and Coastal Management** , v. 239 , 1-17.

Pawan, G. ;Patil, J.;Virdin, S. ;Michele, D. & Roberts, A..(2016).Toward a Blue Economy: A Promise for Sustainable Growth in the Caribbean , **International Bank for Reconstruction and Development**/The World Bank, Avilable at (www.worldbank.org).

Peter, J. ;Morgan, C. ;Huang, V.., Dominique B., and Atsushi W. (2022).**BLUE ECONOMY AND BLUE FINANCE Toward ,Sustainable Development and Ocean Governance**, Asian Development Bank Institute.

Raffaele, M. & Arnaud, C.(2020) **Blue economy in the Mediterranean**, Regional Activity Centre Case studies.

Rogerson, Christian M. and Rogerson , Jayne M.(2019). Emergent planning for South Africa's blue economy: Evidence from coastal and marine tourism. Urbani Izziv, Vol. 30, SPECIAL ISSUE: URBAN AND SPATIAL CHALLENGES IN SOUTH AFRICA: CONTINUING THE CONVERSATION (February 2019), pp. 24-36.

Rosa, M.; Martínez-Vázquez, Juan, M. & Jaime de Pablo, V .(2021). Challenges of the Blue Economy, **Environmental Sciences Europe**, v. 33, n. 61 .

Rustomjee, . (2015). Operationalizing the Blue Economy in Small States:: Lessons from the Early Movers. **Policy Brief** No. 117 — September, 1-9.

Stanca , C.; Olteanu ,A. and Stinga , V. (2018). The labor market in the Blue Economy. **Journal of Physics**: Conf. Series 1122 , 1-9.

Tirumala , D. and Tiwari , P. (2022). Innovative financing mechanism for blue economy projects. **Marine Policy** , 139 , 1-10.

World Bank Group .(2017). BLUE ECONOMY : **Sustainable Development Goals, International Bank for Reconstruction and Development**/The World Bank, Available at (www.worldbank.org).

World Bank Group .(2023).**BLUE Economy Development Framework , International Bank for Reconstruction and Development**/The World Bank , Available at (www.worldbank.org).





تمكين المرأة من التَّعليم في العصور الإسلامية الأولى

إعداد

د. هيفاء بنت حمود بن إبراهيم النملة

أستاذ مساعد في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

تمكين المرأة من التَّعليم في العصور الإسلامية الأولى

د. هيفاء بنت حمود بن إبراهيم النملة

أستاذ مساعد في قسم أصول التربية بجامعة الإمام محمد بن سعود الاسلامية

المستخلص:

سَعت الدِّراسة إلى التَّعرُّف على تمكين المرأة مِن التَّعليم في العصور الإسلامية الأولى من خلال: التَّعرُّف على تمكين المرأة من التَّعليم في عصر الرَّسول صلى الله عليه وسلم، وفي عهد الخلفاء الراشدين، وفي عهد الدَّولة الأُموية. وقد استخدمت الباحثةُ المنهجَ التَّاريخي، كما استخدمت المنهجَ الوصفي الوثائقي للتَّعرُّف على تمكين المرأة من التَّعليم في العصور الإسلامية الأولى. وتوصَّلت الدِّراسةُ إلى عددٍ من النَّتائج؛ من أهمِّها:

١. أنَّ الرِّسالة المحمدية حثَّت على طلب العلم؛ فظهرتْ نساءٌ عالماتٌ في مختلِف مجالات المعرفة وفروعها مِن نظريةٍ وعمليةٍ؛ إذ جلست المرأةُ مُحدِّثةً وفقيهةً كما كانت أديبةً وشاعرةً وطبيبةً مداويةً.

٢. أنَّ السَّلفَ الصَّالح سار على منهاج النُّبوَّة بالاهتمام بتعليم المرأة وتمكينها منه في جميع المجالات المناسبة لطبيعتها؛ فهي مصنعُ الرِّجال، ومُربِّيةُ الأجيال، ومشاركةٌ في نهضة الأمَّة الإسلامية.

٣. أثبتت الشَّواهدُ التَّاريخية تفوُّقَ كثيرٍ من النِّساء الفُضلَيات في الميدان العلمي؛ فقد حقَّقت المرأةُ المسْلمةُ مكانةً علميةً عاليةً على مرِّ عصور التَّاريخ الإسلامي ومراحله.

الكلمات المِفتاحية: تمكين المرأة – التَّعليم – التَّاريخ الإسلامي.

Enabling women to receive education in the early Islamic eras

Abstract

The study aims to identify women's empowerment with education in the early Islamic eras through: Learn about empowering women with education in the era of the Messenger، may God bless him and grant him peace، the Rightly Guided Caliphs and during the Umayyad dynasty.

The researcher used the historical approach، and the descriptive documentary approach was used، to identify women's empowerment in education in the early Islamic eras.

The study reached a number of results، the most important of which are:

1. The Muhammadan message encouraged the pursuit of knowledge، and women scholars appeared in various fields of knowledge and its branches of theory and practice. The woman sat as a hadith scholar and jurist، as well as a writer، poet، and healer.
2. The righteous predecessors followed the method of prophecy by paying attention to women's education and empowering them in all fields appropriate to their nature، as they are the factory of men، the educator of generations، and a participant in the renaissance of the Islamic nation.
3. Historical evidence has proven the superiority of many virtuous women in the scientific field. Muslim women have achieved a high scientific status throughout the ages and stages of Islamic history.

Key words: Enabling women - education - Islamic history.

المقدِّمة:

اعتنى الإنسانُ ببناء الحضارات منذ قديم الزَّمان؛ بدايةً من العصور الأولى مُرورًا، بالحضارة اليونانية والحضارة الرُّومانية والحضارة الفِرعَونية، وغيرِها من الحضارات، لكنَّها لم تكن حضاراتٍ متكاملةً مِن جميع الجوانب؛ فهي تقدِّم جانبًا على آخَرَ بحسَب أهميَّتها وأوَّليَّاتها لتلك الأُمَم، فلمَّا جاء الإسلامُ اعتنى ببناء حضارةٍ متكاملةٍ من جميع النَّواحي؛ فنشأتْ حضارةٌ خيّرةٌ صالحةٌ لكلِّ زمانٍ ومكانٍ، فلبَّتْ حاجاتِ الإنسان الماديةَ والرُّوحيةَ، وراعت مَطالبَه؛ بحيث لا يطغى جانبٌ على آخَرَ.

وممَّا لا شكَّ فيه أنَّ مجيءَ الإسلام ونزولَ القرآن الكريم كان حدثًا فاصلًا في تاريخ العرب وتطوُّرهم الفكري؛ فقد أَكَّد الإسلامُ أهميَّةَ المعرفة والعلم، وحضَّ على الاستزادة منهما، ودعا الإنسانَ إلى استعمال البصر والعقل لدراسة أحوال البشَر، وإلى التَّأمُّل في ظواهر الدِّين وظواهر الطَّبيعة، والتَّفكيرِ فيها، والبحثِ عن حكمتها، وعن دَلالةِ صَنعَة الخالق في المخلوقات والإبداع فيها (الشحري، ١٤٢٧: ١٣).

قال – سبحانه وتعالى– في كتابه الكريم: {إِنَّ فِي خَلْقِ السَّمَاوَاتِ وَالأَرْضِ وَاخْتِلاَفِ اللَّيْلِ وَالنَّهَارِ وَالْفُلْكِ الَّتِي تَجْرِي فِي الْبَحْرِ بِمَا يَنفَعُ النَّاسَ وَمَا أَنزَلَ اللّهُ مِنَ السَّمَاء مِن مَّاء فَأَحْيَا بِهِ الأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا وَبَثَّ فِيهَا مِن كُلِّ دَآبَّةٍ وَتَصْرِيفِ الرِّيَاحِ وَالسَّحَابِ الْمُسَخِّرِ بَيْنَ السَّمَاء وَالأَرْضِ لآيَاتٍ لِّقَوْمٍ يَعْقِلُون} (سورة البقرة، آية ١٦٤).

ويشير الدهشان (٢٠٠٠: ٧٠) إلى بعض الأمور التي ركَّز عليها القرآنُ الكريم؛ ومنها: أنَّ البشَرَ جميعًا متساوون في أصلهم، وأنَّ الرَّجلَ والمرأةَ خُلقا مِن نفسٍ واحدةٍ؛ فالبشَرُ جميعًا يجمعهم أصلٌ واحدٌ، وينحدرون مِن رجلٍ واحد؛ فهُم متساوون في الأصل والنَّشأة؛ ومَهْما اختلفت بعد ذلك الأجناسُ والألْوانُ فإنَّه اختلافٌ في الفروع، اختلافٌ طارئٌ لا أصلٌ، وهذه الحقيقةُ نراها في آياتٍ متعدِّدةٍ؛ منها قولُه تعالى: { يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً} (سورة النِّساء، آية ١)، وقولُه تعالى: {هُوَ الَّذِي خَلَقَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ وَجَعَلَ مِنْهَا زَوْجَهَا لِيَسْكُنَ إِلَيْهَا} (سورة الأعراف، آية ١٨٩)،

وقولُه سبحانه: {وَهُوَ الَّذِي أَنْشَأَكُمْ مِنْ نَفْسٍ وَاحِدَةٍ فَمُسْتَقَرٌّ وَمُسْتَوْدَعٌ قَدْ فَصَّلْنَا الآيَاتِ لِقَوْمٍ يَفْقَهُونَ} (سورة الأنعام، آية ٩٨).

ويؤكّد الحازميُّ (١٤٢٠) أنَّ العلمَ حِلْيةٌ للمسلم وعُنوانٌ لسعادته؛ لأنَّه يحتاج إليه في عبادته، وفي عمله وداره، وفي جميع أمور حياته الشَّخصية والاجتماعية، وأَوْلى العلوم وأفضلُها علمُ الدِّين؛ لأنَّ النَّاسَ بمعرفته يستقيمون ويهتدون، وبالجهل به يَضِلُّون؛ فالجاهلُ بدِينه جاهلٌ بالخَيرِ كلِّه في الدُّنيا والآخِرة، والعالمُ بدِينه بصيرٌ بما ينفعه في الدُّنيا والآخِرة (٧٧).

لذلك كان التَّعليمُ لكلٍّ مِن الرَّجل والمرأة لِزامًا؛ فتعليمُ المرأة لا يقلُّ أهميةً عن تعليم الرَّجل؛ وذلك أنَّ جهلَ المرأة جهلٌ للأمَّة؛ لأنَّها الحاضنُ والمربّي الأولُ للطِّفل في أُولى مراحل حياته؛ فالطِّفلُ لا يَتلقَّن من أمِّه أكثر ممَّا تعرفه؛ فإذا كانت جاهلةً نشأ الطِّفلُ جاهلًا، وإذا كانت متعلِّمةً وعالمةً فإنَّها تَغرِس ذلك العلمَ وتلك المعرفةَ في طفلها.

ونظراً لأهمية هذا الموضوع وقيمته العلمية والإجتماعية للمجتمع – بإعتبارة يمس نصف المجتمع وهي المرأة – فقد أهتمت الباحثة بتناوله بالدراسه والتحليل ، وسوف تدور دراسته وفقاً للمحاور التالية:

المحور الأول/ الإطار العام للبحث

المحور الثاني/ الإطار النظري للبحث

المحور الأول:

١- الإطار العام للبحث : ويتناول الأبعاد التالية :

مشكلة البحث:

كرَّم اللهُ المرأةَ تكريمًا لم تعرف البشَريةُ له مثيلًا؛ فقد عاشت قُرونًا طويلةً تَتفيَّأ نِعمةَ الله عليها بالإسلام؛ فغَدتْ مصُونةً مُكرَّمةً، أَبدَلها ربُّها بخَوفها أمنًا، وبذُلِّها عِزًّا، وبجهلها علمًا.

لذلك لم نجد في تعاليم الإسلام نصًّا واحدًا يحرِم المرأةَ من طلبِ العلم والتَّعليم، ولم يَسرُد التَّاريخُ الإسلامي حادثةً واحدةً حُرمتْ فيها المرأةُ من التَّعليم بدعوى أنَّ الإسلامَ يمنعها من ذلك؛ فقد أعطى الإسلامُ المرأةَ حقَّ التَّعليم والثَّقافة، وأباح لها أن تحصُلَ على ما تشاء من علمٍ نافع وأدبٍ رفيع وثقافةٍ متنوِّعة.

كما حَثَّ الرَّسولُ – صلى الله عليه وسلم– في كثيرٍ مِن المواضع على تعليم المرأة ما ينفعها في أمور دينها ودنياها، وحرص الصحابة رضوان الله عليهم باتِّباع سيرة رسول الله –

صلى الله عليه وسلم- في إعطاء المرأة حقَّها في التَّعليم؛ فسار أتباعُهم مِن بعْدهم على نهجهم. فعن أنسِ بن مالكٍ – رضي الله عنه- أنَّ الرَّسول – صلى الله عليه وسلم- قال: "طلبُ العِلمِ فريضةٌ على كلِّ مسلمٍ" (ابن عبد البر، ١٤١٤، ج١، ٢٣)، وورد عن عائشةَ – رضي الله عنها- أنَّها قالت: "نِعمَ النِّساءُ نساءُ الأنصارِ؛ لم يكنْ يَمنعُهنَّ الحياءُ أن يسألْنَ عنِ الدِّين وأن يتفقَّهنَ فيه" (أبو داود، ج١، ص٢٣٣، ح٣١٦).

ولأهميَّة تعليم المرأة – خاصَّةً في العصر الحاضر مع التَّقدُّم التِّكنولوجي والانفجار المعرفي الذي يَشهَده العالمُ- كان لِزامًا الاطِّلاعُ على المراحل التي مرَّ بها التَّعليمُ الخاصُّ بالمرأة المسلمة، وتمكينُها مِن الخَوض في مختلِف العلوم؛ خاصَّةً في بدايات العصر الإسلامي – في عهد الرَّسول صلى الله عليه وسلم وعهد الخلفاء الراشدين وعهد الدَّولة الأُموية- من أجْل معرفة الأصول الإسلامية لتعليم المرأة؛ ليُجسِّدَها المُربُّون في واقعهم التَّربوي أصولًا تربويةً إيجابيةً تساعد في الحثِّ على تعليم المرأة ومحو أُميَّتها في كثيرٍ من البُلدان الإسلامية.

أسئلة البحث:

السُّؤال الرَّئيس:

ما الأبعاد المختلفة لتمكين المرأة من التعليم في العصور الإسلامية الأولى ؟

أسئلة البحث الفرعية:

١- ما الإطار الفكري لتعليم المرأة في الإسلام ؟

٢- ما مظاهر تمكين المرأة في العصور الإسلامية الأولى ؟

٣- ما الأنماط المختلفة لتعليم البنات في صدر الإسلام ؟

٤- ما التطبيقات التربوية لنتائج البحث الحالي على تعليم البنات في العصر الحديث ؟

أهداف البحث:

تسعى الدِّراسةُ إلى التَّعرُّف على تمكين المرأة من التَّعليم في العصور الإسلامية الأولى من خلال:

١. التَّعرُّف على الإطار الفكري لتعليم المرأة في الإسلام.

٢. التَّعرُّف على مظاهر تمكين المرأة في العصور الإسلامية الأولى.

٣. التَّعرُّف على الأنماط المختلفة لتعليم البنات في صدر الإسلام.

٤. التَّعرُّف على التطبيقات التربوية لنتائج البحث الحالي على تعليم البنات في العصر الحديث.

مصطلحات البحث:

أ- مصطلح التَّمكين:

لغةً: "مَكُنَ وتَمَكَّنَ فَهوَ مَكينٌ، ومَكَّنْتُه مِن الشَّيءِ وأَمْكَنْتُه منه فَتَمَكَّنَ واسْتَمْكَنَ" (الفيروز أبادي، ١٤٠٠: ١٢٣٥).

اصطلاحًا: عرَّفه الكُبَيسيُّ (٢٠٠٤) بأنَّه: "زيادةُ الاهتمام بالعاملين من خلال توسيعِ صلاحياتهم، وإثراءِ كميَّة المعلومات التي تُعطَى لهم، وتوسيعِ فُرَص المبادَرة لديهم لصُنع قراراتهم ومُواجَهة المشكلات التي تعترض أداءهم" (١٣٦).

وتعرِّفه وسام أبو الفتوح (٢٠١٦) بأنَّه: "توفيرُ الوسائل الثَّقافية والمادية والتَّعليمية للمرأة، حتَّى تَتمكَّن من المشارَكة في اتِّخاذِ القرار، والتَّحكُّمِ في الموارد – من خلال الاعتماد على النَّفس– عن طريق الثَّقافة والتَّعليم والعمل" (٣٠٣).

ب- التَّعليم:

لغةً: العلمُ نقيضُ الجهل، ورجلٌ عالمٌ وعليمٌ؛ أي مِن قَومٍ علماءَ (ابن منظور، ج١٥، ١٤٣١: ٣١١).

اصطلاحًا: عُرِّف العلمُ بأنَّه: "إدراكُ الشَّيء على ما هو عليه إدراكًا جازمًا، وقال بعضُ أهل العلم: هو المعرفةُ، وهو ضِدُّ الجهل". (ابن عثيمين، ١٤١٧: ٢).

أهمية البحث:

تكمُن أهميَّةُ البحث في عددٍ من النِّقاط:

١. الاطِّلاعُ على النُّصوص الواردة عن رسول الله صلى الله عليه وسلم، والتي أشارتْ إلى تمكين المرأة من التَّعليم.

٢. التَّعرُّف على مكانة المرأة المسْلمة في المجتمع الإسلامي الأول، ومدى أهميَّة تعليمها وإعدادها لتُقدِّمَ ما هو مطلوبٌ منها.

٣. أنَّ تعليمَ المرأة صار ضرورةً مِن ضروريَّات الحياة، ومَطلَبًا رئيسيًّا من متطلَّباتها؛ لتَوسُّعِ مجالات المعرفة وتعدُّدها، وفي ظلِّ النَّهضة الكبيرة التي تشهدها المملكةُ العربية السُّعودية، وتحقيقًا لرؤية المملكة ٢٠٣٠ في تمكين المرأة حيث نصَّت الرُّؤيةُ (٢٠١٦) على "أنَّ المرأةَ

السُعودية تُعَدُّ عنصرًا مُهمًّا من عناصر قوَّة المملكة، وسنستمرُّ في تنمية مواهبها واستثمار طاقاتها وتمكينها من الحصول على الفُرَص المناسبة لبناء مستقبلها والإسهام في تنمية مجتمعنا واقتصادنا" (٣٧).

٤. خدمة الموجِّهين والتَّربويّين وأصحاب الاختصاص والرَّأي والخبرة عند تناوُل مجالات تعليم المرأة.

منهج البحث:

استخدمت الباحثةُ المنهجَ التَّاريخي؛ وهو كما ذكر العسَّافُ (١٤٣٣): "إعادةُ الماضي بجمعِ الأدلَّة وتقويمها ثمَّ تمحيصِها، وأخيرًا تأليفِها لتُعرضَ الحقائقُ أولًا عرضًا صحيحًا في مدلولاتها وفي تأليفها حتَّى التَّوصُّلِ إلى استنتاج مجموعةٍ مِن النَّتائج ذات البراهين العلمية الواضحة" (٢٨٢).

كما استخدمت المنهجَ الوصفي الوثائقي؛ وهو كما يعرِّفه العسَّافُ (١٤٣٣): "الجمعُ المتأنِّي والدَّقيق للسِّجلَّات والوثائق المتوفِّرة ذات العلاقة بموضوع مشكلة البحث، ثمَّ التَّحليلُ الشَّامل لمحتوياتها بُغيةَ استنتاجِ ما يتَّصل بمشكلة البحث من أدلَّةٍ وبراهينَ تبرهن على إجابة أسئلة البحث" (١٩٢).

٢- الدِّراسات السَّابقة:

اطلعت الباحثة على عدد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، وقد كان ترتيبها من الأقدم إلى الأحدث وهي كما يلي:

دراسة حفصة منشي (١٤١٨) دراسة دكتوراه بعنوان: **"أصول تربية المرأة المسْلمة المعاصرة"، وتهدف الدراسة إلى** التَّعرُّفُ على الأصول التَّاريخية لتربية المرأة المسلمة المعاصرة، **واستخدم الباحث فيها المنهج** التَّاريخي والمنهج الوصفي التَّحليلي، **ومن أهم النتائج التى توصلت اليها الدراسة** تكامُل محتوى الأصول التي ينبغي أن تُبنى عليها برامجُ تربية المرأة المسْلمة المعاصرة، وضرورة تشكيل النُّظُم التَّربوية التي تساعد المرأةَ المسلمة المعاصرة على الجمع بين الأصالة والمعاصرة.

دراسة هناء النَّجَّار (١٤٣٠) دراسة ماجستير بعُنوان: **"الخِطاب التَّربوي الموجَّه للمرأة المسْلمة كما جاء في السُّنَّة النَّبويَّة "دراسة تحليلية"، وتهدف الدراسة إلى** بيانُ مجالات تربية المرأة المسلمة وأساليبها من خلال الخِطاب النَّبويّ الموجَّه لها في السُّنَّة النَّبويَّة، **واستخدم**

الباحث فيها منهج أسلوب تحليل المحتوى، ومن **أهمُّ النَّتائج التي توصَّلتْ إليها الدِّراسة** تضمَّنت السُّنَّةُ النَّبوية الشَّريفة خطابًا تربويًّا موجَّهًا للمرأة المسلمة بُغيةَ تكوين شخصيَّتها الشَّاملة، وأن التَّربيةُ في ضوء المنهج النَّبوي هي التي تبني المرأة المسْلمة بناءً شاملًا لجميع مجالات حياتها المختلفة، تنوُّع أساليب الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– في تربية المرأة المسْلمة، ومُناسبتها لجميع المستويات والفئات العُمرية.

دراسة فايزة الجويدي (٢٠٢٠) بحث منشور، بعُنوان: **"تعليم المرأة وتمكينها: دراسة مقارنة في كلٍّ مِن مِصرَ وتُونُس والإمارات"، وتهدف الدراسة إلى** تطوير تعليم المرأة وتمكينها في مصر، والاستفادة من خبرة التَّعليم في تونس والإمارات بما يتناسب مع المجتمع المصري، ومن **أهمُّ النَّتائج التي توصَّلت إليها الدِّراسة** التَّعليم والتَّمكين شرطان أساسيَّان للنُّهوض بالمرأة في جميع أنحاء العالم، وكلَّما زاد تعليمُ المرأة زاد تمكينُها، مرجعيَّةُ تعليم المرأة وتمكينها مرجعيةٌ تشريعية مُلزِمة تَظهَر في القرآن الكريم والسنة النبوية.

التَّعليق على الدِّراسات السَّابقة:

– أوجُه الاتِّفاق بين الدِّراسة الحالية والدِّراسات السَّابقة:

اتَّفقت الدِّراسةُ الحالية مع دراسة منشي في محاوَلة التَّعرُّف على الأصول التَّاريخية لتربية المرأة المسْلمة المعاصرة، كما اتَّفقت مع دراسة النجَّار في أنَّ التَّربية والتَّعليم – في ضوء المنهج النَّبوي– هي التي تبني المرأةَ المسْلمة بناءً شاملًا في جميع مجالات حياتها المختلفة، كما اتَّفقتْ مع دراسة الجويدي في أهميَّة تطوير المرأة وتمكينها من التَّعليم.

– أوجُه الاختلاف بين الدِّراسة الحالية والدِّراسات السَّابقة:

اختلفت الدِّراسةُ الحالية عن دراسة منشي في محاوَلة التَّعرُّف على تعليم المرأة وتمكينها منه في العصور الإسلامية الأولى، واختلفت عن دراسة النجَّار في عدم اقتصارها على التَّعليم في عهد الرَّسول صلى الله عليه وسلم، بل شملت التَّعرُّفَ على تعليم المرأة في عهد الخلفاء الرَّاشدين وفي عهد الدَّولة الأُموية، كما اختلفت مع دراسة الجويدي في محاوَلة التَّعرُّف على أهميَّة تطوير المرأة وتمكينها من التَّعليم في العصور الإسلامية الأولى.

– أوجُه الاستفادة من الدِّراسات السَّابقة:

استفادت الدِّراسة الحالية من الدِّراسات السَّابقة في:

أ– الإطار النَّظري وتحديد محاور البحث .

ب– المصادر والمراجع.

ج- تحديد مشكلة الدراسة وتساؤلاتها.

د- تحديد من أين يبدأ البحث الحالي وما الإضافة التي يقدمها للمجال.

المحور الثاني/ الإطار النظري للبحث، ويتناول:

١- الإطار الفكري لتعليم المرأة في الإسلام والذي يتناول الأبعاد التالية :

لم ترى المرأةُ ولن ترى في أيِّ عصرٍ من العصور أو في أيِّ دينٍ من الأديان المكانةَ والحفاوة والتَّكريم والمساواة والتَّقدير والحقوق الكاملة والرِّعاية التَّامَّة إلَّا في رِحاب الإسلامِ دينِ الرَّحمة والإنسانية، دِينِ الخُلق والمساواة؛ فهي ليست سِلعةً ولا مادَّةً ولا موروثةً ولا مقهورةً في الإسلام، بلْ هي الأمُّ التي وضع اللهُ الجنَّةَ تحت أقدامها، وهي الزَّوجةُ السَّكَنُ والرَّحمة، وهي البنتُ فِلذَةُ الكَبِد والسَّترُ من النَّار، وهي الأختُ الرَّحمُ من الله (الرشيدي والرديني، ١٤٣١: ٢١٧).

وقد انفرد الإسلامُ دون الأديان السَّماوية الأخرى بأمورٍ تخصُّ المرأةَ؛ فقرَّر لها حقوقًا لم تكن تعرفها مِن قبلُ؛ إذ جعل لها حقًّا في الميراث، كما حقَّق لها الاستقلالَ الماديَّ فيما تملكه، وقرَّر للزَّوجة من الحقوق والواجبات ما تستقيم به الحياةُ الزَّوجية، وتَقوَى به الرَّوابطُ الأسرية، وقبل هذا وبعْده أقرَّ الإسلامُ للمرأة حقَّها في التَّعليم ورفع الجهل عنها، مِثلُها في ذلك مِثلُ الرَّجل، وقد ورد في ذلك عددٌ من النُّصوص؛ منها قولُ رسول الله صلى الله عليه وسلم: «طلبُ العلمِ فريضةٌ على كلِّ مسلم»، ومِن المعلوم أنَّ كلمة المسلم هنا تدلُّ على كلٍّ من الرَّجل والمرأة (الحمد، ١٤٢٣: ٢٦٦-٢٦٧).

ولم يقتصر دَورُ المرأة المسْلمة في التَّعليم على ميدانٍ واحدٍ من ميادين الحياة، بلْ أسهمتْ وأثَّرتْ في الكثير من الميادين وَفْقَ ما يلائم فِطرتَها ويحفظ حياءها؛ فكان لها الدَّورُ الرَّائد في ميدان الأسرة، وفي ميدان الحديثِ والفقه، واللُّغةِ والأدب، والجهادِ والدَّعوة، والاقتصاد والتَّعليم والطِّبِّ (العجمي، ١٤٢٧: ٢٤٠).

يلاحظ مما سبق أن الإسلام كرم المرأة بما لم يكرمها دين سواه، ورفع مكانتها، وعز من شأنها، فشرع لها من الحقوق وأقر عليها من الواجبات مايلائم فطرتها وطبيعة تكوينها ودورها في الحياة، فجعلها مربية للأجيال، وربط صلاح المجتمع بصلاحها وفساده بفسادها، فهي نصف المجتمع وتربي النصف الآخر منه.

وقد انقسم المسلمون في رأيهم في تعليم المرأة إلى اتِّجاهَين:

الاتِّجاه الأول: يقول بتعليم المرأة القرآنَ الكريم والدِّينَ الإسلامي فقط، وينهى عن تعليمها الكتابةَ والشِّعر، وقد بالَغ أنصارُ هذا الرَّأي فقالوا بأنَّ المرأةَ ناقصةُ عقل ودين، وأنَّ نقصَها لا يشجِّع على تعليمها العلومَ. مِن هؤلاء الإمامُ القابسي الذي لا يرى بأسًا من تعليم المرأة القرآنَ والدِّينَ، لا التَّرسُّلَ والشِّعر، إنَّما تتعلَّم ما يُرجى له صلاحُه، ويُؤمَن عليها مِن فتنته، وسلامتُها مِن تعلُّم الخطِّ أَنجَى لها. وهو رأيٌ يسيء الظَّنَّ بالمرأة، ولا تقول به أكثريةُ المسلمين (الإبراشي، د.ت: ١٢٦).

وأيَّد الجاحظُ هذا الرَّأيَ في كتابه (البيان والتَّبيين) بقَوله: «لا تُعلِّموا بناتِكم الكتابَ، لا تُروُّوهنَّ الشِّعرَ، وعَلِّموهنَّ القرآنَ، ومِن القرآن سُورةُ النُّور». كما ذهب أبو الثَّناء الآلُوسي إلى تحريم تعليم البنتِ الكتابةَ، وألَّف في ذلك كتابًا سمَّاه (الإصابة في منع النِّساء من تعلُّم الكتابة) (الدهشان، ٢٠٠٠: ٦٦-٦٧).

الاتِّجاه الثَّاني: رأيُ من ينادي بتعليم المرأة من المسلمين، وهو رأيٌ سديدٌ يستمدُّ قوَّةً عظيمةً من إسناده إلى أحاديثَ نبويةٍ تشجِّع على تعليم المرأة؛ منها قولُ رسول الله صلى الله عليه وسلم: «أَيُّمَا رَجُلٍ كَانَتْ عِنْدَهُ وَلِيدَةٌ، فَعَلَّمَهَا وَأَحْسَنَ تَعْلِيمَهَا، وَأَدَّبَهَا فَأَحْسَنَ تَأْدِيبَهَا، وَأَعْتَقَهَا فَتَزَوَّجَهَا؛ فَلَهُ أَجْرَانِ، وَأَيُّمَا رَجُلٍ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنَ بِنَبِيِّهِ وَآمَنَ بِي فَلَهُ أَجْرَانِ، وَأَيُّمَا مَمْلُوكٍ أَدَّى حَقَّ مَوَالِيهِ وَأَدَّى حَقَّ رَبِّهِ فَلَهُ أَجْرَانِ» (البخاري، ١٤٢٣هـ، ص١٢٩٦، ح٥٠٨٣)، (الإبراشي، د.ت: ١٢٧).

يتبين مما سبق انقسام المسلمين في مسألة تعليم المرأة إلى قسمين: قسم يرى اقتصار تعليمها على القرآن الكريم والدين الإسلامي، وقسم يشجعها على الخوض في جميع العلوم النافعة التي تعود عليها وعلى مجتمعها بالنفع، وهو رأي اجتمع عليه علماء الأمة.

أهداف تعليم المرأة في الإسلام:

تسعى التَّربيةُ الإسلامية إلى بناء شخصية المرأة المسْلمة الملْتزمة بالإسلام عقيدةً وعبادةً وسُلوكًا؛ لكيْ تكونَ أمًّا صالحةً تُسهِم في بناءِ صرح البيت المسلم، ورعايتِه والحِفاظِ عليه، وإشاعةِ الطُّمأنينة فيه. كذلك عُنيَ الإسلامُ بتربية المرأة لتكون عنصرَ بناءٍ وعطاءٍ في المجتمع الإسلامي الكبير، تَعرف ما لَها من حقوقٍ فتَنالُها بوعي، وتعرف ما عليها من واجباتٍ فتؤدِّيها إلى أصحابها بوعيٍ أيضًا؛ فتقوم بدَورٍ فعَّالٍ في جميع ميادين الحياة العلمية والعملية؛ فتُسهِم في

حقول الطِّبِّ والفلَك والتَّعليم والهندسة، والسِّياسةِ والاجتماع والاقتصاد، وتقوم بدَورها في الدَّعوة الإسلامية في المجتمع (التميمي وسمرين، ١٤٠٥: ٩٥).

ضوابط تعليم المرأة في الإسلام:

وضعت الشَّريعةُ ضوابطَ لتعليم المرأة؛ من أبرزها: عدمُ الاختلاط، وارتداءُ اللِّباس الشَّرعي، واختيارُ التَّخصُّصات التي تُعِينها على القيام بمسؤوليتها في الحياة، وألَّا تَتعلَّمَ المذمومَ أو المحرَّمَ مِن العلوم، وألَّا يعُوقَها التَّعليمُ عن القيام بوظيفة الزَّوجية والأُمومة. وللمرأة أن تَتعلَّمَ ما شاءت من العلوم المحمودة التي تعود عليها بالنَّفع في دينها ودُنياها، ويلائم فِطرتَها بما يمكِّنها من خدمةِ مجتمعها، وتغطيةِ احتياجاتها واحتياجات بنات جنسها؛ على أن يكونَ كلُّ ذلك في جوٍّ من العفَّة والاحتشام (زيادة وآخرون، ١٤٢٥: ١٤٦).

إنَّ الإسلامَ حريصٌ على تمكين المرأة من التَّعليم بما يتناسب مع طبيعتها وفِطرتها؛ لتكونَ لَبِنةً صالحةً في مجتمعها تنفع نفْسَها وأُسرتَها، وأهلَها والمجتمعَ من حولها، ووضع شروطًا وضوابطَ لحمايتها وصيانتها من كلِّ ما قد يعرِّضُها للإيذاء أو الضَّرر.

الآراء التَّربوية للعلماء المسلمين في تعليم المرأة:

نادى الكثير من العلماء المسلمين بأهمية تمكين المرأة من التعليم في مختلف العصور الإسلامية، لدورها العظيم وتأثيرها الكبير في تعليم وتربية المجتمع كونها نصفه وتربي النصف الآخر منه، من تلك الآراء للعلماء المسلمين مايلي:

❖ **ابن سُحْنُونٍ (٢٠٢هـ-٢٥٦هـ):**

أقرَّ ابنُ سُحنونٍ مبدأَ تعليم الفتاة وحقَّها فيه؛ على أن يكونَ ذلك وَفْقَ ضوابطَ خاصَّةٍ؛ منها: أنْ تَتعلَّمَ الفتاةُ في مكانٍ خاصٍّ بها ودون اختلاطٍ مع الذُّكور صيانةً لها. واستكره ابنُ سُحنُونٍ أن يَتولَّى المعلِّمُ تعليمَ الجواري، أو أن يَخلِطَهنَّ مع الغِلمان؛ لأنَّ في ذلك إفسادًا لهنَّ. كما عُنيَ ابنُ سُحنُونٍ عنايةً خاصَّةً بتعليم ابنتِه خديجةَ، وكانت لها حلقةٌ لتعليم النِّساء (حجازي، ١٩٩٥: ٨٦).

❖ **الخطيب البَغْدادي (٣٩٢هـ-٤٦٣هـ):**

حَثَّ الخطيبُ البَغْداديُّ على تعليم النِّساء والإماء والجواري، وذكر أنَّ الزَّوجَ مُطالَبٌ بتعليم زوجتِه وأَمَته، وكلِّ مَن يقع ضمن دائرة مُلكه وسُلطانه، وكان يرى أنَّ على الإمام أنْ

يجبرَ أزواجَ النِّساء وساداتِ الإماء على تعليمهنَّ إذا لم يقوموا بذلك عن طِيبِ خاطرٍ مِن ذوات أنفُسهم (أبوعرادة، ١٤٣٦: ٢٢٣).

❖ **الإمام ابن الجَوْزي (٥١٠هـ-٥٩٧هـ):**

يرى ابنُ الجَوْزيّ أنَّ العلمَ واجبٌ على المرأة كما هو واجبٌ على الرَّجل، وقد بيَّن ذلك بقوله: "المرأةُ شخصٌ مكلَّفٌ كالرَّجل؛ فيجب عليها طلبُ علم الواجبات عليها لتكونَ مِن أدائها على يقين، فإنْ كان لها أبٌ أو أخٌ أو زَوجٌ أو مَحرَمٌ يعلِّمها الفرائضَ ويعرِّفها كيف تؤدِّي الواجباتِ كَفاها ذلك، وإن لم تكن سألتْ وتَعلَّمت، فإنْ قَدَرتْ على امرأةٍ تَعلَم ذلك تَعرَّفتْ منها، وإلَّا تعلَّمتْ من الأشياخ من غير خَلْوةٍ بها، وتقتصر على قَدْر اللَّازم، ومتى حدثتْ لها حادثةٌ في دينها سألتْ عنها ولم تَستحِ؛ فإنَّ اللهَ لا يستحيي من الحقِّ" (عوض، ٢٠٠٥: ٩٨).

❖ **الإمام الذَّهبي (٦٧٣هـ-٧٤٨هـ):**

تَعلَّم الإمام الذهبي على يد عمَّتِه سِتِّ الجاهل، كما سافر للالْتقاء بإحدى العالمات.. وفي هذا يقول: كنتُ أتلهَّفُ على لُقْيِها، ورحلتُ إلى مِصرَ وعِلمي أنَّها باقيةٌ، فدخلتُ فوجدتُها قد ماتت مِن عشرة أيام"، كما أورد في كتابه (معجم الشُّيوخ) ترجماتٍ لكثيرٍ مِن شيخاته ومَن أخذ منهنَّ، وكيف كان ذلك. وممَّن ترجم لهنَّ:

- أسماءُ بنت أبي بكرٍ المقْدسية، وقال عنها: "قرأتُ عليها مُنتقًى مِن جزء ابن عَرفَة".
- أسماءُ بنت محمد بن عبد الرَّحيم، وقال عنها: "سمعتُ منها مع ابني عبدِ الرحمن، وخرَّجتُ عنها، وقرأتُ عليها".
- حَبيبةُ بنت عبد الرحمن المقْدسية، وقال عنها: "أجازت لحفيدي محمدِ بن عبد الرَّحمن".
- زينبُ بنت محمد بن عبد الملك، وقال عنها: "كتبتْ لي بالإجازة، ورويتُ لها" (غانم، ٢٠٠٣: ١٦٩).

❖ **الشَّيخ محمد بن عبد الوهَّاب (١١١٥هـ-١٢٠٦هـ):**

أكَّد الشَّيخُ محمدٌ إنصافَ المرأة وبيانَ حقِّها الذي أقرَّه الإسلامُ؛ فكان عددٌ من النِّساء يَحضُرن جملةً من دروس الشَّيخ لتَلقِّي العلم، ولا شكَّ أنَّه كان لزوجةِ الشَّيخ وبناتِه دَورٌ كبيرٌ ورئيسيٌّ وفاعلٌ في نشر التَّعليم بين نساء مجتمعهنَّ (أبوعرادة، ١٤٣٦: ٢٣٢).

❖ **الإمام الطَّهْطاوي (١٢١٦هـ-١٢٩١هـ):**

لقد كان الطَّهْطاويُّ رائدًا في نُصرة المرأة والقَولِ بضرورة تعليمها حيث قال: "ينبغي صرفُ المَهمَّة في تعليم البنات والصِّبيان معًا لحُسنِ مُعاشَرة الأزواج؛ فتَتعلَّم البناتُ القراءةَ والكتابةَ والحسابَ ونحوَ ذلك؛ فإنَّ هذا ممَّا يزيدُهنَّ أدبًا وعقلًا، ويجعلهن بالمعارف أهلًا" (جوابرة، ١٤٢٣: ٦٤).

❖ **الإمام النَّدْوي (١٣٣٢هـ-١٣٨٨هـ):**

يقول رحمه الله: "إنَّ تعليمَ الفتاة المسْلمة قضيةٌ تحتاج إلى دقَّةٍ واستقلالٍ فكريٍّ، وتحرُّرٍ من تقليد مفهوم التَّعليم النِّسْوي الذي أخذت **به** الأقطارَ الغربيةَ والشَّرقيةَ في ظروفٍ تختلف عن ظروفنا كلَّ الاختلاف. إنَّها قضيَّةٌ تحتاج إلى تخطيطٍ فيه الإبداعُ والأصالة، وفيه الذَّكاءُ والخبرة (الخطيب وآخرون، ١٤٢٥: ٣٢٢).

❖ **الشَّيخ الغزالي (١٣٣٥هـ-١٤١٦هـ):**

أَوْلى الشَّيخُ الغزالي تعليمَ المرأة المسْلمة اهتمامًا كبيرًا، مُدرِكًا ضرورةَ تربيتِها وتعليمِها كي يَتسنَّى لها القيامُ بدَورها الخطير في تربية أجيالٍ مسلمة صالحة، وأشار كذلك إلى خطورة الأُميَّة العقلية والسِّياسية والاجتماعية المُحْدِق إنْ تُركت المرأةُ مِن دون تعليم، ودعا إلى أن يكونَ تعليمُها إلى أقصى حدٍّ ممكنٍ، إلَّا أنَّه كان يرى عدمَ اختلاط البنات بالذُّكور في التَّعليم؛ لذا طالَب بتخصيص كُليَّاتٍ خاصَّةٍ للبنات استجابةً لمنطق الفضيلة والدِّين

(حسان، ١٤١٩: ٢٤٧-٢٤٨).

ويلاحَظ ممَّا سبق حِرصُ العلماء المسلمين على ضرورة تعليمِ المرأة وتمكينها منه والسَّعيِ في طلبه، وأنَّ أكثرَهم يرى وجوبَ تعليم المرأة كما هو واجبٌ على الرَّجل؛ لأهميَّته في بناءِ الأفراد والتَّقدُّمِ بالمجتمعات، والرُّقيِّ بالشُّعوب والنُّهوضِ بالأُمَم.

٢- مظاهر تمكين المرأة في العصور الإسلامية الأولى:

يمكن التعرف على مظاهر تمكين المرأة في الثلاثة عصور إلإسلامية الأول من خلال مناقشة المباحث التالية :

المبحث الأول: تمكين المرأة من التَّعليم في عصر الرَّسول صلى الله عليه وسلم:

حين ظهر الإسلامُ بدأت الحياةُ العقلية تَنشَط وتحيا لدى العرب، وكسبت المرأةُ حقوقًا اجتماعيةً لم تكن لها قبل الإسلام؛ فنهض التَّعليمُ بين النِّساء بمختلِف أنواعه ومراحله، وجعله الإسلامُ فريضةً عليها في أمور الدِّين، وفيما يُهِمُّها من أمور الدُّنيا؛ فقد قال الرَّسولُ صلى الله

عليه وسلم: «طَلَبُ الْعِلْمِ فَرِيضَةٌ عَلَى كُلِّ مُسْلِمٍ» (ابن ماجه، ١٤٣٦، ص٣٩، ح٢٢٤).

مِن مَظاهر تمكين المرأة من التَّعليم في عصر الرَّسول صلى الله عليه وسلم:

كانت المرأةُ منذ أن انبثق فجرُ الدِّين الإسلامي تشارك في الحضور إلى المسجد للصَّلاة، وتتلقَّى عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– أمورَ دِينها ودُنياها بعد أن عرفتْ وظيفةَ الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– التَّعليمية؛ فقد كان يحدِّد لهن وقتًا خصَّهنَّ فيه بالإرشاد والتَّوجيه والتَّعليم، وكان – عليه الصَّلاة والسَّلام– يجيب عن أسألتهنَّ واستفساراتهنَّ (الدهشان، ٢٠٠٠: ٨٦).

وروى (البخاريُّ،١٤٢٣،ح١٠١،ص٣٨) في كتاب العلم، باب هل يُجعل للنِّساء يومٌ على حِدةٍ في العلم: أنَّ النِّساءَ قُلنَ لِلنَّبِيِّ – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ–: غَلَبَنَا عَلَيْكَ الرِّجالُ؛ فَاجْعَلْ لَنَا يَوْمًا مِنْ نَفْسِكَ"، فَوَعَدَهُنَّ يَوْمًا لَقِيَهُنَّ فِيهِ فَوَعَظَهُنَّ وَأَمَرَهُنَّ، كما أثنتْ عائشةُ على نساء الأنصار بقولها: «نِعْمَ النِّساءُ نِسَاءُ الْأَنْصَارِ! لَمْ يَكُنْ يَمْنَعُهُنَّ الْحَيَاءُ أَنْ يَتَفَقَّهْنَ فِي الدِّين» (شلبي، ١٩٨٢: ٣٣٢).

وفي روايةٍ أخرى عن أبي سعيدٍ الخُدْريِّ: قالت النِّساءُ للنَّبيِّ – صلى الله عليه وسلم–: غَلَبَنَا عَلَيْكَ الرِّجالُ؛ فَاجْعَلْ لَنَا يَوْمًا مِنْ نَفْسِكَ؛ فَوَعَدَهُنَّ يَوْمًا لَقِيَهُنَّ فِيهِ فَوَعَظَهُنَّ وَأَمَرَهُنَّ، فَكَانَ فِيمَا قَالَ لَهُنَّ: «مَا مِنْكُنَّ امْرَأَةٌ تُقَدِّمُ ثَلَاثَةً مِنْ وَلَدِهَا إِلَّا كَانَ لَهَا حِجَابًا مِنَ النَّارِ، فَقَالَتْ امْرَأَةٌ: وَاثْنَتَيْنِ؟ فَقَالَ: وَاثْنَتَيْنِ» (البخاري، ١٤٢٣هـ، ص٣٨، ح١٠١).

وقد ذكر الغامديُّ (١٤٢٥) أنَّ هذا البابَ يدعو إلى أحقيَّة النِّساء في التَّعليم كما للرجال أحقيَّةٌ في ذلك، وكذلك استنبط أيضًا مِن هذا الباب قضيَّةً مُهمَّةً هي الفصلُ بين الرِّجال والنِّساء في التَّعليم؛ إذ خصَّص لهنَّ رسولُ الله – صلى الله عليه وسلم– حلقةً مستقلَّةً عن الرِّجال، وحدَّد لهنَّ مجلسًا وموعدًا خاصًّا بهنَّ (١٧٢–١٧٣).

وكان الرَّسولُ – صلى الله عليه وسلم– لا يبايع النِّساءَ اللَّاتي كنَّ في دار الشِّرك وجئنَ مسْلماتٍ حتَّى يعلِّمهنَّ الشُّروطَ التي يبايعنه عليها، وحتَّى يمتحنهنَّ ليَعلَمَ صِدقَ إيمانهن، وهكذا شُرع الامتحانُ في التَّربية الاسلامية منذ فجرها ليكونَ أولُ امتحانٍ جماعيٍ وسيلةً لمعرفة المؤمنات من المشركات؛ قال تعالى: {يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُوا إِذَا جَاءَكُمُ الْمُؤْمِنَاتُ مُهَاجِرَاتٍ فَامْتَحِنُوهُنَّ اللَّهُ أَعْلَمُ بِإِيمَانِهِنَّ فَإِنْ عَلِمْتُمُوهُنَّ مُؤْمِنَاتٍ فَلَا تَرْجِعُوهُنَّ إِلَى الْكُفَّارِ لَا هُنَّ حِلٌّ لَّهُمْ وَلَا هُمْ يَحِلُّونَ لَهُنَّ وَآتُوهُم مَّا أَنفَقُوا وَلَا جُنَاحَ عَلَيْكُمْ أَن تَنكِحُوهُنَّ إِذَا آتَيْتُمُوهُنَّ أُجُورَهُنَّ، وَلَا

تُمْسِكُوا بِعِصَمِ الْكَوَافِرِ وَاسْأَلُوا مَا أَنفَقْتُمْ وَلْيَسْأَلُوا مَا أَنفَقُوا ذَٰلِكُمْ حُكْمُ اللَّهِ يَحْكُمُ بَيْنَكُمْ وَاللَّهُ عَلِيمٌ حَكِيمٌ} (سورة الممتحنة، آية ١٠)، وقد سُئل ابنُ عبَّاسٍ: كيف كان امتحانُ الرَّسولِ – صلى الله عليه وسلم– النِّساء؟ فقال: "كان يمتحنهنَّ بالله ما خَرجتْ مِن بُغضِ زَوجٍ، وبالله ما خرجتْ رغبةً عن أرضٍ، وبالله ما خرجت الْتِماسَ دُنيا، وبالله ما خرجتْ إلَّا حبًّا لله ورسوله" (نحلاوي، ١٤٠٥: ١٩٤–١٩٥).

وعن أبي بُرْدةَ، عن أبيه قال: قال رسولُ الله – صلى الله عليه وسلم–: «ثَلَاثَةٌ لَهُمْ أَجْرَانِ: رَجُلٌ مِنْ أَهْلِ الْكِتَابِ آمَنَ بِنَبِيِّهِ وَآمَنَ بِمُحَمَّدٍ صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ، وَالْعَبْدُ الْمَمْلُوكُ إِذَا أَدَّى حَقَّ اللَّهِ وَحَقَّ مَوَالِيهِ، وَرَجُلٌ كَانَتْ عِنْدَهُ أَمَةٌ فَأَدَّبَهَا فَأَحْسَنَ تَأْدِيبَهَا وَعَلَّمَهَا فَأَحْسَنَ تَعْلِيمَهَا، ثُمَّ أَعْتَقَهَا فَتَزَوَّجَهَا فَلَهُ أَجْرَانِ» (البخاري، ١٤٢٣هـ، ص٣٧، ح٩٧)، ويُستنبط مِن هذا الباب أهميةُ تعليم الرَّجلِ أهلَه خاصَّةً الابنةَ، وأنَّه يُضاعَف له الأجرُ في حال تعليمها.

عن ابنِ عبَّاسٍ قال: «إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ – صَلَّى اللَّهُ عَلَيْهِ وَسَلَّمَ– خَرَجَ وَمَعَهُ بِلَالٌ، فَظَنَّ أَنَّهُ لَمْ يُسْمِعِ النِّساءَ، فَوَعَظَهُنَّ وَأَمَرَهُنَّ بِالصَّدَقَةِ، فَجَعَلَتِ الْمَرْأَةُ تُلْقِي الْقُرْطَ وَالْخَاتَمَ، وَبِلَالٌ يَأْخُذُ فِي طَرَفِ ثَوْبِهِ»، (البخاري، ١٤٢٣هـ، ص٣٧، ح٩٨) ويُستنبط من هذا الباب أحقيَّةُ المرأة في التَّعليم من خلال حِرصِ الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– على وعظِهنَّ وتقديمِ النُّصح لهنَّ.

وكانت النِّساءُ تستفسرن عن معنى بعض الألْفاظ، وفي هذا ما يؤيِّد أنَّ هذا العهدَ كان تربويًّا يربِّي نفوسَ النِّساء، ودليلُ ذلك ما رواه أحمدُ عن سَلمَى بنت قيسٍ – وكانت إحدى خالات الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– قالت: صلَّيتُ معه القِبلتَين، قالت: فبايعتُ رسولَ الله – صلى الله عليه وسلم– فيمن بايعه مِن النِّساء على أنْ لا تَشرِكنَ بالله شيئًا، ولا تَسرِقنَ، ولا نَزنِي، ولا نقتُل أولادَنا، ولا نأتي ببهتانٍ نفتريه بين أيدينا وأرجُلنا، ولا نعْصيه في معروفْ، فقال رسولُ الله – صلى الله عليه وسلم–: «ولا تَغْشُشنَ أزواجَكنَّ»، فبايَعْناه، فلمَّا انصرفنا قلتُ لامرأةٍ ممَّن معي: وَيحَكِ! ارجعي فسَليه ما غِشُّ أزواجنا، فرجعتْ، فقال: «أنْ تأخُذَ مالَه فتُحابي به غَيرَه» (نحلاوي، ١٤٠٥: ١٩٦).

يتضح مما سبق أن تعليم المرأة في الإسلام بدأ منذ عهد الرسول الكريم –صلى الله عليه وسلم– حيث حرص على تعليم النساء ماينفعهن في أمورَ دِينهن ودُنياهن، فجعل لهن يوماً خاص بهن، يعظهن ويذكرهن ويبيّن لهن أمور الدين وأحكامه وكل ما يتعلق بشؤونهن، ويجيب عن ما أشكل عليهن.

العلوم التي تعلَّمتْها المرأةُ في هذا العصر:

١. علوم الدِّين:

كانت المرأةُ تتعلَّم القرآنَ الكريم منذ بداية الدَّعوة الإسلامية في مكَّة؛ فقد كانت أمُّ جميلٍ، فاطمةُ بنتُ الخطَّاب تقرأ القرآنَ خُفْيةً مع الصَّحابة في دار خَبَّابِ بن الأَرتِّ، وحين دخل عليها أخوها عمرُ بنُ الخطَّاب قبل إسلامه خبَّأت الصَّحيفةَ التي كانوا يقرؤون فيها القرآن. وكانت عائشةُ – رضي الله عنها– تقرأ في المصحف (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٤٤).

ويذكُر أبو جبلة (١٩٩٨) أنَّه بعد هِجرة الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– إلى يَثرِبَ كانت النِّساءُ تغتنمن فرصةَ صلاة الجمعة بمسجد رسول الله – صلى الله عليه وسلم– حتَّى يحفظن بِضعَ آياتٍ من القرآن الكريم؛ فكانت أمُّ هشامٍ بنتُ حارثةَ بنِ النُّعمانَ تقول: "وما أخذتُ {ق والقرآن المجيد} (سورة ق، آية١) إلَّا على لسانِ رسول الله – صلى الله عليه وسلم– يقرؤها على النَّاس في كلِّ جُمعةٍ إذا خطبهم". وكان الرَّسولُ – صلى الله عليه وسلم– يحثُّ المسلمين على أن يعلِّموا نساءَهم القرآنَ؛ خاصَّةً سُورةَ النُّور؛ لِما فيها مِن عِظةٍ للنِّساء وإرشادٍ؛ فكان الصَّحابةُ يمتثلون لأمره – عليه الصَّلاة والسَّلام– فيعلِّمون أهلَهم القرآنَ الكريم (١٤٥).

وكانت أمُّ المؤمنين عائشةُ – رضي الله عنها– مِن أشهرِ المحدِّثات؛ قد رَوتْ عن النَّبيِّ – صلى الله عليه وسلم– حوالَيْ ألْفِ حديث، ولقد بلغ بها العلمُ مَبلَغًا كبيرًا حتَّى أنَّها كانتْ تستدرك على الصَّحابة وتُراجعهم في كثيرٍ مِن المسائل. وقد جمع لها الإمامُ السِّيوطيُّ استدراكاتِها تلك في كتابْ أسْماه (عَين الإصابة في استدراك عائشةَ على الصَّحابة، رضي الله عنهم) (عطية، ٢٠١٢: ١٩٦).

وكان الصَّحابةُ يرجعون إلى عائشةَ – رضي الله عنها– إذا ما خَفِيَ عليهم شيءٌ يتعلَّق بالسُّنَّة المطهَّرة أو بغيرها؛ فقد جاء عن أبي موسى الأشْعريِّ رضي الله عنه أنَّه قال: "ما كان أصحابُ رسول الله – صلى الله عليه وسلم– يَشُكُّون في شيءٍ إلَّا سألوا عنه عائشةَ، فيجدون مِن ذلك عندها عِلمًا".

وأشار شلبي (١٩٨٢: ٣٥–٣٣٦) إلى أنَّ عددًا من النِّساء أقبلنَ على روايةِ الحديث؛ فقد عَقَد محمدُ بن سعد جزءًا من كتابه (الطَّبقات الكبرى) لرواية الأحاديث عن النِّساء، أتى فيه على أكثرَ مِن سَبعمائة امرأةٍ رَوَينَ عن رسول الله – صلى الله عليه وسلم– أو عن الصَّحابة، وترجم ابنُ حَجَرٍ حياةَ ١٥٤٣ مُحدِّثةً، وذكر أنَّهنَّ كنَّ ثِقاتٍ عالماتٍ، كما خصَّص كلٌّ مِن

الخطيبِ البَغَدادي في كتابه (تاريخ بغداد)، والنَّوويّ في كتابه (تهذيب الأسماء واللُّغات)، والسَّخاويّ في كتابه (الضَّوء اللَّامع) حيّزًا كبيرًا للحديث عن النِّساء اللَّائي كانتْ لهنَّ ثقافةٌ عاليةٌ خاصَّةً في العلوم الدِّينية ورواية الحديث.

كما بلغت المسانيدُ من الأحاديث التي رواها الإمامُ أحمد في مسنده عن الصَّحابة الكِرام (٩٠٤) مُسنَدًا، منها مائةٌ وواحدٌ وعشرون لصحابيَّاتٍ.

وممَّا يدلُّ على دقَّة النِّساء في الرِّواية والحفظ أنَّ الحافظَ الذَّهبيَّ اتَّهم أربعةَ آلاف مِن المحدِّثين، أمَّا المحدِّثاتُ فقال في شأنهنَّ: "وما عَلِمتُ مِن النِّساء مَن اتُّهمتْ (أي بالكذب) ولا مَن تركوها. ثمَّ ذكر منهنَّ ثلاثًا وثلاثين ومائةَ امرأةٍ، وقد استنبط ممَّا روى عن هؤلاء المحدِّثات الكثيرَ مِن الأحاديث المتعلِّقة بالأحكام الشَّرعية وغيرها؛ فاعتمدها كبارُ الفقهاء والمشرِّعين في فتاويهم وقضائهم (السالوس، ٢٠٠٣: ١٣٢).

يتبيَّن لنا ممَّا سبق حِرصُ الصَّحابيَّات على تعلُّم عِلمَين مِن علوم الدِّين هُما: القرآنُ الكريم والسُّنَّةُ النَّبويَّة لوجودِ الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– بينهنَّ، فهو المُعلِّمُ وهو المَرجِعُ؛ فكنَّ يَرجِعنَ إليه في أيِّ مسألةٍ أَشكَلتْ عليهنَّ في أمور دِينهنَّ ودُنياهنَّ.

٢. علوم اللغة:

ذكر الإبراشيُّ (د.ت) أنَّه كان هناك طائفةٌ مِن النِّساء في عهد الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– يَعرِفنَ القراءةَ والكتابة؛ منهنَّ: حفصةُ زَوجُ النَّبي صلى الله عليه وسلم، وعائشةُ بنت سعد بن أبي وقَّاص، وأمُّ المؤمنين عائشةُ بنتُ أبي بكرٍ الصِّدِّيق التي كانت تقرأ المصحفَ وتَعلَم الكثيرَ، وأمُّ سَلَمةَ التي كانت تَقرأ ولا تكتُب (١٢٣).

ولقد كان الرَّسولُ – صلى الله عليه وسلم– حريصًا على العلم فحضَّ – عليه الصَّلاة والسَّلام– على تعليم أزواجه الكتابةَ فقال لِشِفاءَ العَدَوية، وكانت تُجيد القراءةَ والكتابةَ في الجاهليَّة قبل الإسلام: «أَلَا تُعَلِّمِينَ هَذِهِ رُقْيَةَ النَّمْلَةِ كَمَا عَلَّمْتِيهَا الْكِتَابَةَ» (أبو داود، ١٤٣٠، ج٦، ص ٣٥، ح٣٨٨٧).

قال الخطَّابيُّ (١٩٣٢) في شرحه لهذا الحديث: "النَّمْلةُ قُروحٌ تخرُج في الجَنبَين، ويقال إنَّها تخرُج أيضًا في غَيرِ الجَنْب، تُرْقَى فتَذهَب بإذن الله عزَّ وجلَّ. وفي الحديث دليلٌ على أنَّ تعليمَ الكتابة للنِّساء غيرُ مكروه" (٢٢٦).

وأشار شلبي (١٩٨٢) إلى أنَّه عند مجيء الإسلام كان هناك خمسةٌ مِن نساء العرب يقرأن ويكتُبن هنَّ حفصةُ بنتُ عُمرَ، وأمُّ كُلثوم بنتُ عُقبة، وعائشةُ بنت سعد، وكَريمةُ بنت المقْداد، والشِّفاءُ بنت عبد الله العَدَوية (٣٣٢).

كما حَفَلتْ كتبَ التَّاريخ والأدب بأسماءِ مشاهير النِّساء المسْلمات اللَّائي بَرَعن في الشِّعر والأدب؛ فقد ترجم السِّيوطيُّ في كتابه (نُزهة الجُلَساء في أشعار النِّساء) لسَبعٍ وثلاثين شاعرةً مسْلمة (الدهشان، ٢٠٠٠: ٩٣).

وذكر الإبراشيُّ (د.ت) عددًا مِن الشَّاعرات اللَّاتي اشتهرنَ في الإسلام، وعلى رأسهنَّ الخنساءُ، وقد عُرفتْ بجَودةِ الشِّعر والوفاء والتَّضحية، وأقرَّ لها رسولُ الله – صلى الله عليه وسلم– بالتَّفوُّق في الشِّعر (١٢٥).

ويلاحَظ هنا أثرُ القرآن الكريم في اللُّغة؛ إذ وحَّد اللَّهَجاتِ العربيةَ على لهجةٍ واحدةٍ، وعمل على نشرها ورُقيِّها من حيث الأغراضُ والمعاني والألْفاظ والأساليب فخَلُدت اللُّغةُ بذلك، وأتاح القرآنُ للُّغة علومًا كثيرةً وفنونًا مختلفةً لَوْلا القرآنُ لَما ظهرتْ؛ مثل: النَّحوِ والصَّرف والبلاغة والبديع والبيان، كما تأثَّر المسلمون بفصاحة الحديث الشَّريف وبلاغته في الإيجاز والبيان بعد القرآن الكريم؛ فقد أُوتيَ الرَّسولُ – صلى الله عليه وسلم– جوامعَ الكَلِم.

٣. الطِّبُّ والتَّمريض:

مِن المعارف التي تَعلَّمتْها المرأةُ المسْلمة أوَّليًّا الطِّبُّ والتَّمريضُ، ونرى ذلك من خلال مشارَكتها في الحروب والغزوات التي قادها المسلمون ضِدَّ المشركين في عهد رسول الله صلى الله عليه وسلم؛ ومنه ما ذكره ابنُ عبَّاس بقَوله: "وقد كان يغزُو بهنَّ فيداوين الجرحى"، ومِن هؤلاء النِّسوةِ الرُّبيعُ بنت مُعوَّذٍ التي كانت تعتني بالجرحى وتمرِّضهم، وأمُّ عطية الأنصاريةُّ التي خرجتْ مع الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– في سبعِ غزواتٍ، وأمُّ ورقةَ التي خرجتْ في غزوَتَي بدرٍ وحُنينٍ، وأمُّ سَلَمةَ زَوجُ رسول الله صلى الله عليه وسلم، وأمُّ سِنانَ الأسْلميةُّ في غزوة خيبر، وأمُّ عُمارةَ التي شهدتْ أُحدًا مع زَوجها وابنَيها، وأُمُّ رُفيدةَ الأسْلَميةُّ التي كان لها خيمةٌ في المسجد تُداوي فيها الجرحى في غزوة الخندق (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٦٦).

واشتهرت زينبُ طبيبةُ ابن عوَّادٍ بالطِّبِّ في الجاهلية والإسلام، فكانت – فضلًا عن مُعالَجة الأبدان– تُحسِن طِبَّ العيون والجراحة (الجبري، ١٤١٤: ٧١).

وكانت عائشةُ – رضي الله عنها– من النِّساء الطَّبيبات؛ فقد كانت عالمةً بالطِّبِّ إلى جانب فقهها وروايتها للحديث، حتَّى قال في شأنها عُروةُ بنُ الزُّبير: "ما رأيتُ أَحدًا أعلمَ بفقهٍ ولا بطِبٍّ ولا بشِعرٍ مِن عائشةَ" (الإبراشي، د.ت: ١٢٣).

ويؤكِّد أبو جبلة (١٩٩٨) عِلمَ أمِّ المؤمنين عائشةَ – رضي الله عنها– بالطِّبِّ؛ فإنَّه لمَّا مرض رسولُ الله – صلى الله عليه وسلم– كان في بيت عائشةَ، وكان المسلمون يعُودُونه فيَصِفون له الدَّواءَ ويَتحدَّثون عن شيءٍ مِن أمور الطِّبِّ، فحفظتْ ذلك عائشةُ فصارتْ على علمٍ به، وشَهد لها بذلك أبو بكر بنُ عبد الرحمن بقَوله: "ما رأيتُ أعلمَ بالطِّبِّ مِن عائشةَ" (١٦٨).

أمَّا في الطِّبِّ فقد سَعتِ النِّساءُ المسْلمات إلى تعلُّم التَّمريض حِرصًا منهنَّ – رضي الله عنهنَّ– على المُشارَكةِ في الغزوات والحروب، ومُساعَدةِ جيوش المسلمين ومُداواة الجرحى منهم للتَّغلُّب على الأعداء.

إنَّ الكتبَ العربية مليئةٌ بأسماء المسْلمات النَّابغات في العلوم الدِّينيَّة والأدبيَّة والطِّبيَّة، وأسماءِ الجواري الشَّهيرات بالآداب والفنون؛ فقد اشتهرت المرأةُ المسْلمة بالصِّدقِ في عملها، والأمانةِ والدِّقَّة في روايتها، حتَّى أنَّ أفاضلَ العلماء كانوا يأخذون بروايتها؛ ومنهم الذَّهبيُّ القائلُ: "وما عَلِمتُ مِن النِّساء مَن اتُّهمتْ ولا مَن تَركوها" (الإبراشي، د.ت: ١٢٥).

مِن خلال ذلك يتبيَّن أنَّ التَّاريخ قد سجَّل للمرأة مَفخَرةً ليست للرَّجل؛ فقد وقع الكذبُ في الحديث مِن رجالٍ كثيرين، ووقع منهم الغلطُ ونبَّه عليه علماءُ الحديث، أمَّا النِّساءُ فعلى كثرتِهنَّ في الرِّواية لم يقع منهنَّ تَعمُّدُ الكذب في الحديث.

يتضح مما سبق أن المرأة في عصر الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– قد خاضت في عدد من العلوم وبرعت فيها، كعلوم الدين والقراءة والكتابة والشِّعر والطب والتمريض ومُداواة الجرحى، وكانت من أهم العلوم النافعة في ذلك العصر.

المبحث الثَّاني: تعليم المرأة في عهد الخلفاء الرَّاشدين:

كان للنِّساء في هذا العصر نصيبٌ وافرٌ في النَّهضة العلمية الإسلامية حيث كنَّ – رضي الله عنهنَّ– يَحضُرنَ الصَّلواتِ بالمسجد، ويستمعن لِما يُلقى مِن الحديث والمواعظ؛ فيُروى عن عمرَ – رضي الله عنه– أنَّه أمر سليمانَ بن أبي حَثْمَة أنْ يَؤمَّ النِّساءَ في رَحْبة المسجد النَّبوي (السالوس، ١٤٢٥: ١٨٢).

مِن مَظاهر تعليم المرأة في عهد الخلفاء الرَّاشدين:

مِن أمثلة اهتمام الخلفاء الرَّاشدين بتعليم المرأة أنَّ عُمرَ بن الخطَّاب – رضي الله عنه– كان يُعلِّم المرأةَ كيف تُعِدُّ طعامَ بيتها؛ فقد رُويَ عن حِزامِ بن هشامٍ عن أبيه قال: "رأيتُ عُمرَ بنَ الخطَّاب عامَ الرَّمادة مَرَّ على امرأةٍ وهي تَعصِد عَصيدةً لها، فقال: ليس هكذا تَعصِدين. ثمَّ أخذ المِسْوَطَ (وهو ما يُخلَط به كالمِلعَقة) فقال: هكذا، فأراها، وكان يقول: لا تَذُرَّنَّ إحْداكنَّ الدَّقيقَ حتَّى يَسخَنَ الماءُ، بلْ تَذُرُّه قليلًا وتَسُوطه بمِسْوَطها؛ فإنَّه أَربَعُ له وأحرى ألَّا يَتقَرَّدَ؛ أي يَتجمَّع ويرَكَبَ بعضُه بعضًا"، ولعلَّ عُمرَ بنَ الخطَّاب – رضي الله عنه– كان مُوفَّقًا في تقديم هذا النَّوع مِن التَّعليم الذي يرتبط بحاجات النَّاس الاجتماعية واقتصاداتهم المعيشية؛ إذ كان حريصًا على تقديم المنفعة لرعيَّته (محمد، ١٤٣٥: ٢٥٣).

وقد خَصَّ أميرُ المؤمنين، عُمرُ بنُ الخطَّاب –رضي الله عنه– النِّساءَ بقارئٍ للقرآن يصلِّي بهنَّ في المدينة، وينتظر أنْ يكنَّ أَخَذنَ مِن قراءته في صلاتهنَّ وفي قراءتهنَّ للقرآن، كما أنَّه في زمنه – رضي الله عنه– كان هناك عددٌ مِن النِّساء يُتقِنَّ قراءةَ القرآن؛ منهنَّ حفصةُ بنتُ سيرين التي قرأت القرآنَ وهي ابنةُ اثنتَي عشرةَ سنةً؛ فكان إذا أَشكَل على ابنِ سيرين شيءٌ مِن القراءة قال: اذهَبُوا فسَلُوا حفصةَ كيف تقرأ (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٤٥).

يلاحظ مما سبق حرص الخلفاء الراشدين رضي الله عنهم على استمرار تعليم المرأة كما كان في عهد رسول الله – صلى الله عليه وسلم– فكن يحضُرنَ الصَّلواتِ بالمسجد، ويقرأن القرآن ويستمعن إلى الحديث ومايلقيه الخطيب من الفوائد والمواعظ.

العلوم التي تعلَّمتْها المرأةُ في هذا العصر:

١. علوم الدِّين:

ومِن النِّساء اللَّواتي أدركنَ النَّبيَّ – صلى الله عليه وسلم– وصِرنَ فيما بعدُ مِن الفقيهاتِ العالمات عائشةُ – رضي الله عنها– التي يُذكر أنَّها كانت تَؤُمُّ النِّساءَ وتقوم وَسَطهنَّ، وكذلك أسماءُ بنت أبي بكرٍ، وحفصةُ بنتُ سيرين، وسُبيعةُ بنت الحارث الأسْلمية التي روى عنها فقهاءُ المدينة والكُوفة على السَّواء (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٥٦).

ومِن المحدِّثات أمُّ سَلَمةَ – رضي الله عنها–؛ فقد روتْ عن الرَّسولِ – صلى الله عليه وسلم– عددًا مِن الأحاديث، واتَّفق البخاريُّ ومسلمٌ لها على ثلاثةَ عشرَ حديثًا، وقال ابنُ حزمٍ في كتابه (جوامع السيرة): لأُمِّ سَلمةَ أمِّ المؤمنين ثلاثُمائةٍ وسبعون حديثًا، أمَّا أسماءُ بنت

أبي بكرٍ فقد روتْ عن الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– أحاديثَ بلغتْ ثمانيةً وخمسين حديثًا (السبتي، ٢٠١٥: ١٧١).

أمَّا في الفقه فقد كان لعائشةَ أمِّ المؤمنين – رضي الله عنها– دَورٌ في الفُتْيا؛ فقد أفتتْ وأجابتْ عن أسئلة السَّائلين. قال عطاءُ بن أبي رَباح: "كانت عائشةُ أفقهَ النَّاس وأحسنَ النَّاس رأيًا في العامَّة"، وقال الزُّهريُّ: "لو جُمع علمُ عائشةَ إلى جميع النِّساء لَكان علمُ عائشةَ أفضلَ"، ولَمَّا اشتهرتْ بكثرة الفُتيا جعلها ابنُ قيِّم الجَوْزية في المقدِّمة في كتابه (أعلام الموقِّعين). وعن معرفتها بالفقه كان عُروةُ بن الزُّبير يقول: "لا أَعجَبُ مِن فقهك، أقول: زوجةُ نبيِّ الله وابنةُ أبي بكرٍ" (السبتي، ٢٠١٥: ١٧٢).

ويؤكِّد محمد (١٤٣٥) أنَّ الصَّحابةَ كانوا يقدِّمون عائشةَ – رضي الله عنها– ويرجِعون إليها في الفُتيا؛ فقد روى ابنُ سعدٍ في (الطَّبقات) أنَّها كانت: "تُفتي في عهد عُمرَ وعثمانَ إلى أن ماتتْ رضي الله عنها" (٢٠١).

يتبين مما سبق مواصلة النساء على تعلم علوم الدين كما كان الحال في عصر الرَّسولِ – صلى الله عليه وسلم– فقد كنَّ مربيات عالمات فقيهات في أمور دينهن، مفتيات محدثات، حرصن على تثقيف النساء وتعليمهن ماينفهن.

٢.في علوم اللُّغة:

كان للمرأة في عصر الخلفاء الرَّاشدين دَورٌ بارزٌ في الخَطابة والفَصاحة، وهذا ممَّا يبيِّن مستواها الأدبيَّ وتَمكُّنَها من اللُّغة؛ فقد رُويتْ لها خُطبٌ بليغةٌ كانت وليدةَ الأحداث، ومِن أبرز النِّساء اللَّاتي بَرزنَ في هذا المجال أمُّ المؤمنين عائشةُ بنت أبي بكرٍ – رضي الله عنها– التي أَلْقتْ أولَ خُطبةٍ لها في النَّاس في بيتها تذُود فيها عن أبيها وتُعدِّد مَناقبَه، بعد أنْ سمعتْ أنَّ أقوامًا يتناولون أباها أبا بكرٍ الصِّدِّيقَ رضي الله عنه، وكذلك له خُطبةٌ أَلْقتْها عند خروجها إلى البصرة، وكان بحضرتها الأحنفُ بن قيس، وموسى بنُ طلحة، ورجالٌ مِن وجوه العرب، كما عُرفتْ أسماءُ بنت يزيدَ الأنصاريةُ ببلاغتها حتَّى دُعيتْ خَطيبةَ النِّساء (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٥٨).

ورُويَ أنَّ لحفصةَ بنتِ عُمرَ بنِ الخطَّاب خُطبةٌ أَلْقتْها بعد طعنِ أبيها، ولنائلةَ بنتِ الفَرافصةِ التي أَلْقتْ خُطبةً في النَّاس بمسجد رسول الله – صلى الله عليه وسلم– بعد دفنِ زوجها عثمانَ بنِ عفَّانَ بيَّنتْ فيها مناقبَه، وكذلك عُرفتْ عائشةُ بنت عثمان بن عفَّانَ التي

بفصاحتها وبلاغتها لِما قالتْه بعد مقتل أبيها، وعُرفتْ أمُّ سلمة بالفصاحة لكلامها عن عثمانَ بنِ عفَّانَ لمَّا طعن النَّاسُ فيه في أثناء خلافته (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٥٨).

وذكر أبو جبلة (١٩٩٨) عددًا مِن النِّساء مِن أشهرهنَّ عِكرِشةُ بنتُ الأطرش بن رَواحَة التي ألْقت الخُطبَ تحثُّ فيها جيشَ عليّ بن أبي طالبٍ على تحمُّل بأس الحرب، مُبيّنةً لهم أنَّهم على الحقّ وأنَّ جيشَ معاويةَ على الباطل، ومنهن الزَّرقاءُ بنت عَديٍّ الهَمَدانيةُ التي حضرتْ صفّين وألْقت الخُطَبَ فيها، وأمُّ الخير بنتُ الحريش البارقية التي ألْقت خُطبةً يومَ قُتل عمَّارُ بن ياسر، ولَمَّا قُتل الحسينُ بن عليٍّ ألْقتْ أمُّ كُلثومٍ خُطبةً في أهل الكُوفة تهدِّئ من رَوْعهم وتَحثُّهم فيها على عدم الجزع وعلى السُّكون (١٥٩).

٣. العلوم الأخرى:

كان هناك نساءٌ نابغات في العلوم والسِّياسة والفنون الجميلة، بلْ إنَّ بعضَهن فُقنَ الرِّجالَ في الفُروسيَّة والشَّجاعة؛ كخَوْلةَ بنتِ الأَزوَر الكِنْديّ التي عَجِب منها عُمرُ وأُعجب باستقتالها في فتوح الشَّام حين أرادت تخليصَ أخيها مِن أَسْر الرُّوم (الجبري، ١٤١٤: ٧٤).

وذكر محمد (١٤٣٥) أنَّ النِّساءَ كنَّ يشاركن في المناقشة والحِوار وإبداء الرَّأي في المسجد، وأكبرُ دليل على ذلك قصَّةُ المرأة التي قامت مِن صفِّ النِّساء في المسجد، وعارَضت أميرَ المؤمنين عمرَ بنَ الخطَّاب – رضي الله عنه– في شأن تحديد مهور النِّساء، ولم يجد عُمرُ أمام صوابِ مقُولتها سِوَى أنْ تَراجعَ عن رأيه وقال مقُولتَه الشَّهيرة: "أصابت امرأةٌ وأخطأ عُمرُ"، وإنْ دلَّ هذا الموقفُ على شيءٍ فإنَّما يدلُّ على الحريَّة التي كان يتميَّز بها نظامُ التَّعليم في المسجد في حياة الرَّاشدِين، وكان يتيح لكلِّ متعلِّمٍ أنْ يعبّرَ عن رأيه بسهولةٍ ويسرٍ، ودونما خشيةٍ مِن المعلِّم، حتَّى لو كان المعلِّمُ أميرَ المؤمنين والمتعلِّمُ امرأةً (٢٢٧).

من خلال ماسبق ذكره يتضح دور المرأة وتمكنها من علوم اللغة في هذا العصر، فكانت تلقي الخطب والمواعظ التي تميزت بالفصاحة والبلاغة في السلم والحرب، كما برعت وأجادت في علوم الفروسية والمناقشة والمحاورة.

المؤسَّسات التَّربوية في هذا العصر:

أشار محمد (١٤٣٥) إلى أنَّ المسجدَ كان مؤسَّسةً تعليميةً بارزةً في حياة الخلفاء الرَّاشدين، وقد أدرك الرَّاشدون ذلك فعملوا على التَّوسُّع في إنشاء المساجد والعناية بها، كما عَمَدوا إلى الجلوس فيها لتعليم المسلمين وإفتائهم؛ فالمُتتبِّعُ لتاريخ التَّعليم الإسلامي ومؤسَّساته سوف يجد أنَّ المساجدَ الجامعة التي أنشأها الرَّاشدون في الأمصار الإسلامية قد صارت فيما

بعدُ قوَّةً تربويةً وتعليميةً تركتْ آثارَها الواضحة في حركة التَّعليم في المجتمعات الإسلامية (٢٢٧).

غيرَ أنَّه على الرَّغم من ذَهابِ النِّساء لتَلقِّي العلم في المساجد فإنَّ أكثرَ ما كان النِّساءُ يتعلَّمن أو يُعلِّمن كان في البيوت، حتَّى أنَّه كان لبعضِهن مجلسٌ خاصٌّ يساهمن به في نشر العلم. كذلك كانت بيوتُ أمَّهات المؤمنين وصحابيَّات الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– وسيطًا تعليميًّا لإلْقاء الدُّروس خاصَّةً الدُّروسَ الدِّينيةَ، ويُعَدُّ هذا أصلًا في تنظيم تعليم المرأة بتخصيص أماكنَ تعليميةٍ لهنَّ بعيدًا عن الاختلاط بالرِّجال، وهو سِمةٌ مِن سِماتِ تعليم النِّساء في ذلك العصر (السالوس، ١٤٢٥: ١٨٣).

ويلاحَظ ممَّا سبق أنَّ تعليمَ المرأة في عصر الخلفاء الرَّاشدين كان في المسجد والدَّار؛ فلم تكن البنتُ تلتحق بالكتَّاب في ذلك الوقت، إلَّا أنَّ ذلك لم يمنعهنَّ مِن التَّعلُّم والحرص على طلبه وتَلقِّيه.

المبحث الثَّالث: تعليم المرأة في عهد الدَّولة الأُموية:

كانت صِبغةُ العصر الأموي صِبغةً دينيةً عربيةً عامَّةً؛ فإزاءَ مَن نشأ فيه مِن الرِّجال في العلوم الدِّينية واللُّغوية قامت طبقةٌ مِن النِّساء الزَّاهدات عُرفن غالبًا بالعِلم مع التَّقوى، وقد ساعَد على ظهورهنَّ قُربُ العهد بصاحب الرِّسالة وما في فِطرة النِّساء مِن التَّديُّن (الجبري، ١٤١٤: ٦٢).

مِن مَظاهر تعليم المرأة في عهد الدَّولة الأُموية:

تشير السبتي (٢٠١٥) إلى أنَّ الخلفاءَ الأُمويّين كانوا يَحثُّون المرأةَ على التَّعلُّم، ويَدعُون النِّساءَ المعروفاتِ بالبلاغة والفصاحة والشِّعر وبالدِّراية بالأنساب إلى الحضور إلى مجالسهم؛ فكنَّ يَخطُبن ويُنشِدن الشِّعرَ، ويَتكلَّمن في الأنساب، ويعلِّمن نساءَهم (١٦٧–١٦٨).

ذكر صبح (د.ت) أنَّ أمَّ الدَّرْداء زوجةَ أبي الدَّرْداء – رضي الله عنه– افتتحت كُتَّابًا بدمشق ليَتعلَّمَ الصِّبيانُ القراءةَ والكتابة، وكان الخليفةُ عبدُ الملك بن مروان يُدْني العلماءَ ومنهم أمُّ الدَّرْداء عالمةُ الشَّام؛ فكان يستضيفها في قصره، وكان يَذهَب إلى مؤخِّرة المسجد لتحيَّتها والحديث معها، وحين فقدت بصرَها في شيخوختها وفي الفترات التي كانت تُمْضيها في بيت المقْدس كان الخليفةُ عبدُ الملك بنُ مروانَ يذهب لإحضارها مِن قُبَّة الصَّخرة، ويرافقها إلى المسجد الأقصى، ثمَّ يُوصِلها إلى صفوف النِّساء في مؤخِّرة المسجد؛ فكان سلوكُ الخليفةِ عبدِ الملك بن مروانَ تجسيدًا رائعًا للقِيَم الإسلامية الدَّاعية لاحترام العلم وإجلال العلماء (٣٩–٤٠).

كانت طريقةُ أمِّ الدَّرْداء في تعليم الصِّبيان القراءةَ والكتابةَ كتابةَ جملةٍ مفيدةٍ، وفي ذلك يقول عبدُ ربّه بن سليمان: كتبتْ لي أمُّ الدَّرْداء في لَوحِي فيما تُعلِّمني: "تَعلَّموا الحكمةَ صِغارًا تَعمَلوا بها كِبارًا"، وكتبتْ: إنَّ لكلِّ حاصدٍ ما زرع مِن خيرٍ أو شَرٍّ (صبح، د.ت:٤٠).

ويُروى عن أمِّ الدَّرْداء حَضُّها على العلم وتفضيلُه على كلِّ ما سِوَاه؛ وذلك قولُها: "لقد طلبتُ العبادةَ في كلِّ شيء؛ فما أصبتُ لنفْسي شيئًا أَشفَى مِن مُجالَسة العلماء ومُذاكَرتهم"، وقد وصفها النَّوَويُّ بقَوله: "اتَّفقوا على وصفها بالفقه والعقل والفَهم" (الجبري، ١٤١٤: ٦١).

كذلك لَمَّا ولي عمرُ بن عبد العزيز إمارةَ المؤمنين كتب إلى والي المدينة، أبي بكرِ بن حزم أنْ يكتُبَ له العلمَ من عند عَمْرةَ بنتِ عبد الرَّحمن (صبح، د.ت: ٤٠).

وكان عيسى بنُ مِسكينٍ يجلس لطلبة إلى العصر فإذا كان بعد العصر دعا بِنتَيه وبناتِ أخيه وحفيداتِه ليُعلِّمَهنَّ القرآنَ والعلم، وكذلك علَّم أَسدُ بن الفُرات ابنتَه أسماءَ، كما كان يُدعى مؤدِّبون خاصُّون لتعليم البنات في بيوت أهل الثَّراء وقصور الأمراء (شلبي، ١٩٨٢: ٣٣٢).

ويتأكد ممن سبق حرص المسلمين في عصر الدولة الأموية على تشجيع المرأة وحثها على التعلم والتعليم، وتخصيص الأماكن المناسبة لهن، لإلقاء وتلقي مختلف العلوم، كتعليم وتعلم القرآن الكريم والقراءة والكتابة والبلاغة والفصاحة والشعر وعلم الأنساب.

العلوم التي تعلَّمتها المرأةُ في هذا العصر:

١. علوم الدِّين:

مِن العلوم التي زاولتْها المرأةُ وأظهرتْ فيها كِفايةً عاليةً وتفوَّقت فيها في العصر الأُموي العلومُ الدِّينية التي اعتنتْ بها لتعرف تعاليمَ دينها؛ فقد أسهمت أمُّ وَرَقة في جمع القرآن، كما اشتهر عددٌ من النِّساء بقراءة القرآن منهنَّ أمُّ الدَّرداء الصُّغرى، ومِن القارئات والعابدات الشَّهيرات مُعاذةُ العدَوية التي رُئيتْ مُحتبيةً والنِّساءُ حولها يتعلَّمن منها، ورابعةُ العدوية التي قال فيها سُفيانُ الثَّوري: "مُرُّوا بنا إلى المؤدِّبة التي لا أجد مَن أستريح إليه إذا فارقتُها" (السبتي، ٢٠١٥: ١٧٠).

وكان للمسْلمات دَورُ كبيرٌ فيما رَوَيْن مِن الأحاديث؛ فكنَّ يحفظنَ ما يُتلى ويَقرأن، ويسألنَ عن كلِّ شاردةٍ وواردة، ومِن المحدِّثاتِ التَّابعيَّاتِ عَمرَةُ بنت عبد الرحمن القارئةُ التي تربَّت في حَجرِ عائشةَ أمِّ المؤمنين رضي الله عنها؛ فقد كان لها اختصاصٌ بأحاديث عائشةَ – رضي الله عنها– حتَّى قال فيها الزُّهْريُّ: "إنْ كنتَ تريد حديثَ عائشةَ فعليك بعَمرَةَ؛ فإنَّها مِن أعلمِ النَّاس

بحديثها"، وحفصةُ بنت سيرين، وقيل فيها: إنَّها قرأت القرآنَ وكان عمرُها اثنتَي عشرةَ سنةً (السبتي، ٢٠١٥: ١٧١).

وروتْ طائفةٌ من النِّساء الأحاديثَ عن عائشة رضي الله عنها؛ منهنَّ: صفيةُ بنتُ شيبة، وأختها أمُّ كلثوم، وأسماءُ بنت عبد الرحمن بن أبي بكر، وبنتُ أختها عائشةُ بنت طلحة، ومُعاذةُ العدوية، وكَريمةُ بنتُ همَّامٍ، وآمنةُ بنت عبد الله، وبَكْرَةُ بنت عُقبة، وأمُّ جليلة (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٤٧).

ومِن النِّساء الشهيرات في علم الحديث: كَريمة المَروَزيَّة التي كانت من أهمِّ راويات الأحاديث التي جمعها البخاريُّ، وذكر ابنُ عساكرَ أنَّ عددَ شيوخه وأساتذته من النِّساء كان بِضعًا وثمانين أستاذةً (الإبراشي، د.ت: ١٢٥).

كما أشار السَّبْتيُّ (٢٠١٥) إلى مشاركة المرأة في تفسير القرآن؛ فحين سأل عطاءٌ عن اللَّغْو في اليمين قالت عائشةُ: "إنَّ رسولَ الله – صلى الله عليه وسلم– قال: هو كلامُ الرَّجل في بيته: كلَّا واللهِ، وبلى واللهِ"، (البخاري،١٤٢٣هـ، ص١١٣٥، ح٤٦١٣)، كما فسَّرتْ – رضي الله عنها– قولَه تعالى: {وَإِنَّكَ لَعَلَى خُلُقٍ عَظِيمٍ} (سورة القلم، آية ٤) بأنَّها مِن صِفات الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– فقالت: "كان خُلُقُه القرآنَ" (١٦٩).

٢. علوم اللُّغة:

مع نهاية القرن الأول الهجري كان هناك إقبالٌ واسع على تعليم البناتِ القراءةَ والكتابةَ؛ فقد ذُكر أنَّ حوالَي سَبعِمائة صبيَّةٍ كنَّ يتعلَّمن الكتابةَ في كتَّاب الضَّحَّاك بن مُزاحِمٍ وعبدِ الله بن الحارث، وهذا يدلُّ على أنَّ تعليمَ البنات لم يكن قاصرًا على بنات الخلفاء والأشراف، بل كان عامًّا في المجتمع الإسلامي (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٤٤).

وقد شاركت المرأةُ في العصر الأُموي في الأدب (الشِّعر والنَّثر)؛ فقد رُوي عن ليلى الأَخْيَليَّة أنَّها كانت أشعرَ النِّساء؛ لا يُقدَّم عليها غيرُ الخنساء، وقد وفدتْ على عبد الملك بن مروان، ووفدت على الحجَّاجِ بنِ يوسفَ الثَّقَفيّ، ولها أبياتٌ تمدحه فيها (السبتي، ٢٠١٥: ١٧٢).

كما اشتهرت السَّيدةُ سُكينةُ بنت الحسين بالشِّعر؛ فهي أديبةٌ وعالمةٌ بضُروب الإيقاع، وسيِّدةُ النَّاقدين، حتَّى أنَّ الشُّعراءَ كانوا يَفِدون على دارها مِن كلِّ حَدَبٍ وصَوْبٍ للمباراة بالأشعار في حضرتها؛ وخَطَتْ عائشةُ بنت طلحة خَطَواتِ السَّيِّدة سُكينة فاشتهرتْ بنقد الشِّعر، وكان الأدباءُ والشُّعراء والرُّواة يجتمعون لديها للمنافَسة في الأدب والشِّعر والرِّواية

(الإبراشي، د.ت: ١٢٥).

وقد ثقَّف الأعشى ابنتَه وعلَّمها حتَّى صارت أديبةً ناقدةً، ويُروى أنَّ الأعشى كان إذا قال قصيدةً عرضها عليها ثمَّ قال لها: عُدِّي لي المُخزياتِ فتَعُدُّها له (شلبي، ١٩٨٢: ٣٣٢).

وقد برزت المرأةُ المسْلمة في العصر الأُموي في الشِّعر؛ فيُذكر أنَّ آمنةَ بنت عُمرَ بن عبد العزيز كانت إذا كتبت شِعرًا على جدار قصر زوجها سفيانَ بنِ عاصمٍ الذي تُوفِّي عنها كانت تكتب تحته: "وكتبتْه آمنةُ بنتُ عُمرَ بن عبد العزيز" (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٤٣).

كما برزت المرأةُ المسْلمة في النَّثر فلم يكن غريبًا عليها الفصاحةُ وطَلاقةُ اللِّسان. وقد أثَّر الإسلامُ في نفْسية المرأة فشَذَّب وهذَّب، وترك بصمةً واضحةً على شخصيَّتها انعكستْ على الآثار التي تركتْها، ومِن المعروفات بالفصاحة والبيان أسماءُ بنتُ يزيدَ بنِ السَّكَن التي كان يقال لها خطيبةُ النِّساء (السبتي، ٢٠١٥: ١٧٣).

ويذكر أبو جبلة (١٩٩٨) أنَّ معاويةَ بنَ أبي سفيان – رضي الله عنهما– لَمَّا قَدِم إلى الحِجاز طلب لقاءَ بعض النِّساء العرب الفصيحات ليستمعَ إلى أحاديثهنَّ، وينتفعَ بفصاحتهنَّ وبلاغتهنَّ، منهن جروةُ بنت مُرَّةَ بن غالبٍ التَّميميةُ، ودارِميَّةُ الحُجُونيَّة، وأُمامةُ بنت زَيد بن الصَّعِق التي قَدِمتْ على معاويةَ فسألها عن حيٍّ مِن مُضَرَ ثمَّ عن تميمٍ فأجابته بكلامٍ بليغ، وكذلك أمُّ عَوفٍ امرأةُ أبي الأسْود الدُّؤَلي التي خاصمتْه إلى معاوية في ولدها فدفعه إليها لفصيح قَولها وبلاغته.

ممَّا سبق يتبيَّن عنايةُ النِّساء بالشِّعر والنَّثر وعلوم اللغة وبراعتُهنَّ فيها، كما يتبيَّن أنَّ المرأةَ كان لها حضورٌ في مَجالس الخلفاء والوُلاة الأُمويِّين، كما كان لها مكانةٌ مرموقةٌ عند الخلفاء والوُلاة فكانوا يشجِّعون المتميِّزاتِ في الأدب ويُكرِمونهنَّ.

٣. الطِّبُّ والتَّمريض:

أسهمت المرأةُ المسلمة إسهامًا كبيرًا في الطِّبِّ والتَّمريض خاصَّةً في معارك المسلمين؛ ففي معركة اليرموك كان للنِّساء معسكرٌ خلف جيش المسلمين أُعِدَّ لأغراض التَّمريض، وشارك فيه عددٌ مِن النِّساء؛ منهنَّ: خَوْلةُ بنت الأَزوَر، وسعيدةُ بنت عاصم الخَوْلاني، وأسماءُ بنت يزيد بن السَّكَن الأنصارية، وغيرُهنَّ مِن المسْلمات (أبو جبلة، ١٩٩٨: ١٦٨).

ويذكر أبو جبلة (١٩٩٨) أنَّ النِّساءَ كنَّ يرافقن جيشَ الفتح في معركة القادسية ليُداوين الجرحى؛ ومنهنَّ: زَوْجاتُ سعد بن أبي وقَّاص، سَلْمَى بنتُ حفص، وزَبْراءُ أمُّ ولدٍ له، ويروي الطَّبريُّ أنَّ المقاتلين كانوا يُبلغون الرَّثيثَ إلى النِّساء (١٦٨-١٦٩).

واستمرَّت النِّساءُ في مشاركة المسلمين في الغزوات والحروب لِمُداواة الجرحى وعلاج المرضى، وكان هذا معروفًا في عهد الرَّسول – صلى الله عليه وسلم– وفي عهد الخلفاء الرَّاشدين.

يلاحظ مما سبق تطور التعليم لدى المرأة في العصر الأموي، فقد تفوقت قراءة القرآن ورواية الحديث والتفسير إضافة إلى الكتابة والخوض في فنون الأدب كالشعر والنثر فاشتهرت بالفصاحة وطلاقة اللسان، علاوة على مشاركتها في الطب والتمريض وبراعتها في مداواة الجرحى.

المؤسَّسات التَّربوية في العصر الأموي:

يذكر الجبريُّ (١٤١٤) أنَّ البنتَ منذ عصرِ الأُمويّين حَذَتْ حَذْوَ الولد؛ فتَلقَّتْ علومَها على يد معلّمين أجانبَ عنها؛ فيُروى أنَّ الوليدَ بن عبد الملك مرَّ بمعلّمِ صبيانٍ فرأى جاريةً فسأله: "ما شأنُها؟" قال: "أعلّمها القرآنَ" (٦٢).

وقد يكون تعليمُ النِّساء في دُورهنَّ؛ فقد ذكر أحمد شلبي أنَّ المكانَ الذي تتعلَّم فيه المرأةُ هو البيتُ عن طريق أحد أقاربها أو عن طريق مؤدِّبٍ يُدعى لها، وقد أمر الخليفةُ عبدُ الملك بن مروان عَزَّةَ بنت جَميل بن حفص الغِفاريةَ أن تدخُلَ على نسائه ليَتعلَّمن مِن أدبها (السبتي، ٢٠١٥: ١٦٩).

ممَّا سبق يتبيَّن أنَّ المؤسَّساتِ التَّربويةَ تَوسَّعتْ عن العصور السَّابقة فاشتملتْ على المسجدِ – ويتبيَّن لنا ذلك في موقف أمِّ الدَّرْداء مع الخليفةِ عبدِ الملك بن مروان– والكتاتيبِ والدُّور، وبيوتِ الأمراء والخلفاء.

٣- أنماط تعليم البنات في صدر الإسلام:

أشار الحمدُ (١٤٢٣: ٢٦٩-٢٧٠) إلى وجود نَمطَين سائدَين وَفْقًا للمستوى الاجتماعي؛ هُما:

١. النَّمَطُ الأول: تعليمُ بناتِ الخاصَّة: وهنَّ بناتُ الخلفاء والأمراء وسَراةِ القَوم، وكان ذلك على أيدي مؤدِّبين يُحضِرهم والدُ الفتاة إلى قصره أو بيته، كما كانت تتاح لهنَّ فرصُ حضور النَّدَوات والمجالس العلمية والأدبية التي كانت تُعقَد في القصور.

٢. النَّمط الثَّاني: تعليم بناتِ العامَّة: ويختصُّ بعامَّة المسلمين، ويكون تعليمُهنَّ في الكتاتيب، إلَّا أنَّ أعدادَهنَّ كانت قليلةً حِرصًا من الآباء على أخلاق البنات؛ فقد كان يُسمح لبعضهنَّ

إمَّا بالدِّراسة في الكتاتيب وهُنَّ صغيراتٌ، أو بالانضمام إلى حلقات الدُّروس في المساجد، أو بتَلَقِّي العلمِ من أحد العلماء.

إذن فقد اشتهر نمطين من أنماط التعليم الخاصة بتعليم المرأة تعليم بنات الخلفاء والأمراء وعلية والقوم ويكون هذا التعليم في القصور والبيوت، أما النمط الآخر فيتم لبقية النساء في المجتمع ويكون في المساجد أو الكتاتيب.

٤- التطبيقات التربوية لنتائج البحث الحالي على تعليم البنت في العصور الحديثة :

يعتبر التعليم من أهم العوامل لنهضة وتطور وتقدم الدول، والذي يسعى نحو التقدم الحضاري والثقافي، ويهدف إلى إكساب النشئ المعارف والمهارات، وتهيئتهم ليكونوا أعضاء صالحين ونافعين لبناء أنفسهم ومجتمعهم ووطنهم، من أجل إعداد جيل واعد يمتلك تعليم راسخ وثقافات متنوعة، وليس هناك قيمة أسمى ولا غاية أعلى من اتباع ماجاء به الإسلام وماحث عليه في مجال التعليم والتعلم، وفيما يلي بعض التطبيقات التربوية التي تعزز من صورة المرأة المسلمة في العصور الإسلامية الأولى، وترسيخها في أذهان الفتيات المسلمات، ليظهر مدى تمكين المرأة من التعليم، ومنحها حق المشاركة والمساهمة فيه:

- تفعيل حلقات النقاش والحوار مع الطالبات للتعرف على إنجازات المرأة في العصور الإسلامية الأولى.
- تضمين سير النساء المسلمات في المقررات الدراسية، للتعرف على إسهام المرأة في تعلم وتعليم العلوم في العصور الإسلامية الأولى.
- عقد المسابقات الثقافية بين الفصول الدراسية للتشجيع على القراءة والاطلاع والبحث في مجال تعلم وتعليم المرأة المسلمة.
- الاهتمام بإثراء مكتبة المدرسة بسير النساء المسلمات واسهاماتهن في العصور الإسلامية الأولى.
- إقامة برامج داخل المدرسة لدعم تعليم البنات وإرشادهن للتخصصات التي تناسب اسعداداتهن وقدراتهن.
- تفعيل الأنشطة اللاصفية التي تعزز تعلم وتعليم المرأة وتدعمها للخوض في مختلِف مجالات المعرفة.

- إقامة الندوات والمحاضرات لتشجيع الطالبات على السعي والاستمرار في تلقي العلم من أجل تحقيق ذواتهن وخدمة دينهن ومجتمعهن.
- إرشاد وتوجيه الطالبات إلى الخوض في جميع المعارف والعلوم بما يتوافق مع الضوابط الشرعية وبما يراعي طبيعتهن وقدراتهن.

النَّتائج والتَّوصيات:

النَّتائج:

توصلَّت الدِّراسةُ إلى الكثير من النَّتائج منها:

١. أن هناك الكثيرُ من نُصوص القرآن الكريم والسُّنَّة النَّبويَّة الدَّالَّةُ على أهميَّة تعليم المرأة؛ ممَّا يشير إلى الجذور الشَّرعية لتعليم المرأة.
٢. أنَّ الرِّسالةَ المحمَّدية حثَّت على طلب العلم؛ فظهرتْ نساءٌ عالماتٌ في مختلِف مجالات المعرفة وفروعها من نظريةٍ وعملية؛ إذ جلست المرأةُ محدِّثةً وفقيهةً كما كانت أديبةً وشاعرةً وطبيبةً مُداويةً.
٣. أنَّ السَّلفَ الصَّالح ساروا على منهاج النُّبوَّة بالعناية بتعليم المرأة وتمكينها منه في جميع المجالات المناسبة لطبيعتها؛ فهي مصْنعُ الرِّجال، ومُربِّيةُ الأجيال، ومُشارِكةٌ في نهضة الأمَّة الإسلامية.
٤. خاضت المرأة في العصور الإسلامية الأولى في العديد من العلوم النافعة لها ولمجتمعها في دينها ودنياها كالعلوم الشرعية وعلوم اللغة والأنساب والطب والتمريض.
٥. أثبتت الشَّواهدُ التَّاريخية تفوُّقَ كثيرٍ من النِّساء الفُضْلَيات في الميدان العلمي؛ فقد حقَّقت المرأةُ المسْلمة مكانةً علميةً عاليةً على مرِّ عصور التَّاريخ الإسلامي ومراحله.

التَّوصيات:

بناءً على ما توصَّلتْ إليه الباحثةُ من نتائجَ توصي بما يلي:

١. بناء ثقافة المرأة العلمية على نَهْج السَّلَف الصَّالح، وَفْقَ أهدافِ التَّربية الإسلامية وغاياتها؛ وذلك للحِفاظ على هُويَّتهنَّ الإسلامية.
٢. السَّعْي في إبراز فضل نساء السَّلَف الصَّالح عبر القرون الإسلامية الأولى، ممَّن كان لهنَّ السَّبقُ العلمي في مجالات المعرفة، ودراسةُ سِيَرهنَّ، والاستفادةُ من إنجازاتهنَّ العلمية.
٣. العمل على تمكين المرأة من التَّعليم في مختلِف العلوم التي تعود عليها وعلى مجتمعها بالنَّفع.

المراجع:

الإبراشي، محمد. (د.ت) *التَّربية الإسلامية وفلاسفتها*. القاهرة: دار الفكر العربي.

ابن ماجه، محمد بن يزيد. (١٤٣٦). *سنن ابن ماجه*. الرياض: دار الحضارة للنشر والتوزيع.

ابن منظور، محمد. (١٤٣١). *لسان العرب*. الكويت: دار النوادر الكويتية.

ابن عبد البرِّ، يوسف. (١٤١٤). *جامع بيان العلم وفضله*. الرياض: دار ابن الجوزي

أبو عرادة، صالح. (١٤٣٦). *مقدِّمة في التَّربية الإسلامية*. ط٤. الدمَّام: مكتبة المتنِّبي.

أبو الفتوح، وسام عبد الصَّادق. (٢٠١٦). دور الجمعيات الأهلية في تمكين المرأة سياسيًّا دراسة مطبَّقة على الجمعيات الحقوقية لمحافظة الشَّرقية. *مجلة الخدمة الاجتماعية*، ٥٥ (١)، ٢٨٩-٣٤٠.

أبو داود، سليمان بن الأشعث. (١٤٣٠). *سُنن أبي داود*. دمشق: دار الرِّسالة العالمية.

البخاري، محمد بن إسماعيل. (١٤٢٣هـ). *صحيح البخاري*. دمشق: دار ابن كثير.

التَّميمي، عز الدِّين، وسمرين، بدر إسماعيل. (١٤٠٥هـ). *نظرات في التَّربية الإسلامية*. عمان: دار البشير.

الجبري، عبد المتعال. (١٤١٤). *المرأة في التصور الإسلامي*. ط١٠. القاهرة: مكتبة وهبة.

جوابرة، محمد حسين. (١٤٢٣). *الفكر التَّربوي عند رفاعة بدوي رافع الطَّهطاوي*. رسالة ماجستير، الجامعة الأردنية.

الجويدي، فايزة عبد العليم. (٢٠٢٠). تعليم المرأة وتمكينها: دراسة مقارنة في كلٍّ من مصر وتونس والإمارات. *مجلة التَّربية المقارنة والدولية*. ٦ (١٤) ١١-١٢٠.

الحازمي، خالد. (١٤٢٠). *أصول التَّربية الإسلاميّة*. الرياض: دار عالم الكتب.

حجازي، عبد الرحمن عثمان. (١٩٩٥). *المذهب التَّربوي عند ابن سُحنُون*. ط٢. بيروت: المكتبة العصرية.

حسَّان، عبد رب الرَّسول. (١٤١٩). *الآراء التَّربوية في كتابات الشَّيخ محمد الغزالي*. جامعة الأزهر.

الحمد، أحمد. (١٤٢٣) *التَّربية الإسلامية*. الرياض: دار إشبيليا.

الخطَّابي، أبو سليمان. (١٩٣٢). *معالم السُّنن*. ج٤. حلب: المطبعة العلمية.

الخطيب، محمد، ومتولي، مصطفى، والعبد الجواد، نور الدِّين، والغبان، محروس، والفزَّاني، فتحية. (١٤٢٥). *أصول التَّربية الإسلامية*. ط٤. الرياض: دار الخريجي.

الدَّهشان، جمال. (٢٠٠٠). *قضايا تربوية من منظور إسلامي*. (د.ن).

زيادة، مصطفى والعجمي، محمد والعتيبي، بدر والجهني، حنان. (١٤٢٥). *الفكر التَّربوي مدارسة واتجاهات تطوُّره*. ط٣. الرياض: مكتبة الرشد.

الرَّشيدي، أحمد، والرُّديني، فاطمة. (١٤٣١). *التَّربية الإسلامية وبناء الشَّخصية المسلمة*. الرياض: مكتبة الرشد.

السَّالوس، منى. (٢٠٠٣). *الحقوق التَّعليمية للمرأة في الإسلام من واقع القرآن والسُّنَّة*. القاهرة: دار النشر للجامعات.

السالوس، منى. (١٤٢٥). *الجهود العلمية والتَّعليمية في عصر الخلفاء الرَّاشدين*. الرياض: مكتبة الرشد.

السَّبتي، انتصار. (٢٠١٥). *التَّعليم في العصر الأموي ٤١هـ-١٣٢هـ*. (د.ن).

الشحري، محمد. (١٤٢٧). *العلوم والفنون الإسلامية وأثرها في تقدم أوروبا*. الدَّمَّام: مكتبة المتنبّي.

شلبي، أحمد. (١٩٨٢). *التَّربية الإسلامية: نظمها، فلسفتها، تاريخها*. ط٧. القاهرة: مكتبة النَّهضة المصرية.

صبح، عبد المجيد. (د.ت). *المرأة في الإسلام مكانها ومكانتها*. المنصورة: مؤسَّسة النُّور.

ابن عثيمين، محمد. (١٤١٧). *كتاب العلم*. ط٢. الرياض: دار الثُّريَّا.

العجمي، محمد. (١٤٢٧). *التَّربية الإسلامية الأصول والتطبيقات*. الرياض: دار النَّاشر الدَّولي.

العسَّاف، صالح. (١٤٣٣). *المدخل الى البحث في العلوم السُّلوكية*. الرياض: دار الزهراء.

عطيَّة، أبو عمر عثمان. (٢٠١٢). *عمل المرأة وتعليمها بين الواقع والمأمول*. الإسكندرية: دار الإيمان.

عوض، فكرت إبراهيم. (٢٠٠٥). *الفكر التَّربوي عند الإمام ابن الجوزي*. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.

الغامدي، عبد الرحمن عبد الخالق. (١٤٢٥). آراء الإمام البخاري التَّربوية في كتاب العلم في صحيح البخاري. *رسالة التَّربية وعلم النَّفس*، الرياض، (٢٢).

غانم، بسَّام عمر. (٢٠٠٣). *الفكر التَّربوي عند الإمام شمس الدِّين الذهبي*. رسالة دكتوراه، الجامعة الأردنية.

الفيروزابادي، محمد. (١٤٠٠). *القاموس المحيط*. ط٣. القاهرة: الهيئة المصرية العامَّة للكتاب.

الكبيسي، عامر. (٢٠٠٤). *إدارة المعرفة وتطوير المنظمات*. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.

محمد، عبد القوي عبد الغني. (١٤٣٥). *دراسات في تاريخ التَّربية الإسلامية العصر النَّبوي والخلافة الرَّاشدة*. القاهرة: دار الفكر العربي.

المملكة العربية السُّعودية. (٢٠١٦). *رؤية المملكة العربية السُّعودية ٢٠٣٠* . مسترجع من: https://www.vision2030.gov.sa/media/z1dl01gy/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9-%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-2030-4.pdf

منشي، حفصة أحمد (١٤١٨) *أصول تربية المرأة المسْلمة المعاصرة*. رسالة دكتوراه. جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

النجار، هناء عبد الرحمن (١٤٣٠) *الخِطاب التَّربوي الموجَّه للمرأة المسْلمة كما جاء في السُّنَّة النَّبويَّة "دراسة تحليلية"*. *رسالة ماجستير*. *الجامعة الإسلامية بغزة*

نحلاوي، عبد الرحمن. (١٤٠٥). *التَّربية الإسلامية والمشكلات المعاصرة*. ط٢. بيروت: المكتب الإسلامي.

Arabic references:

Abū Al-Futūḥ, Wisām ‘Abdul-Ṣādiq. (2016). The role of civil society organizations in empowering women politically: A study applied to human rights societies in Sharqia Governorate. *Journal of Social Service. 55* (1), 289-340.

Abū A‘rādh, Ṣāliḥ. (1436). *Introduction to Islamic education*. 4th ed. Al-Dammām: Al-Mutanabbī Library.

Abu Dāwūd, Sulaymān Ibn Al-Ash‘ath. (1430). *Sunan Abī Dāwūd*. Dimashq: Al-Risālah Al-‘Ālalmīyah Publishing House.

Al-‘Ajamī, Muḥammad. (1427). *Islamic education: principles and applications*. Riyadh: International Publisher House.

Al-‘Assāf, Ṣāliḥ. (1433). *Introduction to research in behavioral sciences*. Riyadh: Al-Zahrā’ Publishing House.

Al-Bukhārī, Muḥammad Ibn Ismā‘īl. (n.d). *Ṣaḥīḥ Al-Bukhārī*. Riyadh: Ishbīliyā Publishing House.

Al-Dahshān, Jamāl. (2000). *Educational issues from an Islamic perspective*. (n.p).

Al-Fīrūzābādī, Muhammad. (1400). *Al-Qāmūs Al-Muḥīṭ*. 3rd ed. Cairo: Egyptian General Book Authority.

Al-Ghāmidī, ‘Abdul-Raḥmān ‘Abdul-Khāliq. (1425). Imam Al-Bukhari’s educational opinions in the book of knowledge in Sahih Al-Bukhar. *Journal of Education and Psychology*, Riyadh, (22).

Al-Ḥamad, Aḥmad. (1423). *Islamic education*. Riyadh: Ishbīliyā Publishing House.

Al-Ḥāzimī, Khālid (1420). *Principles of Islamic education*. Riyadh: ‘Ālam Al-Kutub Publishing House.

Al-Ibrāshī, Muḥammad. (n.d). *Islamic education and its philosophers*. Cairo: Al-Fikr Al-‘Arabī Publishing House.

Al-Jabrī, ‘Abdul-Muta‘āl. (1414). *Woman in Islamic perception*. 10th ed. Cairo: Wahbah Library.

Aljwydy, Fāyizah ‘bdāl‘lym. (2020). Women's education and empowerment: a comparative study in Egypt, Tunisia, and the Emirates. *Journal of Comparative and International Education*. *6* (14) 11-120.

Al-Khaṭīb, Muḥammad, Metwally, Muṣṭafá, Al-‘Abdul-Jawawād, Nūr El-Dīn, Alghbān, Maḥrūs& Alfzāny, Fatḥīyah. (1425). *Principles of Islamic education*. 4th ed. Riyadh Al-Khurayjī Publishing House.

Al-Khaṭṭābī, Abū Sulaymān. (1932). *Ma‘ālim Al-Sunan*. Part 4. Ḥalab: Scientific press.

Al-Kubaysī, ‘Āmir. (2004). *Knowledge management and organization development.* Alexandria: Modern university office.

Al-Rashīdī, Aḥmad & Alrdyny, Fāṭimah. (1431). *Islamic education and building the Muslim personality*. Riyadh: Al-Rushd Library.

Al-Sabtī, Intiṣār. (2015). *Education in the Umayyad era 41 AH-132 AH*. (n.p).

Al-Sālūs, Muná. (1425). ***Scientific and educational efforts in the era of the Rightly Guided Caliphs*****. Al- Riyadh: Al-Rushd Library.**

Al-Sālūs, Muná. (2003). ***The educational rights of women in Islam based on the Qur'an and Sunnah*****. Cairo: Al-Nashr lil-Jāmi'āt Publishing House.**

Al-Shaḥrī, Muḥammad. (1427). ***Islamic sciences and arts and their impact on the progress of Europe*****. Dammām: Al-Mutanabbī Library.**

Al-Tamīmī, 'Izz Al-Dīn & Smryn, Badr Ismā'īl. (1405). ***Looks at Islamic education.*** **'Ammān: Al-Bashīr Publishing House.**

'Aṭīyah, Abū 'Umar 'Uthmān (2012). ***Woman's work and education between reality and hopes.*** **Alexandria: Al-Imān Publishing House.**

'Awaḍ, Fikrat Ibrahim. (2005). ***Educational thought according to Imam Ibn al-Jawzi,*** **doctorate Thesis, University of Jordan.**

Ghānim, Bassām 'Umar. (2003). ***The educational thought of Imām Shams Al-Dīn Al-Dhahabī.*** **doctorate Thesis, University of Jordan.**

Ḥassān, 'Abd Rabb Al-Rasūl. (1419). ***Educational opinions in the writings of Sheikh Muhammad Al-Ghazali*****. Al-Azhar University, Master Thesis.**

Ḥijāzī, 'Abdul-Raḥmān 'Uthmān. (1995). ***The educational thought according to Ibn Saḥnūn*****. 2nd ed. Beirut: Al-Maktabah Al-'Aṣrīyaha.**

Ibn 'bdālbr, Yūsuf. (1414). ***Jāmi' bayān al-'Ilm wa-faḍlihi*****. Riyadh: Ibn Al-Jawzī Publishing House.**

Ibn Mājah, Muḥammad Ibn Yazīd. (n.d). ***Sunan Ibn Mājah*****. Riyadh: Al-Ma'ārif Library for Publishing and Distribution.**

Ibn Manẓūr, Muhammad. (1431). ***Lisān Al-'Arab*****. Kuwait : Al-Nawādir Al-Kuwaytīyah Publishing House.**

Ibn 'Uthaymīn, Muḥammad. (1417). ***Kitāb Al-'Ilm*****. 2nd ed. Riyadh: Al-Thurayyā Publishing House.**

Jawābirah, Muḥammad Ḥusayn. (1423). ***Educational thought according to Rifa'a Badawi Rafi' al-Tahtawi*****. University of Jordan, Master Thesis.**

Kingdom of Saudi Arabia. (2016). ***Vision of the Kingdom of Saudi Arabia 2030*****. Retrived from:**
https://www.vision2030.gov.sa/media/z1dl01gy/%D9%88%D8%AB%D9%8A%D9%82%D8%A9-%D8%B1%D8%A4%D9%8A%D8%A9-2030-4.pdf.

Muḥammad, 'Abdul-Qawī 'Abdul-Ghanī. (1435). ***Studies in the history of Islamic education, the Prophet's era and the Rightly Guided Caliphate*****. Cairo : Al-Fikr Al-'Arabī Publishing House.**

Naḥlāwī, 'Abdul-Raḥmān. (1405). ***Islamic education and contemporary problems*****. 2nd ed. Beirut : Islamic Office.**

Shalabī, Aḥmad. (1982). ***Islamic education: its systems, philosophy and history*****. 7th ed. Cairo: Al-Nahḍah Al-Miṣrīyah Library.**

Ṣubḥ, 'Abdul-Majīd. (n.d). ***Woman in Islam: her place and status*****. Al-Manṣūrah: Al-Noor institution.**

Ziyādah, Muṣṭafá, Al'jmy, Muḥammad, Al'tyby, Badr & Aljhny, Ḥanān. (1425). ***Educational thought: its schools and development trends*****. 3rd ed**

فاعلية برنامج مقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية

إعــداد

الدكتور

أحمد محمد عبد الله الصادق

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

الدكتور

سليمان داود مسعود القن

مدرس المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية بالدقهلية جامعة الأزهر

المستخلص:

استهدف البحث تعرف فاعلية برنامج مقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي لتنمية بعض مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية، واتبع المنهج التجريبي مستخدمًا التصميم شبه التجريبي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وتكونت عينة البحث من (٦٠) طالبًا تمَّ اختيارهم من طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية- وفقًا لتصنيف الإطار المرجعي الأوروبي- بإندونيسيا، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة، واشتمل البحث على: قائمة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لعينة البحث، واختبار لقياس الجانب المعرفي لها، ومقياس تقدير متدرج لقياس الجانب الأدائي لها، ومقياس لكفاءة الذات الكتابية، وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية في التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية، وأوصى البحث بتدريس التعبير الكتابي للناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتوسط وفقًا لفلسفة علم اللغة الاجتماعي، وكذلك الأخذ بأدواته عند تقييم الدارسين في التعبير الكتابي.

الكلمات المفتاحية: برنامج مقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي، علم اللغة الاجتماعي مهارات التعبير الكتابي، كفاءة الذات الكتابية، طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

Abstract

The current study aimed at investigating the effectiveness of a proposed sociolinguistics-based program on enhancing some written expression skills and self-efficacy among intermediate-level non-Arabic speaking students. The study utilized-experimental design by which 60 intermediate-level(B2) non-Arabic speaking students (according to Common European Framework of Reference for Languages) - Indonesia and divided into two groups: an experimental group and a control one. Instruments included a list of written expression skills appropriate to the participants of the study, an achievement test to assess the cognitive component of these skills, a rubric for measuring the performance component, and a scale for assessing writing self-efficacy. Post-intervention data analysis indicated statistically significant differences between the means of scores attained by the experimental and control groups in the post-administration of the study instruments in favor of the experimental group. The researcher, hence, recommended the incorporation of the proposed program to effectively enhance both written expression skills and self-efficacy of non-Arabic speaking students at the intermediate level, as well as, considering the instruments of the study when evaluating learners' written expression.

Keywords: *A proposed sociolinguistics-based program Sociolinguistics, Written Expression Skills, Written Self-Efficacy, intermediate-level non-Arabic speaking students*

مقدمة:

يمثل التعبير الغاية النهائية لتعليم اللغة العربية، فكل فروع اللغة وفنونها تصب فيه فعندما يتعلم الطالب الاستماع الجيد تقوى قدرته على التعبير بنوعيه، وعندما يتعلم القراءة فإنَّها تزوده بالأفكار، والثروة اللغوية التي تعينه في كلامه وتعبيره، والأدب يزوده بالتراكيب الجميلة والأساليب الخلابة؛ ليحسن بها كلامه وكتاباته، والنحو والصرف يساعده على أن يكون كلامه وكتاباته خالية من الأخطاء اللغوية، وأن تكون متينة البناء والتركيب.

وتأتي الكتابة في مقدمة المهارات اللغوية من حيث أهميتها، فهي ضرورة حياتية للجنس البشري، وهي من أعظم ما أنتجه العقل البشري؛ فبواسطتها تحتفظ الأمم بتراثها، وخلاصة فكر أبنائها، كما أنَّها أداة من أدوات المعرفة والثقافة والتعليم، وهي أيضًا أداة الإبداع ووسيلته؛ فبها ينقل الأدباء ما أنتجته عقولهم، وبها تقوى الروابط الفكرية والاجتماعية (سالم، ٢٠٠٦).

والتعبير الكتابي مفتاح العلوم وسبيل التعليم والتعلم، فمن خلاله يخرج الإنسان من ضيق الجهل إلى آفاق العلم والمعرفة، كما أَنَّه المرآة التي تظهر من خلالها كل مكونات القدرة اللغوية لدى المتعلمين في جميع المراحل، والمقياس في تحديد القدرات الفكرية لهم (شحاتة، ٢٠١٠).

والتعبير الكتابي إمَّا أن يكون وظيفيًا، أو إبداعيًا، فالوظيفي يُسهم في تحقيق المتطلبات الحياتية وقضاء الحوائج، فهو يرتبط أكثر بالواقع، ويعتمد على التفكير والعمليات العقلية، فالفرد عندما يستخدم التعبير الوظيفي يفكر ويعمل عقله ويختار من الكلمات ما يعبر به عمَّا يريد والإبداعي يساعد على التعبير عمَّا يجول بداخل الإنسان بأسلوب جذاب يؤثر في الآخرين.

وتزداد أهمية التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتوسط حيث يساعد على تلبية احتياجاتهم الحياتية، وتوظيف ما يمتلكونه من ثروة لغوية، وذلك من منطلق طبيعة هذه المرحلة التي يقبلون فيها على دراسة اللغة العربية، وكذلك النمو اللغوي الذي يصل إليه الطالب في هذه المرحلة، ويظهر ذلك في استخدامه للغة المكتوبة التي تحتاج إلى إعمال الفكر فيما يريد التعبير عنه، وما يتطلبه ذلك من اختيار الألفاظ المناسبة للتعبير عن المعاني، ووضعها في أساليب وتراكيب مناسبة.

ورغم أهمية التعبير الكتابي للطلاب الناطقين بغير اللغة العربية فإنَّ الدراسات والبحوث التي تمت في هذ المجال تثبت ضعف المتعلمين فيه ومنها دراسة: الزملي (٢٠١٩)، الربابعة

(٢٠١٩)، الشافعي (٢٠١٦)، أبو لبن (٢٠١٦)، الشيخ (٢٠١٥)، الرشيدي (٢٠١٥)، السيد (٢٠١٣)، الحديبي (٢٠١٢).

وتوضح الدراسات السابقة أنَّ أسهل طريقة لتعرف هذا الضعف عند الدارسين هي الاطلاع على نماذج من كتاباتهم؛ لتجد ضيقًا في الأفكار، واضطرابًا في استخدام أدوات الربط في الفقرة الواحدة، وضعفًا في الأسلوب، وقصورًا في اللغة، وعدم استخدام علامات الترقيم والتنظيم العام للموضوع.

ويرجع الباحثون ضعف الطلاب وقصور قدراتهم في الكتابة إلى أسباب، منها: قلة اهتمام المعلمين بتدريب الطلاب على مهارات الكتابة وعملياتها، واستخدام طرائق تقليدية في تدريس التعبير الكتابي، وقلة مراعاة ميول الطلاب عند اختيار الموضوعات، فضلًا عن الافتقار إلى وجود معايير واضحة للتقويم، وضعف توظيف النظريات اللغوية الحديثة في تدريس التعبير.

فضلًا عن أنَّ التعبير الكتابي يتضمن جوانب متعددة، منها: الفكرية، والعضلية والنفسية ويُعد الجانب النفسي لعملية الكتابة، وشعور المتعلم بالأمان الداخلي، والطمأنينة، والثقة بالنفس وإدراكه لحقيقة ذاته قوة وضعفًا، وتقديره لها إيجابًا وسلبًا عملية لها تأثير قوي على قدرته على التعبير الكتابي، فكلما كانت صورته عن نفسه واضحة، وثقته بذاته مرتفعة، وتقديره لها أكثر إيجابية؛ دفعه ذلك إلى أن يكون مشاركًا نشطًا، ولديه رغبة في تطوير أدائه والوصول به إلى مستوى أفضل.

وتعد كفاءة الذات لدى المتعلمين من المتغيرات التي نالت اهتمام كثير من الباحثين؛ لأنه يؤثر على أنماط التفكير لديهم؛ بحيث يمكن أن يكون دافعًا ذاتيًا للمتعلم، أو معوقًا له، كما يؤثر على دافعيته وإنجازه للمهام التي يقوم بها.

أما العوامل النفسية فهي من أهم العوامل التي يمكن أن تسهم في تحقيق العمل الكتابي بصورة فعالة، ومن أهم هذه العوامل الكفاءة الذاتية؛ حيث تمثل الصورة الذاتية التي يكونها المتعلم عن ذاته، ويشمل هذا التصور معتقداته عن ذاته، والأفكار التي يكونها عن نفسه، فكلما توافر لديه كفاءة ذاتية إيجابية عن ذاته، كان أكثر ثقة بنفسه من الشخص ذي الكفاءة الذاتية المنخفضة، ووفقًا لذلك فإنَّ متعلمي اللغة الواثقين بأنفسهم والذين لديهم كفاءة ذاتية إيجابية عن ذاتهم سيبحثون في الواقع عن أشياء ذات معنى؛ لتحسين تعلمهم للغة بصفة عامة، وقدرتهم على التعبير الكتابي بصفة خاصة (Djigunović, J. 2006).

ويرى Schunk (2003) أنَّ الأفراد ذوي الكفاءة المرتفعة يعتقدون أنَّ لديهم القدرة على إنجاز المهمات المقدمة لهم بنجاح، في حين يميل الأفراد ذوو الكفاءة المنخفضة إلى الاستسلام، وأداء المهمة بشكل ضعيف، أو تركها دون أدائها.

وتتكون كفاءة الذات الأكاديمية من أبعاد رئيسة هي: الذات اللغوية، والذات الرياضية والذات العلمية، والذات التاريخية، وتشير الذات اللغوية إلى إدراك المتعلم لمهاراته اللغوية في القراءة والكتابة، والتعبير اللغوي، والاستدلال اللغوي. (سيد، ٢٠١٦).

وكفاءة الذات الكتابية تعد محددًا لقدرة المتعلم على الكتابة، وهي ناتج للعلاقة الداخلية بين عدة مكونات تتمثل في الكفاءة المدركة في أداء المهام الكتابية المختلفة، وإدراك الأنشطة الكتابية على أساس سهولتها أو صعوبتها، والمشاعر المختلفة تجاه الكتابة، ومدى المثابرة والإنجاز، والمجهود أثناء الكتابة. (Chapman & Tunmer, 1995)

ونظرًا لأهمية تنمية كفاءة الذات الكتابية فقد اهتمت بها كثير من الدراسات ومنها: عبد القادر (٢٠٢٣) الحديبي (٢٠١٨)، سيد (٢٠١٦)؛ بصل (٢٠١٦)، بقيعي (٢٠١٥)، عبد العظيم (٢٠١٢)؛ العلوان (٢٠١١)، (٢٠٠٨) Nevill ، (2016) Olivare Teng, M. F., & Wang, C. (2023)، sun, T., & Wang, C. (2020)

ويشكل مفهوم الكفاءة الذاتية محورًا مهمًا من محاور النظرية الاجتماعية التي ترى أنَّ لدى المتعلم القدرة على ضبط سلوكه نتيجة لما لديه من معتقدات شخصية، وأنَّ لديه نظامًا من المعتقدات تمكنه من التحكم في مشاعره وأفكاره، ووفقًا لذلك فإنَّ الكيفية التي يفكر ويعتقد بها تؤثر في الطريقة التي يتصرف بها، فالمتعلم يعمل على تفسير إنجازاته بالاعتماد على القدرات التي يعتقد أنه يمتلكها مما يجعله يبذل قصارى جهده لتحقيق النجاح.(Bandura, 1997)

ولعلم اللغة الاجتماعي دوره المهم في تعلم اللغة من ناحية، واكتساب العلوم الأخرى من ناحية ثانية، ففي تعلم اللغة نجد أنَّ هذا العلم اللساني الاجتماعي له من المكانة المنهجية والإجرائية ما يجعله علمًا مستقلًا بذاته، له نظرياته وقضاياه الخاصة به؛ حيث أسهم بشكل واضح في إعادة صياغة مفهوم اللغة ليجعلها في ارتباط وثيق مع الجانب الاجتماعي، كما أعطى الفرصة للبحث في اللغة من منطلق العلاقات الاجتماعية النفسية للمتعلم، ودراسة الظواهر اللغوية ضمن سياق اجتماعي متكامل، جعله يقدم فوائد جليلة لكثير من التخصصات الإنسانية والاجتماعية، اللغوية منها وغير اللغوية لمَا للغة من دور فاعل في الكشف عن

العلاقات الاجتماعية، والثقافية للمجتمع، بل لعلها الوسيلة المهمة التي يتعلم بها الأفراد معارفهم ويبنون من خلالها شخصياتهم ويحققون نجاحاتهم التعليمية. (نهر، ١٩٨٨).

وتكتسب العلاقة الوثيقة بين اللغة والمجتمع أهمية كبيرة ضمن مسار الفكر اللغوي المعاصر، والتي نتج عنها علم جديد لدراسة الواقع اللغوي في أشكاله المتنوعة أطلق عليه علم اللغة الاجتماعي، يبحث التفاعل النشط بين جانبي السلوك البشري: استعمال اللغة، والتنظيم الاجتماعي للسلوك (2005) Coulmas، في محاولة للكشف عن كل ماله علاقة باللغة والمجتمع، من خلال العناية بالمنتِج واللغة التي يستخدمها، والمتلقي وزمن التكلم وما ينتهي إليه الكلام، وكان اهتمامه باللغة نابعًا من كون اللغة عملية اجتماعية تتأثر بكل الظواهر الاجتماعية، فعلاقة اللغة بالحياة الاجتماعية، وأثر الحياة الاجتماعية في الظواهر اللغوية مبحثان مهمان في هذا العلم.

وإذا كانت اللغة نشاطا اجتماعيا، فإنَّ مستوياتها تتعدد وتتنوع تبعا لتعدد الناطقين بها وتنوع ثقافاتهم، وطبقاتهم الاجتماعية، وتباعد الفوارق الزمانية والمكانية والمهنية بينهم، فالسلوك الفردي إزاء اللغة يضيف إليها قدرًا خاصا به، وهو ما يمكن تبينه من خلال الأصوات، ونوع المفردات والتراكيب، وطريقة الاستعمال اللغوي، ويمكن القول إن المستويات اللغوية للخطاب ناشئة عن الظروف الاجتماعية المختلفة باختلاف البيئة. (سليمان، ٢٠١١)

مما سبق تتضح أهمية التعبير الكتابي لدى الطلاب الناطقين بغير اللغة العربية، وأنَّ فنون اللغة كلها تهدف إلى بناء القدرة التعبيرية السليمة لدى الطلاب انطلاقًا من مبدأ التكامل والشمول في تعلم اللغة، وهذا ما تنادي به الاتجاهات الحديثة في تعلم اللغة العربية ومنها: علم اللغة الاجتماعي الذي ينظر إليها على أنَّها نشاط اجتماعي تتعدد مستوياتها تبعًا لتعدد الناطقين بها، وتنوع ثقافاتهم، ولأهميته كمدخل للتدريس استخدمته الدراسات والبحوث وأكدت على فاعليته في عملية التدريس وأوصت ببناء برامج تدريسية في ضوئه ومنها: دراسة سليمان (٢٠١١)، السلمي (٢٠١٨)، طلبة؛ عبد الله (٢٠٢١)، Saleh M., & ur Rahman, M. (2020) ، Al-Omari, A. (2023)

الإحساس بالمشكلة:

رغم أهمية التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فإنَّ الواقع يشير إلى وجود ضعف لديهم فيها، فالكتابة مهارة معقدة تحتاج معرفة بقواعد اللغة والقدرة على

توظيفها في بناء جمل وعبارات مناسبة لمقتضى الحال؛ مما يجعلهم غير قادرين على تلبية حاجاتهم وتحقيق رغباتهم، كما يجعلهم غير قادرين على تحقيق التواصل كتابيًا بلغة صحيحة مع من حولهم، وهذا يؤثر على تحصيلهم في المواد الدراسية الأخرى، وعلى كفاءاتهم الذاتية في التواصل من خلاله، وتبين هذا الضعف لديهم من خلال:

- نتائج العديد من الدراسات والبحوث السابقة؛ حيث أثبتت وجود ضعف في مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، والذي انعكس بدوره على كفاءاتهم الذاتية في عملية الكتابة، وأوصت ببناء برامج جديدة في ضوء مداخل واتجاهات حديثة؛ لعلاج هذا الضعف ومنها: أبو غليون (٢٠١٠)، زناتي (٢٠١٥)، شعيب؛ النجراني (٢٠١٥)، الفوزان (٢٠١٦)، عبد الرحيم (٢٠١٧)، العمري (٢٠١٨)، نقد (٢٠١٨)، العتيبي (٢٠٢٠)، عبد الرقيب؛ الزيني حسانين (٢٠٢٠)، القرني (٢٠٢١)، السناني (٢٠٢١).
- توصيات المؤتمرات بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات الدارسين للغة العربية الناطقين بغيرها لأهميتها لديهم، كما أوصت بأهمية توظيف الاتجاهات الحديثة في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها ومنها: المؤتمر الدولي الثالث، اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية (٢٠١٩) مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها" نظرة نحو المستقبل"(٢٠١٧)، مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها "المعايير والاستراتيجيات". (٢٠١٧)، المؤتمر العلمي الدولي الثاني "اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها التجارب والإنجازات"(٢٠١٦).
- إجراء مقابلات مع بعض معلمي اللغة العربية بمركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها وبسؤالهم عن مستوى تمكن الطلاب من مهارات التعبير الكتابي تبين وجود ضعف واضح في هذه المهارات؛ مما أدى إلى ضعف كفاءتهم في عملية الكتابة.
- وللتأكد من ذلك تم عمل دراسة استكشافية بمركز زايد لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، تمَّ من خلالها تحليل كتابات (١٥) طالبًا في ضوء مقياس تقدير متدرج مشتمل على قائمة بمعايير التعبير الكتابي ومنها: مناسبة المقدمة للموضوع، التعبير عن المعاني بالألفاظ المناسبة، خلو الكتابة من الأخطاء الإملائية والنحوية، استعمال أدوات الربط بشكل سليم، صحة الأفكار ووضوحها، استخدام علامات الترقيم، ترتيب الأفكار وتسلسلها، دعم الموضوع بالشواهد المناسبة استخدام الأساليب المتنوعة مثل التعجب والاستفهام والتمني، إعداد خاتمة مناسبة للموضوع...، وتمَّ تقسيم مستويات الأداء إلى(ضعيف، مقبول، جيد، جيد جداً)، حيث حصل

(٢) طالبان بنسبة ١٣%على مستوى ضعيف، في حين حصل (٨) طلاب بنسبة٥٤%على مستوى مقبول، بينما حصل(٣) طلاب بنسبة٢٠%على مستوى جيد، وحصل (٢) طالبان بنسبة ١٣%على مستوى جيد جدًا، وهذا يشير إلى ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى أفراد العينة، كما تم تطبيق مقياس كفاءة الذات الكتابية على المجموعة نفسها، واشتمل المقياس على الأبعاد (الرغبة في الكتابة، والثقة بالنفس أثناء الكتابة، والكفاءة اللغوية أثناء الكتابة، والمثابرة وحل المشكلات الكتابية)، وأسفرت نتائج التطبيق عن وجود عزوف لدى مجموعة البحث عن المشاركة في التعبير الكتابي، نتيجة الصعوبات التي تواجههم فيه، مما يترتب عليه ضعف الكفاءة الذاتية في الكتابة، وعليه تبدو الحاجة إلى إعداد برنامج يهدف إلى تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لديهم.

مشكلة البحث:

تتمثل مشكلة البحث في ضعف مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، وضعف كفاءاتهم الذاتية في الكتابة، مما يستدعي بناء برنامج لتنميتها لديهم، وسوف يسعى البحث إلى محاولة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٢- ما أبعاد كفاءة الذات الكتابية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٣- ما البرنامج المقترح القائم على علم اللغة الاجتماعي الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٤- ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٥- ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٦- ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية أبعاد كفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٧- ما العلاقة بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

فروض البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تمَّ التحقق من الفروض التالية:

١- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

٢- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي.

٣- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية.

٤- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي.

٥- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح المجموعة التجريبية.

٦- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح التطبيق البعدي.

٧- توجد علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

أهداف البحث:

تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية.

أهمية البحث:

يتوقع لهذا البحث أن يفيد كلًا من:

- طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يفيد في تنمية مهاراتهم في التعبير الكتابي، وتحسين كفاءاتهم الذاتية للكتابة، مما يؤدي إلى زيادة دوافعهم، ورفع مستواهم العلمي والأكاديمي في تعلم اللغة العربية.
- معلمي الناطقين بغير اللغة العربية، يساعد على نموهم المهني؛ حيث يزودهم بدليل إرشادي لكيفية تدريس موضوعات التعبير الكتابي وفقًا لبرنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي.
- الخبراء وواضعي المناهج للناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يمدهم بقائمة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية، وبرنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية هذه المهارات، واختبار ومقياس تقدير متدرج للحكم على مستوى الطلاب.
- الباحثين، حيث يفتح هذا البحث المجال أمامهم لدراسات أخرى تعمل على تنمية مهارات التعبير الكتابي لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية باستخدام برامج أخرى.

حدود البحث:

- حدود موضوعية: وتتمثل في بعض مهارات التعبير الكتابي المناسبة لمجموعة البحث في ضوء مواصفات الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية، وبعض أبعاد كفاءة الذات الكتابية (الرغبة في الكتابة، والثقة بالنفس أثناء الكتابة، والكفاءة اللغوية أثناء الكتابة، والمثابرة وحل المشكلات الكتابية)، التي أسفرت عنها القائمة المختصة بذلك.
- حدود بشرية: وتتمثل في مجموعة من دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها بالمستوى المتوسط الثاني وفقًا لتصنيف الإطار المرجعي الأوروبي؛ نظرًا لامتلاكهم قدرا مناسبًا من الثروة اللغوية، والمعرفية التي اكتسبوها من خلال دراستهم للمستوى السابق، والذي يمكنهم من التعبير الكتابي؛ مما يساعدهم في متابعة الدراسة.

- حدود مكانية: وتتمثل في المدرسة العالية الحكومية الأولى بيوجياكرتا- بإندونيسيا للتطبيق على المجموعة التجريبية، والمدرسة العالية الحكومية جومبانج بإندونيسيا لتطبيق الأدوات على المجموعة الضابطة؛ لوجود كثير من الدارسين للغة العربية، ووجود تعاون مشترك بين مؤسسة الأزهر الشريف، ودولة إندونيسيا في تعليم اللغة العربية، ووجود مبعوثين من قبل الأزهر لتدريس اللغة العربية هناك، بما ييسر من تطبيق البحث، وأدواته.
- حدود زمانية: وتتمثل في الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

منهج البحث:

اتبع البحث المنهج التجريبي؛ لكونه يبحث فاعلية برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

متغيرات البحث:

- المتغير المستقل: البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي.
- المتغير التابع ويتضمن: بعض مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

التصميم التجريبي:

سوف يتبع البحث الحالي التصميم شبه التجريبي المسمى بـــ (القياس القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة)؛ حيث يتم التدريس للمجموعة التجريبية باستخدام البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي، والمجموعة الضابطة بالطريقة السائدة، وهو التصميم المعروف باسم: (Pretest- Posttest Control Group Design)

أدوات البحث:

تتمثل أدوات البحث في:

- اختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.
- مقياس تقدير متدرج، لاستخدامه في تحليل كتابات الطلاب، لقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي.
- مقياس كفاءة الذات في الكتابة.

إجراءات البحث:

للإجابة عن أسئلة البحث تمَّ اتباع الخطوات الآتية:

أولًا: إعداد الجانب النظري للبحث من خلال مراجعة البحوث العلمية والدراسات والأدبيات المختصة بمتغيراته.

ثانيًا: للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث المختص بإعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يتم إعداد القائمة من خلال مراجعة البحوث السابقة ذات الصلة، والمراجع المتعلقة بتنمية مهارات التعبير الكتابي لهذه الفئة، ثُمَّ عرضها على المحكَّمين، ثمَّ تعديلها في ضوء آرائهم لتصبح في صورتها النهائية.

ثالثًا: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث المختص بإعداد قائمة بأبعاد كفاءة الذات الكتابية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؛ حيث يتم إعداد القائمة من خلال مراجعة البحوث السابقة ذات الصلة، ثُمَّ عرضها على السادة المحكَّمين، ثمَّ تعديلها في ضوء آرائهم لتصبح في صورتها النهائية.

رابعًا: إعداد أدوات البحث وتتمثل في:

- اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي، ثمَّ عرضه على المحكَّمين وتعديله في ضوء خبراتهم، وحساب صدقه وثباته؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
- مقياس تقدير متدرج يتم من خلاله تحليل كتابات الطلاب؛ لمعرفة مستوى تمكنهم للجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، ثمَّ عرضه على المحكَّمين وتعديله في ضوء خبراتهم، وحساب صدقه وثباته؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق.
- مقياس كفاءة الذات الكتابية، وعرضه على السادة المحكَّمين، ثمَّ تعديله في ضوء آرائهم وحساب صدقه وثباته؛ للتأكد من صلاحيته للتطبيق.

خامسًا: للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث المختص بالبرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي؛ حيث يتم وضعه في ضوء قائمة المهارات، ويشمل الأسس، والأهداف، والمحتوى، والوسائل التعليمية، والأنشطة، وأساليب التقويم اللازمة، وعرضه على المحكَّمين، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول به إلى الصورة النهائية.

سادسًا: للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث المختص بقياس فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي، يتم تطبيق اختبار الجانب المعرفي قبليًا على مجموعة البحث، ثمَّ تدريس البرنامج، ثمَّ تطبيق الاختبار بعديًا، ثمَّ رصد البيانات والنتائج ومعالجتها بالطرق الإحصائية للتحقق من صحة الفرض المختص بذلك، ومناقشته، وتفسيره.

سابعًا: للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث المختص بقياس فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، يتم تطبيق المقياس المتدرج قبليًا على كتابات مجموعة البحث، ثمَّ تدريس البرنامج، ثمَّ تطبيق المقياس بعديًا، ثمَّ رصد البيانات والنتائج ومعالجتها إحصائيًا للتحقق من صحة الفرض المختص بذلك، ومناقشته، وتفسيره.

ثامنًا: للإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث المختص بقياس فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية كفاءة الذات الكتابية، يتم تطبيق المقياس المعد لذلك قبليًا على مجموعة البحث، ثمَّ تدريس البرنامج، ثمَّ تطبيق المقياس بعديًا، ثمَّ رصد البيانات والنتائج ومعالجتها إحصائيًا للتحقق من صحة الفرض المختص بذلك، ومناقشته، وتفسيره.

تاسعًا: للإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث المختص بالعلاقة بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية، يتم من خلال حساب معامل الارتباط بين نتائج الطلاب في مقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، ونتائجهم على مقياس كفاءة الذات الكتابية، للتحقق من صحة الفرض المختص بذلك ومناقشته وتفسيره.

عاشرًا: تقديم التوصيات والمقترحات.

مصطلحات البحث:

علم اللغة الاجتماعي:

يعرف بأنَّه: العلم الذي يدرس اللغة في علاقاتها بالمجتمع، وينتظم كل جوانب بنية اللغة، وطرائق استعمالها التي ترتبط بوظائفها الاجتماعية والثقافية. (دمياطي، ٢٠١٦)

ويعرف إجرائيًا بأنَّه: فرع من فروع علم اللغة التطبيقي يعنى بدراسة السياق الثقافي والاجتماعي للتواصل اللغوي الكتابي الذي يقوم به طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية من خلال أنشطة لغوية تعمل على تنمية مهارات التعبير الكتابي ورفع الكفاءة الذاتية في التعبير الكتابي وتقاس من خلال الأدوات المعدة لذلك.

التعبير الكتابي:

يعرف بأنَّه قدرة المتعلمين على الكتابة المترجمة لأفكارهم بعبارات صحيحة، خالية من الأخطاء بما يتناسب مع قدراتهم اللغوية، مما يتطلب تدريبهم على الكتابة بأسلوب من الجمال الفني المناسب لهم، وتدريبهم على اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني، وتدوين الأفكار وتبويبها، وتسلسلها، وترابطها. (البجة، ١٩٩٩).

ويعرف إجرائيًا بأنَّه استخدام طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية للرموز الكتابية من كلمات وجمل وعبارات في تدوين ما يجول بخاطرهم من أفكار ومشاعر، بطريقة مشوقة تراعي مهارات التعبير الكتابي في الأسلوب والمضمون، والتنظيم بما يحقق التواصل الفعال، وتقاس من خلال الأدوات المعدة لذلك.

كفاءة الذات:

هي المعتقدات الشخصية التي يمتلكها الفرد حول قدرته على تنظيم الإجراءات اللازمة لتحقيق الأهداف، وهذا يعني أنه إذا اعتقد الفرد بقدرته على إنجاز الأهداف المطلوبة فإنه يحاول جعل هذه الأشياء تحدث فعلًا، فهي تشير إلى الاعتقادات الافتراضية التي يمتلكها الفرد حول مقدرته (Bandura, 1997)

وتعرف كفاءة الذات الكتابية إجرائيًا بأنَّها معتقدات طالب المستوى المتوسط الناطق بغير اللغة العربية عما يمتلكه من مهارات في التعبير الكتابي، ووعيه بجوانب قوته أو ضعفه في أثناء الكتابة، ومشاعره تجاه ما يكتب، وتوقعه لما يواجهه من صعوبات أثناء الكتابة، ويستدل على ذلك من خلال الدرجات التي يحصل عليها من خلال مقياس معد لهذا.

البرنامج المقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي:

ويعرف إجرائيًا بأنَّه منظومة متكاملة من الخبرات المعرفية المنظمة والأنشطة التعليمية، واستراتيجيات التدريس، وأساليب التقويم أُعدت بطريقة مترابطة في ضوء أسس علم اللغة الاجتماعي بما تشمله من أسس لغوية وتربوية؛ لتنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية:

الطلاب الأجانب الذين يدرسون اللغة العربية في المستوى المتوسط الثاني طبقًا لتصنيف الإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات، وتمكنوا من المهارات الأساسية لها في المستوى الأول، ومن ثمَّ يمكن تعليمهم التعبير الكتابي، والقدرة على استخدامه في التعلم والتواصل.

الإطار النظري للبحث:

أولا: التعبير الكتابي:

يعد التعبير الكتابي وسيلة مهمة من وسائل التواصل التي تمكن الإنسان من التعبير عن آرائه وأفكاره موظفًا جميع المهارات اللغوية؛ حيث يتلقى الخبرات المتنوعة من خلال الاستماع والقراءة، ويرسلها إلى الآخرين من خلال التحدث والكتابة؛ فهو الفن الذي تتجمع فيه جميع المهارات اللغوية الأخرى.

كما تتمثل أهمية التعبير الكتابي في قيمته الاجتماعية، والفنية، والتربوية، فأمَّا القيمة التربوية فتظهر من خلال إفساح المجال أمام الطلاب لإعمال الذهن، وتخير الألفاظ، وانتقاء التراكيب، وترتيب الأفكار، وحسن الصياغة، وتنسيق الأسلوب، وأمَّا القيمة الاجتماعية فترجع إلى أنَّ المتعلم حينما يتقن التعبير الكتابي الجيد فإنَّه يحظى بتقدير المجتمع بالاعتماد عليه في كثير من الأمور التي تقتضيها مطالب الحياة السياسية والدعاية والتوجيه، وفي تحقيق المتعة الجمالية لمن يتذوقون الكتابة الفنية، وأمَّا القيمة الفنية فتتمثل في تدوين الأفكار والخواطر في جميع الموضوعات، وسائر المناسبات بأسلوب جذاب، له تأثير قوي في نفوس الآخرين، فتتحقق المشاركة الوجدانية للكاتب في عواطفه، ويتذوقون فنه وأدبه (سمك، ١٩٨٦).

ومن خلال التعبير الكتابي تتضح ثقافة المتعلم، وما يمتلكه من أفكار ومعارف، كما أنَّه يعد مؤشرًا مهمًا على العمق الفكري والنضج اللغوي، والقدرة على العرض والشرح والتفسير والترتيب والتنسيق، كما أنَّه يعلم الطالب حسن الكتابة وآدابها، ويوجه نحو احترام المتلقي ورغبته وميوله؛ ولذا كان من أهم ما ينبغي أن يهتمَّ به معلم اللغة العربية؛ فمن خلال كتابة الإنسان نحكم على شخصيته وتفكيره (جاد، ٢٠٠٥).

لذا تحظى دروس التعبير الكتابي باهتمام الخبراء في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها لغير الناطقين بها، لما لها من مكانة في تجويد أشكال التعلم لدى الطلاب في مختلف العلوم والمعارف، وفي جميع مراحل التعليم، ويتوقف على التمكن من مهارات التعبير قدرة الطلاب

على فهم المعلومات في المواد الدراسية الأخرى وتفوقهم فيها، وتعويدهم الدقة والنظام، وحسن العرض لقضاياهم ومشكلاتهم.

كما يساعد التعبير الكتابي الطلاب غير الناطقين باللغة العربية على التعبير عن حاجاتهم النفسية بما تشمله من آمال وطموحات ومعتقدات، مما يخلصهم من القلق النفسي الذي تتسم به هذه المرحلة الدراسية، ولا سيما إذا كان المتعلم لا يتقن الحديث مع الآخرين؛ لأن ضعف قدرته على التواصل الاجتماعي بقدر كاف يُولد لديه مع الوقت شعورًا بعدم الثقة في النفس.

وينقسم التعبير الكتابي من حيث الغرض إلى التعبير الوظيفي؛ الذي يُعنى بالتعبير عن المواقف الاجتماعية فيما يرتبط بحياة الناس، وقضاء حوائجهم، ومنه كتابة الطلبات والتقارير، أو تدوين الملاحظات، والتلخيصات...، ويتطلب أسلوبًا خاصًا في الكتابة بانتقاء الألفاظ والأساليب والعبارات التي تؤدي الهدف المقصود بصورة مباشرة لا تحتمل التأويل، فهو يستخدم الأسلوب العلمي المتأدب، وأما النوع الثاني فهو التعبير الكتابي الإبداعي؛ الذي يُعنى بالتعبير عن المشاعر والأفكار بلغة أدبية تؤثر في مشاعر الآخرين، ومنه القصائد، وكتابة المقالات الأدبية، والقصص...، وله أهميته للمتعلمين في نقل عواطفهم وأحاسيسهم، وما يجول بخواطرهم إلى الآخرين، ومن الصعب الفصل بين النوعين؛ فكتابة الخطابات والبرقيات لا تخلو من الأسلوب الأدبي المؤثر وإلا فقدت فاعليتها، كما أن التعبير الإبداعي يمكن أن يؤدي غرضًا وظيفيًا، فيمكن إرسال رسالة تتميز بالأسلوب الأدبي. (عبد الباري، ٢٠١٤)، (الناقة، ٢٠١٧).

كما ينقسم على أساس دور المعلم والمتعلم في اختيار الموضوع إلى: التعبير الكتابي الحر، وفيه تُترك الحرية الكاملة للمتعلم في اختيار الموضوع الذي يريد الكتابة فيه، وتوليد أفكاره؛ والحرية تعد عاملًا مهمًا في تحقيق ذاته، وربط الموضوع ببنيته المعرفية، مما يؤدي إلى إتقانه مهارات التعبير الكتابي، وأما النوع الثاني فهو التعبير الكتابي المقيد، وفيه يحدد المعلم لطلابه الموضوع، ويقدم لهم أفكاره، وطريقة عرضه وتناوله، وهو الأكثر انتشارًا في المراحل التعليمية المتنوعة، ومن أظهر عيوبه التشابه في الموضوعات، وقلة الإبداع فيه، وأما النوع الثالث فهو التعبير الكتابي الحر الموجه، وفيه يُعطى المتعلم قدرًا من الحرية في اختياره للموضوع مع توجيه المعلم وإرشاده، ومشاركة المتعلمين في تحديد الموضوع، وتنوع أفكاره، والمعلم الواعي هو الذي يراعي خصائص طلابه واحتياجاتهم، ومن ثمَّ اختيار ما يناسبهم، كما يساعد التنويع في طريقة الاختيار على الاستفادة من مميزات كل طريقة (مدكور، ٢٠٠٨).

كما يُصنف التعبير الكتابي إلى الكتابة التعبيرية، وتدور حول خبرات الكاتب ومشاعره، وانطباعاته الشخصية، أو عن أسلوبه وإدراكه للأشياء وتهدف إلى مساعدة المتلقي على فهم ما يدونه الكاتب، وذلك كأن يكتب خطابًا يصف فيه مشاعره أو خبراته الخاصة، ويقتصر هدف الكاتب فيه في التعبير عن نفسه، وعما يدور بداخله للآخرين، في حين نجد الكتابة التفسيرية؛ التي يهدف الكاتب من خلالها إلى عرض وجهة نظره أو تفسيره للأشياء، سواء أكان رأيًا، أو ملاحظة، أو اقتراحًا، فلا يهدف إلى التعبير عن المشاعر كسابقتها، وإنَّما يقدم الكاتب من خلالها معلومات للمتلقي تعبر عن تفسيره ورؤيته لبعض الظواهر أو القضايا، ومنه أن يكتب لأحد من الزملاء يصف له مكان إقامته؛ حتى يستطيع الوصول إليه، أو أن يكتب مقالًا يفسر فيه أسباب ظاهرة ما، مثل: ترويج الإشاعات بين الناس، فهو يركز على الموضوع الذي يكتب فيه بالدرجة الأولى، كما نجد نوعًا آخر من الكتابة يتمثل في الكتابة الإقناعية، ويكون الاهتمام فيها على المتلقين، وخصائصهم النفسية، وما لديهم من معارف أو أفكار أو اتجاهات أو آراء، ويسعى الكاتب من خلالها إلى تشجيعهم على تغيير آرائهم، أو اتجاهاتهم، أو أفكارهم، لاتخاذ موقف ما في إحدى المسائل أو القضايا الحجاجية (الحوامدة؛ عاشور، ٢٠١٤).

وهذه الأنواع وإن اختلفت مسمياتها فإنَّها تشترك في مضمون يكاد يكون واحدًا؛ فهي تؤكد على ضرورة منح الفرصة الكافية للمتعلم ليعبر كتابيًا عن نفسه وعن أحاسيسه وآرائه، مع مراعاة أن يكون متسقًا مع ما يكتب فيه، ومن يكتب لهم.

وتتم عملية الكتابة عبر مراحل هي: ما قبل الكتابة أو مرحلة التخطيط؛ حيث يتم فيها اختيار الموضوعات التي يميل إليها الدارسون، ويرغبون في الكتابة عنها، وتحديد الهدف من الكتابة، ثمَّ كتابة قائمة بالأفكار الرئيسة للموضوع ومراجعتها وتنظيمها، وتوزيعها على مقدمة الموضوع وصلبه وخاتمته، بوضع كل فكرة فيما يناسبها، كما يمكن التعديل فيها حسب ما يراه الطالب مناسبًا، ثمَّ مرحلة الكتابة الأولية أو المسودة؛ حيث يتم التركيز فيها على توليد الأفكار، وكتابة الجمل والعبارات مسترشدًا بالقائمة التي سجلها سابقًا، مع مراعاة التسلسل، والانتقال من فكرة لأخرى في ترابط منطقي، فيبدأ بمقدمة الموضوع؛ لتكون بمثابة مدخل له، وتبرز أهميته، وتجذب انتباه القارئ، ثمَّ صلب الموضوع ثمَّ خاتمته المناسبة؛ لتلخص الموضوع، وتذكر بأهم ما ورد فيه، وقد تتضمن رأيًا، أو نصيحة، ثمَّ تأتي بعد ذلك مرحلة المراجعة، وفيها يقوم الدارس بمراجعة ما دونه من خلال قراءة المسودة الأولى قراءة متأنية لاكتشاف الأخطاء، أو الخلل في

ترتيب الجمل أو العبارات التي كتبها، مع الاستفادة بملاحظات الزملاء، ثمَّ إعادة كتابة المسودة، وتنظيمها بعد ما تمَّ فيها من تعديلات، ثمَّ يلي ذلك مرحلة التصحيح، وفيها يتم عمل التعديلات على المكتوب، بما يجعل النص مرغوبًا فيه لدى القارئ، ثمَّ تأتي مرحلة النشر؛ حيث يتم فيها تقديم النص بعد تعديله للآخرين؛ حيث يطلب المعلم من الطالب قراءة موضوعه على أقرانه، وأخيرًا مرحلة التغذية الراجعة من عملية الكتابة، فهي عنصر حيوي في عملية الكتابة، وتشمل مجموعة الملاحظات، والاقتراحات التي يبديها القارئ للكاتب (الخطيب، ٢٠١٠).

تعليم التعبير الكتابي لطلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية:

يختلف تعليم التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية عن الناطقين بها، فالناطقون بها لديهم خلفيات معرفية وثقافية ومفردات وتراكيب لغوية تمكنهم من الكتابة، أما غير الناطقين فليس لديهم هذه الخلفيات مما يزيد من صعوبة الأمر رغم أهميته، فالدارس يحتاج إلى تزويده بهذه الأشياء حتى يتقن اللغة العربية، ويتمكن من كتابتها بشكل صحيح، وتمثل معايير المجلس الأمريكي (ACTFL)، والإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية (CEFR)، أهم الأطر المرجعية في تعليم اللغات الأجنبية، وتمَّ وضع هذه الأطر المرجعية بواسطة خبراء من المتخصصين بحقل تعليم اللغات الأجنبية، وتعد هذه المعايير مرجعًا مهمًا لتعليم اللغات الثانية.

وصنف المجلس الأمريكي، والإطار المرجعي الأوروبي الفنون اللغوية الأربعة (الاستماع، التحدث، القراءة، الكتابة) وفقًا للكفاءة اللغوية إلى مستويات متدرجة؛ فالمجلس الأمريكي قسمها إلى خمسة مستويات هي: (المبتدئ، المتوسط، المتقدم، المتفوق، المتميز)، وقسَّم المستويات الثلاثة الأولى إلى ثلاثة مستويات فرعية هي (الأدنى، الأوسط، الأعلى).

أمَّا الإطار المرجعي الأوروبي فقسم الكفاءة اللغوية إلى ثلاثة مستويات(المبتدئ، المتوسط، المتقدم)، وقسم كل مستوى إلى مستويين فرعيين (أول، ثاني)، ويضم كل مستوى عددًا من القدرات اللغوية؛ حيث تشكل هذه المستويات تدرجًا هرميًا يشتمل فيه المستوى الأعلى على المستوى الأقل منه.

وتقدم توجيهات المجلس الأمريكي، والإطار المرجعي الأوروبي وصفًا تفصيليًا لأنواع التواصل اللغوي لدى المتعلم، ونوعية المفردات اللغوية التي يستخدمها، ومستوى الدقة، والمرونة اللغوية، والتواصلية، التي يتمكن منها في مواقف متنوعة في الفنون اللغوية، وهذا التوصيف يسهم في تحديد أهداف تعلم اللغة، وتعزيز أنشطة التعليم والتعلم، وتمَّ الاقتصار في هذا البحث

على التوصيفات اللغوية التي أقرها الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات للإنتاج الكتابي للمستوى المتوسط الثاني؛ لأنَّه الأكثر استخدامًا في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولأنَّ مهارات التعبير الكتابي للمستوى المتوسط هي محل اهتمام هذا البحث، والجدول الآتي يوضح هذه المواصفات: (الإطار المرجعي الأوروبي، ٢٠٢٠)

إرشادات الإطار المرجعي الأوروبي			
المستويات الفرعية للمستوى المتوسط والمواصفات المعيارية للإنتاج الكتابي في كل مستوى			
المستوى المتوسط الثاني (B2)	**يستطيع المتعلم فيه أن:** – يؤلف نصوصًا واضحة وتفصيلية عن موضوعات مختلفة تتعلق باهتماماته ويجمع المعلومات والحجج من مصادر مختلفة وأن يوازنها مع بعضها. – يكتب وصفًا واضحًا وتفصيليًا ومترابطًا عن أحداث أو تجارب حقيقية أو خيالية يوضح فيها الصلة بين الأفكار المختلفة ويراعي السمات المميزة السائدة والمتعارف عليها للجنس الأدبي المعني. – يكتب وصفًا تفصيليًا لموضوعات مختلفة تقع في دائرة اهتمامه. – يكتب نقدًا لفيلم أو كتاب أو مسرحية. – يكتب مقالًا أو تقريرًا يناقش فيه بعض النقاط بالترتيب بحيث يبرز أهم النقاط والأسانيد الداعمة بطريقة مناسبة. – يوازن بين الآراء والأفكار أو الحلول المقترحة للمشكلات. – يناقش موضوعًا بمقال أو تقرير ويكتب الأسباب المؤيدة أو المعارضة لوجهة نظر معينة ويشرح إيجابيات مختلف البدائل والخيارات المطروحة وسلبياتها. يجمع المعلومات والحجج والبراهين المختلفة.	المستوى المتوسط الأول (B1)	**يستطيع المتعلم فيه** أن: – يكتب نصوصًا غير معقدة، ومترابطة عن عدة موضوعات مألوفة تتعلق باهتماماته على أن يتم ربط الأجزاء القصيرة من النص بترتيبها بالتوالي. – يكتب وصفًا غير معقد وتفصيليًا عن موضوعات من دائرة اهتمامه. – يكتب تقارير عن تجارب معينة يقوم فيها بوصف المشاعر وردود الفعل بأسلوب سهل ومترابط. – يصف حدثًا واقعيًا أو خياليًا أو رحلة قام بها مؤخرًا. – يكتب قصة قصيرة. – يكتب مقالًا قصيرًا وبسيطًا عن موضوع يلقى اهتمامًا عامًا. – يكتب موجزًا أو ملخصًا في مجال تخصصه عن قدر كبير من المعلومات المتخصصة التي تتناول أشياء روتينية مألوفة وأشياء أقل روتينية، وكذلك أن يكتب تقريرًا عنها أو أن يبدي رأيه فيها بدرجة كبيرة من الصحة. يكتب تقارير مختصرة وذلك على نموذج موحد يتم فيه نقل معلومات متخصصة وأسباب لأفعال معينة.

وفي ضوء المواصفات المعيارية السابقة حددت الدراسات والبحوث مهارات التعبير الكتابي للمستوى المتوسط في: وضوح الخط وسلامته، واستخدام أدوات الربط وعلامات الترقيم، ومراعاة خصائص الكتابة العربية (المد، والتنوين...)، واستخدام الجمل المتنوعة مع ضبط الكلمات ضبطًا صحيحًا، واستخدام الفقرات، ومراعاة القواعد الإملائية، واستخدام الألفاظ المناسبة المعبرة عن المعاني وخلوها من العامية، والقدرة على استخدام الأفكار الرئيسة والفرعية وترتيبها، وتنظيمها وتسلسلها، وصحة الأفكار ومناسبتها للمعاني، وتقسيم الموضوع إلى: مقدمة، وعرض، وخاتمة، وتلخيص الموضوع في شكل مكتوب، وتدعيم الموضوع بالأدلة والشواهد المناسبة (الربابعة، ٢٠١٩؛عبد الرقيب؛ وآخرون، ٢٠٢٠).

في حين صنفت دراسة الفوزان (٢٠١٦)؛ والقرني (٢٠٢١) مهارات التعبير الكتابي للناطقين بغير اللغة العربية في المستوى المتوسط إلى مهارات جمالية، وتشمل: (اتباع نظام الفقرات، ووضوح الخط، وكتابة الموضوع في فقرات مترابطة)، ومهارات فكرية، وتشمل: (اختيار الأفكار الرئيسة والفرعية، واختيار الكلمات المناسبة، والتعبير عن الأفكار مكتملة المعنى) ومهارات بنائية، وتشمل: (تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة، وصحة رسم الكتابة إملائيًا، وصحة استخدام أدوات الربط)، وقد أفاد البحث الحالي من هذه المواصفات المعيارية وهذه الدراسات في بناء قائمة مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط.

وقد أفاد البحث الحالي من المحور السابق في التعرف على مفهوم التعبير الكتابي وأهميته، وأنواعه، ومراحله، والأسس التي تراعى عند تدريسه، وتقويمه، وتعليمه لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية وفقا لمعايير المجلس الأمريكي (ACTFL) والإطار المرجعي الأوروبي لتعليم اللغات الأجنبية (CEFR)، وأهم الأطر المرجعية في تعليم اللغات الأجنبية، والدراسات السابقة التي تناولت التعبير الكتابي للناطقين بغير اللغة العربية والإفادة من المنهجية العلمية لها، وقوائم المهارات التي استخدمتها، والنتائج والتوصيات التي عرضتها مما كان لها أثر في تدعيم الإطار النظري للبحث، وإعداد أدواته، وتفسير نتائجه.

كفاءة الذات الكتابية:

تعد كفاءة الذات من المكونات المهمة للنظرية المعرفية الاجتماعية، وقد حظي هذا المفهوم باهتمام في الكثير من البحوث في مختلف المجالات ، وأصبحت كفاءة الذات محل اهتمام البحوث التي تناولت المشكلات النفسية مثل: مشكلات الخوف، والإحباط، والمهارات

الاجتماعية، ومشكلات ضعف مستوى الأداء بشكل عام، ثمَّ طور باندورا مفهوم كفاءة الذات عام ١٩٨٦؛ حيث ارتبط لديه بمفهوم الضبط الذاتي للسلوك في نظريته الاجتماعية المعرفية من خلال نشره لمقالة بعنوان الأسس الاجتماعية للتفكير والعمل، وأضاف أنَّ الكفاءة الذاتية نتيجة لعمليات معرفية في شكل قرارات أو معتقدات أو توقعات فيما يتعلق بمدى تقييم الأفراد لقدرتهم على أداء مهام أو أنشطة معينة مهمة لتحقيق نتائج مرجوة. (Catherine, 2015)

وتعرف بأنَّها: توقع الطالب بقدراته على أداء السلوك الذي يحقق له نتائج مرغوب فيها في أي موقف معين (جابر، ١٩٩٨).

كما تعرف بأنَّها: مدى قدرة الطالب على أداء بعض المهام والأعمال المطلوبة منه وتوقعه لطبيعة أدائه في هذه الأعمال، بالإضافة إلى أنَّها تحدد طبيعة ثقة الفرد في مهاراته وقدراته على فهم الأعمال المطلوبة وأدائها (الطيب، ٢٠١٢).

ويشير العدوي (٢٠٢١) إلى أنَّ كفاءة الذات سمة نفسية لدى المتعلم يدرك من خلالها وعيه بمعتقداته النفسية، وأنَّها تختلف من شخص لآخر حسب مستوى جهده ومثابرته نحو أهدافه، ومقاومته للصعوبات، وقدرته على ضبط انفعالاته، وتوجيهها نحو الهدف المطلوب كما تعني أحكام الشخص على قدراته الشخصية، فقد تكون إيجابية أو سلبية، مما يعني أنَّه قد يمتلك كفاءة ذاتية مرتفعة تعكس ثقته في مهاراته وقدرته على أداء الأعمال والمهام المكلف بها أو العكس، وللخبرات والتجارب السابقة للفرد ونظرة الآخرين له دور في تقييم كفاءته الذاتية.

وتتضح أهمية كفاءة الذات في أنَّها المفتاح الرئيس للقوى المحركة لسلوك المتعلم؛ حيث تؤثر على كم الجهد المبذول وفاعليته، وفي مثابرة المتعلم ومقاومته؛ للتغلب على المعوقات من خلال محاولاته النشطة لتحقيق المهام الأكاديمية التي ينشدها، كما تقف خلف طموحاته وتوقعاته وسلوكياته، وعلى ذلك فإنَّ النواتج المعرفية لعقل المتعلم ترتبط على نحو موجب باعتقادات الكفاءة الذاتية أو إدراكها، كما تعد من أهم الأسس التي يعتمد عليها العلاج العقلاني الانفعالي، والإكلينيكي لمشكلات الخوف والقلق والإحباط، والمهارات الاجتماعية، ومشكلات التحكم الذاتي للسلوك، وانخفاض الأداء بوجه عام، ومن ثمَّ فإنَّ فهم محدداتها يسهم بصورة فاعلة في حل هذه المشكلات؛ حيث تنمي كفاءة الذات لدى المتعلم روح الحماس والمخاطرة الإيجابية، وبناء توجهات مستقبلية وتحدي الذات في سبيل تحقيق مخططاته (Irene, 2013).

ويشير أصحاب النظرية الاجتماعية إلى وجود عدد من العوامل التي تؤثر في الكفاءة الذاتية لدى الأفراد، منها:

- خبرات النجاح والفشل، فتحقيق الأهداف بشكل مستمر يزيد من الكفاءة الذاتية، فالطلاب الذين لديهم تاريخ من النجاح الأكاديمي يشعرون بكفاءاتهم الذاتية أكثر من ضعيفي التحصيل في الأنشطة الأكاديمية (Catherine, 2015 ؛Giallo & Little, 2003)
- الإقناع اللفظي، فالكفاءة الذاتية تتأثر برسائل الإقناع التي يتلقاها الفرد من الموثوق بقدراتهم على أداء المهام، وهذا يجعلهم يعتقدون بقدرتهم للتغلب على الصعوبات التي تواجههم.
- الخبرات البديلة، فالأفراد يكتسبون المعلومات عن فاعليتهم الذاتية من خلال ملاحظة نجاح من يشبهونهم أو فشلهم في بعض السمات والخصائص، مثل: العمر، والقدرات.
- الحالة الانفعالية التي يعيشها الفرد عند أدائه مهمة ما، فالإثارة الانفعالية الشديدة، وسيطرة الأفكار السلبية تؤثر في الكفاءة الذاتية.

وأما عن مفهوم الذات اللغوية فهي فهم المتعلم لذاته وفقًا لرغبته واستمتاعه باللغة وفنونها ومهاراتها، ووعيه بأسباب نجاحه وفشله فيها، وقدرته على تقييم ذاته فيها بدقة، مما يعني وضوح مفهومه لذاته في اللغة ومهاراتها، وهذا له أهميته في العملية التعليمية بالنسبة لتعلم اللغة؛ لما له من دور مهم في تنمية مفهوم الثقة بذاته اللغوية وجعله أكثر إيجابية في تعلم اللغة وفنونها، وتشمل مفهوم الذات النحوية، والأدبية، والقرائية، والكتابية (منصور، العابد، ٢٠١٦).

ويبين Polatcan (2019) أنَّ مفهوم الذات الكتابية هو تصور شخصي لقدرة المتعلمين على تكوين نصوص تساعدهم على كتابة موضوعات مناسبة لمستواهم اللغوي، فهي بذلك تعبر عن إدراك المتعلم لمستوى مهاراته في الكتابة.

ووفقًا لما سبق فإنَّ كفاءة الذات الكتابية تتحدد بمقدار الجهد والمثابرة على أداء المهام الكتابية، فالطلاب ذوو الكفاءة الذاتية الكتابية المرتفعة لديهم معرفة تامة بأنفسهم، ويستطيعون تحمل المسؤولية، ويؤدون المهام المكلفين بها بمزيد من الدافعية والإصرار والمثابرة حتى عند القيام بالمهام الكتابية الصعبة؛ ومن جهة أخرى فإنَّ الطلاب منخفضي كفاءة الذات لكتابية تضعف عزيمتهم، وتقف أساليب تفكيرهم عاجزة عن مواجهة المهام الكتابية خاصة التي تتطلب جهدًا أكبر لصعوبتها، وغالبًا ما ينسبون ضعفهم إلى أسباب خارجة عن إرادتهم، ويكونون أكثر عرضة للضعف الأكاديمي.

ومن ثمَّ تتضح أهمية كفاءة الذات الكتابية، إذ تعد مكونًا مهمًا من مكونات الشخصية، وأنَّ المتعلم يمكنه تحقيقها في دراسته إذا توفرت له الظروف المناسبة التي تساعده على إشباع متطلباته وحاجاته، وتحقيق أهدافه في ضوء ضوابط المجتمع الذي يعيش فيه، ودارسو اللغة العربية من غير الناطقين بها لا يختلفون في هذا الشأن عن غيرهم؛ فعندهم أهداف لتعلم اللغة العربية، من أهمها تنمية قدراتهم على التواصل بها كتابيًا مع الناطقين بها وبغيرها.

وهناك مجموعة من العوامل التي تساعد على تحسين كفاءة الذات الكتابية، منها: تحديد المهارات الكتابية المراد تنميتها لدى الطلاب، ودراسة خواصها، والتدرج في تقديمها؛ وذلك بأداء تدريبات متصلة بالمهارة، ثمَّ توفير الهدوء النفسي للمتعلم، فالقلق النفسي يؤثر سلبًا على أداء المهارة، ويعوق تعلمها، وإتقانها، ومراعاة درجة النمو اللغوي والعقلي للمتعلم، ودافعية المتعلم، ومدى اتفاق المهارات مع حاجاته وميوله، فعلى المعلم اختيار الأسلوب الملائم لإيجاد الدافع، وتوجيهه نحو اكتساب المهارة، ثمَّ الممارسة والتكرار، على أن يتم ذلك في مواقف حياتية، ثمَّ تعزيز المتعلم؛ لأن تعزيز السلوك المطلوب يزيد من ثباته وتكراره؛ بحيث يشعر بمتعة في أدائها، فذلك أدعى لرسوخها في ذهنه، ثمَّ توجيه المتعلمين إلى اكتشاف أخطائهم، وتبصيرهم بنواحي قوتهم وضعفهم، وإرشادهم إلى أفضل الأساليب لإنجاز أدائهم.

وقد أفاد البحث الحالي من المحور السابق في التعرف على مفهوم كفاءة الذات الكتابية، وأهميتها للمتعلم، والعوامل التي تؤثر فيها، والعوامل التي تساعد على تحسينها، والدراسات والبحوث السابقة التي تناولتها، ومنها: عبد القادر (٢٠٢٣) الحديبي (٢٠١٨)، سيد (٢٠١٦)؛ بصل (٢٠١٦)، بقيعي (٢٠١٥)، عبد العظيم (٢٠١٢)؛ العلوان (٢٠١١)، (٢٠٠٨) Nevill ، Olivare (2016)، sun, T., & Wang, C. (2020) ، مما ساعد على التعرف على أبعاد كفاءة الذات الكتابية التي استخدمتها، وما عرضته من نتائج وتوصيات، وأسهم في بناء مقياس كفاءة الذات الكتابة، بما يشمله من أبعاد تمثلت في الرغبة في الكتابة، والثقة بالنفس أثناء الكتابة، والكفاءة اللغوية أثناء الكتابة، والمثابرة لإنجاز العمل الكتابي.

علم اللغة الاجتماعي وتنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية:

تعد اللغة أهم أدوات التواصل الاجتماعي بين الأفراد، فاللغة مرتبطة بالمجتمع الإنساني ارتباطًا وثيقًا، فاللغة ظاهرة اجتماعية، ولها دورها في النشاط الاجتماعي، ووسيلة يستخدمها المجتمع في نقل ثقافته من فرد لآخر ومن جيل إلى جيل، وسمة من سمات الترابط الاجتماعي

وهذا ما دعا العلماء إلى دراسة الظواهر اللغوية في ضوء ارتباطها بالظواهر الاجتماعية، وظهر ما يُسمى بعلم اللغة الاجتماعي.

ويعرف علم اللغة الاجتماعي بأنّه علم يُعنى باكتشاف الأسس أو المعايير الاجتماعية التي تحكم السلوك اللغوي بوصفه صادرًا عن معانٍ اجتماعية وثقافية؛ بهدف إعادة التفكير في القواعد التي تحكم ضوابط العمل اللغوي، ومن ثمَّ بيان موقع اللغة في الحياة الإنسانية (نهر، ١٩٩٨).

ويهتم هذا العلم بدراسة العلاقة بين اللغة والمجتمع، وأثر ذلك في الظواهر اللغوية المختلفة، فاللسانيات الاجتماعية تهدف إلى ربط دراسة اللغة في سياقها الاجتماعي، كما يسعى إلى دراسة سبل التواصل اللغوي بالصورة التي تتيح فرصًا لوصف اللغة أثناء الاستعمال اللغوي، ومعرفة اللغة المستعملة في عملية التواصل داخل الروابط الاجتماعية، وما يتعلق بها من أمثلة للسلوك اللغوي، ووظائف عملية التواصل، والكشف عن الأسباب والأبنية اللغوية والعمليات التي تصف اللغة المستخدمة أثناء عملية التواصل، والوصول إلى الكيفية التي يستخدم بها الأفراد لغتهم، والأغراض التي تستخدم من أجلها، والأوضاع المتنوعة للاستخدام، وما يطرأ عليها من تغييرات (سليمان، ٢٠١١).

كما يبين هاليداي أن اهتمامات علم اللغة الاجتماعي تتمثل في: دراسة الازدواجية اللغوية والتعدد اللغوي، وتعدد اللهجات، وظواهر التنوع اللغوي والتنمية اللغوية، وعلم اللهجات الاجتماعي، واللسانيات الاجتماعية والتربية، والدراسة الوصفية للأوضاع اللغوية، والسجلات والفهارس الكلامية والانتقال من لغة إلى أخرى (نهر، ١٩٩٨).

وقد أدرك علماء العربية أهمية البعد الاجتماعي للظاهرة اللغوية؛ حيث يؤكد الإمام عبد القاهر الجرجاني على أهمية الترابط المقامي بين الأسلوب والمعنى البلاغي، ووظيفته التواصلية، مع الاهتمام بالمعاني، والأغراض الاجتماعية المنشودة من الخطاب، وابن جني الذي نظر إلى اللغة على أنَّها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، ذلك أنَّها لا تكون إلا حيث يكون المجتمع، ومن ثمَّ يمكن فهمها باعتبارها ظاهرة اجتماعية، وابن خلدون رأى أنَّ امتلاك اللغة يجب أن يكون لغرض الإفهام، وهو هدف علم اللغة الاجتماعي، وحثَّ على أن تقتصر مهمة دراسة علم النحو على حصول الملكة اللسانية لدى المتعلم (سليمان، ٢٠١١).

كما عالج علم اللغة الاجتماعي قصور النظرية التوليدية، فاللغة وفقًا للنظرية التوليدية التحويلية قدرة عقلية قابلة للانفصال عن استعمالاتها ومستعمليها، وأنَّ المعرفة الدقيقة بالنحو والصرف والدلالة لم تستطع التعامل مع ظواهر لغوية ذات أهمية؛ حيث لم تسلط الضوء على التواصل اللغوي بين المتعاملين، وأهملت دراسة الظواهر النفسية والاجتماعية الموجودة داخل أنظمة اللغة بشكل عام، أو داخل اللغة بشكل خاص، فهي تنظر إلى اللغة على أنَّها قدرة ذهنية موجود لدى الإنسان، وتهتم باللغة بوصفها بنية مستقلة، في حين اهتمَّ علم اللغة الاجتماعي بدراسة استعمال اللغة، وبحث أسس نجاح التواصل، كما أصبحت من أكثر النظريات اللغوية القادرة على التحليل اللغوي، وذلك بتجاوزها الشكل والصورة وصولًا إلى المضمون أو المعنى وعلاقة اللغة بالاستعمال، من خلال ربط بنية اللغة بالسياق الاجتماعي (عكاشة، ٢٠١٤).

فاللغة ظاهرة اجتماعية تُكَوِّن الروابط الاجتماعية بين أفراد المجتمع، وهي الوسيلة الفعَّالة التي يستخدمها أفراد المجتمع في التواصل الفعَّال الذي يركز على الموضوع أو محتوى الرسالة (ثقافي، اجتماعي، ديني...)، وغرض الموضوع ويعني الغرض العام للموضوع ككل، ثمَّ الغرض من أجزائه، فهي متصلة منفصلة في الوقت نفسه، متصلة حيث تهدف مع بقية الأجزاء إلى تحقيق هدف الموضوع ككل، ومنفصلة حيث تهدف إلى تحقيق هدف خاص بها، فالقصة مثلًا لها غرض عام، ولكل جزء من أجزائها هدف خاص وله دوره في تحقيق الهدف العام، ثمَّ مناسبة الموضوع ويعني السياق المقامي، فلكل مقام مقال، ولكل حال مقتضاها، فاللغة بمفرداتها وعباراتها لا تمثل في نهاية الأمر سوى صورة تركيبية دلالية ذات معاني متنوعة ينظمها رابط مقامي ينبغي أن يكون حاضرًا في كل تواصل إنساني، وهذا يشمل الزمان والمكان وما يتعلق بهما من تفاصيل، ثمَّ المشاركون في الحدث اللغوي وأعمارهم وأجناسهم ومستوياتهم اللغوية والثقافية والاجتماعية، ثمَّ صيغة الرسالة وقواعد التفاعل اللغوي، وتعني القواعد والأعراف اللغوية التي ينبغي مراعاتها وهي تختلف باختلاف المجتمعات.

مجالات علم اللغة الاجتماعي:

يرى كل من: الراجحي (٢٠١٢)؛ جلايلي (٢٠١٩)؛ مدكور (٢٠٠٨)؛ دمياطي (٢٠١٦) أن مجالات علم اللغة الاجتماعي تتمثل في:

- **الحدث اللغوي أو الأفعال اللغوية:** فاللغة ليست وسيلة للتعبير عما في نفس المتكلم، أو الكاتب فقط، بل وسيلة للتفكير، وإثارة أفكار المستمع والقارئ ومشاعرهما، وتحريك وجداناتهما، ودفعهما

إلى العمل والحركة، استجابة وتلبية لأثر الكلام المستمع إليه، أو المقروء، فكل قول هو تحقيق لعمل ما، فالتفاعل بين البائع والمشتري، والمشاركة في الندوات، والحوار بين المعلم وطلابه هو أفعال لغوية، تتضمن أصواتًا لغوية تُنسج في تركيب لغوي صحيح ينتج عنه معنىً محددًا ويشتمل على مستويات لغوية فرعية منها: المستوى الصوتي، والصرفي، والتركيبي، والدلالي كما تشمل أثر التركيب اللغوي على المتلقي، ويعني النتائج أو التبعات أو العواقب التي تنتج عن التركيب اللغوي، وتؤثر على مشاعر المتلقي وأفعاله، ثمَّ الفعل المقصود من القول وهو وظيفة التركيب اللغوي في الاستعمال، وما يشير إليه من معانٍ وظيفية تكون خلف المعنى الأصلي، فهو عمل يتم بقول ما، مثل: الوعد، والتحذير، والأمر، والنهي، وغيرها.

- **التحول اللغوي:** فالمجتمع لا يتكلم بأسلوب لغوي واحد، فهناك داخل كل مجتمع عدة لغات أو لهجات، وهنا على الفرد أن ينتقل في خطابه من لغة إلى أخرى أو من لهجة إلى أخرى، فقد يستخدم أجزاءً من اللغة الأولى أثناء استخدام اللغة الثانية، وذلك بهدف الإيضاح أو الشرح، أو الاندماج اللغوي.
- **التداخل اللغوي:** ويعني الثنائية اللغوية أو الازدواج اللغوي داخل المجتمع الواحد، وينتج عنه ما يُسمى بالاحتكاك اللغوي على جميع المستويات (الصوتية، الصرفية، النحوية، المفردات...) ويحدث ذلك من خلال تأثير اللغة الأولى المكتسبة من المجتمع، في اللغة الثانية المتعلمة.
- **الروابط داخل النص:** ولها دور في بنية النص، وهي تساعد على توضيح المقصود بها بين طرفي الموقف اللغوي، ولا يمكن تفسيرها بعيدًا عن السياق الاجتماعي، كما أنها تفيد الاختصار في اللفظ؛ لغناها عن ذكر المشار إليه، ومنها: الضمائر بأنواعها، ودورها المهم في العلاقات الاجتماعية، فالضمير "نحن" عندما يستخدم في الخطاب يدل على حضور الطرف الآخر حتى لو كان غائبًا حسيًا؛ ليحقق التواصل بين طرفي الموقف اللغوي، وقد يحدث اللبس في استخدامها إذا تعددت مراجعها، ويعتمد إدراك معانيها على السياق الذي تستخدم فيه، والروابط الزمنية، وهي كلمات تدل على زمان يحدده السياق، وعدم مراعاته يؤدي إلى غموض المعنى على المتلقي، ولكي يمكن تحديد القيمة الدلالية لها، فعليه معرفة سياق الحديث، ومنها الروابط المكانية، وتشير إلى أماكن معينة يعتمد تفسيرها على معرفة مكان المتكلم، أو مكان ما معروف للمخاطب، فكلمات مثل "هنا وهناك، وهذا وذاك" ونحوها، تعتمد على السياق الذي قيلت فيه كما أنَّ هناك أدوات الربط، مثل: بل، لكن، وإلى، وهنا، وفضلًا عن ذلك.

- **الافتراض المسبق:** ويقصد به المعنى المتضمن في الألفاظ المذكورة، ولها دور مهم لتحقيق النجاح في عملية التواصل اللغوي، ويشمل سياق الحال، والعرف الاجتماعي، وما يفترضه الخطاب من مسلمات توضح المعنى المقصود، فالمعرفة السابقة المكتسبة للغة واستعمالاتها المتنوعة تساعد المتلقي على إدراك الدلالة الصحيحة للألفاظ، فقولك للمخاطب أغلق النافذة يحمل معنى متضمن وهو وجود نافذة (فتحة)، فقد تدل كلمة نافذة على معاني أخرى تفهم من خلال السياق، كقولك أحكام القاضي نافذة...، كما يفهم من الكلام أنَّها مفتوحة، كما تقتضي بعض التراكيب اللغوية معاني لغوية يدل عليها السياق، وقد تنبه علماء البلاغة لهذا الأمر فيقول الإمام السكاكي: "إنَّ دلالة خواص الكلام تختلف عن دلالة تراكيبه بحكم خصوصية التركيب من جهة، وبحكم السياق الذي توظف فيه من جهة أخرى". فهو يشير إلى أهمية مطابقة الكلام لتمام المقصود منه، فالكثير من العبارات اللغوية يختلف معناها حسب السياق الذي ترد فيه، فهي تفيد معنى إضافيًا جديدًا إلى الدلالة الأصلية.
- **الإقناع أو الحجاج:** ويعني حسن انتقاء الحجج، وطريقة عرضها بهدف التأثير في القارئ وإقناعه بوجهة نظر معينة من خلال أشكال مخصوصة للخطاب من حيث ترابط الأفكار وتناغمها، وللحجاج أدوات متعددة، منها: تقديم الشواهد اللازمة من القرآن والسنة والأقوال المأثورة، والأبيات الشعرية التي تدعم وجهة نظر الكاتب، ومنها الاستدلال لعرض فكرة ما أو تأكيدها، أو نفيها، وفقًا لقواعد العقل والمنطق، ومنها الطريقة الحوارية، من خلال حوار بين طرفي الموقف اللغوي؛ حيث يعمل الكاتب على إشراك القارئ، واحترام فكره ومسلماته، والبعد عن التناقض، فقد تتعدد الحجج لتحقيق غاية واحدة، أو مجموعة من الغايات.

علم اللغة الاجتماعي مدخل لتدريس التعبير الكتابي:

من خلال ما سبق تتضح أهمية علم اللغة الاجتماعي بوصفه مدخلًا لغويًا بالنسبة لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بغيرها، فهم يحتاجون إلى التواصل مع المجتمع الجديد الذي يعيشون فيه، ويتبادلون مع أفراده المفردات اللغوية؛ ليضعوها في قاموسهم اللغوي من خلال الممارسة التي هي الأساس في تعلم أية لغة ثانية.

والمدخل اللغوي عبارة عن عمل فلسفي نظري يقدم مجموعة من الأفكار والمبادئ والقوانين والقواعد التي تتكامل فيما بينها لتقديم تصور حول اللغة وطبيعتها، مما يسهل فهمها وطبيعتها، ومن ثمَّ وضع الإجراءات المناسبة لتعليمها وتعلمها (عرفان، ٢٠١١).

فعلم اللغة الاجتماعي يُمَكِّن المعلم والمتعلم من توفير بيئة تعليمية تساعد على تعليم التعبير الكتابي في سياق اجتماعي، يتضمن أنشطة تفاعلية اجتماعية متنوعة تساعد على تحقيق الأهداف المنشودة، مما يجعل التعلم أكثر بقاء في ذهن المتعلم، وتنمية مهاراته اللغوية والاجتماعية، ومن ثمَّ سعت الكثير من الدراسات إلى الإفادة من علم اللغة الاجتماعي في مجال تعليم اللغة العربية، فاللغة لا تُعلم إلا باللغة، ومنها: دراسة سليمان (٢٠١١)؛ السلمي (٢٠١٨)؛ العجمي (٢٠٢٠)؛ طلبة، عبد الله (٢٠٢١)، Saleh ur Rahman, M. (2020) M., & Al-Omari, A. (2023)

كما أنَّ توظيف علم اللغة الاجتماعي في التعليم يجعل المتعلم محور الأنشطة التعليمية حيث يكون مشاركًا إيجابيًا خلال مناقشة الموضوعات المطروحة، وتبادل الخبرات للوصول إلى تعلم فعَّال داخل بيئة تعليمية محفزة، تحقق الدافعية لدى الطلاب للحصول على المعلومات من خلال المشاركة النشطة في الأنشطة، دون انتظار حصولها جاهزة من قبل المعلم، فالتدريس عملية اجتماعية، وعملياته تتعلق بالموقف الاجتماعي، فعلاقته بالتدريس يفسرها الاستعمال اللغوي الفعَّال الذي يعمل على ربط الخبرات اللغوية بالحياة اليومية، ويبحث عن أفضل الطرق لتحويل الخبرات العلمية المكتسبة إلى معرفة مطبقة في الحياة الواقعية، فهناك نوع من التفاعل بين التدريس والتواصل اللغوي الاجتماعي.

ومن جهة أخرى يلتقي علم اللغة الاجتماعي كمدخل لغوي مع النظرية البنائية الاجتماعية كنظرية نفسية في الافتراضات والأسس التي تقوم عليها، حيث تؤكد على البيئة الاجتماعية للمتعلم، وأنَّ الخبرات التعليمية تبنى من خلال التفاعل الاجتماعي النشط أثناء ممارسة الأنشطة، وأنَّ التعلم الذي يراعي البعد الاجتماعي ينتج عنه تعلم أكاديمي أفضل.

وترجع جذور البنائية الاجتماعية إلى فيجوتسكي الذي يرى أنَّ العمليات العقلية وما يتبعها من آليات للتفكير هي متأثرة في أصل تكوينها بالسياق الاجتماعي، واللغة هي وسيلة التواصل والتفاعل في هذا السياق، وأنَّ التعلم يحدث من خلال التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم، وأنَّ المعارف التي تشكلت ويقوم الطالب بتعلمها هي منتجات اجتماعية (عبد الكريم، ٢٠١١).

ومن الأسس التي تقوم عليها البنائية الاجتماعية أنَّ عملية التعلم عملية بنائية نشطة وغرضية التوجه تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وتركز على التفاعل الاجتماعي والتشارك مع الآخرين؛ فالمعرفة تبنى من قبل المتعلم ولا تنتقل إليه بشكل سلبي، وأنَّ المعرفة القبلية للمتعلم شرط لحدوث التعلم البنائي ذي المعنى

وأنَّ الغرض الأساس من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتناسب مع الضغوط الممارسة على خبرة الطالب، وأنَّ مواجهة الطالب بمشكلة حقيقية أو مهمة تعليمية تهيئ له ظروف تعلم أفضل، وأنَّ البناء المفيد للمعرفة يتطلب نشاطًا اجتماعيًا مثمرًا وهادفًا، يشجع على البحث والاستقصاء وتأمل الذات وتنمية مهارات التفكير أثناء تنفيذ مهام (زيتون؛ زيتون، ٢٠٠٣).

وقد نتج عن النظرية البنائية الاجتماعية عدد من الاستراتيجيات التدريسية الفعَّالة التي يمكن توظيفها داخل حجرة الدراسة مع الناطقين بغير اللغة العربية في تنمية مهارات التعبير الكتابي، ومنها:

١- **نموذج التعلم البنائي الاجتماعي ويشتمل على الخطوات الآتية:**

- التهيئة أو الدعوة: وتبدأ بتهيئة أذهان الطلاب، وإثارة دوافعهم نحو تعلم موضوع الدرس من خلال بعض الخبرات التي مرَّوا بها، أو عن طريق طرح بعض الأسئلة أو المشكلات التي تشحذ التفكير، والبحث عن الحلول المناسبة لها؛ فيشعر الطلاب بالحاجة إلى البحث والاستقصاء، وفي نهايتها يكون الطلاب قد ركزوا على موضوع الدرس.
- الاستكشاف والبحث: وتعد أهم جزء في الدرس؛ وتتمركز حول الطلاب؛ حيث يقومون من خلال الأنشطة اللغوية باستكشاف الموضوعات، أو الأفكار الرئيسة، والمعلم هو الموجه والميسر لهم، كما يساعد طلابه ويطرح عليهم بعض الأسئلة الإضافية لإعادة توجيههم نحو الموضوع، فيتفاعل الطلاب مع الخبرات اللغوية الجديدة التي تثير عندهم تساؤلات، فيقومون من خلال الأنشطة المقدمة بالبحث والتنقيب، وأثناء ذلك يستكشفون خبرات غير معروفة لهم من قبل، وتسمى هذه الحالة بعدم الاتزان المعرفي.
- التفاعل الاجتماعي: وفيها يقدم الطلاب الحلول والاقتراحات من خلال مرورهم بالخبرات الجديدة، ويتم تصويب ما لديهم من خبرات بديلة، أو إحلال الأفكار العلمية الصحيحة محل ما لديهم من خبرات خطأ، ويشجع المعلم طلابه على كتابة ما توصلوا إليه من خلال الملاحظة والتأمل.
- التطبيق والتوسع: وتتحدى هذه الخطوة قدرات المتعلمين لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصلوا إليه من حلول، أو استنتاجات، وكذلك لتنفيذ التطبيقات عمليًا، وذلك في مواقف أخرى جديدة، وهذه الخطوة تساعد المتعلمين على تثبيت ما تعلموه من خبرات، وانتقال أثر هذا التعلم وتطبيقه في مواقف مشابهة تعمل على صقل مهاراتهم.

- التقويم: والهدف منها هو تقويم أداء الطلاب بشكل دائم وعملي؛ لمعرفة مستوى قدراتهم على تطبيق المعرفة المكتسبة في مواقف تعليمية جديدة، واختبار قدراتهم على فهم المعلومات، وتطبيقها وتحليلها، وإدراك العلاقات التي تربط بينها، ثم استنتاجها وتركيبها وتقويمها.

٢- استراتيجية النمذجة والممارسة الموجهة.

وهذه الاستراتيجية لها مسميات منها: التعليم بالقدوة والمحاكاة، أو التعليم الاجتماعي، وقد ظهرت على يد ميللر وتطورات على يد باندورا، وتشتمل على عدد من المراحل هي: التهيئة، التعريف بالمهارة، النمذجة بواسطة المعلم، المحاكاة بواسطة المتعلم، التقويم (عبيد، ٢٠١١).

وهذه الاستراتيجية لها جذور إسلامية فقد كان النبي (صلى الله عليه وسلم) النموذج الكامل لأصحابه في العبادات والمعاملات والسلوك يوجه ويرشد ويقوَّم أصحابه، كما أنَّ استخدامها في تعليم التعبير الكتابي، لا سيما مع الناطقين بغير اللغة العربية يساعد في تعزيز عملية التعلم لديهم، ويعمل على تنشيط معارفهم السابقة، وتنمية المهارات الاجتماعية، والمناقشة والحوار؛ والفهم العميق للمعرفة والخبرات، وتحمل المسئولية؛ للتغلب على ما يواجههم من صعوبات، ويمكن توظيف هذه الاستراتيجية في تعليم التعبير الكتابي من خلال الخطوات الآتية:

- التهيئة: وتشير إلى كل ما يقوله المعلم، أو يفعله، أو يوجه به الطلاب قبل تعلم محتوى درس جديد، أو تعلم إحدى نقاطه؛ بغرض تهيئة الطلاب عقليًا، ووجدانيًا للتعلم، وجعلهم في حالة قوامها الاستعداد للتعلم.
- التقديم للمهارة المطلوب تعلمها: وجمع معلومات عنها، وما يتعلق بها من مفاهيم وأفكار تكشف ماهيتها، وخصائصها، وأهميتها، والحاجة إلى إكسابها للطلاب، وعمليات التفكير المتضمنة فيها، والصعوبات المتوقع حصولها، وكيفية التغلب عليها.
- النمذجة بواسطة المعلم أو بأي وسيلة أخرى: فيقدم نموذجًا للعمليات العقلية في المهارة من خلال التفكير جهريًا، أو بعرض نموذج لمهارة التعبير الكتابي التي يقدمها لطلابه.
- الممارسة الموجهة: وفى هذه المرحلة يتم توجيه المتعلم إلى ممارسة المهارة المطلوبة فعليًا بشكل أولي؛ بحيث يحاكي النموذج المشاهد قدر استطاعته، وتتم الاستعانة بتمثيل الأدوار، والتدريب التبادلي، مع ملاحظة أداء الطالب أثناء التدريب على المهارة، وتقديم التوجيه والإرشاد؛ للتحقق من سير الطالب في الاتجاه الصحيح نحو تعلم المهارة.

- الممارسة المستقلة: وفيها يقوم الطالب بأداء المهارات التي تعلمها في شكل عمل كتابي كامل بتلقائية مع أقل أخطاء ممكنة، كما تظهر شخصيته وإمكاناته اللغوية، مما يجعل له أسلوبًا مميزًا في التعبير الكتابي، ثم يتم تقويم كتابات الطلاب في ضوء معايير موضوعة في مقاييس متدرجة للحكم على مستوى إتقان الطلاب للمهارات المطلوبة.

وقد أفاد البحث الحالي من المحور السابق في التعرف على مفهوم علم اللغة الاجتماعي، وأهميته في التواصل الاجتماعي بين الأفراد، فاللغة مرتبطة بالمجتمع الإنساني ارتباطًا وثيقًا، فهي ظاهرة اجتماعية، ولها دورها في النشاط الاجتماعي، والتعرف على الأسس اللغوية لعلم اللغة الاجتماعي، ومنها أنَّ اللغة أفعال لغوية تتم من خلال الألفاظ، ودراسة علاقة اللغة بالاستعمال، من خلال ربط بنية اللغة بالسياق الاجتماعي، ومراعاة الظواهر اللغوية مثل التداخل اللغوي، والتحول اللغوي أثناء تعلم اللغات الأجنبية، فضلًا عن التركيز على الروابط اللغوية ودورها في تحقيق تماسك العمل اللغوي وترابطه، ومراعاة الافتراض المسبق والمعنى المتضمن في الألفاظ بما يشمله من معنى مباشر، أو معان سياقية يدل عليها المقام، ثمَّ الجانب المختص بتدعيم الآراء بالحجج والبراهين بغرض التأثير على القارئ وإقناعه واستمالة عواطفه، وتمَّ مراعاة الأسس السابقة عند بناء البرنامج.

كما أفاد البحث من المحور السابق في الوقوف على بعض الأسس التربوية ذات البعد الاجتماعي؛ فنمط التعلم الذي يراعي البعد الاجتماعي ينتج عنه تعلم أكاديمي أفضل، ومن هذه الأسس مساعدة الدارسين على اكتشاف المعلومات بأنفسهم من خلال عمليات التفاوض والتفاعل الاجتماعي داخل بيئة تعليمية جذابة، وأهمية ممارسة اللغة تطبيقيا واجتماعيًا من خلال استخدام اللغة، وتنمية كفاءة المستخدمين لها، ومساعدة الدارسين على تطوير المهارات اللغوية المعرفية المختصة بالتعبير الكتابي، وتنمية الاستقلالية، أثناء ممارسة الأنشطة المتنوعة، من خلال توظيف الاستراتيجيات التدريسية البنائية الاجتماعية، (النموذج البنائي الاجتماعي، والنمذجة والمماؤسة الموجهة...)، والاهتمام بالسياق العام للغة المستخدمة، وتشجيع الدارسين على المشاركة وطرح الأسئلة والاستفسار عن الموضوعات المطروحة للتعلم، واستخدام اللغة من خلال مهام تطبيقية حياتية، وتوجيه انتباه الدارسين إلى الاهتمام بالمعنى وليس بالألفاظ وترتيبها، وتمَّ توظيف هذه الأسس داخل البرنامج.

كما تمَّ الوقوف على البحوث والدرايات السابقة التي تناولت بناء برامج في ضوء أسس علم اللغة الاجتماعي، ومنها دراسة سليمان (٢٠١١)، السلمي (٢٠١٨)، طلبة؛ عبد الله (٢٠٢١)، ur Rahman, M. (2020) ، Saleh M., & Al-Omari, A. (2023)، مما أفاد البحث في التعرف على خطواتها وإجراءاتها، وما قدمته من نتائج وتوصيات أسهمت في بناء البرنامج الحالي، وتفسير نتائجه.

الجانب التطبيقي للبحث:

أولًا: منهج البحث وعينته:

تمَّ استخدام المنهج التجريبي؛ لتحديد فاعلية البرنامج المقترح من خلال التصميم شبه التجريبي المعروف بـــ (القياس القبلي البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة).

وتم اختيار مجموعة البحث من من طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية وفقًا لتصنيف الإطار المرجعي الأوروبي، حيث تم اختيار عدد (٣٠) طالبًا بطريقة عشوائية من طلاب المدرسة العالية الحكومية الأولى بيوجياكرتا- بإندونيسيا؛ للمجموعة التجريبية، كما تم اختيار عدد (٣٠) طالبًا من المدرسة العالية الحكومية جومبانج بإندونيسيا للمجموعة الضابطة؛ للعمل على ضبط المتغيرات الدخيلة، وعدم التأثير على نتائج البحث.

ثانيًا: إعداد قائمة بمهارات التعبير الكتابي.

هدفت القائمة إلى تحديد مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين يغير اللغة العربية بهدف بناء برنامج في ضوء علم اللغة الاجتماعي لتنميتها لديهم، وتمَّ إعداد القائمة في صورتها الأولية من خلال الاعتماد على المعايير التي أقرها الإطار المرجعي الأوربي المشترك لتعليم اللغات؛ لشيوع استخدامه، واستناد غالبية الدول عليه في تعليم اللغة الثانية؛ كما تمَّ الرجوع إلى الكتب والبحوث السابقة والدراسات في مجال تعليم التعبير الكتابي للناطقين بغير اللغة العربية وما تركز عليه من مهارات لدارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها في المستوى المتوسط؛ حيث تم اشتقاق قائمة بمهارات التعبير الكتابي في ضوء تلك التوصيفات المعيارية، وتمَّ عرضها على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها بصفة عامة، والمتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها

بصفة خاصة، وتمَّ تعديل القائمة في ضوء آرائهم؛ وصولًا بها إلى الصورة النهائية، ليكون بذلك تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث: والذي نصه: ما مهارات التعبير الكتابي المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١) قائمة مهارات التعبير الكتابي في صورتها النهائية.

المجال	المهارات الفرعية	عدد المهارات
مهارات الأسلوب	توظيف علامات الترقيم. اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني. استخدام أدوات الربط استخدامًا سليمًا.	٣
مهارات المضمون	تحديد الأفكار الرئيسة. تحديد الأفكار الفرعية. ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها. التعبير عن الأفكار بجمل تامة. تدعيم الموضوع بالشواهد المناسبة.	٥
مهارات التنظيم	تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة. مراعاة مهارات الفقرة (الشكل، المضمون).	٢
المجموع		١٠

ثالثًا: إعداد اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

بعد الوصول للصورة النهائية للقائمة تمَّ بناء اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي، لتعرف مستوى الطلاب قبل تنفيذ البرنامج وبعده؛ لتحديد فاعليته، وذلك من خلال مراجعة البحوث والدراسات السابقة والكتب والمراجع التي تناولت مهارات التعبير الكتابي، كما تمَّ الاستفادة بآراء الخبراء المتخصصين في مجال الاختبارات والتقويم، وتمَّ إعداد جدول المواصفات في ضوء المهارات المطلوب تنميتها لدى أفراد البحث، والتي تمثل النواتج التعليمية المستهدفة، باستخدام أسئلة الاختيار من متعدد؛ مع مراعاة شروطها، وأن يكون لكل مهارة ثلاثة أسئلة؛ للتأكد من تنميتها، ثمَّ تصحيح الاختبار على أساس جمع درجات كل طالب على الإجابات الصحيحة؛ بحيث يكون لكل إجابة صحيحة درجة واحدة، ثم تمَّ عرض الاختبار في صورته

الأولية على الخبراء والمتخصصين، لمعرفة مدى مناسبته لما وضع له، وتعديله في ضور آرائهم وصولًا به للصورة النهائية، ويبين الجدول الآتي مواصفات الاختبار في صورته النهائية.

جدول (٢) مواصفات اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

المجال	المهارات الفرعية	الوزن النسبي	عدد الأسئلة	أرقام الأسئلة
مهارات الأسلوب	- توظيف علامات الترقيم. - اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني. - استخدام أدوات الربط استخدامًا سليمًا.	١٠% ١٠% ١٠%	٣ ٣ ٣	١، ١١، ٢١ ٢، ١٢، ٢٢ ٣، ١٣، ٢٣
مهارات المضمون	- تحديد الأفكار الرئيسة. - تحديد الأفكار الفرعية. - ترتيب الأفكار وتنظيمها وتسلسلها. - التعبير عن الأفكار بجمل تامة. - تدعيم الموضوع بالشواهد المناسبة.	١٠% ١٠% ١٠% ١٠% ١٠%	٣ ٣ ٣ ٣ ٣	٤، ١٤، ٢٤ ٥، ١٥، ٢٥ ١٦،٦، ٢٦ ٧، ١٧، ٢٧ ٨، ١٨، ٢٨
مهارات التنظيم	- تقسيم الموضوع إلى مقدمة وعرض وخاتمة. - مراعاة مهارات الفقرة (الشكل، المضمون).	%١٠ ١٠%	٣ ٣	٩، ١٩، ٢٩ ١٠، ٢٠، ٣٠
٣	المجموع	%١٠٠	٣٠	٣٠

وبعد تحكيم الاختبار، ومراعاة آراء المحكمين، وإجراء التعديلات المناسبة، تمَّ تطبيقه على مجموعة مماثلة في الخصائص لعينة البحث مكونة من (٣٠) طالبًا، بغرض حساب صدقه وثباته؛ كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول(٣) حساب الاتساق الداخلي للاختبار من خلال ارتباط كل مفردة بالبعد الذي تنتمي إليه.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مهارات الأسلوب		مهارات المضمون		مهارات المضمون		مهارات التنظيم	
١	**٠,٥٠٤	١٠	**٠,٥٤٩	١٩	**٠,٦٦١	٢٥	**٠,٨١٨
٢	**٠,٥٢٦	١١	**٠,٦٢١	٢٠	**٠,٥٦٨	٢٦	**٠,٦٨٧
٣	**٠,٦٥٣	١٢	**٠,٤٨٥	٢١	**٠,٥٥٨	٢٧	**٠,٨١٣

٤	**٠,٥٢٥	١٣	**٠,٥٦٥	٢٢	**٠,٦٥١	٢٨	**٠,٦٨١
٥	**٠,٥٢٦	١٤	**٠,٥٩٩	٢٣	**٠,٧٧٨	٢٩	*٠,٤٤٧
٦	**٠,٥٠٨	١٥	**٠,٥٦٥	٢٤	**٠,٥٩٩	٣٠	**٠,٧٨٦
٧	**٠,٥٢٠	١٦	**٠,٦٠٤		//////////	////	//////////
٨	**٠,٦٤٧	١٧	**٠,٥٣٥		//////////	////	//////////
٩	**٠,٥٥٤	١٨	**٠,٧٥٨		//////////	////	//////////

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، مما يدل على صدق الاختبار والثقة في نتائجه.

كما تمَّ حساب ثبات الاختبار بطريقة التجزئة النصفية، كما يبين الجدول الآتي:

جدول (٤) ثبات الاختبار باستخدام طريقة التجزئة النصفية.

البعد	ن	معامل الارتباط قبل التصحيح	تصحيح المعامل بمعادلة سبيرمان براون
الدرجة الكلية	٣٠	٠.٧٩٨	٠.٩٠٩

يتبين من الجدول السابق أنَّ معامل الثبات بلغ (٠.٩٠٩)؛ مما يدعو إلى الثقة في نتائجه.

رابعًا: إعداد مقياس التقدير المتدرج لمهارات التعبير الكتابي.

في ضوء ما تمَّ التوصل إليه من قائمة المهارات في صورتها النهائية، تمَّ استخدام مقياس تقدير متدرج لتحليل كتابات الدارسين في ضوئه؛ للتعرف مستوى تمكن الطلاب للجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، وذلك قبل تنفيذ البرنامج وبعده؛ لمعرفة مستوى تحقيق الطلاب لأهداف البرنامج، ومن ثمَّ الحكم على فاعليته؛ حيث يطلب من الطالب اختيار أحد الموضوعات ومنها: (وسطية الإسلام، أهمية اللغة العربية، مواسم الطاعات، أخلاق الإسلام...)، ثم يقوم بكتابته، تمَّ يصحح أداء الطالب في الكتابة في ضوء مجموعة من المعايير الوصفية المحددة المتدرجة التي تحدد مستوى ارتباط أدائه بمستوى التمكن المطلوب منه، ثمَّ تصنيف أدائه بالنسبة لمستوى التعلم وفق درجاته المتنوعة، وتعد مرجعًا عند الحكم على هذا الأداء من خلال تحديد مستويات الأداء الأمثل، ثم الذي يليه حتى أقل مستويات الأداء، ثمَّ تحديد درجة مقابلة لكل مستوى من هذه المستويات، كما يوضحه الجدول الآتي:

جدول (٥) مؤشرات الأداء للمهارة والدرجة المقابلة لها.

المستوى	مواصفات الأداء	الدرجة
الأول	أدى الطالب جميع المؤشرات الدالة على المهارة.	٣
الثاني	أدى الطالب معظم المؤشرات الدالة على المهارة.	٢
الثالث	أدى الطالب بعض المؤشرات الدالة على المهارة.	١
الربع	لم يؤد الطالب شيئًا.	٠

وفيما يلي توضيح للمؤشرات السابقة مع إحدى المهارات:

المستوى	مواصفات الأداء	الدرجة
الأول	استخدم الطالب جميع علامات الترقيم بشكل سليم.	٣
الثاني	استخدم الطالب معظم علامات الترقيم بشكل سليم.	٢
الثالث	استخدم الطالب بعض علامات الترقيم بشكل سليم.	١
الربع	لم يستخدم الطالب علامات الترقيم.	٠

وبعد إعداد المقياس تمَّ عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال التقويم التربوي، وفي مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، لإبداء تعديلاتهم فيه من حيث؛ صدقه فيما وضع له، وسلامة الصياغة اللغوية، ووضوح تعليماته، وتمَّ عمل التعديلات اللازمة وصولًا به إلى الصورة النهائية.

وبعد الوصول بالمقياس إلى الصورة النهائية تمَّ حساب صدقه كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٦) حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
مهارات الأسلوب		مهارات المضمون		مهارات التنظيم	
١	**٠,٤١٠	٤	**٠,٨٥٣	٩	**٠,٧٠٠
٢	**٠,٧٠٦	٥	**٠,٨٣٨	١٠	**٠,٤٧٨
٣	**٠,٧٨٠	٦	**٠,٨٥٧		
		٧	**٠,٧٥٨		
		٨	**٠,٨٧٧		

يتضح من الجدول السابق أن معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على صدق المقياس والثقة في نتائجه.

كما تمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة ثبات المصححين كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (٧) معاملات الثبات والمتوسطات والانحرافات المعيارية بين المصحح الأول والثاني

البعد	المصحح الأول		المصحح الثاني		معامل الثبات
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري	
الأسلوب	١.٨٣	٠.٦٤٨	١.٨٠	٠.٥٥١	**٠.٧٧٣
المضمون	٣.٤٧	٠.٧٣٠	٣.٥٠	٠.٩٧٤	**٠.٦٧٩
التنظيم	٢.٠٣	٠.٤٩٠	٢.١٣	٠.٥٠٧	*٠.٣٩٧
الاختبار ككل	٧.٣٣	٠.٩٥٩	٧.٤٣	٠.٩٣٥	**٠.٥٢٥

** دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الثبات في الأبعاد الفرعية، وفي الدرجة الكلية دالة إحصائيًا عند مستوى(٠.٠١)، أو (٠.٠٥)؛ مما يدعو للثقة في صحة نتائجه.

خامسًا: إعداد مقياس كفاءة الذات الكتابية.

استهدف المقياس تعرف الكفاءة الذاتية لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية في التعبير الكتابي، وتمَّ تحديد مجالات المقياس وبنوده من خلال الرجوع إلى الدراسات السابقة والبحوث التي تناولت كفاءة الذات اللغوية، وآراء المتخصصين في مجال تدريس اللغة العربية، ومناهجها وطرائق تدريسها للناطقين بغيرها، وعلم النفس التربوي، وتمَّ استخدام نموذج ليكرت الثلاثي للإجابة (غالبًا، أحيانًا، نادرًا) في بناء المقياس، لسهولة هذه الطريقة، وتمَّ إعداد (٤٠) بندًا لتمثل مجالات المقياس، على النحو الآتي:

جدول (٨) مجالات مقياس كفاءة الذات الكتابية.

م	البعد	عدد العبارات
١	الرغبة في الكتابة.	١٠
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة.	١٠
٣	الكفاءة اللغوية أثناء الكتابة.	١٠
٤	المثابرة وحل المشكلات الكتابية.	١٠
المجموع	٤	٤٠

وعند التطبيق يُطلب من الطالب تحديد إجاباته لهذه العبارات بوضع علامة (√) في العمود الموجود أمامها، كما تمَّ مراعاة تمثيل البنود لجوانب المقياس، وسلامة اللغة ووضوحها، وصياغة البنود بحيث لا تتضمن أكثر من فكرة، وتنوعت البنود ما بين الموجبة والسالبة، ثمَّ تقدير الدرجات للبنود الموجبة والسالبة، كما يبينه الجدول الآتي:

جدول (٩) يوضح تقدير درجات المقياس

العبارة / التقدير	غالبًا	أحيانًا	نادرًا
العبارات الموجبة	٣	٢	١
العبارات السالبة	١	٢	٣

وبعد إعداد المقياس في صورته الأولية تمَّ عرضه على مجموعة من السادة المحكمين للاستفادة من آرائهم، وحساب صدقه، وتمَّ مراعاة التعديلات وصولًا به إلى الصورة النهائية، ومناسبته للتطبيق، وتمَّ حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٠) صدق الاتساق الداخلي للمقياس

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
	الرغبة في الكتابة.		الثقة بالنفس		الكفاءة اللغوية		المثابرة وحل المشكلات
١	**٠,٧٣٤	١١	**٠,٤١٨	٢١	**٠,٥٦٣	٣١	**٠,٥٠٤
٢	*٠,٤١٠	١٢	**٠,٦٩٣	٢٢	**٠,٦٢٥	٣٢	**٠,٥١٤
٣	**٠,٤٧٤	١٣	**٠,٦٥١	٢٣	**٠,٦٦٣	٣٣	**٠,٦٦٥
٤	**٠,٦٦٧	١٤	**٠,٧٢٦	٢٤	**٠,٧٣٤	٣٤	**٠,٦٨٨
٥	*٠,٥٢١	١٥	**٠,٥٦٨	٢٥	**٠,٦٤٣	٣٥	*٠,٤٦٢

٦	**٠,٦٤٨	١٦	**٠,٤٨٦	٢٦	**٠,٦٣٥	٣٦	**٠,٥٨٠
٧	**٠,٥١٩	١٧	**٠,٦٩٢	٢٧	**٠,٥٢٨	٣٧	**٠,٦٠٠
٨	*٠,٤٨٤	١٨	**٠,٧٨٩	٢٨	**٠,٧٠١	٣٨	**٠,٧١٩
٩	**٠,٧٣٢	١٩	**٠,٧٧٧	٢٩	**٠,٥٧٠	٣٩	*٠,٤٤٢
١٠	**٠,٦٢١	٢٠	**٠,٥١٠	٣٠	**٠,٤٥٢	٤٠	**٠,٦٩٣

يتضح من الجدول السابق أنَّ معاملات الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥)، مما يدل على صدق المقياس والثقة في نتائجه.

وتمَّ حساب ثبات المقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباك كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١١) ثبات المحاور الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الرغبة في الكتابة.	٠,٧٧٦
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة.	٠,٨٣٣
٣	الكفاءة اللغوية أثناء الكتابة.	٠,٨٠٨
٤	المثابرة وحل المشكلات الكتابية.	٠,٧٨٢
	الدرجة الكلية	٠,٩٤٢

وبلغ معامل الثبات الكلي للمقياس (٠.٩٤٢)، وهو معامل دال إحصائيًا؛ مما يدعو للثقة في صحة النتائج، وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، والذي نصه: ما أبعاد كفاءة الذات الكتابية المناسبة لطلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

سادسًا: إعداد البرنامج المقترح: مرَّ إعداد البرنامج المقترح بالخطوات الآتية:

- **أسس بناء البرنامج المقترح.**

تمَّ إعداد هذا البرنامج لتنمية مهارات التعبير الكتابي ورفع الكفاءة الذاتية فيه لدى طلاب المستوى المتوسط الثاني للناطقين بغير اللغة الغربية، وقد روعي عند بنائه أن يستند إلى مجموعة من الأسس المشتقة من علم اللغة الاجتماعي، وطبيعة التعبير الكتابي ومهاراته وأهداف تدريسه، فتوظيف علم اللغة الاجتماعي يجعل المتعلم محور الأنشطة التعليمية؛ حيث يكون مشاركًا إيجابيًا خلال مناقشة الموضوعات المطروحة، وتبادل الخبرات للوصول إلى تعلم فعَّال داخل بيئة تعليمية محفزة، تحقق الدافعية لدى الطلاب للحصول على المعلومات من خلال المشاركة النشطة في الأنشطة، دون انتظار حصولها جاهزة من قبل المعلم، فالتدريس عملية

اجتماعية، وعملياته تتعلق بالموقف الاجتماعي، فعلاقته بالتدريس يفسرها الاستعمال اللغوي الفعَّال الذي يعمل على ربط الخبرات اللغوية بالحياة اليومية، ويبحث عن أفضل الطرق لتحويل الخبرات العلمية المكتسبة إلى معرفة مطبقة في الحياة الواقعية، فهناك نوع من التفاعل بين التدريس والتواصل اللغوي الاجتماعي.

- **تحديد أهداف البرنامج المقترح:**

تمثلت أهداف البرنامج في تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية لدى مجموعة البحث وتشمل أهدافًا عامة، وأهدافًا خاصة بكل مجال من مجالات التعبير الكتابي، حسب ما ورد في قائمة المهارات جدول رقم (١).

- **اختيار المحتوى المناسب، وتنظيمه:**

تمَّ اختيار المحتوى في ضوء الأهداف العامة والخاصة للتعبير الكتابي، ويشمل المعارف والمعلومات والمهارات التي تشتمل عليها الأنشطة التعليمية؛ ووضعها في مجموعة من الدروس؛ ليسهل على الطلاب تعلمها؛ فهي محور التفاعل في حجرة الدراسة، وجاءت على النحو الآتي:

جدول (١٢) توزيع دروس البرنامج.

الدرس	عنوان الدرس	عدد الحصص
الأول	التعبير الكتابي وعناصره.	٢
الثاني	تحديد الأفكار الرئيسة والفرعية.	٢
الثالث	اختيار الألفاظ المناسبة للمعاني والتعبير بجمل تامة.	٢
الرابع	توظيف الشواهد المناسبة للموضوع.	٢
الخامس	توظيف علامات الترقيم.	٢
السادس	توظيف أدوات الربط.	٢
السابع	مهارات كتابة الفقرة.	٢
المجموع	٧	١٤

وقد روعي في اختيار المحتوى مناسبته للأهداف؛ ليساعد في تحقيقها، وشموله للمعارف، والمهارات والخبرات المطلوب تنميتها لدى الطالب، مع مراعاة التنوع والمرونة، والتدرج من البسيط إلى المركب، ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين.

- تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة: لتحقيق أهداف البرنامج وتنمية المهارات موضع الدراسة تمَّ استخدام استراتيجيات تدريسية تتناسب مع مبادئ وأسس علم اللغة

الاجتماعي، ومهارات التعبير الكتابي، ومنها: المناقشة والحوار، والعصف الذهني، ونموذج التعلم البنائي الاجتماعي، والنمذجة والممارسة الموجهة.

- تحديد الوسائل التعليمية المناسبة: حيث تمَّ اختيار مجموعة من الوسائل التعليمية المناسبة لدراسة البرنامج، ومنها: جهاز الكمبيوتر، جهاز عارض البيانات، مجموعة من البطاقات التعليمية مدون عليها أدوار الطلاب، وأوراق العمل، بالإضافة إلى السبورة وملحقاتها.
- تحديد الأنشطة التعليمية المناسبة وتنظيمها: وهي أنشطة تُشجع على التفاعل الاجتماعي؛ لوضع الطلاب في مواقف لغوية وظيفية تساعدهم على تنمية مهارات التعبير الكتابي، وتحقيق الممارسة العملية للمهارات.
- تحديد أدوات التقويم المناسبة: حيث تم التنويع فيها ما بين فردية وجماعية لقياس ما يتعلق بالجانب المعرفي للمهارات، والجانب الأدائي، كما تنوعت مراحل عملية التقويم (قبلي، بنائي، ختامي)؛ للتحقق من فاعلية البرنامج.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث، والذي نصه" ما البرنامج المقترح القائم على علم اللغة الاجتماعي الذي يمكن من خلاله تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

سابعاً: إجراءات تطبيق البرنامج:

بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح، تمَّ عرضه على مجموعة من السادة المحكمين للتأكد من صلاحيته للتطبيق الفعلي، وتم إجراء بعض التعديلات التي أشار إليها المحكمون، فأصبح البرنامج في صورته النهائية، ثمَّ تمَّ التواصل مع الأستاذ/ محمد قطب زقزوق مبعوث الأزهر الشريف لدى دولة إندونيسيا وشرح الهدف من البرنامج وكيفية السير فيه، ثم تمَّ التواصل مع إدارة المدرسة الحكومية العالية الأولى بيوجياكرتا، والتي رحبت بفكرة الموضوع ووفرت كل التسهيلات اللازمة للتطبيق خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤، بواقع حصتين أسبوعيًا ومدة كل لقاء ساعة، وبناءً عليه تمَّ تطبيق الأدوات قبليًا، ثم تطبيق البرنامج، ثم تطبيق الأدوات بعديًا، كما تمَّ تطبيق الأدوات ذاتها على طلاب المجموعة الضابطة في المدرسة العالية الحكومية جومبانج.

ثامنًا: نتائج البحث:

١- عرض النتائج المتعلقة بالجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي:

تم تطبيق اختبار الجانب المعرفي على طلاب للمجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٣) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة

في التطبيق القبلي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	التجريبية	٣٠	3.37	1.273	.232	٠.٠٩٣٧	.519
		الضابطة	٣٠	3.40	1.476	.270		
٢	المضمون	التجريبية	٣٠	5.27	1.680	.307	.572	.570
		الضابطة	٣٠	5.03	1.474	.269		
٣	التنظيم	التجريبية	٣٠	1.73	.521	.095	.000	١.٠٠٠
		الضابطة	٣٠	1.73	.450	.082		
الدرجة الكلية للاختبار المعرفي لمهارات التعبير الكتابي		التجريبية	٣٠	10.37	1.974	.360	.347	.730
		الضابطة	٣٠	10.17	2.465	.450		

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار ككل (١٠.٣٧)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (١٠.١٧)، وبلغت قيمة "ت" (٠٣٤٧)، ومستوى الدلالة (٠٧٣٠)، وهو غير دال إحصائيًا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

ثم تمَّ تطبيق اختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي بعديًا للتحقق من صحة الفرض الأول، ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٤) قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	التجريبية	٣٠	7.93	.828	.151	20.14	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	3.77	.774	.141		
٢	المضمون	التجريبية	٣٠	13.53	1.008	.184	24.44	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	6.73	1.143	.209		
٣	التنظيم	التجريبية	٣٠	5.13	.973	.178	12.82	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	2.57	.504	.092		
الدرجة الكلية للاختبار		التجريبية	٣٠	26.60	1.476	.270	36.279	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	13.07	1.413	.258		

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في اختبار الجانب المعرفي بلغ (٢٦.٦٠)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (١٣.٠٧)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين على الاختبار بلغت (36.279)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يبين وجود فروق دالة إحصائيًا. وهذا يعد مؤشرًا على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار الجانب المعرفي، وعليه تم قبول الفرض السابق.

وللتحقق من صحة الفرض الثاني، ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي، تمَّ مقارنة درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي كما يوضحها الجدول الآتي:

جدول (١٥) قيم "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي.

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	آيتا η2	مستوى الدلالة
الأسلوب	قبلي	٣٠	3.37	1.27	0.23	15.516	٠.٨٩ كبير	٠.٠١
	بعدي	٣٠	7.93	0.83	0.15			

الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	آيتا 2η	مستوى الدلالة
المضمون	قبلي	٣٠	5.27	1.68	0.31	20.919	0.94 كبير	٠.٠١
	بعدي	٣٠	13.53	1.01	0.18			
التنظيم	قبلي	٣٠	1.73	0.52	0.10	16.442	0.90 كبير	٠.٠١
	بعدي	٣٠	5.13	0.97	0.18			
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	١٠.٣٧	١.٩٧	٠.٣٦	٣٢.٩٣٤	0.97 كبير	٠.٠١
	بعدي	٣٠	26.60	1.48	0.27			

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي في اختبار الجانب المعرفي بلغ (26.60)، في حين بلغ (١٠.٣٧) في التطبيق القبلي وأنَّ قيمة "ت" لحساب الفرق بين المتوسطين بلغت (٣٢.٩٣٤)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا.

كما يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة مربع إيتا في الدرجة الكلية بلغت (0.97)، وهو حجم أثر كبير، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنها في القبلي لاختبار الجانب المعرفي.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال االرابع من أسئلة البحث، ونصه: ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب المعرفي لمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٢- عرض النتائج المتعلقة بالجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي:

حيث تم تطبيق مقياس الجانب الأدائي للمجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول (١٦) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	التجريبية	٣٠	1.80	.714	.130	.000	1.000
		الضابطة	٣٠	1.80	.664	.121		

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
٢	المضمون	التجريبية	٣٠	3.83	.874	.160	.734	.466
		الضابطة	٣٠	3.67	.884	.161		
٣	التنظيم	التجريبية	٣٠	1.53	.507	.093	.255	.799
		الضابطة	٣٠	1.57	.504	.092		
	الدرجة الكلية لمقياس الجانب الأدائي	التجريبية	٣٠	7.17	1.315	.240	.408	.685
		الضابطة	٣٠	7.03	1.217	.222		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في الاختبار ككل (7.17)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (7.03)، وبلغت قيمة "ت" (٠٤٠٨)، ومستوى الدلالة (٠٦٨٥)، وهو غير دال إحصائيًا؛ مما يشير إلى تكافؤ المجموعتين.

ثم تمَّ تطبيق مقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي بعديًا للتحقق من الفرض الثالث، ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لصالح المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٧) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	التجريبية	٣٠	7.33	.758	.138	٢١.٦٦	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	3.60	.563	.103		
٢	المضمون	التجريبية	٣٠	4.47	.507	.093	١٤.١٠٩	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	2.40	.621	.113		
٣	التنظيم	التجريبية	٣٠	11.17	.874	.160	٢٧.٥٨٠	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	5.13	.819	.150		

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس الجانب الأدائي		التجريبية	٣٠	22.97	1.273	.232	٣٩.٤١١	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	11.13	1.042	.190		

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس الجانب الأدائي بلغ (22.97)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (11.13)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين على الاختبار بلغت (٣٩.٤١١)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يبين وجود فروق دالة إحصائيًا. وهذا يعد مؤشرًا على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي.

الفرض الرابع: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لصالح التطبيق البعدي، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (١٨) **قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي.**

م	الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	حجم الاثر (η^2)	مستوى الدلالة
١	الأسلوب	قبلي	٣٠	1.800	0.714	0.130	21.914	0.94كبير	٠.٠١
		بعدي	٣٠	7.333	0.758	0.138			
٢	المضمون	قبلي	٣٠	3.833	0.874	0.160	22.971	0.9٥كبير	٠.٠١
		بعدي	٣٠	11.167	0.874	0.160			
٣	التنظيم	قبلي	٣٠	1.533	0.507	0.093	15.832	0.٩٠كبير	٠.٠١
		بعدي	٣٠	4.467	0.507	0.093			
الدرجة الكلية		قبلي	٣٠	7.167	1.315	0.240	٣٤.٠١	0.98كبير	٠.٠١
		بعدي	٣٠	22.967	1.273	0.232			

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس الجانب الأدائي بلغ (22.967)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق

القبلي (7.167)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين المتوسطين بلغت (٣٤.٠١)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا.

كما يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة مربع إيتا في الدرجة الكلية بلغت (0.98)، وهو حجم أثر كبير، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنها في القبلي في مقياس الجانب الأدائي.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٣- عرض النتائج المتعلقة بأبعاد كفاءة الذات الكتابية:

حيث تم تطبيق مقياس كفاءة الذات الكتابية للمجموعتين التجريبية والضابطة قبليًا؛ للتحقق من تكافؤ المجموعتين كما يتضح من الجدول الآتي:

جدول(١٩) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الرغبة في الكتابة	التجريبية	٣٠	9.67	1.061	.194	.860	.393
		الضابطة	٣٠	9.43	1.040	.190		
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة	التجريبية	٣٠	9.50	1.075	.196	.000	1.000
		الضابطة	٣٠	9.50	1.075	.196		
٣	الكفاءة اللغوية للكتابة	التجريبية	٣٠	10.10	2.310	.422	.167	.868
		الضابطة	٣٠	10.20	2.325	.425		
٤	المثابرة وحل المشكلات	التجريبية	٣٠	9.70	1.119	.204	.349	.728
		الضابطة	٣٠	9.60	1.102	.201		
	الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الكتابية	التجريبية	٣٠	38.97	3.459	.632	.264	.793
		الضابطة	٣٠	38.73	3.383	.618		

يتضح من الجدول السابق تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية في المقياس ككل (38.97)، في حين بلغ متوسط المجموعة الضابطة (38.73)، وبلغت قيمة "ت" (264.)، ومستوى الدلالة (793.)، وهو غير دال إحصائيًا؛ مما يوضح تكافؤ المجموعتين.

ثم تمَّ تطبيق مقياس كفاءة الذات الكتابية بعديًا للتحقق من الفرض الخامس، ونصه: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي في مقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح المجموعة التجريبية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٢٠) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

م	الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	الرغبة في الكتابة	التجريبية	٣٠	25.23	1.278	.233	١٩.٦٣٤	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	16.20	2.172	.397		
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة	التجريبية	٣٠	25.80	1.769	.323	٢٠.٦٦٣	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	15.60	2.044	.373		
٣	الكفاءة اللغوية للكتابة	التجريبية	٣٠	25.90	1.768	.323	٢٠.٦٤٦	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	15.47	2.129	.389		
٤	المثابرة وحل المشكلات	التجريبية	٣٠	25.10	.845	.154	٣٨.٧٤٣	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	14.60	1.221	.223		
	الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الكتابية	التجريبية	٣٠	102.03	2.671	.488	٤٢.٥١٨	٠.٠١
		الضابطة	٣٠	61.87	4.431	.809		

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠١) وبدرجات حرية ٢٩ = ٢.٤٦، وعند (٠.٠٥) = ١.٦٩

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية في مقياس كفاءة الذات الكتابية بلغ (102.03)، في حين بلغ متوسط درجات طلاب المجموعة الضابطة (61.87)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين على الاختبار بلغت (٤٢.٥١٨)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يبين وجود فروق دالة إحصائيًا. وهذا يعد مؤشرًا على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

الفرض السادس: يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي في مقياس كفاءة الذات الكتابية لصالح التطبيق البعدي، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج:

جدول (٢١) قيم (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية.

م	الأبعاد	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	حجم الاثر مربع إيتا (η^2)
١	الرغبة في الكتابة	قبلي	٣٠	9.667	1.061	0.194	50.902	٠.٠١	0.99كبير
		بعدي	٣٠	25.233	1.278	0.233			
٢	الثقة بالنفس أثناء الكتابة	قبلي	٣٠	9.500	1.075	0.196	41.487	٠.٠١	٠.٩٨كبير
		بعدي	٣٠	25.800	1.769	0.323			
٣	الكفاءة اللغوية للكتابة	قبلي	٣٠	10.100	2.310	0.422	28.969	٠.٠١	٠.٩٧كبير
		بعدي	٣٠	25.900	1.769	0.323			
٤	المثابرة وحل المشكلات	قبلي	٣٠	9.700	1.119	0.204	54.604	٠.٠١	0.99كبير
		بعدي	٣٠	25.100	0.845	0.154			
الدرجة الكلية لمقياس كفاءة الذات الكتابية		قبلي	٣٠	38.967	3.459	0.632	79.329	٠.٠١	1.00كبير
		بعدي	٣٠	102	2.671	0.488			

يتضح من الجدول السابق أنَّ متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية للتطبيق البعدي في مقياس كفاءة الذات الكتابية بلغ (102)، بينما بلغ متوسط درجات الطلاب في التطبيق القبلي (38.967)، وأنَّ قيمة (ت) لحساب الفرق بين المتوسطين بلغت (79.329)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًا.

كما يتضح من الجدول السابق أنَّ قيمة مربع إيتا في الدرجة الكلية بلغت **(1.00)**، وهو حجم أثر كبير، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي عنها في القبلي في مقياس كفاءة الذات الكتابية.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث والذي نصه: ما فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية أبعاد كفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية؟

٤- عرض النتائج المتعلقة بالعلاقة بين تنمية مهارت التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية.

تمَّ حساب معامل الارتباط بين نتائج الطلاب في اختبار الجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي، ونتائجهم على مقياس كفاءة الذات الكتابية، للتحقق من صحة الفرض السابع

ونصه: توجد علاقة ارتباطية بين تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية. والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول. ٢٢ يوضح العلاقة الارتباطية بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية.

المتغير	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ر"	مستوى الدلالة
التعبير الكتابي	٣٠	٢٢.٠٦٦	١.٤٦٠	**٠.٦٦٢	٠.٠٠٠
كفاءة الذات الكتابية	٣٠	١٠٢.٠٣	٢.٦٧١		

** دال عند (٠.٠١) * دال عند (٠.٠٥)

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة ارتباطية موجبة بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية حيث بلغ معامل الارتباط (٠.٦٦٢)، وهو معامل دال إحصائيًا، وهذا يعد مؤشرًا على تفوق طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لمقياس كفاءة الذات الكتابية، بعد تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال البرنامج المقترح القائم على علم اللغة الاجتماعي، وبهذا تمت الإجابة على السؤال السابع من أسئلة البحث والذي نصه: ما العلاقة بين تنمية مهارات التعبير الكتابي وكفاءة الذات الكتابية؟

تاسعًا: عاشرًا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

من خلال ما تمَّ عرضه من بيانات، وتحليلها إحصائيًا، يتبين ارتفاع مستوى طلاب المجموعة التجريبية في مقابل المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي مقارنة بالتطبيق القبلي مما يثبت فاعلية البرنامج المقترح في ضوء علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابية لدى مجموعة البحث.

وتتفق هذه النتائج مع ما عُرض في الإطار النظري وما توصلت إليه بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتنمية مهارات التعبير الكتابي لدى غير الناطقين باللغة العربية مثل دراسة: الزملي (٢٠١٩)، الربابعة (٢٠١٩)، الشافعي (٢٠١٦)، أبو لبن (٢٠١٦)، الشيخ (٢٠١٥)، الرشيدي (٢٠١٥)، السيد (٢٠١٣)، الحديبي (٢٠١٢)، ويختلف البحث الحالي عنها في تنمية مهارات التعبير الكتابي من خلال برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي.

كما تتفق هذه النتائج مع الدراسات التي أثبتت فاعلية علم اللغة الاجتماعي، والبرامج الدراسية القائمة عليه في مقررات اللغة العربية، مثل دراسة: ومنها،(سليمان ٢٠١١،)، (السلمي، ٢٠١٨)، (العجمي ،٢٠٢٠)، (طلبة؛ عبد الله، ٢٠٢١)...، ويختلف البحث الحالي عنها في استخدام علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات التعبير الكتابي، وكفاءة الذات الكتابة، كما يختلف عنها في تناول البرنامج مع طلاب المستوى المتوسط الثاني الناطقين بغير اللغة العربية، وقد يرجع التحسن في مستوى طلاب مجموعة البحث في التطبيق البعدي مقارنة بالمجموعة الضابطة إلى ما يلي:

- تركيز علم اللغة الاجتماعي على اللغة الإنسانية الطبيعية باعتبارها أداة للتواصل الفعال داخل المجتمع، انطلاقًا من التأثير المتبادل بين اللغة والمجتمع، وبين المجتمع واللغة، ودراسة اللغة من كافة جوانبها الاجتماعية، مما أدى إلى تركيز المتعلمين على مهارات التعبير الكتابي باعتباره أداة مهمة للتواصل الكتابي داخل المجتمع.
- استناد البرنامج إلى مجموعة من الأسس اللغوية المستمدة من طبيعة علم اللغة الاجتماعي، وطبيعة التعبير الكتابي، فوجود هذه الأسس أدى إلى نجاح البرنامج، وتحقيقه لأهدافه.
- استناد البرنامج إلى مجموعة من الأسس التربوية المستمدة من طبيعة علم اللغة الاجتماعي؛ حيث يلتقي علم اللغة الاجتماعي بالتعلم البنائي الاجتماعي الذي يؤكد التفاعل الاجتماعي النشط، وأنَّ عملية التعلم تتضمن إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي مع الآخرين، وأن نمط التعلم الذي يراعي البعد الاجتماعي يؤدي إلى نتائج أفضل.
- التوافق بين خصائص المتعلمين، وبين الاستراتيجيات التدريسية القائمة على علم اللغة الاجتماعي؛ حيث تعتمد على التفاعل والمشاركة الإيجابية من جانب الطلاب بمناقشتهم والحوار معهم، وطرح الأسئلة وإتاحة الفرصة لهم للمشاركة بحرية في الأنشطة والتدريبات، مما أشعر الدارس بحاجته للمعرفة وإتقانه للمهارات من خلال الأنشطة الاجتماعية التي تتحدى تفكيره، مما جعله يسعى جاهدًا للمشاركة والتفاعل، فكان له الأثر الفعال في تفوق طلاب المجموعة التجريبية.

- المناخ الاجتماعي الذي يوفره علم اللغة الاجتماعي، وما ينبثق عنه من استراتيجيات تدريسية تعتمد على التعلم الاجتماعي، ساعد على إتقان مهارات التعبير الكتابي، وبالتالي كان له دوره المهم في تنمية الكفاءة الكتابية لدى طلاب المجموعة التجريبية.
- إدراك الطلاب غير الناطقين باللغة العربية لأهمية دراسة البرنامج، وما يتضمنه من مهارات للتعبير الكتابي، بصورة مشوقة غير تقليدية، جعل الدارسين يغيرون فكرتهم عن التعبير الكتابي وأنَّ مهاراته يمكن تعلمها وممارستها؛ لأهميتها في حياته العملية.
- تحديد نواتج التعلم لكل درس في أهداف سلوكية إجرائية واضحة ومحددة يمكن قياسها وتعريف الدارسين بها قبل بداية الدرس، مما ساعدهم على تحقيقها، ومعرفة المطلوب منهم بعد الانتهاء من الدرس.
- تنوع الأنشطة والتدريبات من خلال التفاعل الاجتماعي، ساعدت الدارس على فهم المحتوى، وتنمية معرفته به، ومساعدته على استدعاء المعلومات والمعارف السابقة، وربطها بما تمَّ التوصل إليه حول الدرس، مما ساعد الطلاب على إدراك أنَّ التعبير الكتابي وفقًا لمبادئ علم اللغة الاجتماعي:
  - يعرض فكرة ما، أو يعالج موضوعًا معينًا، بأسلوب جميل فيه الإقناع والإمتاع، ويتسم بالمرونة من حيث الشكل، يمكن أن يتناول موضوعًا علميًا، أو أدبيًا، أو فنيًا... وموضوعات أخرى.
  - يدور حول فكرة رئيسة تمثل الركيزة الأساسية التي يحاول الكاتب نقلها إلى المتلقي، ويتضمن مجموعة من الأفكار الفرعية كل فكرة منها تحمل جانبًا من الموضوع، بحيث لا تأتي فكرة منها مكررة أو بعيدة عن الموضوع.
  - يعتمد على الكلمة، وهي اللبنة الأولى في بنائه، فهي رموز للأشياء، والأساس في بناء الأفكار والتعبير عنها، وكلما كان اختيار الكلمة دقيقًا ومناسبًا للمعنى المعبَّر عنه؛ كلما ساعد ذلك في إخراج منتج كتابي جيد.
  - يهدف إلى الوصول لأعلى درجات الإقناع من خلال الشواهد التي لاتدع مجالاً للشك، فلكل إنسان اتجاهاته وأفكاره، ويحتاج أن يوضِّح هذه الأفكار، وأن يُدعِّمها؛ لكي يُقنع بها الآخرين، وهنا تتضح أهمية توظيف الشواهد التي يؤكد بها كلامه؛ لأنها عبارة عن

الأدلة التي يستند إليها الكاتب عند عرض الأفكار والآراء؛ لتأييدها، وتأكيدها، وتدعيمها.

- يهتم بأدوات الربط، وبعلامات الترقيم؛ لتُساعد على ظهور الكتابة بشكل جيد، فهذه العلامات كعلامات المرور التي نسترشد بها في أثناء سيرنا في الطريق، وهي لغة بديلة عن المتكلم، من حركات وإيماءات، وسكنات ولفتات، وعواطف، وانفعالات، فعن طريقها يستطيع الكاتب أن يضيف إلى المعنى أبعادًا جديدة، وأن يُحمّل الألفاظ دلالات بعيدة.

- الربط بين الجانبين النظري والتطبيقي للمهارة، فقيمة الخبرات التعليمية المكتسبة تتمثل في قدرة الدارس على تطبيقها والاستفادة منها، فيبدأ الدارس بالجانب المعرفي للمهارة، ثمَّ الجانب الأدائي؛ حيث يقوم الأداء المهاري على المعرفة والمعلومات، حيث يقوم الدارس بممارسة الأنشطة التعليمية في مواقف عملية؛ فالتعلم يكون له الأثر الفعال حينما ينتقل أثره ويوسع خبرات الدارس، وهذا يتم من خلال الاستراتيجيات القائمة على التعلم الاجتماعي؛ مما يجعل للدارس دورًا نشطًا، مما أدى إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية.
- تنوع أساليب التقويم؛ لتعطي مؤشرات دقيقة لكل مهارة يتم التدريب عليها، كما اتسمت بالتنوع والشمول والاستمرارية، وتقديم التغذية الراجعة أثناء الدرس جعلها أكثر مرونة بحيث يمكن تعديل الأداء للأفضل.

توصيات البحث:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يقدم التوصيات التالية:

- تدريب المعلمين على استخدام مبادئ علم اللغة الاجتماعي كأحد المداخل اللغوية التكاملية في تدريس التعبير الكتابي للدارسين الناطقين بغير اللغة العربية، وكيفية إعداد الأدوات اللازمة لقياس ما يتعلق بالجانبين المعرفي والأدائي للتعبير الكتابي، وما يتعلق بكفاءة الذات الكتابية لديهم.
- توعية الطلاب الدارسين بأهمية اللغة العربية، ودورها الفاعل في حياة كل مسلم؛ فهي لغة القرآن الكريم، ذلك الكتاب الخالد الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه، وهي الركن الأساس في بناء الأمة الإسلامية، بما تتضمنه من ثروة فكرية وأدبية

وحضارة وصلت قديم الإنسانية بحديثها، ورابطة لا تنفصم عراها بكتاب مقدس، ودين يزداد معتنقوه يومًا بعد آخر.

- تدريب الطلاب الدارسين على كيفية توظيف أسس ومبادئ علم اللغة الاجتماعي في تعلم مهارات اللغة العربية ولا سيما دروس التعبير الكتابي بالتركيز على الكفاءة التواصلية كأساس لدراسة اللغة العربية، وممارستها في مواقف حياتية.
- تقديم النماذج اللغوية الجيدة للجانب الأدائي لمهارات التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية؛ للعمل على الاستفادة منها ومحاكاتها مع التوجيه والإرشاد.
- الاستفادة من علم اللغة الاجتماعي وما يتعلق به من أسس لغوية وتربوية في بناء برامج لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

مقترحات البحث:

- تجريب البحث الحالي في مراحل دراسية أخرى.
- فاعلية برنامج في ضوء علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.
- فاعلية برنامج في ضوء علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات القراءة والكتابة لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بغير اللغة العربية.

مراجع البحث:

أبو غليون، ماجد علي. (٢٠١٠). *تعليم مهارة الكتابة الوظيفية للطلبة الناطقين بغير اللغة العربية مشكلات وحلول*، ماجستير، كلية الدراسات العليا، الأردن.

أبو لبن، وجيه المرسي؛ عبد الغفار، نورا. (٢٠١٦). فاعلية استراتيجية مقترحة في ضوء المدخل الاتصالي في تنمية مهارات الكتابة الوظيفية لدى طلاب المستوى المتوسط الناطقين بلغات أخرى. *المؤتمر السنوي الرابع عشر لمركز تعليم الكبار بجامعة عين شمس "تعليم الكبار للتعليم مدى الحياة"*، دار الضيافة، جامعة عين شمس في الفترة من ١٨- ٢٠.

الإطار المرجعي *الأوروبي المشترك لتعلم اللغات وتعليمها وتقييمها*. (٢٠٢٠)، ترجمة عبد النصر عثمان صبير، جامعة أم القرى، معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين

البجة، عبد الفتاح. (١٩٩٩). *أصول تدريس العربية بين النظرية والممارسة في المرحلة العليا*، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

بصل، سلوى حسن محمد. (٢٠١٦). أثر استراتيجية تآلف الأشتات في تنمية مهارات القراءة الإبداعية وفاعلية الذات القرائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة (١٧٣)، ٧٩- ١٣٦*

بقيعي، نافز أحمد؛ إسماعيل حنان أحمد. (٢٠١٥). الفاعلية الذاتية وعلاقتها بما وراء الاستيعاب لدى عينة من طلبة اللغة الانجليزية في الجامعة الأردنية، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٦(٣) ٥٩٧- ٦٢٧*.

جابر، عبد الحميد جابر.(١٩٩٨). *التقويم التربوي والقياس النفسي*، القاهرة، دار النهضة العربية.

جاد، محمد لطفي. (٢٠٠٥). برنامج مقترح لتنمية مهارات التعبير الكتابي والاتجاه نحوه لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، *مجلة العلوم التربوية،(٢) ٢٧-٧٣*.

جلايلي، سمية. (٢٠١٩). علم اللغة الاجتماعي: النشأة والمفهوم، *مجلة المجلس الأعلى للغة العربية، ٤٦، ١١٥- ١٣٠*.

الحديبي، علي عبد المحسن. (٢٠١٢). فاعلية برنامج قائم على التعلم النشط في تنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، ٣ (٢)، ١٧٤- ٢٣٨.

الحوامدة، محمد فؤاد ؛ عاشور، وراتب قاسم (٢٠١٤): *أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

ـــــ. (٢٠١٨). فاعلية استراتيجية تحاور المقترحة في تنمية مهارات التواصل والكفاءة الذاتية في الحوار لدى متعلِّمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى. *المجلة التربوية*، ٣٢، (١٢٧)، ١٨١- ٢٤١.

الخطيب، سناء. (٢٠١٠). استخدام طلبة الصف الأول الثانوي لمهارات عمليات التعبير الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية. *مجلة جامعة دمشق ٢٦، ٣٢٥- ٣٤٥.*

دمياطي، محمد عفيف. (٢٠١٦). *مدخل إلى علم اللغة الاجتماعي*، مكتبة لسان عربي للنشر والتوزيع، جاوى الشرقية، إندونيسيا.

الربابعة، إبراهيم حسن. (٢٠١٩). تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور المدخل الوظيفي، *مجلة دراسات العلوم الاجتماعية والإنسانية، (٤٦)، ١، ١٠٥- ١٢٢*

الراجحي، عبده. (٢٠١٢). *اللغة وعلوم المجتمع*، مصر، دار الصحابة للتراث.

الرشيدي، عايد بن عيد. (٢٠١٥). *تقويم محتوى مقرر التعبير في المستوى الثالث في معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين ضوء معايير الجودة الشاملة*، رسالة ماجستير، الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.

الزاملي، أحمد محمد عبد الله. (٢٠١٩). *فاعلية برنامج مقترح قائم على مدخل الخبرة اللغوية عبر المدونات التعليمية في تنمية الفهم القرائي والكتابة الإبداعية لدى عينة من الناطقين بغير اللغة العربية*، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة الأزهر.

زناتي، رحاب عبدالله. (٢٠١٥). برنامج للتغلب على صعوبات الكتابة التي تواجه المبتدئين الناطقين بغير العربية باستخدام الفصل المقلوب الافتراضي المعتمد على الألعاب الإلكترونية. *مجلة كلية التربية- جامعة الأزهر، مصر،٣ (١٦٢)،٢٥١-٣١٤.*

زيتون، حسن حسين ؛ زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣). *التعلم والتدريس من منظور البنائية*، القاهرة، عالم الكتب.

سالم، محمد السيد. (٢٠٠٦). *فاعلية تدريب المعلمين على التشخيص والعلاج في علاج بعض صعوبات تعليم القراءة والكتابة لدى تلاميذ المرحلة الأولى من التعليم الأساسي*، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

سليمان، محمود جلال الدين. (٢٠١١). برنامج مقترح في البلاغة قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مستويات الخطاب اللغوي في المرحلة الثانوية، *مجلة الجمعية العلمية للمناهج وطرق التدريس ١٧٢، ١-٥١*

سمك، محمد صالح. (١٩٨٦). *فن التدريس للتربية اللغوية، وانطباعاتها المسلكية، وأنماطها العملية، القاهرة*، مكتبة الأنجلو المصرية.

السناني، ماجد سالم. (٢٠٢١). أثر استراتيجية خريطة القصة في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى متعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، *مجلة الجامعة الإسلامية للعلوم الاجتماعية التربوية، ٨، ١٠١- ١٤٤*

سيد، محمد سيد. (٢٠١٦). استخدام استراتيجية التفكير جهريًا في تنمية مهارات الفهم القرائي وفاعلية الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، *مجلة القراءة والمعرفة، ١٨٠، ١-٤٦*

الشافعي، إيمان.(٢٠١٦).). *برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية مهارات التعبير لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى للمستوى المتوسط.* رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

شحاته، حسن سيد. (٢٠١٠). *المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع*، القاهرة، دار العالم العربية.

شعيب، أبو بكر عبد الله؛ النجراني، عثمان عبد الله. (٢٠١٥). صعوبات التعبير الكتابي الوظيفي لمتعلمي اللغة العربية الناطقين بلغات أخرى، طلاب معهد اللغة العربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة أنموذجًا، *مجلة القراءة والمعرفة، ١٥٩، ١٤١-١٨٠*

الشيخ ، منار إسماعيل. (٢٠١٥). *فاعلية برنامج قائم على المدخل المعرفي الأكاديمي لتعلم اللغة في تنمية مهارات التحدث والكتابة لدى الناطقين بغير العربية.* رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.

طلبة، خلف عبد المعطي؛ عبد الله، سامية محمد.(٢٠٢١). برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التفاوض والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية، *مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، ٤٥، ٣٦٠- ٤٥٠.*

الطيب، عصام علي. (٢٠١٢). *استراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً مدخل معاصر للتعلم من أجل الإتقان*، القاهرة، عالم الكتب.

عبد الباري، ماهر شعبان. (٢٠١٤). *الكتابة الوظيفية والإبداعية، المجالات، المهارات، الأنشطة، التقويم*، الأردن عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

عبد الرحيم، رائد. (٢٠١٧). *تدريس مهارة الكتابة: النظرية والتطبيق، فصل ضمن كتاب الدليل التدريبي لمهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها*، مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، الرياض.

عبد الرقيب، سعيد؛ الزيني، محمد السيد؛ حسانين، المهدي علي.(٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على السبك النحوي في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، *مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطي العربي، ألمانيا، برلين، ١٣، ١٢٧- ١٧٣.*

عبد العظيم، ريم أحمد. (٢٠١٢). استراتيجية مقترحة قائمة على التعلم المنظم ذاتيا لتنمية مهارات الفهم القرائي ورفع كفاءة الذات القرائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي مختلفي أسلوب التعلم، *مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس،٢(٣١) ١٣- ٦٢.*

عبد القادر، محمود هلال. (٢٠٢٣). الكفاءة الذاتية في اللغة العربية لدى طلاب المرحلة المتوسطة وعلاقتها بالاتجاه نحو تعلمها، *مجلة الأستاذ للعلوم الإنسانية الاجتماعية (٦٢)، ١، ١-٢٢*

عبد الكريم، راشد حسين. (٢٠١١). *النظرية البنائية الاجتماعية وتطبيقاتها التدريسية في المنهج*، الرياض، النشر العلمي والمطابع.

عبيد، وليم. (٢٠١١). *استراتيجيات التعليم والتعلم في سياق ثقافة الجودة، أطر مفاهيمية ونماذج تطبيقية*، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

العتيبي، نايف قعدان. (٢٠٢٠). أثر برنامج قائم على المدخل القصصي لتنمية مهارات التعبير الكتابي الإبداعي لدى طلاب معهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة، *مجلة العلوم التربوية والنفسية، (٤)*، ٢٢، ١٣٠- ١٤٧.

العجمي، محمد هادي. (٢٠٢٠). *برنامج مقترح قائم على علم اللغة الاجتماعي لتنمية مهارات التذوق الأدبي وتوظيف المفاهيم البلاغية في المقال الأدبي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالكويت*، رسالة دكتوراه، كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة.

العدوي، أحمد عبد الرحمن. (٢٠٢١). *أثر تفاعل مستوى كفاءة الذات القرائية (مرتفع – منخفض) مع استراتيجية المنظمات المعرفية (الاستهلالية – البعدية) في مهارات القراءة الناقدة لدى طلاب الصف الثاني الثانوي الأزهري*، رسالة دكتوراه غير منشوره، كلية التربية، جامعة الأزهر.

عكاشة، محمود. (٢٠١٣). *النظرية البراجماتية اللسانية دراسة المفاهيم والنشأة والمبادئ*، القاهرة، مكتبة الآداب

العلوان، أحمد؛ المحاسنة، رندا. (٢٠١١). الكفاءة الذاتية في القراءة وعلاقتها باستراتيجيات القراءة لدى عينة من طلبة الجامعة الهاشمية، *المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٧(٤)* ٣٩٩-٤١٨.

العمري، عبد الله بن صالح. (٢٠١٨). *فاعلية برنامج قائم على الفصول الافتراضية في تنمية مهارة الكتابة لدى متعلمي اللغة العربية لغة ثانية*، دكتوراه، جامعة الإمام السعودية.

الفوزان، محمد إبراهيم. (٢٠١٦). التعبير الكتابي للناطقين بغير العربية، *مجلة الثقافة والتنمية، ١٠٢، ١٤١- ١٩٨*.

القرني، عبد الرحمن بن عبد الله. (٢٠٢١). فاعلية استراتيجية التلخيص المدعمة بالأنشطة اللغوية في تنمية مهارات الأداء الكتابي لدى طلاب المستوى المتوسط بمعهد تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها بجامعة أم القرى، *مجلة الأثر، (١٨)*، ٢، ١٣٧- ١٥٩.

المؤتمر الدولي الثالث (٢٠١٩)، *اتجاهات حديثة في تعليم اللغة العربية لغة ثانية*، جامعة الملك سعود، ٦-٧ مارس.

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.(٢٠١٧). *المعايير والاستراتيجيات*.، جامعة قناة السويس، مصر.

مؤتمر تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.(٢٠١٧). *نظرة نحو المستقبل*، والمنعقد بكليات الإلهيات، بجامعة مرمرة، تركيا.

المؤتمر العلمي الدولي الثاني. (٢٠١٦) *اختبارات قياس مهارات اللغة العربية لغير الناطقين بها التجارب والإنجازات* ، بمركز الشيخ زايد بجامعة الأزهر، مصر.

مجلس التعاون الثقافي. (٢٠٠٨). *الإطار المرجعي الأوروبي المشترك*. ترجمة: علا عبد الجواد، ضياء الدين زاهر، ماجدة مدكور، نهلة توفيق. القاهرة: دار إلياس العصرية.

مدكور، علي أحمد (٢٠٠٨): *تدريس فنون اللغة العربية*، القاهرة، دار الفكر العربي.

منصور، نزار؛ العابد، عابدين. (٢٠١٦). أثر نموذج روجر بايبي في اكتساب قواعد اللغة العربية والمهارات الكتابية في ضوء مفهوم الذات اللغوية لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن، *مجلة العلوم التربوية، السعودية، (٤٣)، ١٠٤٩- ١٠٨٠*

الناقة، محمود كامل. (٢٠١٧). *تعليم اللغة العربية لأبنائها المداخل والطرائق والفنيات والاستراتيجيات المعاصرة*، القاهرة، دار الفكر العربي.

نقد، أحمد سيد محمد. (٢٠١٨). أثر طريقة العصف الذهني في تدريس التعبير الكتابي لدى الطلاب الناطقين بغير العربية ومدى أهمية كل مهارة من وجهة نظر الطلاب، دراسة تطبيقية على عينة من طلاب قسم دراسات الشرق الأوسط بجامعة بانكوك، *مجلة جامعة إفريقيا العالمية معهد تعليم اللغة العربية*،٢٢، ٢٠٣- ٢٤٦.

نهر، هادي. (١٩٨٨). *علم اللغة الاجتماعي عند العرب*، بغداد، الجامعة المستنصرية.

المراجع الأجنبية:

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The Exercise of control. NY: Freeman.

Catherine, L. (2015): Invest gating high school student's self- efficacy in reading circles. the language teacher. vol. (39). 15- 21.

Chapman, J. & Tunmer, W. (1995). Development Of young Children's Reading Self-concepts: An examination of emerging Sub-components and their relationship with reading achievement, Journal of Educational Psychology, 87(1), 154-167.

Coulmas,F.(2005) Sociolinguistics: The study of speaker's choices, New York: Cambridge university press, WWW.Cambridge.org

Djigunoviić, J. M. (2006). Role of affective factors in the development of productive skills. University of Pécs Roundtable 2006: Empirical Studies in English Applied Linguistics, 9

Giallo, R., & Little, E. (2003). Classroom behavior problems: The relationship between preparedness classroom experiences and self-efficacy in graduate and students teachers, Australian Journal of Educational and Developmental Psychology, 3, 21-34.

Irene, R. (2013): The Relationship of Reading Strategies and Self-Efficacy with The Reading Comprehension of High School Students In Indonesia. Doctor of Philosophy, Faculty of Graduate School, University of Kansas.

Nevill, M. (2008). The impact of reading self-efficacy and the regulation of cognition on the reading achievement of an intermediate elementary sample. Ph.D. dissertation, Indiana University of Pennsylvania.

Olivares, F., Fidalgo, R., and Torrance, M. (2016). Differences in reading self-efficacy between school years and according to gender, Revista de Psicodidáctica, 21(1), 45-63.

Polatcan, F., & Şahin, N. (2019). The effect of secondary school students' writing tendencies and self-efficacy on writing attitudes: A structural equation modeling. (15(2), Ed.) Journal of Language and Linguistic Studies, pp. 739-753

Saleh, A. M., & Al-Omari, H. A. (2023). The Impact of a Developed Instructional Program Based on Sociolinguistic Principles on Improving the Speaking Skills of Tenth Grade EFL Female

Students in Jordan. Dirasat: Human and Social Sciences, 50(5), 581-595

Schunk, D. (2003). Self-Efficacy for Reading and Writing: Influence of Modeling, Goal Setting, and Self-Evaluation. Reading and Writing Quartely, 19, 159-172.

sun, T., & Wang, C. (2020). College students' writing self-efficacy and writing self-regulated learning strategies in learning English as a foreign language. System, 90, 102221

Teng, M. F., & Wang, C. (2023). Assessing academic writing self-efficacy belief and writing performance in a foreign language context. Foreign Language Annals, 56(1), 144-169.

ur Rahman, M. M. (2020). Improving communicative English skills based on sociolinguistics competence of EFL students. The Asian ESP Journal, 260.

الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس ذوي صعوبات القراءة
تصورات المعلمين وممارساتهم

إعداد

أريج سلطان العتيبي
طالبة دكتوراه في التربية الخاصة
كلية التربية – جامعة الملك سعود

د. إبراهيم عبد الله الحنو
أستاذ التربية الخاصة المشارك
كلية التربية - جامعة الملك سعود

المستخلص

هدفت هذه الدراسة النوعية إلى استكشاف تصورات معلمي ذوي صعوبات التعلم لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة، وماهية ممارساتهم التي يستخدمونها لتدريس مهارات القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات القراءة في المرحلة الابتدائية. واستخدمت الدراسة منهجية دراسة الحالة النوعية المتعددة، وشارك في الدراسة أحد عشر معلمًا ومعلمة. تم جمع البيانات باستخدام الملاحظات الميدانية والمقابلات المتعمقة الفردية شبه المنظمة، وحُللت البيانات وفق أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي. وكشفت النتائج أن تصورات المشاركين لمفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة وممارساتهم التي يستخدمونها يمكن فهمها من خلال ثلاث موضوعات رئيسة وهي: (أ) إشكالات الوصول، ويصف إشكالات وصول مفهوم مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة للمشاركين، والمعضلات التي تعترض تطبيق تلك الممارسات في فصول المشاركين أثناء التدريس اليومي لمهارات القراءة؛ (ب) سيادة أسلوب التدريس الصريح كأحد الممارسات المبنية على الأدلة التي يتبعها المشاركون مقارنة بطرق التعلم الضمنية أو التعلم بالاكتشاف؛ (ج) والتركيز على تدريس مهارة الترميز الصوتي، إذ كشفت البيانات عن التركيز على تدريس مهارة الترميز الصوتي مقارنةً ببقية مهارات القراءة مثل تدريس المفردات والطلاقة وفهم المقروء. وفي ضوء هذه النتائج تم تقديم مجموعة من التوصيات تتعلق بدعم اختيار وتنفيذ المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، تعليم القراءة، مهارات القراءة، صعوبات القراءة، البحث النوعي.

Abstract

The purpose of the current qualitative study was to explore the perceptions of teachers of students with learning disabilities regarding the concept of evidence-based practices in reading instruction, along with the practices they use to teach reading skills to elementary students with reading difficulties. The study used multiple qualitative case study methodology and involved eleven teachers. Data were collected through field observations and individual semi-structured in-depth interviews and analyzed using the reflexive thematic analysis approach. Findings revealed that participants' perceptions of evidence-based practices in reading instruction and the practices they employed could be understood through three main themes: (a) Accessibility issues, which describe the challenges participants had in understanding the term "evidence-based practices" and the dilemmas they faced in applying these practices in their daily reading instruction; (b) Prevalence of explicit instruction, which highlights that explicit instruction was the predominant evidence-based practice used by participants compared to implicit or discovery learning methods; and (c) Emphasis on phonics, which indicates a focus on teaching phonics over other reading skills such as phonemic awareness, vocabulary, fluency, and reading comprehension. Based on these findings, several recommendations were made to support teachers' selection and implementation of evidence-based practices in reading instruction.

Keywords: Evidence-Based Practices, Reading Instruction, Reading Skills, Reading Difficulties, Qualitative Research.

مقدمة

تُعد القراءة واحدة من أهم المهارات في المجتمعات المعاصرة. إذ يفتح اكتسابها عوالماً من المعرفة أمام الأفراد ويمكّنهم من التعلم المستقل طوال حياتهم، فضلًا عن كونها مفتاحًا للنجاح الأكاديمي. ربما كان في ذلك ما يبرر الانتباه العلمي الكثيف الذي حصلت عليه القراءة وصعوباتها وطرق تدريسها. وفي الغالب يتمكن الأطفال من القراءة مع بداية التعليم الرسمي إلا أن هناك ٥ – ١٠٪ من الأطفال في أي مجتمع يواجهون صعوبات في القراءة(Miciak & Fletcher, 2023).

يضع الإصدار الخامس من الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات النفسية(DSM-5) عددًا من المعايير لتشخيص اضطراب تعلم القراءة كأحد اضطرابات التعلم المحددة. وهي أن يستمر واحد أو أكثر من الأعراض التالية لمدة (٦) أشهر على الأقل على الرغم من تقديم التدخلات الجيدة: (أ) قراءة غير صحيحة أو بطيئة ومجهدة كتخمين الكلمات بكثرة أو قراءتها بشكل خاطئ أو ببطء وتردد. (ب) مشكلات في فهم النصوص المقروءة بحيث لا تؤدي القراءة إلى فهم التسلسل أو العلاقات والمعاني الأعمق لما يقصده النص. قد لا تظهر هذه الأعراض حتى تتجاوز المهارات الأكاديمية للصف قدرات الطلبة المحدودة، إلا أنها تظهر في سنوات الدراسة المبكرة. كما يُشترط ألّا تكون الأعراض قابلة للتفسير من خلال إعاقات أو اضطرابات أخرى أو عدم كفاية التدريس(American Psychiatric Association, 2013).

تتسبب صعوبات القراءة في انخفاض التحصيل الأكاديمي في جميع المقررات وما قد يترتب على ذلك من مشكلات سلوكية و انخفاض في تقدير الذات(Hempenstall & Buckingham, 2016). ذلك أنّ فجوة القراءة في الصفوف الثلاثة الأولى من المدرسة تستمر أو تزداد في الغالب(Dogan et al., 2015; Donegan & Wanzek, 2021) بسبب نقص فاعلية التدخلات عند تقديمها في الصف الثالث بضعفين مقارنة بالصفين الأولى والثاني(Lovett et al., 2017). من هُنا تبرز أهمية تركيز التدخلات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة على الممارسات المبنية على الأدلة لمحاولة منع الفجوة أو تقليصها ما أمكن. ويعني مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة تلك الممارسات التي حققت فاعلية بحجم تأثير جيد في مجموعة من الدراسات التجريبية ذات معايير الجودة العالية(Cook & Cook, 2011). إذ ينطوي تفضيل المعلمين لاستخدام الممارسات المستمدة من تجاربهم ومعتقداتهم

الشخصية مع التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة –فضلًا عن جميع التلاميذ– احتمالية عالية لإهدار للوقت في ممارسات قد لا تكون فاعلة بما فيه الكفاية، مما يحرم التلاميذ من التدخل الأمثل في التوقيت المناسب(Leko et, al., 2019).

هذا وقد شاع مؤخرًا استخدام مصطلح علم القراءة Science of Reading للتعبير عن الاستنتاجات التي توصلت إليها العلوم المعرفية والعصبية حول كيفية تعلم الدماغ البشري للقراءة بكفاءة. ولماذا يواجه البعض صعوبات في القراءة عبر لغات متعددة. يتمثل الاستخدام الصحيح لهذا المصطلح في دعمه لما ثبتت فاعليته من ممارسات في الدراسات التجريبية، وكذلك لاشتقاق الفرضيات منه ثم التحقق منها تجريبيًا قبل اعتمادها في السياسة، ودعوة المعلمين إلى تطبيقها(Shanahan, 2020). ومما تجدر الإشارة إليه؛ أن أحد الانتقادات الموجهة للمعرفة الراهنة حول علم القراءة وطرق تدريسها هو نقص تمثيل اللغات المتنوعة في بنية العلوم المعرفية العصبية الحالية (Blasi et al., 2022; Share, 2021a). إذ مازالت في مجموعها تصف حالة من (أ) التمثيل المفرط لعينات المشاركين من متحدثي وقراء الإنجليزية و (ب) التركيز على دراسة السمات الخاصة بالإنجليزية(Share, 2021a). تضع هذه الحالة قيودًا على كفاية النظريات الناشئة من هذه الدراسات دون التأكد من مصداقيتها في اللغات الأخرى، كما تحرّض على دراسة العوامل اللغوية والثقافية المؤثرة في القراءة والتي لم تُبحث بما فيه الكفاية بعد(Lachmann & Bergström, 2023; Share, 2021a).

الممارسات المبنية على الأدلة لتدريس ذوي صعوبات القراءة

تاريخيًا، بدأ التعليم الخاص مرتبطًا بمحاولة تحديد العجز في معالجة المعلومات وتوجيه ممارسات التدخل إليه– أي تدريب القدرات المعرفيةCognitive Training – وذلك حتى بداية التسعينات من القرن العشرين عندما أكدت الأدلة العلمية فوائد التركيز على الفجوة الأكاديمية(Snowling et al., 2020; Vaughn & Linan-Thonpson, 2003). منذ ذلك الحين؛ انتقل التعليم الخاص إلى التدريس الصريح والمباشر للمهارات الخمسة الأساسية للقراءة وهي: الوعي بالوحدات الصوتية، ترميز الأصوات، الطلاقة، المفردات وفهم المقروء. مع التأكيد على أهمية اتخاذ قرارات التدخل كزيادة الوقت المخصص لتدريس مهارات القراءة وتقليل عدد المجموعات وفقًا لبيانات مراقبة التقدم لكل تلميذ (Grigorenko et al., 2020; Petscher et al., 2020). مع ملاحظة أن مهارات القراءة هذه قد تتشكل بطرق مختلفة جزئيًا وفقًا للمراحل

ولماهية اللغة الأبجدية أو الألفبائية المقروءة. مثلًا يُعد الضعف في طلاقة القراءة سمة أساسية أكثر وضوحًا في صعوبات القراءة باللغات ذات الاتساق بين الصوت ورسمه الإملائي كما في العربية(Share, 2021b; Shany et al., 2022).

يعني الوعي بالوحدات الصوتية القدرة على تمييز أصغر جزء من أصوات الكلمة ومزج الأصوات وتقسيمها والتلاعب بها. و هي ليست مهارة تلقائية إذ أن الطفل لا يقسم بشكل طبيعي أصوات الكلمات عندما ينطقها بينما يحتاج إلى ذلك أثناء القراءة. ويُدرب الوعي بالوحدات الصوتية من خلال أنشطة تتضمن تحديد الأصوات ومزجها وتقسيمها والتلاعب بها حذفًا وإضافة. فيما يُشير ترميز الأصوات إلى مهارة ربط الرسم الإملائي بصوته. ويُستهدف من خلال التدريس الصريح المنظم لعلاقة بين الحرف أو مجموعة الحروف وأصواتها، ودمج أصوات الكلمات المكتوبة وتقسيمها(Grigorenko et al., 2020; National Reading Panel, 2000).

وتعني المفردات خزينة الطالب من المفردات المألوفة مبنى ومعنى. ويمكن استهداف تنمية المفردات من خلال أتمتة مهارة ترميز الأصوات، و التدريس الصريح المباشر لدلالات المفردات وخصائصها كجذر الكلمة والبادئات واللاحقات، والتعرض المتكرر للمفردات. فيما تشير الطلاقة إلى القراءة التلقائية المعبرة و السلسة للنصوص ويمكن استهدافها من خلال نمذجة القراءة الجهرية و وتحديد وقت محدد للقراءة، والقراءة المتكررة بأشكالها المختلفة كقراءة الكورال أو مسرح القراءة (Grigorenko et al., 2020; National Reading Panel, 2000).

وأخيرا يعني فهم المقروء الوصول إلى الفكرة الرئيسية والأفكار المساندة والمعاني العميقة وراء النص المكتوب. و يمكن استهداف تنمية قدرة التلاميذ على فهم ما يقرأونه من خلال التأكد من قدرتهم على القراءة بسرعة مناسبة(أي تحقيق الطلاقة) ومساعدتهم في أن يصبحوا قراء مستقلين واعين مراقبين لفهمهم. ولتحسين فهم المقروء يتم إثراء معارف التلاميذ في الموضوعات المختلفة وتدريبهم على استخدام الهياكل المختلفة للنصوص، واستخدام الاستراتيجيات المعرفية المعينة على تحقيق الفهم. على سبيل المثال استراتيجيات تلخيص النصوص واستخلاص الأفكار الأساسي. والاستراتيجيات فوق المعرفية المعينة على ضبط سلوكهم لتحقيق الفهم مثل استراتيجيات تنظيم الذات متضمنة التخطيط لفهم النصوص ومراقبة وتقييم الخطوات والتحقق من فهمهم(Grigorenko et al., 2020; National Reading Panel, 2000)

وعلى الرغم من أهمية الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة، تكشف الدراسات عن فجوة بين البحث والممارسة في سياقات متعددة حول العالم. حيث في مراجعة أجراها مكانا (McKenna, et. al., 2015) للتدخلات من العام ٢٠٠٠م وحتى ٢٠١٥م بهدف رصد تأثير التشريعات الملزمة باستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة. كشفت النتائج عن حد أدنى من الفرص لتطبيق مهارات القراءة على النصوص. كما أشارت ثلاث من خمس دراسات إلى ممارسات مبنية على الأدلة لتدريس المفردات تتضمن الممارسة المتكررة، والتعرض المتعدد للمفردات. وكذلك ممارسات مبينة على الأدلة لتنمية الطلاقة كالقراءة المتكررة. بينما كان هناك ندرة في استخدام الممارسات المبنية على الأدلة لتنمية فهم المقروء. كالتلخيص وتحديد الفكرة الرئيسية وتوليد الأسئلة ومراقبة الذات.

أما على المستوى المحلي؛ فقد توصلت الدراسات حول معرفة واستخدام المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة إلى نتائج مختلطة. حيث توصلت بعض الدراسات إلى أن درجة معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة من مرتفعة إلى متوسطة، كما أن مهاراتهم في تطبيقها إما مرتفعة أو منخفضة. على سبيل المثال؛ أشارت دراسة الطريفي والحسين(٢٠٢٢) إلى درجة معرفة وتطبيق عالية من قبل معلمي صعوبات التعلم في منطقة القصيم بالممارسات المبنية على الأدلة وقد كان أكثر الممارسات المبنية على الأدلة استخداما القراءة الطبيعية والقراءة المتكررة والتدريس الصريح والتمكن من الإملاء كما كانت ممارساتهم متسقة مع معتقداتهم حول أهمية هذه الممارسات.

وفي السياق ذاته؛ توصلت دراسة أبا حسين والميزاني(٢٠٢٢) إلى أن معرفة معلمات صعوبات التعلم بمدينة الرياض بالممارسات المبنية على الأدلة كالقراءة المتكررة، تعليم الأقران، التنظيم الذاتي، التدريس المباشر معرفة جيدة على الرغم من عدم معرفتهن بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة، ومع ذلك فهناك ضعف في مهارات تطبيقها. كما توصلت دراسة المطيري وآخرون(٢٠٢٤) إلى نتائج مقاربة إذ ظهر لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ومن بينهم معلمي صعوبات التعلم معرفة متوسطة بالممارسات المبنية على الأدلة وضعف في مهارات تطبيقها، مع غموض المصطلح بالنسبة إليهم.

وفي المقابل؛ وجد القحطاني(Alqahtani, 2020) أن المعرفة باللغة العربية بين معلمي التعليم الابتدائي السعودي الذين يقومون بتدريس التلاميذ من ذوي صعوبات القراءة –سواء كانوا معلمي

تعليم عام أو معلمي صعوبات تعلم – هي معرفة محدودة وغير دقيقة بعلم الأصوات والصرف العربي مع ميل إلى المبالغة في تقديرهم لمستويات معرفتهم. كما ركز معلمو التربية الخاصة على علم الأصوات فقط في تعريفهم للقراءة وصعوباتها، مع هيمنة الترميز الصوتي في ممارساتهم على بقية مهارات القراءة الأخرى.

هذا وتُعد معرفة المعلمين بالممارسات المبنية على الأدلة ومهاراتهم في تطبيقها إحدى التفسيرات المحتملة للفجوة بين البحث والممارسة. إذ تلعب معتقدات المعلمين أيضًا دورًا حاسمًا في اتباع الممارسات المبنية على الأدلة. على سبيل المثال؛ الاعتقاد بأن نتائج البحث العلمي غير عملية أو غير قابلة للتطبيق داخل الفصول الدراسية(Drill et al., 2013). أو أن في اتباع الممارسات المبنية على الأدلة تهميش لصوت المعلمين عند اتخاذ القرارات بشأن تلاميذهم (Joram et al., 2020).كما أن الوصول إلى الموارد التعليمية كالمواد والمناهج والتقييمات المتوافقة مع الممارسات المبنية على الأدلة يلعب أيضًا دورًا محوريًا في القدرة على تطبيقها(Gersten, 2009).

بناءً على ما سبق؛ مازالت هناك حاجة لإجراء المزيد من الدراسات حول الممارسات المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة في السياق المحلي. حيث قدمت الدراسات السابقة نتائج مختلطة مستخدمةً في الأغلب نهجًا كميًا لا يتقصى ممارسات تدريس القراءة التي يستخدمها المعلمون بعمق. مع استثناء عدد قليل من الدراسات التي استخدمت نهجًا مختلطا بحيث تمت مقابلة مجموعة من المعلمين لتفسير بيانات الجزء الكمي من الدراسات. على سبيل المثال دراستي القحطاني(Alqahtani, 2020) والمطيري وآخرون(٢٠٢٤)، وقد اكتفت كلتا الدراستين بالمقابلة التفسيرية لنتائج الجزء الكمي من الدراسة. بينما لا تتوفر دراسات– بحسب علم الباحثين– تستخدم نهجًا نوعيًا يعتمد الوصف الكثيف لممارسات تدريس القراءة في المرحلة الابتدائية، معززًا المقابلة بالملاحظة أو العكس.

وعليه، تستهدف الدراسة الحالية استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم بشأن الممارسات المبنية على الأدلة، وما إذا كانت ممارساتهم تعكس المواقف العلمية الحالية. و من المأمول أن تساهم هذه الدراسة في سد الفجوة النظرية المنهجية في الأدبيات. بالإضافة إلى تزويد صُناع القرار التربوي بفهم عميق لممارسات تدريس القراءة ببرامج صعوبات التعلم، وبالتالي القدرة على تقييم السياسات والأدلة المهنية الحالية. كما يؤمل أن تساهم الدراسة في تقديم بيانات مفيدة

للجهات المسؤولة عن إعداد وتدريب المعلمين لدعم التلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ولتحقيق أهدافها تسعى الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين:

– كيف يدرك معلمو صعوبات التعلم مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس التلاميذ ذوي صعوبات القراءة؟

– ماهي الممارسات التي يستخدمها المعلمون لتدريس مهارات القراءة لذوي صعوبات القراءة؟

منهج الدراسة

سعت الدراسة إلى استكشاف تصورات معلمي صعوبات التعلم عن مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة و ممارساتهم. وبالتالي كان المنهج النوعي هو المنهج الملائم لهذا النوع من الاستكشاف العميق والمنفتح على ما قد تظهره البيانات دون افتراضات مسبقة. ويعد مصطلح البحوث النوعية مصطلحًا واسعًا كما هي بالضبط مصطلحات البحوث التربوية أو الاجتماعية؛ فلا يلزم إعطاء المنهج النوعي تعريفا ضيّقا بل يُكتفى بتوضيح أو تحديد سماته العامة مثل أنه يدرس الظواهر في سياقها الطبيعي، ويهتم برصد آراء ووجهات نظر المشاركين، ويستخدم الأدلة من مصادر متعددة(Yin, 2011).

قاد تصميم دراسة الحالة النوعية المتعددة qualitative multiple case study (Merriam, 1998) قرارات جمع البيانات وإجراءات الدراسة، وذلك لملاءمته للغرض من الدراسة، واتساقه مع فلسفة الباحثين ووضوح إجراءاته بالإضافة إلى قدرته على تقديم الوصف الكثيف، وتوفير مجموعة من الأدلة لدعم استنتاجات الدراسة. تُعرف ميريام دراسة الحالة النوعية بأنها: وصف وتحليل متعمق لحالة ما. والحالة هي " كل ما يمكن تسييجه" إذ يمكن أن تكون الحالة شخص أو برنامج أو مجموعة(Merriam, 1998. P. 27).

موقف الباحثَين

تشرح الفلسفة التفسيرية البنائيةInterpretivist / Constructivist Paradigm وجهة نظر الباحثين في كيفية تحصيل المعرفة. وبالتالي فالمعرفة الناتجة عن هذه الدراسة هي معرفة مستمدة من المشاركين في سياقهم الخاص، لكنها متفاعلة مع قدراتنا الفكرية على التحليل ومعارفنا وتجاربنا كباحثين. ولذا فمن المهم توثيق افتراضاتنا وتجاربنا ذات العلاقة لضمان الشفافية بشأن مواطن احتمالات التحيز. أُجريت الدراسة داخل سياقها، أو ما يعرف بالبحث من الداخل(emic)حيث عملتُ(الباحث الأول)سابقًا في تدريس القراءة للتلاميذ من ذوي صعوبات

التعلم بالمرحلة الابتدائية. ربما ساعدتني خبرتي هذه في طرح الأسئلة والتفاعل مع الإجابات بطريقة مألوفة للمشاركين، فحصلتُ في الغالب على إجابات مطولة. كما طورت من خلال التحاقي ببرنامج الدكتوراه اهتمامًا بالبحوث عبر اللغوية في صعوبات القراءة. مع ميول للمدرسة النقدية فيما يتعلق بمركزية المعرفة، ونقص تمثيل اللغات المتنوعة في المجال. ولتجنب احتمالات التحيز وُثقت الافتراضات النظرية قبل البدء في إجراءات الدراسة وتمت مشاركتها بين الباحثين مع مواصلة توثيق التأملات المتعلقة بهذه الجوانب أثناء جمع البيانات وتحليلها. وأخيرًا فقد كان التقصي العميق لما يحدث داخل غرف المصادر من ممارسات لدعم الطلبة ذوي صعوبات التعلم في السياق المحلي– مع ندرة هذا النوع من الدراسات– أحد اهتمامات الباحث الثاني و التي وجهت الباحثَين لإجراء هذه الدراسة.

المشاركون

كان اختيار المشاركين بغرض تضمين الأفراد الذين يتميزون بثراء معرفتهم بالظاهرة (Creswell & Poth, 2018; Merriam, 1998). و يُعد معلمو ومعلمات التربية الخاصة ببرامج صعوبات التعلم المنفذون الرئيسيون لممارسات التدخل المقدمة للتلاميذ ذوي صعوبات القراءة. ولذلك؛ تم التواصل– بحسب الإتاحة– مع عدد من معلمي ومعلمات صعوبات التعلم بالمدارس الابتدائية الحكومية في مدينة الرياض، والتابعة لمكاتب تعليمية مختلفة. وذلك للتحقق من تلبيتهم للمعايير التالية: (أ) أن يحمل المعلم درجة البكالوريوس على الأقل في التربية الخاصة؛ صعوبات التعلم، مع التنوع في المؤهلات العليا و(ب) أن لا تقل الخبرة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات القراءة عن سنة دراسية واحدة. كان الهدف من وضع هذه المعايير تمثيل المشاركين لمدى متنوع من الخبرات والمؤهلات، لتلتقط النتائج أكبر قدر ممكن من التأثيرات المختلفة على هذه المجموعة المهنية المتجانسة داخل سياقها.

وافق على المشاركة في الدراسة (١١) معلمًا ومعلمة تنوعت مؤهلاتهم وخبراتهم. وقد عُينت لهم بمشاركتهم أسماء مُستعارة كما هو موضح في الجدول رقم (١). ويُعد حجم المشاركين في الدراسة مُبررًا إذ لا تستهدف دراسة الحالة (بشكل أساسي) تعميم نتائجها على مجتمع الدراسة بل جمع تفاصيل عميقة وثرية حول حالةٍ ما لفهمها بعمق ضمن سياقها المحدد(Merriam, 1998). كما أن الحصول على معلومات كثيفة من المشاركين، بما تضمنته من تكرار وتطابق في أجزاء متعددة من البيانات، أدى إلى الوصول لبنية نظرية متماسكة منطقيًا أو ما يُطلق عليه

قوة المعلومات information power والذي يُعد مبررًا وجيهًا للتوقف عن جمع المزيد من البيانات لتحليل الموضوعات الانعكاسي(Braun & Clarke, 2022).

جدول رقم (١): بيانات المشاركين

المشارك	المؤهل	الخبرة
لمى	ماجستير في التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٣
غادة	ماجستير في مناهج وطرق تدريس اللغة العربية	١٠
نهى	طالبة دكتوراه في التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٠
عبد العزيز	طالب دكتوراه في التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٢٠
عدي	طالب دكتوراه في التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٨
إيمان	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٥
منى	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٢
خولة	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٢٠
ندى	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	١٠
مالك	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٢٠
عامر	بكالوريوس التربية الخاصة/ صعوبات التعلم	٢٠

جمع البيانات

البيانات النوعية في هذه الدراسة هي اقتباسات مباشرة لتجارب المشاركين ووجهات نظرهم التي عبروا عنها في المقابلات الفردية شبه المنظمة، وأوصاف لسلوكياتهم أثناء مشاهدة الدروس(Merriam & Tisdell, 2016). أُستخدمت بطاقة الملاحظة للإجابة عن سؤال الدراسة المتعلق بماهية الممارسات، بينما صُممت المقابلة للإجابة عن سؤالي الدراسة حول تصورات المشاركين عن الممارسات المبنية على الأدلة و التوسع في استكشاف ممارساتهم. على سبيل المثال سؤال المشاركين عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها في حالة استطاع التلميذ أن يقرأ الكلمة لكنه مازال مترددًا وبطيئًا و/أو يواجه مشكلات في فهم ما يقرأ؟. وقد كان المجال مفتوحًا لإضافة أسئلة أخرى بناءً على ما تثيره إجابات المشاركين في المقابلة، أو ما لوحظ في مشاهدات الدروس. وقد أُستخدم هذا النوع من المقابلات لأنه أقل صرامة من المقابلات المنظمة وفي المقابل يزيد من فرص تركيز البيانات على المعلومات ذات الصلة فقط مقارنة بالمقابلات المفتوحة(Denscombe, 2014) هذا وقد تم تنقيح بطاقة الملاحظة

وبروتوكول المقابلة استنادًا إلى تعليقات مجموعة من الخبراء في المنهج النوعي، وفي التربية الخاصة.

حصلت الدراسة على موافقة لجنة أخلاقيات البحث العلمي للكليات الإنسانية بجامعة الملك سعود(Ref: No: KSU-HE-23-540) قبل البدء بإجراءات جمع البيانات. تلا ذلك الحصول على موافقة المشاركين من خلال نموذج يصف إجراءات الدراسة بدقة. كتسجيل المقابلات، واعتبارات حماية سرية البيانات والتأكيد على حريتهم في الانسحاب في أي وقت. لوحظت الدروس في غرف المصادر من قبل الباحث الأول لمجموعة المعلمات المشاركات في الدراسة، ومن قبل مساعد باحث لمجموعة المعلمين. بينما أُجريت المقابلات مع كل مشارك وفقا للخيار المفضل له، إما وجها لوجه أو من خلال تطبيق زوم Zoom لمدة تراوحت من (٤٠) دقيقة إلى ساعة وقد تم تسجيل جميع المقابلات وتفريغها مباشرة بعد المقابلة.

تحليل البيانات

جُمعت البيانات وحُللت في وقت واحد. وقد نُسخت جميع المقابلات و الملاحظات على مايكروسوفت وورد(Microsoft Word) وتم استيرادها إلى برنامج MAXQDA 2022 (VERBI Software, 2021)) والذي ساعد في مرونة الترميز والتصنيف إلى الموضوعات وتنظيمها وتعديلها. تم استخدام أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي Reflexive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022) لتحليل البيانات والوصول للموضوعات التي تكرر ظهورها في البيانات، وتفسيرها. وفي هذا النوع من التحليل تُرمّز البيانات بنهج استقرائي، يبدأ من البيانات كوحدات مفاهيمية صغيرة، تجتمع معًا بحسب تكرارها في موضوعات. وقد تم استخدام فنيات أسلوب تحليل الموضوعات الانعكاسي على مرحلتين؛ داخل كل حالة، ثم عبر الحالات (Merriam, 1998).

ويتألف تحليل الموضوعات من ست خطوات وهي: (١) الألفة بالبيانات وذلك من خلال قراءتها مرارًا وتكرارًا وتدوين المذكرات حولها. (٢) تقسيم البيانات إلى رموز أي تسمية المقاطع والجمل بعد التأمل في دلالاتها. وقد أدت عملية الترميز الأولية إلى توليد عدد كبير من الرموز التي خُفضت لاحقًا بعد مراجعتها مع أحد الزملاء من المتخصصين في صعوبات التعلم. (٣) انتقاء البيانات ذات العلاقة بالإجابة عن أسئلة الدراسة، بحيث تجتمع الرموز في موضوعات محتملة. (٤) التحقق من علاقة البيانات بالموضوعات الناشئة منطقيًا؛ وفي هذه المرحلة قد نُقلت بعض

الرموز إلى موضوعات أخرى أو استعبدت. (٥) تسمية الموضوعات وتقديم شرح للبيانات التي تنتمي لكل موضوع شرحاً وصفيًا ومفاهيميًا. (٦) كتابة تقرير بالنتائج يقدم سردية متماسكة وواضحة عن البيانات(Braun & Clarke, 2022).

الثقة في النتائج

تتوافق معايير موثوقية نتائج البحوث النوعية مع افتراضاتها الفلسفية حول الحقيقة والمعرفة إذ تُستخدم المعايير التالية على نطاق واسع. وهي: المصداقية Credibility الاعتماديةDependability و المطابقة أو التأكيد Confirmability و القابلية للنقل Transferability (Guba & Lincoln, 1994). تعني المصداقية أن نتائج الدراسة جديرة بالثقة، أي أن الباحث استطاع معرفة ما يسعى إلى اكتشافه. ويظهر ذلك من خلال الاتساق بين أسئلة البحث وطرق اختيار المشاركين وجمع البيانات وتحليلها وتقديم النتائج. وقد زادت فرص مقاربة النتائج لواقع الظاهرة المدروسة من خلال الالتزام بالتصميم المتبع في الدراسة وهو دراسة الحالة المتعددة(Merriam, 1998) في جميع القرارات المنهجية. واستخدام تثليث الباحثين عند تحليل البيانات و عند اتخاذ القرارات المنهجية، و كذلك تثليث مصادر جمع البيانات بين الملاحظات والمقابلات. كما عُرضت اقتباسات المشاركين من المقابلات، والأوصاف المفصلة من المشاهدات عند تقديم النتائج لزيادة المصداقية.

ولتحقيق الاعتمادية وُصفت إجراءات الدراسة بدقة بحيث يمكن الحكم على منطقية نتائجها بالنسبة لإجراءاتها وبياناتها في سياقها. أما لتحقيق المطابقة أي الصلة المباشرة بين البيانات والنتائج فقد قدم الباحث الثاني نقدًا وتوجيهًا لخطوات إجراء الدراسة عند كل مرحلة، كما اطلع كل مشارك في الدراسة على الاستنتاجات الأولية المستمدة من بياناته لمطابقة ما هو مدوّن مع ما قصد التعبير عنه. وأخيرًا لزيادة إمكانية قابلية النقل أي تعميم نتائج الدراسة في سياقات مشابهة أخرى، وُصفت نتائج الدراسة بتفصيل يمكن للقارئ من خلاله أن يختبر مدى انطباق نتائج الدراسة على وضعه الخاص. كما أن الحالات المتعددة زادت من احتمالية تعبير النتائج عن مجموعة من الأفراد في السياق ذاته، أو في سياقات مشابهة

(Creswell & Poth, 2018; Merriam, 1998)

القيود

تمثلت قيود الدراسة في إيجاد الوقت اللازم لإجراء أكثر من ملاحظة لكل مشارك حيث تكرر اعتذار عدد من المعلمات بسبب تعارض المواعيد المعقودة لإجراء الملاحظات مع انشغالاتهن الطارئة و متطلبات أعمالهن. كما اقتصرت مشاهدة دروس المعلمين على مساعدي الباحث من زملاء المعلم وذلك لصعوبة التنسيق للزيارات الميدانية في مدارس البنين، فضلًا عن أن هذه الطريقة بدت مريحة أكثر للمشاركين. وقد قُدم لمساعدي الباحث شرحًا لآلية إجراء الملاحظة وكيفية توثيق الممارسات.

نتائج الدراسة ومناقشتها

استهدفت الدراسة استكشاف الكيفية التي يدرك بها المشاركون مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس ذوي صعوبات القراءة، و ممارساتهم. أظهر تحليل الموضوعات الانعكاسي للبيانات ثلاث موضوعات رئيسية وهي (أ) إشكالات الوصول والذي يصف إشكالات مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة بالنسبة للمشاركين، وطرق تضمينها في ممارسات المشاركين اليومية. حيث عبر نصف المشاركين عن فهم ملتبس وغير دقيق للممارسات المبنية على الأدلة، وتنوع نصفهم الآخر في طرق تضمينها، والحواجز التي وصفوها؛ (ب) سيادة أسلوب التدريس الصريح، كأكثر الممارسات المبنية على الأدلة التي ظهرت في الدراسة، والطريقة المتباينة التي قدم بها المشاركون مكوناته. فيما يقدم الموضوع الأخير (ج) التركيز على تدريس مهارة الترميز الصوتي إذ كشفت البيانات عن التركيز على تدريس مهارة الترميز الصوتي مقارنةً بمهارات القراءة الأخرى مثل تدريس المفردات والطلاقة وفهم المقروء.

الموضوع الأول: إشكالات الوصول

ظهرت مجموعة من الإشكالات المفاهيمية حول مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة لدى المشاركين، وقد كان من أهمها عدم معرفة ما يعنيه المصطلح. على سبيل المثال؛ يجيب المعلم مالك عن السؤال المتعلق بمعرفته وعلاقته بالممارسات المبنية على الأدلة: "الممارسات المبنية على الأدلة؟ ما مرت علي، تقصدين مراجع معينة؟" وتجيب المعلمة ندى " الممارسات المبنية على الأدلة؟ ما سمعت عنها قبل". كما عبر البعض منهم عن فهمًا ملتبسًا كاعتبار أهمية الممارسات المبنية على الأدلة نابعة من حداثتها فقط، وبالتالي ففيها استبدال حتمي لممارساتهم القائمة. أو أنها إملاء ثابت لا يمكنهم التفاعل معه. تصف المعلمة منى ذلك بدقة عند سؤالها عن طبيعة علاقتها بالممارسات المبنية على الأدلة:" "تقصدين الدورات؟ فيه دورة الآن طلبت

منا المديرة الالتحاق فيها، يقدمون استراتيجيات جديدة وكأن الاستراتيجيات التي كنا نستخدمها قبل مالها قيمة!". فيما وجدته المعلمة خولة أيضًا مفهومًا مربكًا شبيهًا بإملاء(مقدس) لا يمكن للمعلم التفاعل معه إذ تقول: "الممارسات المبنية على الأدلة قرأتها في سؤال الرخصة المهنية! ما أدري هي اختبارات مقننة؟ هي منهج معين؟ هي دليل؟ هو كتاب؟ كتيب؟ لكن عندما بحثت عنها بعدين يبدو أنها شيء مقنن ومنتهي، لا يحتاج لأي تدخل من المعلم، مثل كتاب يُطبق بحذافيره ١+١=٢. هذا ما فهمته".

وقد وصف المشاركون(ممن لديهم معرفة سابقة بالمفهوم من خلال الدراسات العليا) طرقهم الخاصة في تضمين الممارسات المبنية على الأدلة في ممارساتهم. كانت الخاصية المشتركة في الطريقة التي يدرك بها أغلبية المشاركين مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة هي التعامل معها كقائمة جاهزة من الممارسات التي تملك رصيد من الأدلة العلمية. يصف المعلم عبد العزيز طريقته في تضمينها مشترطًا الأساس العلمي بداهةً لجميع الاستراتيجيات التي يستخدمها:" أتعرف على الاستراتيجيات مع الوقت مع كثرة التجارب، لكن نحن في الأساس نتعامل بالتعليم المبني على الأدلة. الآن صار لدينا التحضير المعد مسبقًا، فيه عدد من الاستراتيجيات، كما يمكنك الاطلاع لكن في الأساس أنت تدرّس بناء على دليل" كما تتكئ المعلمة لمى في الغالب على ممارساتها المعتادة بينما تلجأ إلى البحث مجددًا عندما تواجهها مشكلات لا تعرف لها حلًا، تقول: "أنا أقرأ في الممارسات المبنية على الأدلة وأبحث في الدراسات، خاصة إذا واجهتني مشكلة ما أعرف لها حل".

فيما لا يميل بعض المعلمين إلى الرجوع إلى الممارسات المبنية على الأدلة على الرغم من معرفتها. تصف المعلمة نهى معرفتها للمفهوم وعلاقة ممارساتها به بقولها: " تعرفت على الممارسات المبنية على الأدلة في أحد مقررات الدكتوراه. لا يحضرني الآن أسماء المنظمات الأجنبية. لكن أنا ما أقصد هذه المواقع في البحث عن الاستراتيجيات. مصدري الأساسي الخبرة ومشاهدة الزميلات أو الاستراتيجيات المصورة بالفيديو على الانترنت. وعندما تعرفت على الممارسات المبنية على الأدلة أثناء دراستي؟ عرفت أن فيه ممارسات أستخدمها هي ممارسات مبنية على الأدلة" ويشاركها المعلم عدي قائلًا: " تعرفت عليها أثناء دراستي العليا. وأنا أعتقد كلما استخدمنا طريقة أو أسلوب ظننا أننا نحن الذين اكتشفناه أو بدأنا به، لكن في الحقيقة هو موجود ومجرب وعليه ملاحظات سواء إيجابيات أو سلبيات". فيما كان لدى المعلمة

غادة تجربة مشابهة إذ تقول: "تعرفت عليها أثناء دراستي لمقررات الماجستير. لكن للأمانة ما أطلع عليها كثير، أنا أعتمد على خبرتي فيما يثمر وأستمر عليه وأطوره، وأيضًا على تناقل الخبرات بين الزميلات".

كما قدم بعض المشاركين بعض الحواجز المتعلقة لموارد الممارسات المبنية على الأدلة باللغة العربية. وذلك من جانبين؛ جودة تقديم ما يُترجم من ممارسات لتدريس القراءة، وافتقاد الممارسات المبنية على الأدلة المستجيبة لخصائص اللغة العربية. تقول المعلمة لمى: " أنا أبحث باللغة الإنجليزية، المصادر العربية منسوخة، وأفضل المصور أو الفيديو.. المشاهدة تختلف عن القراءة بشكل كبير". كما يتفق المعلم عدي بقوله: " نحن نعاني في مجال صعوبات التعلم من المحتوى المترجم ترجمة لا تصل إلى مرحلة يستطيع المعلم من خلالها أن يطبق ما تُرجم، نحن نتحدث هنا عن أمانة كبيرة، تعليم الأطفال ليس مسألة بسيطة. الممارسات المبنية على الأدلة محل احترام لكنها وصلت إلينا بترجمة هزيلة". وتؤكد المعلمة نهى على ذلك: " لا تتوفر مصادر تقدم الاستراتيجيات بشكل بسيط يصل للمعلمين والمعلمات، يوظف الأبحاث أو يستخلص نتائج الأبحاث ويعرض الاستراتيجيات بشكل فيديوهات، هذه الفيديوهات متوفرة بالإنجليزية. بعض الاستراتيجيات ترجمتها كافية مثل تدريس الأقران لكن هناك حاجة إلى استراتيجيات مناسبة للعربية و هذه مشكلة أخرى، ربما حاول الموقع التابع لمؤسسة الملكة رانيا حلها من خلال تقديم استراتيجيات لتدريس القراءة يستند فيها على بعض الأبحاث حول اللغة العربية".

قدمت النتيجة الرئيسية الأولى للدراسة مسألة الوصول إلى الممارسات المبنية على الأدلة؛ معرفة المشاركين بالمفهوم وكيفية إدراكهم له وحواجز وطرق تضمينه في ممارساتهم. لم يتعرف المعلمون المشاركون في هذه الدراسة من غير الملتحقين بالدراسات العليا على ما يعنيه مصطلح الممارسات المبنية على الأدلة فضلًا عن الإشكالات المفاهيمية التي ظهرت لدى البعض منهم. وقد يدل ذلك على اقتصار تداول المصطلح في الأوساط الأكاديمية. تتسق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه بعض الدراسات المحلية عن التأثير الإيجابي للدراسات العليا في معرفة معلمي التربية الخاصة بالممارسات المبنية على الأدلة (أباحسين والميزاني، ٢٠٢٢؛ الربيعان، ٢٠٢٢)، وكذلك الدراسات التي رصدت غموضًا في المصطلح على الرغم من معرفة المعلمين بأسماء الممارسات المحددة كالتدريس المباشر والقراءة المتكررة

(أباحسين والميزاني، ٢٠٢٢؛ المطيري وآخرون، ٢٠٢٤).

كما تتطابق الإشكالات في مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة- والتي كشف عنها بعض المشاركين في هذه الدراسة- مع معتقدات بعض المعلمين في سياقات أخرى مثل أن في الإلزام باتباع الممارسات المبنية على الأدلة تغييب لأصوات المعلمين عند اتخاذ قرارات التدخل بشأن تلاميذهم(e. g. Joram et al., 2020). يصف بعض الباحثين هذه الإشكالية المتمثلة في تقديم الممارسات المبنية على الأدلة للمعلمين بمنظور" من أعلى إلى أسفل"، مشيرين إلى أن نجاح تضمين الممارسات المبنية على الأدلة في ممارسات المعلمين يتطلب نهجًا مختلفًا في التطوير المهني، خاص بالسياق ويبدأ من "أسفل إلى أعلى". بحيث يستجيب النهج لرغبة المعلمين في تحسين طرق تدريسهم وأسئلتهم المتعلقة بما يواجهون من مواقف ومشكلات يومية، لا أن تُملى عليهم الممارسات كقوالب جاهزة (Bergmark, 2023; Timperley, 2011).

وأخيرا فقد ناقشت الدراسات المحلية الحواجز التي عبر عنها بعض المشاركين في هذه الدراسة، والتي تعيق تضمين الممارسات المبنية على الأدلة في ممارساتهم. تتعلق هذه الحواجز بالموارد العربية. كالافتقاد إلى القدر الكافي من الدراسات التجريبية الجيدة حول تدخلات القراءة في اللغة العربية(Altamimi et al., 2015)، وعدم ارتباط الأبحاث العلمية بمشكلات الميدان التربوي(القحطاني، ٢٠١٩)، والضعف في المصادر العربية المترجمة(الحسيني، ١٤٤١)، والحاجة إلى تقديم الممارسات المبنية على الأدلة من خلال مقاطع الفيديو وخاصة في المناطق أو الدول المختلفة عن تلك التي تشيع بها مثل هذه الممارسات، وذلك ليتمكن المعلمون من رؤيتها مباشرة(الحسين، ٢٠١٧).

الموضوع الثاني: سيادة التدريس الصريح

يتضمن التدريس الصريح Explicit instruction للقراءة تحديدًا ممنهجًا للأهداف بناء على مستوى أداء التلاميذ في مهارات القراءة، ثم تجزئة هذه الأهداف إلى خطوات صغيرة متدرجة في الصعوبة بحيث يقود المعلم التدريس وخبرة اكتساب المهارة خطوة بخطوة. يوضح المعلم الأهداف مع مراجعة المهارات السابقة. ثم يقوم بتوضيح المعلومات ونمذجة المهارات، ليقوم المتعلم بعد ذلك بتأدية المهارة بمساندة المعلم وتوجيهه، مع تقديم التعليقات التي تعزز الصواب وتصحح الخطأ. حتى يصل المتعلم إلى مرحلة إتقان المهارة دون مساندة في مواضع مختلفة .(Archer& Hughes, 2011; Rupley, et al., 2009; Grigorenko et al., 2020)

كشف تحليل بيانات المشاهدات الميدانية والمقابلات عن اتباع أغلبية المشاركين للتدريس الصريح بما ينسجم مع الإجماع العلمي الحالي على أهمية التدريس الصريح خاصة مع ذوي صعوبات التعلم إذ لا يمكنهم في الغالب الاستفادة من طرق التعلم الضمنية أو التعلم بالاكتشاف(Grigorenko et al., 2020). سمّى نصف المشاركين التدريس المباشر– وهو أحد مكونات التدريس الصريح(Ashman, 2020) – عند سؤالهم عن الاستراتيجيات التي يستخدمونها لتدريس القراءة، مؤكدين على أهميته. على سبيل المثال؛ قدم المعلم مالك رأيه حول أهمية التدريس المباشر لتهيئة التلاميذ وإيضاح المهارة قائلًا: " لازم قبل أبدأ بالدرس يتهيأ الطالب، أخبره بالحروف التي سيدرسها هذا اليوم، و أنمذج المهارة أمامه وأتحدث بها بصوتي". كما أشار المعلم عبد العزيز إلى فوائد التدريس المباشر في استثمار الوقت والجهد، إذ يقول" أستخدم خطوات التدريس المباشر، وجدتها ممتازة ومريحة، تخبرك في أي مرحلة أنت بدون أن تكون عشوائي، التدريس المباشر ممتاز، بعض الاستراتيجيات الثانية يضيع منك الوقت بدون أن تعرف وينك، التدريس المباشر مريح ومفيد، مريح من ناحية تقسيم الدرس، والإنجاز في فترات قصيرة دون تشتت"

كما ظهرت سمات من التدريس الصريح المباشر في جميع الدروس المشاهدة في هذه الدراسة، مع تباين واسع في كيفية تطبيقه بين معلم وآخر. حيث يبدو الأمر مثل درجات مختلفة للّون واحد، يقترب بعضها من الخطوات الموصوفة للتدريس الصريح والمباشر في تخطيط الدروس الموحد وأدلة الممارسة المحلية (وزارة التعليم، ٢٠٢٠) بينما يبتعد البعض الآخر حتى لا يكاد يبقى للتدريس المباشر أثرًا عدا سمات قليلة ومتفرقة. يقدم الجزء اللاحق مقتطفين يمثلان أكثر نسخ التدريس المباشر وضوحًا وقربًا من هيئته النموذجية لدى المشاركين في هذه الدراسة.

كان الإيقاع الحسي الكثيف مع تقديم الدعائم الحسية المتنوعة هو السمة المميزة لنسخة المعلمة لمى من التدريس الصريح " إذ بعد التذكير بقوانين الجلسة التدريسية، قالت المعلمة للتلميذة "مستعدة؟ سنراجع المهارات السابقة" ثم عرضت عليها مجموعة من المقاطع الساكنة وهي: (أَب أَخ عَم سِر مِن عُد) كي تقرأها مع تذكيرها "بأن الحرف الساكن يلتصق بما قبله مثل المغناطيس". بدا على التلميذة رغبتها في القراءة مع بعض التردد فحاولت المعلمة تشجيعها بالثناء عليها. وبعد قراءتها، ذكرتها المعلمة بكيفية تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية قائلة: " والآن سنراجع طريقتنا في "تحليل الكلمات" كيف نُقطّعها؟" وعرضت عليها كلمات من ثلاثة

أحرف. بعد ذلك قدمت المعلمة عنوان الدرس الجديد ثم طلبت من التلميذة في البداية مشاهدتها فقط أثناء قراءة الكلمات الملونة على البطاقات بحيث لكل مقطع صوتي لونه الخاص(يَأْ-خُ-ذُ) . كانت المعلمة تتحدث بصوت واضح عن كيفية تحليل الكلمة إلى مقاطعها الصوتية ثم دمج المقاطع لنطقها دفعة واحدة. كما كانت تستخدم بعض الأعواد الخشبية لفصل المقاطع الصوتية عن بعضها البعض. ثم طلبت من التلميذة أن تقرأ كلمة (تَسْجُدُ) مع تقديم التوجيهات اللفظية وتصحيح الأخطاء. ثم طلبت منها أن تقرأ كلمة (يسمع) لوحدها إلا أن التلميذة بدت مرهقة وخلطت بين الياء والتاء في بداية الكلمة. فانتقلت المعلمة إلى فاصل من اللعب. بعد ذلك عادت لتستمر في تقديم مفردات متنوعة مختلفة في بنيتها الصرفية مثلا صيغ التفضيل "أبطأ، أسرع"، وأسماء الأماكن" مسجد، منزل" بنفس الطريقة السابقة. وبعد نهاية الوقت المخصص للدرس شكرت المعلمة التلميذة وأشادت بمستوى تحسنها، مؤجلة التقييم للحصة القادمة مع تعزيرها لجهدها".

وفي المقابل؛ كانت السمة الأبرز في نسخة المعلم عبد العزيز من التدريس الصريح والمباشر كما وصفها بدقة في المقابلة هي برمجة الخطوات كروتين ثابت مع الممارسة المكثفة. عبّر المعلم عبد العزيز عن ذلك بقوله: " في البداية أعرف المعلومات المتوفرة عند الطالب عن المهارة وأبني عليها، أستخدم التدريس المباشر، أقدم تهيئة بسيطة، وإذا كان هناك درس سابق، أستذكر المهارة السابقة. بعد ذلك أنمذج له المهارة كأني أنا من يتعلمها، هو مجرد مستمع لي، بعد ذلك أبدأ أدخله معي.. طريقتي في التدريس تشاركية نعمل مع بعض، أبني طريقة تواصل لأن طريقة التواصل بمثابة الحبل بينك وبين الطالب.. أنمذج المهارة ست كلمات، سبع كلمات، ثمان كلمات. ثم أطلب من الطالب أن يقرأ نفس مجموعة الكلمات حتى يتعود عليها. الإشكالية في الغالب تكون في المقطع الساكن. أقول للطالب إذا رأيت السكون قف عليه مثلا في كلمة مسجد نقف على السين مَسْ وما بعدها جِ / دُ " ثم يكمل شرحه لطريقة التدريس المباشر في موضع آخر من المقابلة " وإذا تحققت تأكدت من فهمه وإتقانه للمهارة، قمت بتقييم المهارة وعززته"

أما عن الممارسات التي تعكس فجوة في تطبيق التدريس الصريح فقد كان أكثرها شيوعًا لدى المشاركين نقص النمذجة الكافية للمهارات، وتقديم الفرص المتنوعة للممارسة. على سبيل المثال؛ استغرق شرح القاعدة في بعض الدروس الكثير من الوقت مقارنةً بنمذجة القراءة

وممارستها. كتقديم قاعدة المد مع إيقاف الفيديو للتأكيد على بعض الأجزاء من القاعدة، ثم إعادة قراءة قاعدة المد "وهي إطالة الصوت...." بعد نهاية عرض الفيديو، وتكرار سؤال التلميذ عن القاعدة عندما يقرأ الكلمات في كل مرة "أين هو الحرف الممدود؟ وأين حرف المد؟". أو أن يُطلب من التلاميذ الممارسة قبل تقديم النمذجة الكافية، كما حدث في بداية أحد الدروس المشاهدة لمهارة تنوين الفتح عندما كتبت المعلمة كلمة بتنوين الفتح وطلبت من التلميذة قراءتها. وعندما واجهت التلميذة صعوبة أرشدتها المعلمة دون نمذجة للمهارة بقولها: "أضيفي ألف ونون" ثم استنتجت القاعدة بعد ذلك.

تقع نتيجة الدراسة الرئيسية الثانية و المتعلقة بالتدريس الصريح بين مجموعة من الدراسات التي استكشفت معرفة معلمي صعوبات التعلم بالتدريس الصريح والمباشر وتطبيقهم له. إذ وجد بعضها معرفة عالية بالتدريس المباشر واعتقادًا بأهميته (الطريفي والحسين، ٢٠٢٣). كما وجد بعضها الآخر نقصًا في مهارات تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة على الرغم من معرفة المعلمين بها وكان من بينها التدريس المباشر(على سبيل المثال؛ أبا حسين والميزاني، ٢٠٢٢ و المطيري وآخرون، ٢٠٢٤). أما عن التركيز على القواعد بدلًا من تقديم النمذجة أو الفرص الكافية للممارسة فتلتقي مع ما أشار إليه بعض الباحثين التربويين من استمرار تأثير فلسفة التدريس القائمة على الحفظ والاستظهار في المدارس السعودية(Mirghani, 2020) كما في العالم العربي ككل. إذ مازالت فلسفة التدريس تركز على التلقين وتدريس القواعد والقوانين أكثر من تركيزها على ممارسة مهارات القراءة بمرونة (Abadzi, 2017;Taha-Thomure, 2008).

الموضوع الثالث: التركيز على تدريس مهارات ترميز الأصوات

أظهر تحليل البيانات مجموعة من الممارسات التي يستخدمها المشاركون لتدريس القراءة، نُظمت بحسب ظهور مهارات القراءة المستهدفة بالتدريس لدى المشاركين.

ترميز الأصوات ويعني معرفة العلاقة بين الرمز (الرسم الإملائي) والصوت الذي يمثله بغرض استخدام هذه المعرفة لفك شيفرة الكلمات المكتوبة (تهجئتها) Decoding وإعادة توليفها Blending أي استخدام أصوات الحروف والمقاطع ومزج الصوتيات وتحليلها(National Reading Panel, 2000). وتعد طريقة التدريس الصوتية من الجزء إلى الكل Synthetic Phonics –أي تدريس ترميز الأصوات الذي يبدأ من صوت الحرف منتقلًا إلى مزج أصوات

الحروف في مقاطع ثم مزج المقاطع في كلمات– أكثر طرق تدريس القراءة المدعومة تجريبيًا في اللغة الإنجليزية(Buckingham, 2020).

كانت جميع الأهداف في الدروس المشاهدة هي أهداف ترميز صوتي وذلك مع تفاوت صفوف التلاميذ الذين تُقدم لهم هذه الدروس من الصف الثاني إلى الخامس الابتدائي. وهي: (قراءة كلمات رباعية الأحرف للمعلمة لمى، كتابة مد الواو للمعلمة غادة، قراءة مد الياء للمعلمة نهى، قراءة المدود للمعلم عدي، قراءة كلمات رباعية الأحرف للمعلم عبد العزيز، قراءة وكتابة حرفي الزاي والواو للمعلمة إيمان، تنوين الفتح للمعلمة منى، مراجعة التاء المربوطة والمفتوحة للمعلمة خولة، قراءة وكتابة حرف الخاء للمعلمة ندى، قراءة كلمات تحتوي على تنوين الفتح للمعلم مالك، قراءة كلمات تحتوي على التاء المربوطة للمعلم عامر). وقد دعمت المقابلات هذه النتيجة إذ وصف المشاركون في الغالب ممارساتهم المتعلقة بمهارة ترميز الأصوات.

يستخدم أغلبية المشاركين في الدراسة الطريقة الصوتية التركيبية (من الجزء إلى الكل) لتدريس القراءة. إذ يقومون بتدريس أصوات الحروف أولًا ثم دمج هذه الأصوات لنطق الكلمات. كما يبدأ جميع المشاركين بتدريس الأحرف بأصواتها القصيرة، أي كمقطع صوتي قصير لا كوحدات صوتية، وذلك في اتساق مع الرأي الذي يعتقد بأفضلية البدء بتدريس الحروف العربية من خلال أصواتها القصيرة الثلاثة (على سبيل المثال: رَ/رُ/رِ) وذلك لصعوبة نطق السواكن معزولة عن العلل في العربية(Al-Hmouz, 2013; Gharaibeh & Alhassan, 2023).

وبعدما يتم تدريس الحروف بأصواتها القصيرة، يتفاوت المشاركون في ترتيب تدريس الحروف بأصواتها الطويلة والمقطع الساكن. يصف المعلم مالك طريقته في التدريس بتفصيل قائلًا: "أبدأ بتدريس الباء مرة بحركة الفتحة، مرة بالكسر، و مرة بالضم...ثم الأصوات الطويلة مد الألف والواو والياء باء فتحة مد ينطقها التلميذ يقول "با" ... ثم المقطع الساكن ". بينما يؤجل المعلم عبد العزيز الأصوات الطويلة بعد المقطع الساكن مبررًا ذلك بشيوع المقطع الساكن وصعوبته، وبالتالي أهميته قائلا: "عندما ننتهي من الحروف نبدأ بالحركات والحروف بالحركات ثم قراءة حرف متحرك مع حرف ساكن كمقطع ... هذا هو الأساس في أن الطالب يبدأ يقرأ. جميع الكلمات مكونة من مقطع حرف متحرك وساكن إلا ما ندر.... و الإشكالية في الغالب تكون في المقطع الساكن، بعد ذلك أبدأ في المدود" وكذلك تتبع المعلمة لمى تسلسلًا مماثلًا مع اختلاف بسيط إذ تقدم قراءة كلمات من (٣) أحرف على المقطع الساكن. تقول: "بدأنا بقراءة وكتابة

الحروف بالحركات الثلاث ثم قراءة وكتابة كلمات من (٣) أحرف متحركة ثم قراءة وكتابة حرفين آخرهما ساكن وستنتقل بعد ذلك إلى المدود".

هذا ويستخدم عدد قليل من المشاركين استراتيجية تحليل الكلمات إلى مقاطعها الصوتية ومزج المقاطع بطريقة منظمة. على سبيل المثال؛ تضع المعلمة لمى جدولًا مقسما بحسب عدد المقاطع الصوتية للكلمة بحيث تقوم التلميذة بقراءة وكتابة كل مقطع صوتي في خانة منفصلة عن المقطع الآخر. كما تحدث المعلم عبد العزيز عن أهمية استراتيجية تحليل ومزج المقاطع الصوتية: "إذا أتقن الطالب المقطع أدخلنا المقطع الثاني، ها هي الكلمة تكونت! مثلا عندما أدرس الطالب كلمة "طِفْلُ" أبدأ بالطاء مع الكسرة "طِ" مع الفاء تكون ساكنة فنقف عليها "طِفْ"، ثم نكمل "لُ" هذه هي القراءة إذا استطاع الطفل الجمع بين مقطعين". فيما تعزو المعلمة لمى أهمية الاستراتيجية إلى مشكلات الوعي الصوتي عند ذوي صعوبات القراءة إذ تقول: " أنا أذهب وأعود للتحليل الصوتي، أكبر صعوبة تواجه ذوي صعوبات القراءة هي جمع الأصوات لتكوين كلمة، هذه المرحلة انتقالية، نحتاج إلى وقت طويل ليكتسبوا فكرة أن هذه الحروف إذا اجتمعت كونت كلمة لها معنى". كما تشاركها المعلمة نهى الرأي قائلة: "أدرب التلاميذ على إدراك مقاطع الكلمة؛ مقطع المد، المقطع الساكن، يمزجها الطالب لتكوين كلمة ثم يقرأها ...يفتقد ذوي صعوبات القراءة إلى هذه القدرة، إدراك المقاطع وقراءتها خاصة طلبة الصف الثاني والثالث".

المفردات وهي المفردات المألوفة. تُعد المفردات المألوفة بمثابة الجسر لتحقيق الطلاقة وفهم المقروء. ولها في القراءة وجهان مترابطان؛ المبنى أي التمثيلات الإملائية للأصوات في المفردة، والمعنى أي ربط المفردة بدلالتها. وتسمى هذه العملية في الأدبيات العصبية المعرفية رسم الخرائط الإملائية (Orthographic Mapping (Kilpatrick, 2020). وتقاس من خلال خزينة المفردات التي يستطيع التلميذ التعرف عليها تلقائيًا دون تهجئتها مع ربطها بدلالاتها. يتم اكتساب المفردات المألوفة كمبنى ومعنى من خلال مجموعة من الممارسات التي أثبت البحث التجريبي فاعليتها ومنها: أتمتة مهارات الترميز الصوتي السابقة،

و التعرض المتكرر للمفردات واختيار عائلة من المفردات المرتبطة ببعضها للتدريب عليها و التفكير في خصائص المفردات

(Ehri, 2022; Ross et al., 2019; Vaughn et al., 2022).

كشفت المشاهدات والمقابلات عن ممارسات قليلة لتحويل المفردات كمبنى إلى مفردات مألوفة. على سبيل المثال؛ تستخدم المعلمة لمى الصناديق الصوتية للمفردات word boxes(Ross et al., 2019) في تدريس مهارات الترميز الصوتي، وهي بطاقات يتم من خلالها تقسيم المقاطع الصوتية للمفردات المكتوبة. كما تستخدم أيضًا مفردات ذات أنماط صرفية مشتركة، مثلا صيغ التفضيل "أكبر، أسرع ... ". بينما تستخدم المعلمة غادة قوائم المفردات الشائعة بهدف التعرض لمفردات محددة بسبب شيوعها وذلك في توقيت محدد، تقول: "في القراءة، خصوصا مستوى أول وبداية مستوى ثاني أحاول التركيز على كلمات محددة دون مشتتات، أن تصبح الكلمات صورية". وعند سؤالها عمّا تعنيه بكلمات صورية أجابت: " المفردات التي تتكرر، التي يعتاد التلميذ عليها فلا يعود بحاجة إلى تهجئتها، تساعده في الطلاقة". بينما يستهدف المعلم عبد العزيز تعريض التلاميذ المتكرر لمجموعة محددة من المفردات. يقول: لا تحضر له كلمات جديدة كل مرة يقعد يخترع فيها، أنت الآن تعوده، استخدم نفس مجموعة الكلمات مرة ثانية وثالثة ورابعة".

أما عن معاني أو دلالات المفردات المقروءة فقد أظهرت المشاهدات والمقابلات عدد قليل من الممارسات المنظمة التي يستخدمها المشاركون لتنمية معاني المفردات. على سبيل المثال السؤال عن معاني المفردات الصعبة عند قراءتها و عن الترادف والتضاد. يشرح المعلم مالك طريقته في تنمية المفردات كمعاني قائلًا: " "بعد إتقان المهارات الأساسية أبدأ أستخدم بعض المفردات في الدرس مثلا أشوف قد يكون الطالب قرأ الكلمة لكن لا يعرف معناها أو مرادفها". وتضيف المعلمة إيمان" أشوف لها قصص تحبها، أشياء تحبها نقرأها مع بعض. أول شيء مثلا تكون جملة بسيطة، كلمات ثم أزيد حتى يكون عندها موسوعة من الكلمات". كما يستهدف المعلم عامر تنمية خزينة المفردات لتلاميذه كونها تشكل عائقًا أمامهم، يقول: "أنا اهتم بالمفردات لأن طلاب الصعوبات يفتقدونها فأخليهم يعطوني كذا مفردة للحرف"

الطلاقة وتعني الطلاقة القراءة الصحيحة للنصوص بتلقائية وسرعة وتعبير مناسبين(Stevens et al., 2017). وتصبح القراءة تلقائية عندما يقرأ التلاميذ بمعدل ٤٥-٦٠ كلمة صحيحة في الدقيقة مما يحرر الذاكرة العاملة للتفكير في المعنى (Abadzi, 2017). و يتم اكتساب الطلاقة من خلال مجموعة من الممارسات التي أثبت البحث التجريبي فاعليتها. على سبيل

المثال نمذجة القراءة الجهرية، استخدام المسرح، والقراءة المتكررة لفترات زمنية محددة (Hammerschmidt-Snidarich et al., 2019; Vaughn et al., 2022).

وفقًا للبيانات المستمدة من المشاهدات والمقابلات، يستخدم عدد قليل من المشاركين استراتيجيات منظمة لتنمية الطلاقة كنمذجة القراءة، والقراءة المتكررة، و القراءة خلال وقت محدد. على سبيل المثال؛ يستخدم المعلم عدي تدخلات الطلاقة معتقدًا أن الاستمتاع وتفاعل الطلبة عامل حاسم لاكتساب المهارات. إذ يقول: " أنا أهدف إلى استمتاع التلميذ، مثلا أمامه النص، آيات قرآنية على الآيباد، وهو يستمع لنغمة القارئ، يتلذذ بالنغمة والصوت والإعادة، وأحب أن يقرأ التلميذ النصوص بتعبيرات مناسبة، نقرأ النص المكتوب كما لو أنه مسرحية". أما المعلمتين نهى ولمى فتستخدمان نمذجة القراءة الجهرية جملة بجملة لتنمية الطلاقة وتخفيف القلق والتوتر. تصف المعلمة نهى ذلك بقولها: "أنا أطلب من الطالبة تقرأ من بعدي جملة بجملة لتتحسن سرعة قراءتها، ويخف القلق والتوتر عندما تتعرف على نص جديد لأول مرة. هذه الطريقة تزيد من الثقة بالنفس وتساعد في طلاقة القراءة".

فهم المقروء وهو "جوهر القراءة ويعني التفكير الذي يتم خلاله بناء المعنى من خلال التفاعل بين النص والقارئ" (Durkin, 1993. P. 4 -5). يُبني فهم المقروء في الأصل على قاعدة من ثراء اللغة الشفوية والمعرفة العامة السابقة .كما يعتمد على إتقان المهارات الأساسية للقراءة. بالإضافة إلى أنه يتطلب وعيًا بسلوك القراءة، ومراقبته، والقدرة على تنظيمه. ومن ذلك القدرة على تغيير القراءة لتناسب نوع النص، والقدرة على حل المشكلات كمصادفة كلمات غير مألوفة أو جمل غير واضحة أو أفكار مربكة(Duke et al., 2021). ويوصي مركز تبادل المعلومات (WWC) استنادًا إلى مستوى قوي من الأدلة العلمية بالتدريب الصريح للتلاميذ على هذه الاستراتيجيات(Vaughn et al., 2022).

تحدث عدد قليل من المشاركين في المقابلات عن بعض ممارساتهم لتنمية فهم المقروء وهي: إثراء المعرفة العامة واستراتيجية التلخيص وتحديد الأفكار الرئيسية، ومراقبة الذات. على سبيل المثال؛ يتحدث المعلم عدي عن طرق متنوعة لإثراء معرفة تلاميذه: " أحاول قد ما أقدر أعمل توليف بين المحتوى الجديد ومعارف التلميذ السابقة.. أيضا أستخدم الآيباد، يعتقد هو أننا نلعب، نذهب إلى غوغل صور ونحاول نفتح أي موضوع. يحب الكورة؟ نتكلم عن الكورة؟ يحب الخيول؟ أبدأ أسأل عن أسماء الخيول، نأخذهم أيضا رحلات للخيول. الطفل لم يُخلق ليجلس

على الكرسي (٤٠) دقيقة". وفي المقابل تحدث المعلم عبد العزيز عن طريقته في تطوير فهم المقروء لتلاميذه: " أستخدم استراتيجيات فوق معرفية، بحيث لما يقرأ يعرف ما يقرأ، و يلخص ما يقرأ، ويقدر يضع رؤوس أقلام يفهمها. لأن هذا الهدف، الفكرة الأساسية أن يفهم التلميذ ما يقرأ" ويشاركه المعلم مالك قائلًا:" أستخدم أسلوب التلخيص للقراءة للمراحل المتقدمة يبدأ هو يلخص ويعطيني الأفكار في الدرس"

وكما يتضح من العرض السابق لتدريس مهارات القراءة في ممارسات المشاركين، فإن هناك تركيز على الترميز الصوتي مقارنة بمهارات القراءة الأخرى. ذلك يخالف ما جاء به تقرير اللجنة الوطنية (الأمريكية) للقراءة (National Reading Panel, 2000) و توصيات مركز تبادل المعلومات (WWC) المستندة إلى مستوى قوي من الأدلة العلمية بشمولية استهداف مهارات القراءة بما يتلاءم مع مستويات التلاميذ في الصفوف الابتدائية(Vaughn et al., 2022). كما لا يتسق على نحو خاص مع الافتراض بأن اللغة العربية –كإحدى اللغات ذات العلاقة المتسقة بين الصوت ورسمه الإملائي– تتطلب فترة قصيرة نسبيًا لتدريس مهارات الترميز الصوتي. إذ أن الصعوبة في معدل القراءة أي الطلاقة قد تكون هي السمة الأبرز في صعوبات القراءة بالعربية(Shany et al., 2022).

وقد قدم عدد من المشاركين أثناء المقابلات مسألتين قد تشكلان تفسيرًا محتملًا لهذا التركيز على مهارات الترميز الصوتي. وهما: نقص كثافة التدخل والذي يعيق تحقيق التقدم على مستوى قراءة الكلمة، إذ بحسب أنصبة المعلمين من الحالات والحصص(وزارة التعليم، ١٤٣٦) يحصل كل طالب في الغالب على جلستي تدخل بمعدل (٩٠) دقيقة أسبوعيًا. تقول المعلمة غادة:" حصة أو حصتين لا تكفي، هل يتعرض الطالب لتجربة كافية من القراءة في الصف العادي؟ لا أتوقع، القراءة ممارسة". كما تقول المعلمة لمى: "خلال حصتين في الأسبوع لازم أنجز المهارات الخاصة بالخطة التربوية الفردية، أكبر عائق هو ضيق الوقت". كما تشرح المعلمة ندى ذلك بقولها: "نحن مطالبين بحصتين لكل تلميذ، ما يكفي لتحسن مستواه" وتضيف المعلمة إيمان "بصراحة أنا للآن لم أجرب أن أحد التلاميذ قرأ، لو جربت زاح أبحث عن طريقة للطلاقة مثلا أحدد له وقت دقيقة واحدة أو كذا.. أحفزها أيضًا"

تتمثل المسألة الأخرى في نقص المقاييس الملائمة لتحديد مستوى التلاميذ ومراقبة تقدمهم في جميع مهارات القراءة. إذ لا يمكن استهداف مهارة ما دون القدرة على قياسها. عبرت المعلمة

نهى عن ذلك بقولها: "تحدي غياب المقاييس، مثلا تقييم الوعي الصوتي... نستخدم الاختبارات التشخيصية لصعوبات التعلم، وهي تبدأ من الحروف والكلمات ومهارات المدود، والظواهر اللغوية.. فقط وهذه مشكلة. مثلًا عندما كنت أعمل مع حالات صعوبات القراءة باللغة الإنجليزية، كان عندي تصور كامل عن حصيلة التلميذ من المفردات مقارنةً بالحصيلة المفترضة، ومستوى مهاراته في الوعي الصوتي... هُناك أساس لا ينقص ذلك من وقت المعلم ولا يتوه في اختيار الاستراتيجية المناسبة". وربما المعلم كان في قول المعلم مالك: " التشخيص ثم التشخيص ثم التشخيص.. إذا لم يُشخص التلميذ بشكل صحيح لن تستطيع أن تعد له خطة تربوية فردية ملائمة، ستخفى عنك المشكلة، وقس على ذلك الاستراتيجيات التي تستخدمها " إشارة إلى هذه المسألة.

قدمت النتيجة الرئيسية الثالثة في هذه الدراسة مجموعة من الممارسات التي يستخدمها المشاركون لتدريس مهارات القراءة. والتي عكس البعض منها سمات خاصة باللغة العربية على سبيل المثال؛ البدء بتدريس المقاطع الصوتية "الحروف بأصواتها القصيرة" بدلًا من البدء بتدريس الوحدات الصوتية كما في اللغة الإنجليزية . كما كان هناك اختلافات ملحوظة بين المشاركين في تسلسل تدريس مهارات الترميز الصوتي، هذه الاختلافات وأيّ تسلسلٍ منها هو الأفضل هي مسائل لم تُبحث بما فيه الكفاية بعد للتوصل إلى استنتاجات علمية واضحة بشأنها. كما كشفت البيانات عن التركيز على تدريس مهارات الترميز الصوتي، تتفق هذه النتيجة مع ما وثقته بعض الدراسات المحلية حول التركيز على الترميز الصوتي مقارنةً بمهارات القراءة الأخرى(الباز وأبا حسين،٢٠٢٤؛ الغامدي،٢٠٢٠؛Alqahtani, 2020). هذا وقد أشارت بعض الدراسات المحلية أيضًا إلى مشكلة عدم توفر أدوات قياس ملاءمة لمهارات القراءة الأخرى: الوعي الصوتي، المفردات، الطلاقة، وفهم المقروء(على سبيل المثال؛ الزعبي والنفيعي،٢٠١٩؛ الغامدي، ٢٠٢٠) والتي قدمها بعض المشاركين كأحد تفسيرات التركيز على مهارات الترميز الصوتي مقارنة بمهارات القراءة الأخرى.

التَّوصيات

توصي الدراسة من خلال ما توصلت إليه من نتائج بمجموعة من التطبيقات والأبحاث المستقبلية:

– تهيئة الموارد لدعم اختيار وتنفيذ المعلمين للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس القراءة، وللتقييم المتكامل لمهارات القراءة، يتضمن ذلك تقديم هذه الموارد في قوالب سهلة الوصول والتداول.

– تقديم برامج الإعداد و التطوير المهني بمنظور من الأسفل إلى الأعلى لتعزيز استخدام الممارسات المبنية على الأدلة كاستجابة للسياق الخاص.

– ضرورة تقديم التدخل المبكر قبل الصف الثاني الابتدائي، وتكثيف التدخلات بحسب احتياج التلاميذ في جميع مهارات القراءة.

– إجراء المزيد من الدراسات التجريبية للوصول إلى توصيات مستندة إلى أدلة علمية قوية حول ممارسات تدريس القراءة الحساسة لطبيعة اللغة العربية. على سبيل المثال؛ الطرق المختلفة لتسلسل تدريس مهارات الترميز الصوتي، والتدخلات القائمة على دراسة خصائص المفردات لقياس فاعليتها في تنمية المفردات التلقائية المألوفة.

المراجع

أباحسين، وداد والميزاني، تهاني (٢٠٢٢). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. مجلة العلوم التربوية، ٢(٣٠)، ٣١٣-٣٦٠.

الحسين، عبد الكريم (٢٠١٧).الممارسات المبنية على الأدلّة في التربية الخاصة الطريقة المُثلى للتعامل مع الطلبة ذوي الإعاقات. مجلة التربية الخاصة والتأهيل.٦(٢١)،٥٢-٩١.

الحسيني، عبد الناصر. (١٤٤١). مؤشرات جودة مناهج البحث في التربية الخاصة: الممارسات المبنية على البراهين. مركز الملك سلمان لأبحاث الإعاقة.

الحسني، عبد الناصر؛ و العصيمي، فهد (٢٠٢٢). آراء معلمي التعليم العام حول ممارساتهم أثناء تدريس مهارات القراءة للتلاميذ ذوي صعوبات التعليم والمعرضين لخطرها في الصفوف الأولية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٦(١)، ١٣-٤٦.

الربيعان، عبد الله. (٢٠٢٢). مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية.(٢٧)، ١٠٧-١٣٥.

الزعبي، سهيل؛ و النفعيعي، رشا (٢٠١٩) التحديات التي تواجه برنامج صعوبات التعلم في منطقة تبوك بالمملكة العربية السعودية. دراسات – العلوم التربوية: الجامعة الأردنية- عمادة البحث العلمي، ٤٦(١)، ٦١٩-٦٣٣.

الطريفي، سارة؛ و الحسين، عبد الكريم (٢٠٢٢) القدرة التنبؤية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٦(١)، ٤٨-٧٨.

القحطاني، نورة (٢٠١٩). مدى استفادة معلمات التربية الخاصة بالمراكز الأهلية في مدينة الرياض من نتائج الأبحاث العلمية ومعوقات استفادتهن منها. مجلة العلوم التربوية و النفسية، ٣(١٤)، ٢٨-٤٦.

المطيري، فاطمة؛ و العتيبي؛ سلطانة؛ و الباز، نورة؛ و الفواز؛ سارة(٢٠٢٤). معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية، ٤٨(١)، ٢٢٩-٢٥٧.

وزارة التعليم (١٤٣٦). الدليل التنظيمي للتربية الخاصة. المملكة العربية السعودية.

وزارة التعليم(٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية. المملكة العربية السعودية

References

Abadzi, H. (2017). Improving Arab students' academic achievement: The crucial role of rapid reading and grammar mastery in the early grades. Policy Paper, 20.

Al-Hmouz, H. (2013). The Relationship between Letter Fluency Measures and Arabic GPA. International Journal of Special Education, 28(3), 140-149 .

Alqahtani, R. F. (2020). Arabic language knowledge among early elementary Saudi teachers of students with reading disabilities: A mixed method Study. The University of North Carolina at Greensboro .

Altamimi, A. A., Lee, L. W., Sayed-Ahmed, A. S. A., & Kassem, M. M. (2015). Special Education in Saudi Arabia: A Synthesis of Literature Written in English. International Journal of Special Education, 30(3), 98-117 .

Archer, A. L., & Hughes, C. A. (2010). Explicit instruction: Effective and efficient teaching. Guilford Publications .

Bergmark, U. (2023). Teachers' professional learning when building a research-based education: context-specific, collaborative and teacher-driven professional development. Professional Development in Education, 49(2), 210-224.

Blasi, D. E., Henrich, J., Adamou, E., Kemmerer, D., & Majid, A. (2022). Over-reliance on English hinders cognitive science. Trends in cognitive sciences, 26(12), 1153-1170

Buckingham, J. (2020). Systematic phonics instruction belongs in evidence-based reading programs: A response to Bowers. The Educational and Developmental Psychologist, 37(2), 105-113

Braun, V., & Clarke, V. (2022). Conceptual and design thinking for thematic analysis. Qualitative Psychology, 9(1), 3–26. https://doi.org/10.1037/qup0000196

Cook, B. G., & Cook, S. C (2011).Unraveling evidence-based practices in special education. The Journal of Special Education,47(2),71-

Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches. Sage publications .

Denscombe, M. (2010). The good research guide: For small-scale social research projects (Open UP Study Skills). McGraw-Hill.

Dogan, E., Ogut, B., & Kim, Y. Y. (2015). Early childhood reading skills and proficiency in NAEP eighth-grade reading assessment. Applied Measurement In Education, 28(3), 187-201. https://doi.org/10.1080/08957347.2015.1042157

Donegan, E.,& Wanzek, J. (2021) Correction to: Effects of reading interventions implemented for upper elementary struggling readers: a look at recent research. Reading and Writing, 34, 1979-1983. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10170-5

Durkin, D. (1993). Teaching them to read (6th Ed.). Allyn & Bacon.

Duke, N., Ward, A., & Pearson, P. (2021). The science of reading comprehension instruction. The Reading Teacher, 74(6), 663-672.

Drill, K., Miller, S., & Behrstock-Sheratt, E. (2013). Teachers' Perspectives on educational research. Brock Education, 23(1), 3-17. https://doi.org/10.26522/brocked.v23i1.350.

Ehri, L. (2022). What teachers need to know and do to teach letter–sounds, phonemic awareness, word reading, and phonics. The Reading Teacher, 76(1), 53-61 .

Gersten, R., Haymond, K., Newman-Gonchar, R., Dimino, J., & Jayanthi, M. (2020). Meta-analysis of the impact of reading interventions for students in the primary grades. Journal of Research on Educational Effectiveness, 13(2), 401-427 . https://doi.org/10.1080/19345747.2019.1689591

Gharaibeh, M., & Alhassan, A. (2023). Role of teachers in teaching Arabic letters to young children of UAE: Exploring criteria of Arabic letters teaching. Cogent Education, 10(1). https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2191392

Goram, E., Gabriele, A., & Walton, K. (2020). What influences teachers' 'buy-in' of research? teachers' beliefs about the applicability of educational research to their practice. Teaching and Teacher Education, 88, p. 102980. https://doi.org/10.1016/j.tate.2019.102980

Grigorenko, E., Compton, D., Fuchs, L., Wagner, R., Willcutt, E., & Fletcher, J. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of Science and practice. American Psychologist, 75(1), 37–51.

Guba, E., & Lincoln, Y. (1994). Competing paradigms in qualitative research. Handbook of qualitative research, 2(163-194), 105.

Hammerschmidt -Snidarich, S., Maki, K. & Adams, S. (2019). Evaluating the effects of repeated reading and continuous reading using a standardized dosage of words read. Psychology in the Schools, 56(5), 635–651 .

Hempenstall, K., & Buckingham, J. (2016). Read about it: Scientific evidence for effective teaching of reading. St Leonards, NSW: Centre for Independent Studies Limited.

Kilpatrick, D. A. (2020). How the phonology of speech is foundational for instant word recognition? Perspectives on Language and Literacy, 46(3), 11-15 .

Lachmann, T., & Bergström, K. (2023). The multiple-level framework of developmental dyslexia: the long trace from a neurodevelopmental deficit to an impaired cultural technique. Journal of Cultural Cognitive Science, 7(2), 71-93.

Leko, M., Roberts, C., Peyton, D., & Pua, D. (2019). Selecting evidence-based practices: What works for me. Intervention in School and Clinic, 54(5), 286 -294 .

Lovett, M. W., Frijters, J. C., Wolf, M., Steinbach, K. A., Sevcik, R. A., & Morris, R. D. (2017). Early intervention for children at risk for reading disabilities: The impact of grade at intervention and individual differences on intervention outcomes. Journal of Educational Psychology, 109(7), 889 . https://doi.org/10.1037/edu0000181

McKenna, J. W., Shin, M., & Ciullo, S. (2015). Evaluating Reading and Mathematics Instruction for Students with Learning Disabilities: A Synthesis of Observation Research. Learning Disability Quarterly, 38(4), 195–207.

Merriam, S. B. (1998). Qualitative Research and Case Study Applications in Education. Revised and Expanded from" Case Study Research in Education.". Jossey-Bass Publishers, 350 Sansome St, San Francisco, CA 94104.

Merriam, S., & Tisdell, E. (2016). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th Ed). Jossey-Bas

Miciak, J., & Fletcher, J. M. (2023). Specific reading disabilities. In G. G. Brown, T. Z. King, K. Y. Haaland, & B. Crosson (Eds.), APA handbook of neuropsychology, Vol. 1. Neurobehavioral disorders

and conditions: Accepted science and open questions (pp. 79–102). American Psychological Association. https://doi.org/10.1037/0000307-005

Mirghani, T. (2020). The growing demand for education in Saudi Arabia: how effective is borrowing educational models from the west? Journal of Education and Learning, 9(6). 59-70 .

National Reading Panel. (2000) Report of the National Reading Panel--Teaching Children to Read: An Evidence-Based Assessment of the Scientific Research Literature on Reading and Its Implications for Reading Instruction. Washington, D.C.: National Institute of Child Health and Human Development .

Petscher, Y., Cabell, S. Q., Catts, H. W., Compton, D. L., Foorman, B. R., Hart, S. A., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Schatschneider, C., Steacy, L. M., Terry, N. P., & Wagner, R. K. (2020). How the science of reading informs 21st-century education. Reading Research Quarterly, 55(S1). https://doi.org/10.1002/rrq.352

Ross, K. M., & Joseph, L. M. (2019). Effects of word boxes on improving students' basic literacy skills: A literature review. Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 63(1), 43-51 .

Rupley, W. H., Blair, T. R., & Nichols, W. D. (2009). Effective reading instruction for struggling readers: The role of direct/explicit teaching. Reading &Writing Quarterly, 25(2–3), 125–138. https://doi.org/10.1080/10573560802683523

Shanahan, T. (2020). What constitutes a science of reading instruction? Reading Research Quarterly, 55, S235-S247.

Shany, M., Asadi, I., & Share, D. (2022). Accuracy-disability versus rate-disability subtypes of dyslexia: A validation study in Arabic. Scientific Studies of Reading, 1-24. https://doi.org/10.1080/10888438.2022.2106866

Share, D.(2021). Is the science of reading just the science of reading English? Reading Research Quarterly, 56(1), 391-402. https://doi.org/10.1002/rrq.401

Share, D.(2021). Common Misconceptions about the Phonological Deficit Theory of Dyslexia. Brain Sciences, 11(11),1510. https://doi.org/10.3390/brainsci11111510

Snowling, M., Hulme, C., Nation, K.(2020) Defining and understanding dyslexia: past, present and future. Oxford Review of

Education,46(4), 501–513. https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756

Stevens, E. A., Walker, M. A., & Vaughn, S. (2017). The effects of reading fluency interventions on the reading fluency and reading comprehension performance of elementary students with learning disabilities: A synthesis of the research from 2001 to 2014. Journal of Learning Disabilities, 50(5), 576–590.

Svenaeus, F. (2014). Diagnosing mental disorders and saving the normal: American Psychiatric Association, 2013. Diagnostic and statistical manual of mental disorders, American Psychiatric Publishing: Washington, DC. 991 pp., ISBN: 978-0890425558. Price: $122.70. Medicine, Health Care and Philosophy, 17, 241-

Taha-Thomure, H. (2008). The status of Arabic language teaching today. Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues.1(3).,186-192 .

Timperley, H. (2011). Realizing the power of professional learning. McGraw-Hill Education (UK.(

Vaughn, S., Kieffer, M., McKeown, M., Reed, D., Sanchez, M., St Martin, K., & Yañez, A. (2022). Providing Reading Interventions for Students in Grades 4-9. Educator's Practice Guide. WWC 2022007. What Works Clearinghouse.

Vaughn, S., & Linan-Thompson, S. (2003). What is special about special education for students with learning disabilities? The Journal of Special Education, 37(30), 140-147.

VERBI Software. (2021). MAXQDA 2022 [computer software]. Berlin, Germany: VERBI Software. Available from maxqda.com

Yin, R. (2011). Qualitative Research from Start to Finish. The Guilford Press

الممارسات المبنية على الأدلة المطبقة في تدريس ذوي صعوبات الرياضيات: دراسة نوعية

إعداد

أريج محمد الحسن

طالبة دكتوراه في صعوبات التعلم

قسم التربية الخاصة/ كلية التربية

جامعة الملك سعود

د. إبراهيم عبد اللّه الحنو

أستاذ التربية الخاصة المشارك

قسم التربية الخاصة/ كلية التربية

جامعة الملك سعود

المستخلص

هدفت الدراسة إلى رصد الممارسات المبنية على الأدلة المطبقة في تدريس ذوي صعوبات الرياضيات من قبل معلمات صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وتصوراتهن حولها، حاول الباحثان معالجة الفجوات البحثية في الدراسات السابقة وذلك بالاعتماد على المنهج النوعي من خلال استخدام البحث النوعي الأساسي، وقد تم جمع البيانات بإجراء ملاحظات لدروس الرياضيات، لحقتها مقابلات فردية شبه منظمة مع ثمانية معلمات صعوبات التعلم، وأظهرت النتائج تطبيق المعلمات لعدد من الممارسات المبنية على الأدلة بمستوى متوسط، وتم تطبيق معظم المعلمات لأسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرد، والتدريس المباشر، بينما طبق بعضهن اللغة الرياضية الدقيقة والخطاب الرياضي، كما قامت المعلمات بتدعيم الممارسات بوسائل تكنولوجية زادت من فاعلية الدروس، ومن خلال المقابلات ظهر مستوى معرفة ضعيف بمصطلح الممارسات المبنية على الأدلة وفجوة واضحة بين البحث والممارسة. وقد تم تقديم بعض من التوصيات متمثلة في أهمية التطوير المهني لمعلمات صعوبات التعلم في مجال التدريس الفعال والممارسات المبنية على الأدلة في مجال صعوبات الرياضيات.

الكلمات المفتاحية: الممارسات المبنية على الأدلة، صعوبات الرياضيات، البحث النوعي.

Evidence Based Practices in teaching math disabilities students: A qualitative Study

The study aimed to monitor the evidence-based practices applied in teaching students with mathematics disabilities by teachers who teach students with learning disabilities in the primary stage and their perceptions about them. The researchers attempted to address the research gaps in previous studies by relying on the qualitative approach with its basic design. The data were collected by making notes for mathematics lessons, followed by individual semi-structured interviews with eight teachers who teach for students of learning disabilities. Moreover, the results showed the application of teachers for several practices based on evidence of a moderate level. Most teachers used the style of teaching from concreate to abstract and the direct teaching. While some of them applied precise mathematical language and mathematical discourse. The teachers also supported the practices with technological means that increased the effectiveness of the lessons. Through the interviews, a weak level of knowledge of the term evidence-based practices and a clear gap between research and practice emerged. Several recommendations were presented, including the importance of professional development for teachers with learning disabilities in the field of effective teaching and evidence-based practices in the field of mathematics disabilities.

المقدمة

تعد مهاراتُ التفكيرِ الرياضي مهارةً أساسية في عالم يتسم بالتقدم التكنولوجي بشكل متزايد وقائم على البيانات (Agustin et al., 2012). ووفقًا لطبيعة مادة الرياضيات والمهارات اللازمة لتدريسها، والتي تمتاز بها عن باقي المواد الدراسية، من حيث كونها تتسم بالدقة، واستخدام التحليل المنطقي، ومن حيث أهميتها في الحياة اليومية، من خلال قدرتها على ترجمة المواقف اليومية إلى مواقف رياضية. ونظرًا لوجود تطورات متسارعة في حاجة المجتمعات أدّت إلى تغيراتٍ واضحة في هُويةِ مناهج الرياضيات، وتطبيقاته؛ فلم تعد الرياضيات قاصرة على العدد والشكل، بل أصبحت في معظمها دراسة النمط والعلاقة، وهو ما انعكس بدوره على عملية تعليم وتعلم الرياضيات، فتحولت من عملية يكون فيها الطالب متلقيًا يعتمد فيها على الحفظ والاسترجاع وقت الحاجة، إلى نشاط يبني فيه الطالب المعرفة ويعالجها بطريقته الخاصة (بن عيسى، ٢٠٢٠). إضافة إلى ذلك، فإن الرياضيات تعد القاعدة اللازمة لدراسة بقية المواد والمناهج الدراسية؛ لكونها تستهدف تنمية القدرات العقلية للطلبة، وتنمية مهارات التفكير وحل المشكلات لديهم، وهو ما يساعد في فهم فروع المعرفة الأخرى (Atweh & Brady, 2009؛ الشهري، ٢٠٢٠).

ويعد إتقان مهارات الرياضيات هدفًا أكاديميًّا بالغ الأهمية يسعى جميع الطلبة إلى تحقيقه، ومع ذلك فإن مجموعة معتبرة منهم تواجه صعوبات وتحديات في دراسته لا يمكن تجاهلها، لا سيما الطلبة من ذوي صعوبات التعلم، وهم فئة يحتم عليهم الوصول للمنهج العام وتحقيق التقدم فيه. يواجه الطلبة ذوو صعوبات تعلم الرياضيات تحدياتٍ متنوعةً تتعلق بالمفاهيم الرياضية والخصائص المعرفية ومعالجة المعلومات؛ حيث يواجهون صعوبة في التفكير الكمي، وبالتالي في مفاهيم الأرقام ومدلولاتها، ومعرفة الحقائق الرياضية كالجمع والطرح والضرب والقسمة، وقيم المنازل، والتمييز بين الأرقام المتشابهة، وإدراك مفهوم الكسور، بالإضافة إلى صعوبات كبيرة في حل المسائل اللفظية متعلقة بالقدرة على تحديد المطلوب، وإجراء العمليات الحسابية اللازمة. ومن جانبٍ آخر يظهر لدى كثير منهم قصورٌ في معالجة المعلومات، والخصائص المعرفية، مثل إدراك المفاهيم الرياضية وفك الرموز اللغوية، والذاكرة العاملة، وسرعة معالجة المعلومات، وتذكر الحقائق الرياضية كجداول الضرب، ونسيان الأرقام (أبونيان، ٢٠١٩). وفي هذا الشأن، وفقًا لريكوميني (Riccomini, 2012)، يعاني عديد من الطلبة ذوي

صعوبات التعلم من الإحباط، وينسبون فشلهم في الرياضيات إلى الإستراتيجيات التعليمية للمعلم من بين أسباب متعددة.

من خلال ما سبق، نجد أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات يواجهون مهام معقدة متعلقة بخصائص الطلبة واحتياجاتهم الخاصة والفردية، وطبيعة منهج الرياضيات. فيجب على المعلمين التمييز بين الممارسات التعليمية واختيار أكثرها فاعلية للاستجابة لاحتياجات الطلبة الفردية. ولرفع جودة تدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، حدد الباحثون الممارسات المبنية على الأدلة، وهي ممارسات تعليمية أو استراتيجيات أو تدخلات ارتبطت بتحسين نتائج الطلبة، من خلال تصميمات صارمة لمقارنة المجموعات التجريبية أو الحالة الواحدة (Council for Exceptional Children, 2014). وقد سعت المنظمات والجهات المعنية في جمع تلك الممارسات وعرضها في مصادر موثوقة ليسهل وصول المعلمين لها، إلا أنه لا يزال هناك فجوة بين تلك البحوث وممارسة المعلمين لها. وتشير الأبحاث إلى أن غالبية المعلمين يطبقون ممارسات غير فعالة معتمدين فيها على خبرتهم الشخصية؛ لاعتقادهم بصعوبة الوصول للممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقها بالشكل الصحيح (Gapsis, 2017)، كما قد لا يجد المعلمون نتيجة إيجابية من تطبيق تلك الممارسات؛ بسبب اختلاف خصائص الطلبة، أو البيئة الصفية، أو المرحلة العمرية؛ فمن المهم إدراك المعلمين أن نجاعة تطبيق تلك الممارسات لا يقتصر على تطبيقها منفردة؛ بل لابد من تحديد البيئة والمواد اللازمة لتنفيذها، مع مراقبة تقدم الطلبة باستمرار.

وعلى مدى العقد الماضي، تم إجراء بحوث جوهرية حول ممارسات تعليم الرياضيات لتحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات (Bryant et al., 2014). وقد قام الباحثون بتطوير وتقييم تدخلات عالية الجودة قائمة على الأدلة، والتي تشمل ممارسات لدعم التحصيل في الرياضيات (Odom & Cook, 2013). على سبيل المثال، حدد بارك وآخرون (Park et al., 2021) الممارسات القائمة على الأدلة للطلبة ذوي صعوبات الرياضيات، بالاعتماد على نتائج الأبحاث السابقة، لتشمل الجوانب الأكثر أهمية للتدخلات. تشمل الممارسات على سبيل المثال: التدريس المباشر، وأسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرد، واستخدام اللغة الرياضية الدقيقة، والخطاب الرياضي. كما تتوفر العديد من المصادر التي تستعرض الممارسات المبنية على الأدلة، والتي تمكن المعلمين الحصول عليها، في محاولة لسد الفجوة

بين الأبحاث العلمية والممارسات الميدانية. من أبرزها مركز تبادل المعلومات What Work Clearinghouse (WWC)، والمصادر المبتكرة للنجاح التعليمي Innovative Resources for Instructional Success (IRIS).

المشكلة الدراسة

تُعد صعوباتُ الرياضياتِ من أكثرِ الصعوباتِ انتشارًا بين صعوبات التعلم الشائعة، حيث تظهر لدى ما يقارب (٧٪) من طلبة المدارس (Gurganus, 2017). وتبدأ صعوبات الرياضيات في وقت مبكر قبل دخول الطفل إلى المدرسة، وتستمر مع التقدم في المراحل الدراسية (Watts et al., 2014)، ويحتاج هؤلاء الطلبة إلى تدخلات مستهدفة مبكرة من خلال استخدام الممارسات المبنية على الأدلة، التي تساعد الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات في تحقيق مستوى الإنجاز المناسب لصفهم (Powell et al., 2020).

وقد أكدت القوانين على الممارسات المبنية على الأدلة، فضلًا عن أن الأبحاث العلمية الأجنبية والمحلية أنتجت مجموعةً كبيرةً من الدراسات التجريبية تتعلق بأفضل الممارسات وأكثرها فعالية مع ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، إلا أننا نجد فجوةً بين البحث والتطبيق؛ حيث إنه يستخدم بعض المعلمين استراتيجيات وطرق تدريس ووسائل تقليدية غير مبنية على نتائج البحث العلمي، أو أنها تطبق بشكل غير صحيح، أو أنها غير كافية، أو غير مناسبة لحالة الطلبة (أبا حسين، ٢٠٢٠). وأضاف الحساني (٢٠٢٠) أن معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يستخدمون استراتيجيات يعتمدون في اختيارها على خبراتهم الشخصية وما يرون مناسبته مع الطلبة ذوي صعوبات التعلم دون مصادر رسمية، جهلًا منهم بمصادر البحوث العلمية، إضافةً إلى صعوبة وغموض طريقة تطبيق تلك الاستراتيجيات، وافتقار المعلمين للمهارات اللازمة لتطبيقها.

وفي تقرير لهيئة تقويم التعليم والتدريب عن مشاركة المملكة في اختبار "TIMSS" في عام (٢٠١٩)، أشارت فيه تحليلات الاختبار إلى أن (٤٦٪-٤٩٪) من طلبة وطالبات المرحلة الابتدائية والمتوسطة يفتقرون إلى المعرفة الأساسية بالرياضيات، وأنهم لم يصلوا إلى المعيار الدولي المنخفض في الرياضيات (هيئة تقويم التعليم والتدريب، ٢٠٢٠). ويؤكد ما سبق ضعف العملية التعليمية في مادة الرياضيات، والذي لا شك في أنه يزيد من الفجوة في تحصيل الطلبة

ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وهو ما يزيد من المسؤولية التي تقع على عاتق معلمي ذوي صعوبات التعلم.

ويمكن صياغة مشكلة الدراسة في السؤال التالي:

ما الممارسات المبنية على الأدلة المطبقة في تدريس ذوي صعوبات الرياضيات من قبل معلمات صعوبات التعلم؟

هدف الدراسة

يهدف البحث الحالي إلى رصد الممارسات المبنية على الأدلة المطبقة في تدريس ذوي صعوبات الرياضيات من قبل معلمات صعوبات التعلم.

أهمية الدراسة

تبرز أهمية البحث في جانبين:

أولاً: الجانب النظري:

يقوم البحث الحالي برصد واقع تطبيق معلمات صعوبات التعلم للاستراتيجيات المبنية على الأدلة في تدريس الرياضيات، ويعد مرجعًا يُستند عليه لمزيدٍ من الدراسات المستقبلية، لمقارنةِ أداء المعلمين والمعلمات والمرتبطة بتقديم التطوير المهني لهم.

ثانياً: الجانب التطبيقي:

تفيد نتائج البحث الحالي الجامعات في المملكة العربية السعودية في تطوير برامج إعداد معلمي صعوبات التعلم، كما ستقدم نتائج البحث الحالي قاعدة معرفية تساهم في استحداث برامج للتطوير المهني ودورات مفيدة لمعملي صعوبات التعلم أثناء الخدمة؛ لمساعدتهم في الوصول إلى الإستراتيجيات المبنية على الأدلة، وأحدث التطورات في هذا المجال، وتقديم ورش تدريبية تساعد معلمي صعوبات التعلم في تطبيق الإستراتيجيات المبنية على الأدلة بالطريقة المثالية، لتحقيقِ أقصى فائدةٍ منها.

حدود الدراسة

الحدود البشرية: معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم بمنطقة الرياض.

الحدود المكانية: المدارس الحكومية الملحق بها برامج صعوبات التعلم في منطقة الرياض.

الحدود الزمانية: العام الدراسي (١٤٤٥هـ).

الحدود الموضوعية: الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات الرياضيات.

المصطلحات

الطلبة ذوي صعوبات التعلم ((Students with Learning Disabilities:

الطلبة الذين يظهرون تدنيًا واضحًا في مهاراتهم الأكاديمية وغير الأكاديمية، وفي توظيف استراتيجيات التعلم؛ وهو ما يسبب لهم قصورًا في التحصيل الدراسي وعدم القدرة على مسايرة أقرانهم، بشرط ألا يعود ذلك لأي نوع من أنوع الإعاقة أو إلى ظروف أسرية واقتصادية وبيئية وثقافية؛ وهو ما يستدعي التحاقه بالبرامج الخاصة بصعوبات التعلم (وزارة التعليم، ٢٠٢٠).

وتم تعريفهم إجرائيًا في البحث الحالي: بأنهم طلبة من صفوف المرحلة الابتدائية، يواجهون صعوبات في تعلم المهارات الأكاديمية في الرياضيات، ويتلقون خدمات أكاديمية خاصة في غرفة المصادر التابعة لبرامج صعوبات التعلم والملحقة بمدارس التعليم العام بمدينة الرياض.

صعوبات الرياضيات ((Math disabilities:

هي اضطرابات عصبية وضعف إدراكي في القدرة الرياضية التي تعيق تعلم الرياضيات، غير ناتج عن سوء في التدريس أو عوامل أخرى (Mazzocco, 2007).

وتم تعريفها إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: الصعوبات التعليمية التي تواجه الطلبة خلال دراستهم للرياضيات، وتجعلهم غير قادرين على استيعاب وفهم المفاهيم الرياضية المطلوبة في المرحلة الابتدائية.

الممارسات المبنية على الأدلة (Evidence-Based Practices):

ممارسات تعليمية تستخدم لتدريس مهارة معينة أثبتت الأبحاث العملية العالية الجودة فاعليتها، وأنها سبب لتحقيق نتائج إيجابية للطلبة ذوي الإعاقة (Cook et al., 2013)

وتم تعريفها إجرائيًا في البحث الحالي بأنها: استراتيجيات وطرق وأساليب تعليمية مصنفة على أنها ممارسات مبنية على الأدلة، ومثبتة فاعليتها في تحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات.

الإطار النظري ودراسات سابقة

تعد صعوبات الرياضيات من أكثر الصعوبات انتشارًا بين صعوبات التعلم الشائعة، حيث تظهر لدى ما يقارب (٧٪) من طلبة المدارس (Gurganus, 2017). لا تؤثر صعوبات الرياضيات على الطلبة في المدرسة وحسب، بل تؤثر أيضًا على حياتهم اليومية. فيواجه ذوو صعوبات الرياضيات صعوبةً في فهم قيم الأرقام وأنماطها، ويواجهون صعوبةً في فهم وإكمال العمليات الحسابية الأساسية، كما أنهم يواجهون صعوبة في حل المسائل الرياضية الأساسية والرياضيات الأكثر تجريدًا (Zhang et al., 2020)، علاوةً على ذلك، كشفت دراسة أجراها جاكبسون (Jacobson, 2020) عن المخاطر المرتبطة بالمشاكل النفسية والاجتماعية والاقتصادية الناتجة عن صعوبات الرياضيات، وجدت أن (٧٠-٩٠%) من الأفراد المتضررين أكملوا تعليمهم في سن (١٦ و٣٠) عامًا، ووجدوا أن عددًا قليلًا جدًا منهم يعملون بدوام كامل؛ وهو ما يساهم بشكل غير مباشر في زيادة البطالة؛ ويؤدي أيضًا إلى ارتفاعِ أعراضِ الاكتئاب بمقدار الضعف مقارنةً بالأفرادِ الذين ليس لديهم صعوباتٌ في الرياضيات. ومِن ثَمَّ، فإن مشكلةَ صعوباتِ الرياضيات تحتاج إلى اكتشافٍ أوسع، ومعالجتها في مرحلة مبكرة.

تشير صعوبات الرياضيات إلى صعوبة الحساب وتعلم الرياضيات، وهناك العديد من المصطلحات الشائعة الاستخدام المتعلقة بصعوبات الرياضيات، كعسر الحساب، وإعاقة في تعلم الرياضيات، ويشير بعضُهم إليه كنوعٍ من اضطراب تعلم الرياضيات، وهناك أيضًا من يشير إليه بعسر القراءة الرياضي، أو عسر القراءة العددي (Jacobson, 2020). ووفقًا للإصدار الخامس في الدليل التشخيصي والإحصائي للاضطرابات العقلية الصادر عن الجمعية الأمريكية للطب النفسي (DSM-5)، يُشار إلى عسر الحساب تحت المصطلح الشامل لصعوبات التعلم، وهو مصطلح بديل يُستخدم للإشارة إلى المشاكل التي تتميز بمعالجة المعرفة العددية، واكتساب الحقائق الحسابية، وأداء العمليات الحسابية الصحيحة أو السلسة. وذكر جاكوبسن (Jacobson, 2020) بعض العلامات التي قد تشير إلى وجود صعوبات في الرياضيات لدى الطلبة، وهي: صعوبات في التعرف على الأرقام وتذكرها، وبطء في تعلم العد وفقد ترتيب المسار بسهولة عند العد، وعدم القدرة على ربط رمز الرقم بقيمته، ومواجهة صعوبات في تحديد الأنماط وترتيب الأشياء، وصعوبات في فهم وتذكر العمليات الحسابية الأساسية، مثل الجمع، والطرح، والضرب، والقسمة، وصعوبات في فهم المبادئ الكامنة وراء

المسائل اللفظية، وصعوبات لفهم ما يتضمن إدراكًا مكانيًّا بصريًّا، مثل المخططات والرسوم البيانية.

واستنادًا إلى حق جميع الطلبة بما فيهم ذوو صعوبات التعلم بالحصول على تعليم عالي الجودة، أكد دليل معلمي ذوي صعوبات التعلم للمرحلة الابتدائية في المملكة العربية السعودية أنه على المعلمين التنويع في استخدام الممارسات حسب حالة الطالب ومراعاة الفروق الفردية، مع أهمية مواكبة التطورات والاطلاع على ما ثبتت فاعليته من ممارسات مبنية على الأدلة (وزارة التعليم، ٢٠٢٠). وعلى مدى العقد الماضي، تم إجراء بحوث جوهرية حول ممارسات تدريس الرياضيات، لتحسين أداء الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات (Bryant et al., 2014). وقد قام الباحثون بتطوير وتقييم تدخلات عالية الجودة، قائمة على الأدلة لدعم التحصيل في الرياضيات (Odom & Cook, 2013). إلا أن الأبحاث الميدانية وجدت أن معلمي ذوي صعوبات التعلم غالبًا ما يستخدمون ممارسات يعتمدون في اختيارها على خبراتهم الشخصية دون مصادر رسمية، جهلًا منهم بمصادر البحوث العلمية، إضافةً إلى صعوبةِ وغموضِ طريقةِ تطبيقِ تلك الممارسات، وافتقارِ المعلمين للمهارات اللازمة لتطبيقها (الحساني، ٢٠٢٠).

وعرّف كوك (Cook, 2013) الإستراتيجيات المبنية على الأدلة بأنها استراتيجيات تعليمية تستوفي معايير محددة تتعلق بتصميم البحث، وجودة المنهجية، وكمية الأبحاث، وحجم تأثيرها، التي تسهم في سد الفجوة بين البحث والممارسة، وتحسن نتائج الطلبة. وقد طورت جمعية الأطفال الاستثنائيين (CEC, 2014) مجموعة من المعايير لتصنيف الممارسات المبنية على الأدلة، بناءً على نتائج الدراسات التجريبية الجماعية العالية الجودة، ودراسات التصاميم الفردية. وتتضمن المعايير مؤشرات الجودة في ثمانية مجالات مختلفة: السياق والإعداد، والمشاركين، وعامل التدخل، ووصف الممارسة، وإخلاص التنفيذ، والصلاحية الداخلية، ومقاييس النتائج، وتحليل البيانات. ويتم بعد ذلك تصنيف نتائج كل دراسة على أن لها آثار إيجابية، أو آثار مختلطة، أو آثار محايدة، أو آثار سلبية على المتغير المستهدف. ووفقًا لمعايير (CEC, 2014)، يجب أن تكون هذه الممارسة مدعومة إما من خلال: (أ) دراستين أو أكثر من الدراسات الجماعية العالية الجودة، والمخصصة بشكل عشوائي ذات تأثيرات إيجابية وما لا يقل عن (٦٠) مشاركًا، (ب) أربع دراسات تصميمية جماعية عالية الجودة أو أكثر،

غير مخصصة عشوائيًا ذات تأثيرات إيجابية وإجمالي (١٢٠) مشاركًا على الأقل، أو (ج) خمس دراسات تصاميم الحالة الفردية أو أكثر عالية الجودة تضم إجمالي (٢٠) مشاركًا على الأقل. يمكن أيضًا تصنيف الممارسات على أنها ممارسات مبنية على الأدلة إذا كانت قاعدة الأدلة تلبي ما لا يقل عن ٥٠ بالمئة من معايير اثنين من هذه المعايير.

عندما يقوم المعلمون باختيار الممارسات المبنية على الأدلة لا يعني ذلك تطبيقهم لها بإتقان، والذي يُشار إليه باسم الفجوة بين البحث والممارسة (Cook & Farley, 2019). كما أن اختيار وتطبيق ممارسة مبنية على الأدلة لا يعني ضمان فاعليتها مع جميع الطلبة. وقد قدم كوك وآخرون (Cook et al., 2020) باقتراح الخطوات التالية لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة بشكل فعال: (١) تحديد الاحتياجات التعليمية للطلبة، استنادًا إلى بيانات التقييم، (٢) البحث عن الممارسات المبنية على الأدلة ذات الصلة، عن طريق فحص المواقع الإلكترونية المعنية والبحث في محركات البحث، التي توفر المجلات العلمية الموثوقة، مثل، الباحث العلمي (Google Scholar)، (٣) اختيار الممارسات المبنية على الأدلة، مع مراعاة التكلفة المادية، وتوفر المواد اللازمة والمرونة وملاءَمَتِها للوقت المتاح. (٤) تطبيق الممارسات المختارة بأمانة، أو كما تم تصميمها، (٥) تقييم فاعليتها من خلال مراقبة تقدم الطلبة بشكل متكرر فيما يتعلق بالنتيجة المستهدفة، والتأكد من أن الطلبة يحرزون تقدمًا كافيًا، (٦) الانتقال للمرحلة الأخيرة في حال لم يحرز الطلبة تقدمًا كافيًا؛ وذلك بتقييم التطبيق وإجراء التعديلات: إما عن طريق التقييم الذاتي، أو الطلب من شخصٍ آخر مراقبة التعليمات، وتقييم ما إذا كانت جميع العناصر المهمة في الممارسة يتم تطبيقها على النحو المصمم. وقد أكد (Park et al., 2021) على أفضلية استخدام مجموعة من الممارسات خلال تدريس مهارة واحدة أو خلال الدرس الواحد، فعلى سبيل المثال، استخدام تدرس الأقران مع الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات يكون أكثر فاعلية عندما يكون مصحوبًا بممارسات أخرى كالتدريس المباشر.

تناولت عديد من الدراسات السابقة مجال تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم؛ ففي مراجعة منهجية قام بها مكينا وآخرون (Mckenna et al., 2015) تم تحديد (١١) دراسة ملاحظة لتعليم القراءة والرياضيات من العام (٢٠٠٠) إلى (٢٠١٣)، بهدف تقويم واقع تدريس القراءة والرياضيات لذوي صعوبات التعلم، وفهم واقع الممارسات النموذجية التي تقدم لذوي صعوبات التعلم خلال الفترة التي زاد فيها الاهتمام في

الولايات المتحدة الأمريكية بإصلاح السياسات التعليمية، واستخدام الممارسات المبنية على الأدلة، وزيادة التوقعات الأكاديمية. وقد تم الإشارة إلى ممارسات المعلمين القائمة على الإستراتيجيات المعرفية، والتدريس المتمايز، وإتاحة فرصة للممارسات المستقلة كحل المشكلات. وخلصت المراجعة إلى استخدام المعلمين للممارسات التعليمية الفعالة في العديد من المجالات مقارنة بدراسات الملاحظة التي سبقت عام (٢٠٠٠)، كما أشارت نتائج الدراسة إلى الحاجة لإجراء دراسات ملاحظة إضافية لمعلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم، خاصة في الرياضيات للكشف عن مدى استخدامهم للممارسات المبنية على الأدلة؛ وأوصت كذلك بأهمية التنسيق بين الباحثين والممارسين لتحديد الممارسات الفعالة، والعوائق والتدريب اللازم لتحسين ممارساتهم. كما هدفت دراسة قابسيس (Gapsis, 2017) إلى قياس معرفة معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم واستخدامهم لمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتوفرة على مواقع ومحركات البحث، تم فيها استخدام المنهج الوصفي من خلال توزيع استبانة على (٤١٠) معلمين، وتوصلت النتائج من خلالها إلى أنَّ غالبية المعلمين يفتقرون إلى الإلمام بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة المتوفرة على الإنترنت، وأفاد بعض المعلمين الذين كانت لديهم معرفة بمصادر الممارسات المبنية على الأدلة بأهميتها في تعليم الطلبة ذوي صعوبات التعلم.

وبشكل متخصص في تدريس الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم، استهدفت دراسة الخطيب (٢٠٢٠) الكشف عن واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم بعض الإستراتيجيات المدعومة بالبحوث في تدريس الرياضيات، ودراسة تأثير متغيرات النوع والخبرة والمؤهل العلمي وحضور الدورات التدريبية على درجة استخدامهم لها. ولتحقيق أهداف الدراسة اتبعت المنهج الوصفي التحليلي والمقارن، وأعدت الباحثة استبانة اشتملت على بعض الدراسات المدعومة بالبحوث (استراتيجية التذكر، والتعليم المباشر، والتعلم بمساعدة الأقران، والتعلم التعاوني)، وتكونت العينة من (١٠٣) معلمين ومعلمات صعوبات تعلم بمنطقة القصيم. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن واقع استخدام معلمي صعوبات التعلم للاستراتيجيات المدعومة بالبحوث في تدريس الرياضيات متحقق بدرجة كبيرة، كما أنه لا يختلف استخدام المعلمات عن المعلمين لها، فيما عدا استراتيجية التعلم المباشر، حيث تفوقت المعلمات على المعلمين في استخدامها. كما كان أكثر الإستراتيجيات استخدامًا استراتيجية التعلم بالتذكر، تلاها استخدام استراتيجية التعلم المباشر؛ وهو ما يشير إلى وضوح وسهولة تلك الإستراتيجيات بالنسبة للمعلمين والمعلمات، كما

أكدت النتائج على أن طول الخبرة وحضور الدورات التدريبية لا يؤديانِ دورًا في استخدام الإستراتيجيات التدريسية المدعومة بالبحوث؛ بينما كان للمؤهل العلمي العالي تأثير إيجابي واضح في استخدام تلك الإستراتيجيات. وأخيرًا أوصت الدراسة بإجراء عديد من الدراسات ترتبط بدراسة كيفية الممارسة الفعلية للاستراتيجيات المدعومة بالبحوث من قبل المعلمين داخل الفصول الدراسية.

كما هدفت دراسة الطريفي والحسين (٢٠٢٠) إلى اختبار القدرة التنبؤية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. وتم قياس الفروق بين المشاركين على أساس الجنس، والخبرة التدريسية، وعدد البرامج التدريبية؛ واستخدمت الدراسة المنهج المسحي الوصفي، والاستبانة أداةً لها، وقد تم استطلاع استجابة جميع معلمي المرحلة الابتدائية للطلبة ذوي صعوبات التعلم بمنطقة القصيم، بلغ عددهم (٨٥) معلماً ومعلمة. ووجدت الدراسة أن المعلمين يستخدمون الممارسات المبنية على الأدلة بدرجة عالية عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم. وكانت الممارسات الأكثر استخدامًا هي: القراءة المتكررة، والتمكن من الإملاء، والتعليم المباشر، وكان مستوى وجهات نظر المعلمين بشأن أهمية استخدام هذه الممارسات مرتفعاً، وقد أوصت الدراسة بأهمية توعية المعلمين بأهمية استخدام الممارسات المبنية على الأدلة عند تدريس الطلبة ذوي صعوبات التعلم، وتدريبهم على الطريقة الصحيحة لاستخدام هذه الممارسات.

وكشفت دراسة الربيعان (٢٠٢٢) عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها، مستخدمًا المنهجَ الوصفيَّ المسحي، والاستبانةَ أداةً لها لتقيسَ معرفة المعلمين بممارسةِ الحواس المتعددة، والرسوم التنظيمية، وتعزيز الذاكرة، والفهم القرائي التعاونية، والقراءة المتكررة، والشراكة الأسرية، واشتملت عينة الدراسة على (٧٤) معلمًا ومعلمة، وأظهرت النتائج ارتفاع مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها، كانت لصالح المعلمات الإناث، وأصحاب المؤهلات الدراسية العليا. وقد أوصت الدراسة بإجراء دراسات نوعية باستخدام الملاحظة والمقابلة؛ للكشفِ عن مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها.

وفي دراسة قام بها الرفاعي والزهراني (٢٠٢٣) هدفت إلى التعرف على مدى تطبيق معلمي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة في تدريسهم الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات

التعلم بمحافظة جدة؛ ولتحقيقِ هدف الدراسة استخدموا المنهجَ الوصفي، والاستبانةَ أداةً لها، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) معلمًا ومعلمة ذوي صعوبات التعلم؛ وأوضحت النتائج أنه يتم بدرجة متوسطة تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الرياضيات من وجهة نظر المعلمين، كما بينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تبعًا لمتغيراتِ الدراسية المؤهل العلمي لصالح حملة مؤهل الدراسات العليا، ومتغير الحصول على دورات تدريبية لصالح من سبق لهم الحصول على دورات تدريبية في مادة الرياضيات.

إجراءات ومنهج الدراسة

اعتمدت الدِّراسة الحاليَّة على المنهج النَّوعيِّ الَّذي يُعنى باكتشاف وتفسير الظَّواهر الاجتماعيَّة، بتجزئة المعاني المرتبطة بالأفراد، والتَّعمُّق في فهم بعض جوانب الظَّاهرة في سياقها وظروفها الطَّبيعيَّة (Leavy, 2020). ويقدِّم البحثُ النَّوعيُّ رؤىً أعمقَ من زوايا عديدةٍ تسهم في فهم الموضوع المستهدَف، وذلك باستخدام مصادرَ متعددةٍ للأدلَّة بدلًا من الاعتماد على مصدرٍ واحدٍ (Yin, 2011). وفي الدِّراسة الحاليَّة تحديدًا، تمَّ استخدام البحث النوعي الأساسي (Basic Qualitative Research)، وهو من التَّصاميم المستخدَمة في الدِّراسات الاجتماعيَّة والتَّربويَّة، ويهدف إلى بناء المعنى، ويركِّز على تجارب المشاركين وخبراتهم، ويستهدف التعَّمق في فهم الظَّواهر الإنسانيَّة (Merriam & Tisdell, 2016). وقد سعت الدِّراسة الحاليَّة إلى التَّعرف على الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة المطبَّقة في تدريس ذوي صعوبات الرِّياضيَّات في المرحلة الابتدائيَّة، والتَّعرف على دواعي تطبيقها، ورأي معلِّمات ذوي صعوبات التَّعلم حول تلك الممارسات، وذلك باستخدام الملاحظات الصَّفيَّة، والمقابلات الفرديَّة شبه المنظَّمة، والرُّجوع للأدبيَّات المتعلِّقة بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة المطبَّقة مع الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات.

المشاركون:

اختيار العيِّنات الهادفة نوعٌ من أنواع اختيار العيِّنات في البحوث النَّوعيَّة، ووفقًا لباتون (Patton, 2014)، فإنَّ منطق وقوَّة أخذ العيِّنات الهادفة، يكمن في اختيار الحالات الغنيَّة بالمعلومات، بهدف تحقيق أقصى عمقٍ ممكنٍ في الدِّراسة. ونظرًا لما تهدف إليه الدِّراسة الحاليَّة من التَّعرف على الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة المطبَّقة في تدريس ذوي صعوبات الرِّياضيَّات في المرحلة الابتدائيَّة، والتَّعرف على رأي معلِّمات ذوي صعوبات التَّعلم حول تلك الممارسات، ودواعيهن في تطبيقها، فإنَّ معلِّمات صعوبات التَّعلُّم القائمات على تدريس الطَّلبة ذوي

صعوبات الرِّياضيَّات في غرفة المصادر، يمثِّلن مجتمع الدِّراسة، وبالتَّالي، تمَّ اتِّباع منهجيَّاتٍ لاختيار المشاركات الملائمات، لتحقيق الهدف من الدِّراسة. وقد طُبِّقت الدِّراسة الحاليَّة على عيِّنةٍ من معلِّمات صعوبات التَّعلم، وقد بلغ عددهن ثماني مشاركاتٍ، تمَّ ملاحظة سبع مشاركاتٍ منهن، وإجراء مقابلة مع ثماني مشاركاتٍ، فقد كان للمشاركة الثَّامنة خبرةٌ طويلةٌ وعميقةٌ في تدريس الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، إلَّا أنَّه خلال إجراء الدِّراسة الحاليَّة، كانت قد انتقلت للعمل في المرحلة المتوسِّطة.

ويوضِّح الجدول الآتي البيانات العامَّة للمشاركات:

جدول رقم (١): بيانات المشاركات في الدِّراسة

رقم المشاركة	رمز المشاركة	سنوات الخبرة
١	مريم	٢٧
٢	ابتسام	٧
٣	بدور	١١
٤	منيرة	٢٠
٥	سارة	٢٢
٦	أمل	٦
٧	منال	٢٧
٨	ميساء	٢٧

جمع البيانات:

تمَّ جمع البيانات عن طريق مصدرين، بهدف زيادة التَّحقق، وإضفاء جودةٍ للتَّحليل، وعمقٍ في نتائج الدِّراسة. وتمثَّلت المصادر في:

١- ملاحظات ميدانيَّة غير مقيَّدةٍ -موجهة بسؤال الدِّراسة- لمعلِّمات صعوبات التَّعلم في أثناء تدريسهن الرِّياضيَّات للطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات في غرفة المصادر.

٢- مقابلات شبه منظَّمةٍ مع المعلِّمات، لحقت مشاهدتهن بشكلٍ مباشرٍ.

في المرحلة الأولى من الدِّراسة الحاليَّة، طُبِّقت الملاحظاتُ الصَّفيَّة، وذلك بهدف تحديد الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة الَّتي تطبِّقها المشاركات، أي معلِّمات الطَّالبات ذوات صعوبات التَّعلم في تدريس الرِّياضيَّات بغرف المصادر، حيث تسمح الملاحظة بتدوين السَّلوكيَّات والإجراءات بشكلٍ منهجيٍّ وهادفٍ، في سياقٍ معيَّنٍ في أثناء حدوثها (Merriam & Tisdell,

2016)، كما تفيد الملاحظات في تأكيد أو دحض السُّلوكيَّات المبلَّغ عنها ذاتيًّا من قِبل المشاركين (Mack et al., 2005). تمَّ تصميم بطاقة الملاحظة؛ لتسمح بالملاحظة الصَّفيَّة الحرَّة لرصد الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة الَّتي تطبِّقها المشاركات.

تمَّ إجراء المقابلات مباشرةً بعد الانتهاء من ملاحظة الدُّروس، وذلك لسببين رئيسيين: أوَّلًا، الحصول على معنىً وتفسيرٍ لمجريات الدَّرس، والاستراتيجيات المستخدَمة، والتَّفاعلات القائمة بين المعلِّمة والطَّلبة، فقد يسبِّب تأخير المقابلة نسيان المعلِّمة لمجريات الدَّرس. ثانيًا، وقت المعلِّمة الضَّيق، وصعوبة الاتِّفاق على موعدٍ آخر لإجراء المقابلة. وقد تمَّ تطوير بروتوكول المقابلة من أسئلة الدِّراسة، واتَّبع البروتوكول تنسيقًا شبه منظَّمٍ يسمح بطرح الأسئلة نفسها على جميع المشاركات بشكلٍ فرديٍّ، بالإضافة إلى طرح أسئلةٍ توضيحيَّةٍ حسب الحاجة، مع السَّماح بطرح أسئلةٍ نشأت من الملاحظات. لذلك، تمَّ اختيار المقابلات شبه المنظَّمة كأفضل طريقةٍ؛ لاستنباط معتقدات المشاركات وخبراتهن؛ لأنَّها تسمح لوجهات نظر المشاركات الفريدة بالظُّهور، وتمنحهنَّ فرصةً للردِّ على الموقف والمواضيع الجديدة الَّتي تطرأ (Merriam & Tisdell, 2016). وقد استمرَّت المقابلات نحو خمسٍ وأربعين إلى ستِّين دقيقةً مع كلِّ مشاركةٍ.

أُجريت الملاحظات والمقابلات في غرف المصادر الملحقة بالمدارس لكلِّ مشاركةٍ، ما عدا المشاركة الَّتي انتُدِبَت للمرحلة الثَّانويَّة، تمَّت مقابلتها عن طريق مكالمة عبر الهاتف المحمول، وهدف الباحثان في إجراء المقابلات وجهًا لوجهٍ إلى التقاط الاستجابات غير اللَّفظيَّة، بالإضافة إلى اللَّفظيَّة. في الملاحظات تمَّ تسجيل جميع المقابلات صوتيًّا، بإذنٍ من المشاركات، ما عدا مشاركة واحدة رفضت التَّسجيل الصَّوتيَّ، وتمَّ تدوين مقابلتها مباشرةً على برنامج الوورد (World). وبعد كلِّ ملاحظةٍ ومقابلةٍ، يتمُّ تفريغها يدويًّا من قِبل الباحثان على برنامج الوورد (World)، وتتمُّ كتابة ملاحظاتٍ تتضمَّن وصفًا لسياق الأحداث والأقوال.

تحليل البيانات:

يسير تحليل البيانات في البحوث النَّوعيَّة بشكلٍ متوازٍ مع مراحل الدِّراسة، وتحديدًا مرحلة جمع البيانات، ومرحلة عرض النَّتائج، حيث قام الباحثان بتفريغ وتحليل كلِّ مقابلةٍ بعد الانتهاء منها، ولم ينتظرا حتَّى انتهاء مرحلة جمع البيانات مع جميع المشاركات (Creswell, 2014). وقد حُلِّلت البيانات في الدِّراسة الحاليَّة باستخدام استراتيجية تَّحليل الموضوعات

(Thematic Analysis)، والَّذي يقوم على تحديد أنماط الموضوعات، وتحليلها، ومعرفة العلاقات المشتركة بينها، وفي الدِّراسة الحاليَّة تمَّ اتِّباع خطواتَ تحليل الموضوعات لبراون وكلارك (Braun & Clarke, 2021)، تبدأ بنسخ البيانات، وتفريغها، وتنظيمها؛ لتحقيق التآلف، وتهيئتها للتَّحليل، ثمَّ تقسم تلك البيانات وتصنَّف، بحيث تُربط بمعنىً يعبِّر عنها، تليها مرحلة البحث عن الموضوعات الرَّئيسة، وتوليد موضوعاتٍ فرعيَّةٍ، وربطها بالموضوعات الرَّئيسة، ومراجعتها، والتَّحقق من الاتِّساق بينها، وأخيرًا إعطاء مسمَّياتٍ للموضوعات الرَّئيسة، وكتابتها، وربطها بالأدبيَّات السابقة، وتفسير النَّتائج على ضوئها.

تم الاستعانة في عمليَّة التَّحليل ببرامجَ فنيَّةٍ (Microsoft Word، Max QDA) لكلِّ مشاركةٍ، وذلك بتفريغ المقابلات، وتحليلها بشكلٍ مبدأيٍّ عن طريق برنامج (Microsoft Word)، ومن ثمَّ الاستعانة ببرنامج (Max QDA)؛ للمساعدة في تنظيم الرُّموز وتصنيفها. وقد تشارك الباحثان في تحليل البيانات، وذلك بهدف مناقشة المفاهيم والفئات الَّتي طُوِّرت، ونتيجةً لذلك، تمَّ الوصول إلى قاعدةٍ أساس لطريقة التَّحليل المتَّبعة، وتطوير أسئلة المقابلة للحصول على بياناتٍ تدعم الإجابة على أسئلة الدِّراسة.

الجدارة بالثقة:

تعدُّ الجدارة بالثِّقة في البحوث النَّوعيَّة نظيرةً للثَّبات والصِّدق في البحوث الكمِّيَّة (Brantlinger et al., 2005)، وقد أكدت ميريام (Merriam, 1998) أنَّ الأبحاث النَّوعيَّة غير ثابتةٍ، ومتعدِّدة الأبعاد والمتغيِّرات، لذا على الباحث النَّوعيِّ إجراء الدِّراسة بدقَّةٍ، وتقديم رؤى واستنتاجات متسقة يمكن اعتبارها تفسيرات مفهومة وعميقة للظاهرة محل الدراسة. وقد حاولت الدِّراسة الحاليَّة جاهدةً للوصول إلى أقصى درجةٍ من الثِّقة بالنَّتائج، وذلك عن طريق تطبيق الاستراتيجيات الآتية: أولاً، تم جمع البيانات بطرقٍ متعدِّدةٍ، ومن مصادر مختلفة، وهو ما يعرف في الأدبيات غالباً تحت اسم التثليث (Triangulation) وذلك باستخدام الملاحظات والمقابلات مع المشاركات. وكان الهدف من إجراء الملاحظات هو التَّحقق من الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة الَّتي تطبِّقها المعلِّمات، وطريقة تطبيقها، فقد لا يعكس قول المعلمة ما تطبِّقه في الواقع، بينما تكمن أهمِّيَّة المقابلات في فحص البيانات النَّاتجة عن الملاحظات وتفسيرها (Patton, 2014). كما تمَّ جمع البيانات بشكلٍ مباشرٍ من المشاركين، من دون أداةٍ وسيطةٍ. ثانياً تشارك الباحثان في تحليل البيانات، والوصول للمواضيع الرَّئيسة والتحقق من ارتباط هذه الموضوعات

والمفاهيم بكلمات وعبارات المشاركين وملائمتها في تمثيل عالمهم، حيث تم أولاً تحليل البيانات بشكل منفرد من قبل كل باحث، ثم يتم في الخطوة الثانية مقارنة نتائج التحليل وتحديد نقاط التشابه والاختلاف، وفي الأخير يتم الاتفاق بين الباحثان على الموضوعات والمفاهيم الأكثر ملائمة.

ثالثاً، تمثلت الوسيلة الأخيرة لإثبات الجدارة بالثِّقة فيما يسمى انعكاسيَّة الباحث، وتعني: التَّفكير في افتراضات وتحيُّزات الباحثين، والشَّفافيَّة بشأنها (Brantlinger et al., 2005; Merriam, 1998). ينبع اهتمام الباحثان في موضوع الدِّراسة باهتمامهما بالرِّياضيَّات، وإيمانهما بأهمِّيَّة الرِّياضيَّات في حياة الطَّلبة، ومستقبلهم الأكاديميِّ والمهنيِّ، واعتقاد الباحثان أنَّ مادَّة الرِّياضيَّات لم تُعطَ الاهتمام الكامل في التَّعليم المحليِّ بشكلٍ عامٍّ، وفي برامج صعوبات التَّعلُّم بشكلٍ خاصٍّ، كما أنَّ مجال الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة يعدُّ من المجالات الحديثة والغامضة، عطفًا على أهمِّيَّتها في تقديم تدريسٍ عالي الجودة، وفعالٍ مع الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات.

نتائج الدِّراسة

قدَّمت الأدبيَّات المتعلِّقة بتدريس ذوي صعوبات الرِّياضيَّات قائمةً بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في تدريس الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات. وسيتمُّ عرض قائمةٍ تشتمل على الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة النَّاتجة في الدِّراسة الحاليَّة للإجابة على سؤال الدراسة: ما الممارسات المبنية على الأدلة المطبقة في تدريس ذوي صعوبات الرياضيات من قبل معلمات صعوبات التعلم؟، وأمام كلِّ ممارسة في القائمة تكرار ظهورها في الدِّراسة الحاليَّة، من خلال الملاحظات الميدانيَّة، وما أخبرت به المشاركات خلال المقابلات، جدول (٢).

جدول رقم (٢): الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة النَّاتجة في الدِّراسة

الاستراتيجية	التَّكرار
الانتقال من المحسوس إلى المجرد	٥
التَّدريس المباشر	٥
التِّكنولوجيا	٣
اللُّغة الرِّياضيَّة الدَّقيقة	٢

الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد

يبدأ أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد بشرح المفاهيم، باستخدام مجسَّماتٍ ملموسةٍ، ثمَّ يتقدَّم إلى المستوى التَّمثيليِّ على شكل صورٍ، وفي النِّهاية يتضمَّن فقط رموزًا مجرَّدةً، وتقدَّم المراحلُ الثَّلاثة بشكلٍ واضحٍ ومتسلسلٍ (Hinton & Flores, 2019). وقد أكَّدت جميع المشاركات أهمِّيَّة الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد في تدريس الرِّياضيَّات، في حين ظهر ذلك في المشاهدات الميدانيَّة لدى خمسٍ من ثماني مشاركاتٍ، كما أشارت المعلِّمات ابتسام وأمل من خلال خبرتهن إلى أنَّ الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات يواجهون صعوبةً في استيعاب بعض المفاهيم الأساس المجرَّدة مقارنةً بأقرانهم، وتزيد تلك الصُّعوبة كلَّما كان الطَّالب صغيرًا في السِّن، وليصل المفهوم المجرَّد بصورةٍ واضحةٍ إلى الطَّلبة، يحتاج ذلك إلى تجسيداتٍ حسِّيَّة للمفاهيم الرِّياضيَّة، حيث قالت المعلِّمة أمل: "طالبة الصُّعوبات تختلف عن العاديَّة، العاديَّة على طول مع السَّبُّورة تفهم الوسيلة المجرَّدة، أمَّا طالبة الصُّعوبات، لازم تتدرَّج من حسِّي ملموس، وبعدها صوري، وبعدها مجرَّد، صعبة على طول مجرَّد لن تستوعب". وأضافت المعلِّمة أمل: "إنَّ الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد طريقةٌ أساس تسير عليها في تدريس الرِّياضيَّات، وخلالها تقدِّم مجموعةً من الاستراتيجيات والدَّعامات، عندها قالت: "صعوبات الرِّياضيَّات ضروري وأساسي تتدرَّجين بالمهارة، هذي طريقة شرح".

ويرجع السَّبب في استخدام المحسوسات، كما أشارت إليه المشاركات إلى أثرها الواضح في جوانبَ عدَّةٍ، تتمثَّل في رفع مستوى فهم الطَّلبة، وتسهيل المفاهيم الرِّياضيَّة لهم، وجذب انتباههم، والشُّعور بالمتعة، وتقديم خبرات حسِّيَّةٍ واقعيَّةٍ لهم تسرِّع الفهم، وترسِّخ المفاهيم الرِّياضيَّة في الذَّاكرة. وأشارت المعلمة بدور إلى أنَّه كلَّما كانت المحسوسات المستخدمة من واقع الطَّالب، أو من تفضيلاته، كان الاستمتاع أكثر، وبالتَّالي الفاعليَّة أكبر. وفي هذا الجانب أضافت المعلمة ميساء أنَّ بدء الدَّرس بمفاهيم مجَّردة يُشعر الطَّالب أنَّ المهارة صعبةٌ، وتشكِّل تحدياً بالنِّسبة إليه، ما يشعره بالإحباط الَّذي ستكون له عواقبُ كثيرةٌ في تقبُّل المعلمة، وتقبُّل الدُّروس، وتدنِّي مستوى الثِّقة بالنَّفس، والشُّعور بالفشل. وقالت المعلِّمة ميساء في هذا الصَّدد: " أنا دائمًا أبدأ بالأشياء البسيطة؛ لأنِّي أريد أن ينجز الطَّالب، وإذا أنجز تحمَّس أنَّه يأخذ الشَّيء الصَّعب، وهذه هي طريقتي في التَّدريس، أنا أريد أن أخلق فرص نجاحٍ، لا أريد أن يحبط الطَّالب من أوَّل مرَّة يأتي إليَّ، فأدرِّسه شيئاً لا يعرفه".

وقد كان لبعض المشاركات وجهة نظرٍ مختلفةٍ في اتِّباع أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، مع بعض المفاهيم الرِّياضيَّة. حيث برَّرت المعلِّمة منيرة عدم مناسبة هذا الأسلوب في تدريس بعض المفاهيم الَّتي وصفتها بالصَّعبة، والَّتي تحتاج إلى جذب انتباه الطَّلبة نحو المفهوم مباشرةً، من دون الاستعانة بوسائلَ تشتِّتهم، قائلة: "اليوم مهارتنا الضرب ما دخلت لها وسائل؛ مستحيل لأن الطالبة ستتشتت وتضيع تماما وتركز على الوسائل ولا تعرف الهدف من الدرس وفكرته الرئيسية. الضرب ينفع معه التدريس المباشر، ما فيه وسيلة ستساعدنا أنها تفهم". وأيَّدتها المعلِّمة منال مؤكِّدةً أنَّه ورغم فاعليَّة أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، إلَّا أنَّه يصعب استخدام المحسوسات في بعض المهارات، كمهارة الضَّرب، وقراءة الأعداد وكتابتها، عند الوصول إلى قيمٍ كبيرةٍ، ويتمُّ مع تلك المفاهيم والمهارات الصَّعبة استبدال أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد باستراتيجيات وتقنيَّات، تسهِّل المهارة، وتساعد الطَّلبة على اكتساب مهارات التَّعلم، كاستخدام الآلة الحاسبة، أو طريقة الشَّبكة، وكم بقي حتَّى نصل إلى العشرة؟؛ والَّتي تقوم على طريقةٍ تساعد الطَّلبة على الوصول إلى ناتج ضرب عددين كبيرين. بينما خالفتهم المعلِّمة ميساء، مؤكِّدةً أنَّ أسلوب التَّعلُّم بالمحسوسات من أفضل أنواع التَّعلم في جميع المهارات، وإن كان ذلك يعتمد على المعلِّم نفسه، وقناعاته، ومهاراته في التَّدريس.

ومن جانبٍ آخر أظهرت المشاهدات الميدانيَّة أنَّ المعلِّمات اللَّاتي اتَّبعن أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، استخدمن في ذلك وسائلَ عدَّة: ماديَّة محسوسة: كالمكعَّبات، والعداد، والأشكال الملموسة، وبصريَّة: كالصُّور، والعروض التَّقديميَّة، ومجرَّدة متمثِّلة ببطاقات وأوراق عمل. قدَّمت فيها غالبيَّة المشاركات تعليماتٍ واضحةً حول كيفيَّة التَّفكير في الوسائل واستخدامها، وقامت المعلِّمات بمراقبة الطَّلبة، وتقديم التَّوجيهات، والتَّعزيز المستمر خلال التَّطبيق، ففي مشاهدة درس المعلِّمة منال على سبيل المثال، والَّذي تناولت فيه الأشكال الهندسيَّة المستوية، قامت بعرض أشكالٍ هندسيَّةٍ فلِّينيَّةٍ كبيرةٍ، طلبت من الطَّالب تحسُّسَها ووصفها، قدَّمت خلالها شرحًا لشكل الأضلاع، وكيف أنَّ الأضلاع تلتقي في زاويةٍ تسمَّى رأس، وبعدها انتقلت لمرحلة الصُّور، وعرضتها على جهاز البروجكتر، مع سؤال الطَّالب عن الأضلاع وشكلها المستوي، ومقارنتها بأضلاعٍ غير مستويةٍ، ثمَّ قامت بنشاطٍ حركيٍّ ربطت فيه المهارة بواقع الطَّالب، عرضت فيه أشكالًا هندسيَّةً، تمثِّل شكل الحديقة التَّابعة للحيِّ الَّذي يسكن فيه الطَّالب، وسيَّارة كبيرةٌ يقوم الطَّالب بتحريكها حول الحديقة، متخيِّلًا ركوبها مع والده وإخوته،

ودورانهم حول الحديقة، وعدِّ الأضلاع والرُّؤوس؛ ليكتشف الشَّكل الهندسيَّ، وقامت المعلِّمة بالإمساك بالطَّالب، والدَّوران معه، وعدِّ الأضلاع والرؤوس مع كلماتٍ تشجيعيَّةٍ، وقد ظهر تفاعل الطَّالب الكبير مع النَّشاط، وتعرُّفه على معظم الأشكال الهندسيَّة، وعند تعرُّف الطَّالب على الشَّكل الهندسيِّ، كانت تربطها بمرحلة المجرَّد، بعرض بطاقةٍ مكتوب عليها (مربَّع)، (مثلَّث)، وهكذا مع جميع الأشكال.

وفي السِّياق ذاته أكَّدت المشاركات أنَّهن يجتهدن في اختيار الوسائل، ويقمن بصنع الكثير منها بأنفسهن، معتمدين في ذلك على خصائص الطَّلبة وتفضيلاتهم. على سبيل المثال، في إحدى الملاحظات لدرسٍ قدَّمته المعلِّمة سارة، جسَّدت المعلِّمة طريقة الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد من خلال العمِّ سعيد المحبوب الَّذي يقوم برفع الأعداد، ومساعدة الطَّالب في عمليَّة الجمع بالرَّفع، ويظهر على شكل وجه مجسَّمٍ يمكن للطَّالب لمسه، ونقله من الأسفل إلى الأعلى، حاملًا العدد معه، وقد كان لشخصيَّة العمِّ سعيد أثرٌ في رغبة الطَّالب في دخول غرفة المصادر، وتفاعله مع الدُّروس، حيث سأل الطَّالب عن العمِّ سعيد بمجرَّد دخوله، وعندما أخرجته المعلِّمة، قام بتقبيله، واتِّباع تعليماته الَّتي كانت تذكرها المعلِّمة بصوت العمِّ سعيد، لمساعدة الطَّالب على حلِّ مسائل الجمع بالحمل، وقد بدا على الطَّالب التَّفاعل في حلِّ المسائل مع العمِّ سعيد، والوصول إلى إجاباتٍ صحيحةٍ.

إلَّا أنَّ سرعة تقديم المساعدات والتَّلميحات ظهرت بشكلٍ واضحٍ خلال تطبيق أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد في بعض المشاهدات، والَّذي أعاق فرصة بعض الطَّلبة في الاستفادة القصوى من الوسائل. فعلى سبيل المثال: شرحت المعلِّمة ابتسام للطَّالبة المطلوب منها، وهو استخراج المكعَّبات من الصُّندوق الَّذي أمامها، عندما تكتب المعلِّمة الرَّقم على السَّبورة، إلَّا أنَّه في الواقع كانت المعلِّمة تكتب الرَّقم، وتخرج المكعَّبات من الصُّندوق، ثمَّ تطلب من الطَّالبة تحسُّسَها وعدَّها، فهنا قامت المعلِّمة بدور الطَّالبة في جزءٍ من تطبيق الاستراتيجية.

وفي هذا السِّياق تحدَّثت المعلِّمة ميساء عن أهمِّيَّة تحديد دور المعلِّمة، ودور الطَّالب في تطبيق الاستراتيجيات، واستخدام الوسائل، حين قالت: " أنا كانت وسائلي كلُّها حسِّيَّةً حركيَّةً، لكن أنا كمعلِّمةٍ كنت أستخدمها بطريقةٍ جافَّةٍ، يعني كنت أنا اللي أقود الطَّالب دائمًا وأبدًا، كنت دايم أشرح، وأشرح، وأشرح، وأحط الوسائل، وأنا اللي استخدم، وأنا اللي أقوم، والطالب جالس مكانه رغم أنَّها حسِّيَّة حركيَّة، لكن كان الاعتماد الكبير عليَّ أنا، وبطريقةٍ جافَّةٍ، لدرجة أنَّه لو أخطأ

الطَّالب، أنا ممكن أعصب عليه، ممكن أحرمه من شيء، لكن بعد ما التحقت بدورة التَّعلم باللَّعب اختلفت تماما، صار الطالب له الدور الكبير من يوم ما يدخلن إلى ما يطلع من عندي، هو يقوم بعملية التعليم، يختار وسيلته، يختار الدرس، يختار الأسلوب، يختار الطريقة".

وقد شاهدت المشاركات خلال الدُّروس انتقالهن من المحسوس إلى شبه المحسوس، والعودة مرَّةً أخرى إلى مرحلة المحسوس، أو انهاء الدَّرس في مرحلة شبه المحسوس، من دون الوصول إلى مرحلة المجَّرد، وقد برَّرت المعلِّمات ذلك في حديثهن خلال المقابلات، وأنَّ الطَّلبة يعانون من قصورٍ في الذَّاكرة، وعلَّلت المعلِّمة بدور ذلك من وجهة نظرها: "الطَّالبة في كلِّ مرَّة تنسى المفهوم، وتضطر المعلِّمة للإعادة"، وأضافت المعلِّمة منيرة "إنَّ المهارات الصَّعبة تحتاج إلى العديد من الحصص الدِّراسية، للوصول إلى مرحلة المجرَّد". وما قامت به المعلِّمات يتماشى مع ما أوصى به مركز تبادل المعلومات "ماذا ينجح" What Work Clearinghouse (WWC))، إذ لم يفهم الطَّلبة المفهوم بشكلٍ كاملٍ، فإنَّه من غير المناسب تلاشي المرحلة، والانتقال إلى المرحلة اللَّاحقة، بالإضافة إلى القيام بمراجعة المحسوسات وشبه المحسوسات بشكلٍ دوريٍّ؛ لتوضيح وتعزيز العلاقة بين الرُّموز المجرَّدة والمحسوسات، من خلال إعادة النَّظر بشكلٍ دوريٍّ في الرَّوابط، والَّذي يؤدِّي بدوره إلى فهمٍ أعمقَ، ورؤىً جديدةٍ حول تلك الرَّوابط. كما سيؤدِّي الانتقال إلى مرحلةٍ جديدةٍ، قبل أن يتقن الطَّلبة المرحلة السَّابقة، إلى تراجع الطَّلبة، ونقص في استيعاب المفاهيم المستهدَفة (Akinoso, 2015; Fyfe et al., 2014).

إنَّ أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، يعدُّ من الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة للطَّلبة ذوي صعوبات تعلُّم الرِّياضيَّات (Bouck et al., 2017)، فلعقودٍ من السَّنوات تمَّ استخدام الوسائل المحسوسة في أثناء التَّدريس في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، وقد ثبت أنَّه منهجٌ فعَّال في فصول الرِّياضيَّات الَّتي تشمل الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم (Marita & Hord, 2017)، وفي أوائل الثَّمانينيَّات، بدأت وزارة التَّعليم في سنغافورة الدَّعوة إلى تنفيذ أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، وأصبح عنصرًا أساسيًّا في تدريس الرِّياضيَّات، والأساس خلف نجاح الدَّولة في عديد من تقييمات الإنجاز الدَّوْليِّ في الرِّياضيَّات [Timss, 2015] (Prosser & Bismarck, 2023). وتحتوي الأدبيَّات على مجموعةٍ واسعةٍ من الأبحاث الَّتي تناولت تدريس الرِّياضيَّات للطَّلبة، باستخدام أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، وأكَّدت نتائج تلك الأبحاث تطوَّرَ مستوى الطَّلبة في استيعاب المفاهيم الرِّياضيَّة المجرَّدة، وقد تم استخدام أسلوب

الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد لتدريس العديد من المفاهيم والمهارات الرِّياضيَّة في تلك الأبحاث، بما في ذلك، وعلى سبيل المثال، العمليَّات الحسابية الأربعة (Bouck et al., 2018; Hinton & Flores, 2019)، والكسور (Flores et al., 2020; Bouck et al., 2017)، ومفهومي المحيط والمساحة (Bouck et al., 2018)، والتَّقريب وإعادة التَّجميع (Hinton & Flores, 2019). كما قام مركز تبادل المعلومات "ماذا ينجح" (WWC, 2021) بتعيين أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، مع تصنيف مستوىً قوَّيٍ من الأدلَّة على الفعاليَّة، بناءً على دراسة ثماني وعشرين حالةً.

التَّدريس المباشر

التَّدريس المباشر من أكثر الاستراتيجيات ظهورًا في المشاهدات، والَّذي أخبرت به المشاركات خلال المقابلات. وقد عرفت الأدبيَّات التَّدريس المباشر بأنَّه: تسهيل التَّفاعلات التَّعليميَّة الدَّاعمة بين المعلِّمين والطَّلبة فيما يتعلَّق بمحتوى الرِّياضيَّات النَّقديِّ (Hughes et al., 2017). ويعتمد تطبيق التَّدريس المباشر بشكلٍ رئيسٍ على المعلِّمة الَّتي تقوم بتقديم المهارة في خطواتٍ منظَّمةٍ ومتسلسلةٍ، تبدأ بتجزئة المهارة، وتقديم نموذجٍ واضحٍ لها، يليها قيام الطَّالب بتطبيق ما شاهده في النَّموذج، مع تقديم المعلِّمة تغذيةً راجعةً متكرِّرةً، وأخيرًا ممارسة الطَّالب للمهارة بشكلٍ مستقلٍّ. وأشارت المشاركات إلى أنَّ التَّدريس المباشر من الاستراتيجيات الأكثر استخدامًا، عطفًا على فاعليَّته الكبيرة، وأكَّدت ذلك المعلِّمة منيرة عندما قالت: "بحثت كثيرًا عن استراتيجيات تدريس الرِّياضيَّات، الأغلب التَّدريس المباشر"، وأضافت المعلِّمة أمل: "أكثر شيءٍ نستخدمه في الرِّياضيَّات هو التَّدريس المباشر، وأغلب دروسنا نماذج".

وقد أفادت غالبيَّة المشاركات أنَّ التَّدريس المباشر استراتيجية فعَّالة جدًّا مع طلبة صعوبات التَّعلُّم، وتظهر فاعليَّته بشكلٍ خاصٍّ مع صعوبات الرِّياضيَّات، ويعدُّ استراتيجية تدريسٍ منقذةٍ، عندما لا يساعد استخدام الوسائل، والألعاب، والتِّكنولوجيا في تبسيط المفهوم، واكتساب المهارة، وتزيد الحاجة إلى اتِّباع التَّدريس المباشر كلَّما زاد تعقيد المفهوم وتجريده، كمفهومَي الضَّرب والقسمة، وقد أكَّدت ذلك المعلِّمة منيرة، ذاكرةً أنَّ: "مهارة الضَّرب لا يناسبها استخدام وسائل كثيرة، قد تكون مشتِّتةً للطَّلبة. وإنَّ استخدام استراتيجية التَّدريس المباشر هي الأنسب، ليكون تركيز الطَّالب على مفهوم الضرب من دون مشتِّتاتٍ". ويدعم هذا الرأي ما ذكره (Smith et al., 2018; Hughes et al., 2017) أنَّه يمكن للمعلِّمين تقليل العبء المعرفيِّ

في تدريس الطَّلبة مهاماً جديدةً أو صعبةً؛ وذلك من خلال التَّوضيح للطَّلبة، لما يجب عليهم القيام بفعله أو التَّفكير فيه خلال حلِّ المشكلات، واختيار الأمثلة المناسبة، واللُّغة الدَّقيقة، واستخدام ممارساتٍ تعليميَّةٍ واضحةٍ، بما في ذلك تفسيرات واضحة، ونماذج يقودها المعلِّم، وفرص استجابة، وتغذية راجعة تصحيحيَّة فوريَّة. وقد جادلت المعلِّمة ميساء في استخدام استراتيجية التَّدريس المباشر مع الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، حيث أكَّدت أنَّها تُعدُّ استراتيجية تعتمد على المعلِّم، وتهمِّش دور الطَّالب، مفضِّلةً استبدالها باستراتيجيات تحفِّز تفكير الطَّلبة، وتعزِّز دورهم في عمليَّة التَّعلم، وقالت: "استراتيجية التَّدريس المباشر ما أفضلها، تعتمد على المعلِّم بالدَّرجة الأولى، الآن نسعى إلى أن يكون الطَّالب هو الَّذي يتعلَّم ذاتيًّا، التَّدريس المباشر يعني أنا راح أعطي الطَّالب جميع المعلومات، وبعدين أعطيه يطبق، هي طبعا مفيدة، ولكن أنا شخصيًّا ما أفضها أبدًا، يعني أنا أعتمد دايما على أن الطَّالب يكتشف ويصنف ويقارن في البداية، بعدين يبدأ هو يشرح، عن طريق طرح الأسئلة، وهذه الطَّريقة أفضل من التَّدريس المباشر".

وقد أظهرت المشاهدات الميدانيَّة استخدام معظم المشاركات لاستراتيجية التَّدريس المباشر، سواء كان استخدامها بشكلٍ مستقلٍّ، أو تضمينها في كلِّ مرحلةٍ من مراحل الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، أو مع استراتيجيات أخرى، كاستراتيجيَّة المتشابهات، لتوضيح المفاهيم المجرَّدة غير المفهومة لدى الطَّلبة، أو دعمها باستخدام التِّكنولوجيا. بالإضافة إلى قيام العديد من المشاركات بتعزيز الخطاب الرِّياضيِّ، وذلك عن طريق طرح الأسئلة، بهدف فهم وتقييم تفكير الطَّلبة، وتقديم التَّدخُّلات اللَّازمة في مرحلة قيام الطَّالب بتطبيق ما شاهده في النَّموذج، أو مرحلة الممارسة المستقلَّة إذا لزم الأمر (Schumacher et al., 2019)، وبحسب بارك وآخرون (Park et al., 2021) يُعدُّ الخطاب الرِّياضيُّ أحد الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة، حيث وجد الباحثون تحسّنًا ملحوظًا في نتائج الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، عندما اعتمد المعلِّمون على مناقشة الطَّلبة، كجزءٍ لا يتجزَّأ من الدَّرس (Ing et al., 2015). ومن أمثلة تطبيق الخطاب الرِّياضيِّ ما قامت به المعلِّمة مريم، حيث قامت بطرح أسئلةٍ عندما طلبت من الطَّالبة كتابةَ عددٍ بالصِّيغة التَّحليليَّة، مثل: كيف نكتب بالصِّيغة التَّحليلية؟ لماذا وضعتِ صفرين؟ ما معني تحليليَّة؟ ومن جانبٍ آخر، أفادت المعلِّمة منيرة أنَها تقوم بتقديم دعائمَ مؤقَّتةٍ خلال التَّدريس المباشر، بهدف تعزيز تعلُّم مفاهيمَ ومهاراتٍ جديدةٍ لم يستطع الطَّلبة تطبيقها

باستقلاليَّة، ثم يتمُّ سحب تلك الدَّعائم تدريجيًّا إلى أن يصل الطَّلبة إلى الأداء الذَّاتيِّ المستقلِّ، وقد تعود لتقديم الدَّعائم إذا احتاج الأمر. وغالبًا ما تكون الدَّعائم وسائلَ بسيطةً، قائلة: "التَّدريس المباشر هو خطواتٌ، لكن في أثناء سير العمليَّة، فيه أشياء نسويها، يعني مثل: الأسهم، واخفاء العدد بقطع ورقية، والتمثيل بالدوائر، واحنا في تدريسنا يطلع لنا أشياء وطرق في وقتها. وبالتدريج أشيل العلامات المساعدة الَّتي ليست موجودة في الكتاب وتستخدمها المعلمة بالصف، ضروري الطالبة تتعلم، وإذا تلخبطت أرجع بالقلم الخفيف أضع مساعدات".

على الرَّغم من تنفيذ المشاركات للتَّدريس المباشر، ومعرفتهن بالاستراتيجية كمسمَّى، وفاعليَّتها مع الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، إلَّا أنَّ مستوى تنفيذ الاستراتيجية لدى بعض المشاركات كان بدرجةٍ متوسِّطةٍ، أو غير مكتملةٍ للخطواتِ النَّموذجيَّة للاستراتيجية، ما يحدُّ من فاعليَّتها، فبحسب دوبلر وآخرون (Doabler et al., 2017) إنَّ استخدام مرحلةٍ أو مكوِّنٍ من مكوِّنات التَّدريس المباشر بشكلٍ ناقصٍ، أو الإفراط فيه، أو إساءة استخدامه، قد يؤثِّر في فاعليَّة الاستراتيجية. فمن خلال المشاهدات الميدانيَّة، لم تصل المعلِّمة منيرة خلال الدَّرس المشاهد إلى مرحلة ممارسة الطَّالبة المستقلَّة، واكتفت بتقديم أمثلةٍ كثيرةٍ في المهارة نفسها، مع تقديم مساعداتٍ وتغذيةٍ راجعةٍ. في حين قامت المعلِّمة مريم بتطبيق استراتيجية التَّدريس المباشر بشكلٍ ساد فيه طابع الفصل التَّعليميِّ العامِّ، حيث كانت المعلِّمة واقفةً أمام السَّبُّورة، وممسكةً بكتاب الرِّياضيَّات، بينما جلست الطَّالبتان على كرسيَين أمام السَّبُّورة، وكانت المعلِّمة تستخدم القلم والسَّبُّورة، وتشرح الدَّرس بصوتٍ مرتفعٍ وسريعٍ، ومع كلِّ مثالٍ تقدِّم النَّموذج لكلتا الطَّالبتين، ثمَّ تطلب منهنَّ التَّطبيق واحدةً تلو الأخرى، مع تقديم تغذيةٍ راجعةٍ، إلَّا أنَها لم تعطِ وقتًا كافيًا لاستجابة الطَّالبة، سواء في مرحلة تطبيق النَّموذج، أو مرحلة الممارسة المستقلَّة، وذلك بتقديم تلميحاتٍ مباشرةٍ بعد طرح التَّمرين أو السُّؤال، كحركة الشِّفاه، أو نطق أوَّلِ حرفٍ من الإجابة، وهكذا مع كلِّ مسألةٍ. وقد كان للصَّوت المرتفع، والسُّرعة في مجريات الدَّرس سببٌ في إرباك الطَّالبتان، كما كان تفاعل الطَّالبتان ضعيفًا نسبيًا، ولم يبدُ عليهنَّ الاستمتاع بمجريات الدَّرس، كما يحدث مع غالبيَّة الطَّلبة في غرفة المصادر الَّتي عادةً ما تزخر بالوسائل الحسِّيَّة، والألعاب، والأنشطة الحركيَّة.

تشير الأدلَّة إلى أنَّ استراتيجية التَّدريس المباشر استراتيجية فعَّالةٌ لزيادة التَّحصيل الرِّياضيِّ للطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات والمعرضين لها (Hudson et al., 2018;

Hwang et al., 2018; Doabler et al., 2017). كما تمَّ تحديدُ استراتيجية التَّدريس المباشر كواحدةٍ من اثنتين وعشرين ممارسةٍ عالية التَّأثير في التَّعليم الخاصِّ من قِبل مجلس الأطفال الاستثنائيين (Council for Exceptional Childern) (McLeskey et al., 2017). وفي مركز تبادل المعلومات "ماذا ينجح" (WWC, 2021) عُينت استراتيجية التَّدريس المباشر مع تصنيف مستوىً قوِّيٍ من الأدلَّة على الفعاليَّة، بناءً على دراسة ثلاثٍ وأربعين حالةً. ولا تُعدُّ استراتيجية التَّدريس المباشر تدخُّلاً معزولاً، بل من الممكن دمجها مع تدخُّلات واستراتيجيات أخرى (Hughes et al., 2017)، حيث تلبِّي استراتيجية التَّدريس المباشر العديد من خصائص واحتياجات الطَّلبة ذوي صعوبات التَّعلم، على سبيل المثال، قد يؤدِّي تقسيم المهام إلى أجزاء، وتقديم توجيهاتٍ واضحةٍ ومتسلسلةٍ بعنايةٍ، والممارسة المتكرِّرة إلى معالجة صعوبات دمج المعلومات وتطبيقها، بسبب المشاكل الوظيفيَّة التَّنفيذيَّة، ومشاكل الذَّاكرة الَّتي يعاني منها طلبة صعوبات الرِّياضيَّات، وهذا ما تمَّت مشاهدته في الدِّراسة الحاليَّة، فقد كان لاستراتيجية التَّدريس المباشر دورٌ تنظيميٌّ عند اتِّباعه مع أسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، بينما تمَّ دعمُ استراتيجية التَّدريس المباشر بوسائلَ تكنولوجيَّةٍ، وعروض فيديو في دروسٍ أخرى عزَّزت من فعاليتَّها.

اللُّغة الرِّياضيَّة الدَّقيقة

طبَّقت غالبيَّة المشاركات دروسهن باستخدام مفرداتٍ رياضيَّة دقيقةٍ، مؤكِّدات فيها أهمِّيَّة اكتساب الطَّلبة للمفاهيم الرِّياضيَّة بصيغتها الدَّقيقة، والَّذي بدوره يؤدِّي إلى تعزيز ثقة الطَّلبة، واستيعاب المفاهيم الرِّياضية بشكلٍ أدقَّ. حيث أكَّدت المعلِّمة منيرة أنَّ الطَّالبة يجب أن تنطق الأرقام بشكلٍ صحيحٍ، على سبيل المثال: تقول ثلاثة عشر، وليس ثلاث طعش بنطقها العاميِّ؛ لما لذلك من تأثيرٍ على اكتساب المهارات الرِّياضيَّة اللَّاحقة، وأضافت المعلِّمة منال في هذا الجانب قائلةً: " الدَّائرة يسميها الطالب دويرة والمستطيل مستقيم، مو عارف يفرق بين المستطيل والمربع. هو يكفي إنه يقول دويرة تعتبر شيء صحيح، بس أنا أريده يطلع من عندي بمصطلح علمي صحيح، مهم بين المجتمع، يعني تخيلي يكبر وهو يقول دويرة، صعبة يضحكون عليه، أحيانا نحن نتساهل بأشياء بالطفولة، لكن بكرة يكبر ويقول كلمة غير متعارف عليها عند الكبار فيضحكون عليه فترجع ينتكس اللي كان منتكسها وهو في الابتدائي، اللي هو ما يحب يحتك

بأحد وما يحب يتكلم كثير عشان ما يطلع كلمة غلط وأحد يضحك عليه". فقد كانت المعلِّمة منال في الدِّرس المشاهد تصحِّح كلمة دائرة في كلَّ مرَّةٍ ينطق فيها الكلمة بطريقةٍ غير دقيقةٍ. وقد أكَّدت الأدبياَّت السابقة أنَّ على المعلِّمين استخدام مفرداتٍ رياضيَّة دقيقةٍ، واستخدام المصطلحات نفسها باستمرارٍ في الدُّروس اللَّاحقة، والتَّوقُّع من الطَّلبة استخدام هذه المفردات الدَّقيقة في الدُّروس، ما يزيد من فهم الطَّلبة للمفاهيم الرِّياضيَّة، والقدرة على التَّواصل بشكلٍ أفضلَ مع المعلِّمين وزملائهم الآخرين حول الرِّياضيَّات (Park et al., 2021)، كما قام مركز تبادل المعلومات "ماذا ينجح" (WWC, 2021) بتأكيد استخدام اللُّغة الرِّياضيَّة الدَّقيقة مع تصنيف مستوى قوِّةٍ من الأدلَّة على الفعاليَّة، بناءً على دراسة ست عشرةَ حالةً.

التِّكنولوجيا

يتمُّ تعريف استخدام التِّكنولوجيا على أنَّها: طريقةٌ تعليميَّةٌ تستخدم كلًّا من أجهزة الحواسيب التَّقليديَّة، والأجهزة المكتبيَّة، والأجهزة المحمولة، كالأجهزة اللَّوحيَّة، والهواتف الذَّكية، لتقديم محتوىً تعليميٍّ، لتعزيز مهارات الطَّالب، أو معرفته، أو إنجازه الأكاديميِّ (Ok et al., 2020). ويُعدُّ استخدام التِّكنولوجيا، وتحديدًا التَّعليم بمساعدة الأجهزة الإلكترونيَّة أحد الأساليب التَّعليميَّة الفعَّالة، لدعم تعلُّم الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، من خلال توفير دعمٍ فرديٍّ للطَّلبة، وتوفير فرصٍ لممارسةٍ إضافيَّةٍ، وملاحظاتٍ فوريَّة، ومساعدة الطَّلبة على تطوير موقفٍ إيجابيٍّ تجاه تعلُّم الرِّياضيَّات (Ok et al., 2020). وقد ناقشت المشاركات استخدام التِّكنولوجيا في تدريس الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، وظهرت آراء المشاركات ما بين مؤيِّدةٍ ومعارضةٍ، معتمداتٍ في أراءهن على عمر الطَّلبة، وخصائصهم، وصعوباتهم الَّتي يواجهونها، وبين تفضيلات الطَّلبة ورغباتهم.

أشارت المعلِّمة منال إلى أنَّ التِّكنولوجيا مناسبةٌ لجميع الطَّلبة، ومع جميع المهارات، عطفًا على أنَّها وسيلةٌ ممتعةٌ للمعلِّم والطَّالب. مؤكِّدةً أنَّ جيل الألفيَّة جيل التِّكنولوجيا، وأنَّ استخدامات التِّكنولوجيا أصبحت في حياتنا اليوميَّة. وقد كان لجائحة كورونا دورٌ في معرفة المعلِّمين والطَّلبة باستخدامات التِّكنولوجيا، وكلُّ ما سبق يقتضي على المعلِّمين استخدام التِّكنولوجيا في فصولهم الدِّراسية. وأضافت المعلِّمة منال: "الجيل هذا جيل التكنولوجيا، ما فيه الآن طالب يحل واجب عن طريق ورقي، ما فيه دفاتر خلاص كل شيء تكنولوجيا، كيف أجذبه؟ ما فيه إلا التكنولوجيا". وقد أكَّدت المعلِّمة منال، وأيَّدتها معظم المشاركات على أنَّ

استخدام التِّكنولوجيا يوجِّهه لمعرفة خصائص الطَّلبة، واختيار البرامج المناسبة، وتقديمها بالطَّريقة الفعَّالة، فعلى سبيل المثال: الطَّلبة ذوي النَّشاط الزَّائد تناسبهم مقاطع الفيديو السَّريعة، بينما يمكن إثارة الطَّلبة ضعيفي التَّركيز باستخدام برامجَ تزيد من نشاطهم الحركيِّ، كالرَّسم، وحلِّ الأنشطة إلكترونيًّا. ويدعم ما سبق ما أكَّدته المراجعة المنهجيَّة الحديثة لاستخدامات التِّكنولوجيا مع الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات (Ok et al., 2020) الَّتي توصَّلت نتائجها إلى أنَّ استخدام التِّكنولوجيا فقط لا يضمن تحسين نتائج الرِّياضيَّات للطَّلبة، بل ينبغي على المعلِّمين مراعاة متغيِّرات التَّصميم التَّعليميِّ المضمونة في البرامج والتَّطبيقات، كما أصبح من الواضح بشكلٍ متزايدٍ أنَّ التِّكنولوجيا في حدِّ ذاتها لا تغيِّر التَّدريس أو التَّعلم بشكلٍ مباشرٍ، بل إنَّ العنصر الحاسم هو كيفيَّة دمج التِّكنولوجيا في التَّدريس.

وعلى الجانب المعارض، أشارت المعلمة بدور إلى أنَّ طريقة التَّدريس في الفصول تغيَّرت وأصبحت معلِّمات التَّعليم العامَّ مطالباتٍ بتفعيل استراتيجيات معقَّدةٍ، وتفعيل للتِّكنولوجيا بشكلٍ كبيرٍ، الأمر الَّذي عرَّض الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات لمشتِّتاتٍ تعيقهم عن التَّركيز على المفاهيم واكتساب المهارات، ما زاد من حاجة الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات لتدريسٍ فرديٍّ موجَّهٍ خالٍ من المشتِّتات قدر المستطاع، واستطردت المعلمة بدور قائلةً : "أنا فكرتي ما أحب كثرة التكنولوجيا، يكفيها اللي بالفصل لأنها جدًا مشتتة، طالبة الصعوبات مسكينة تبي المعلمة تجلس قدامها مثل أمها وتشرح لها وتفهمها، وأحسن شيء نكون جالسين أنا والطالبة وتسمع مؤثرات صوتية، وفيه تعزيز، هذا الشيء اللي يحمسها ويشجعها فقط". وفي سياقٍ مشابهٍ، أضافت المعلِّمة ميساء أنَّه على الرَّغم من فاعليَّة الاستعانة بالتِّكنولوجيا، إلَّا أنَّ التَّعلُّم المعتمد على المحسوسات، والتَّعلُّم باللَّعبِ الحركيِّ أنسب للطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، وخاصَّةً في المرحلة الابتدائيَّة. وفي الأدلَّة ما يدعم الرَّأي المعارض لاستخدام التِّكنولوجيا في تدريس الطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، مقارنةً بالطُّرق الَّتي يتمُّ فيها التَّفاعل بين المعلِّمين والطَّلبة بشكلٍ مباشرٍ، وقد أكَّدت نتائج المراجعة المنهجيَّة الَّتي قام بها (Ok & Bryant, 2016) أنَّ تأثير دمج أساليب التَّدريس المعتمدة على توجيه المعلِّم مع استخدام التِّكنولوجيا، أكبرُ من استخدام التِّكنولوجيا وحدها، فعلى الرَّغم من استمتاع الطَّلبة باستخدام التِّكنولوجيا في تعلُّمهم، إلَّا أنَّ ذلك لا يتغلَّب على أثر التَّفاعل بين الطَّلبة والمعلِّمين في أثناء التَّدريس.

في الدراسة الحالة تم رصد الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الطلبة ذوي صعوبات الرياضيات خلال الملاحظات الصفية لمعلمات صعوبات التعلم في غرفة المصادر، ومن خلال المقابلات وأثناء النقاش حول الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس الرياضيات، عبرت المشاركات عن مجموعة من التحديات التي قد تقدم مبررات وتفسيرات لاختيارهن الممارسات ومستوى تطبيقها. فمن خلال المقابلات وسؤالهن عن مفهوم الممارسات المبنية على الأدلة كانت معظم إجابات المشاركات بأنهن ليس لديهن معرفة به ولم يسمعن به من قبل، بينما أظهرت إحدى المشاركات فهمًا خاطئًا للمصطلح؛ ظنًّا منها أنَّه ممارسةٌ تعتمد فيها على أن يقوم الطَّلبة بالبحث، وجمع الأدلَّة حول المفاهيم الرِّياضيَّة، مؤكِّدةً أنَّ صعوبة تطبيق ذلك مع طلبةٍ لديهم صعوبات تعلُّمٍ يحتاجون فيها إلى تطبيق ممارساتٍ واضحةٍ وفعَّالةٍ. بالإضافة إلى تأكيد المشاركات أنَّ ليس لديهن الوقت الكافيَ للاطِّلاع على البحوث العلميَّة، وأشارت بعض المشاركات إلى أنَّه لا يوجد فائدةٌ كبيرةٌ من الأبحاث العلميَّة، وذكرت إحداهن أنَّ الأبحاث العلميَّة تطلق على الممارسات المتعارف عليها من قبل المعلِّمات مصطلحاتٍ غريبةً ومعقَّدةً، مما يزيد من نفور المعلِّمات من الأبحاث العلميَّة، واللُّجوء إلى خبرات المعلِّمين المطروحة في وسائل التَّواصل الاجتماعيِّ وشبكة الانترنت، والتي تعد المصدر الأساس للممارسات التَّدريسيَّة. وعند سؤال المشاركات عن حاجاتهن لتطبيق الممارسات المبنية على الأدلة، أشرن جميعهن إلى ندرةَ الدَّورات التَّدريبيَّة والدُّروس التَّطبيقيَّة في مجال صعوبات الرِّياضيَّات والممارسات الفعَّالة معها، وأعربن عن حاجتهن الماسَّة لتطويرٍ مهنيٍّ يستهدف معرفتهن وممارساتهن في تدريس الرِّياضيَّات.

مناقشة النَّتائج

تمَّت ملاحظة تدريس الرِّياضيَّات للطَّلبة ذوي صعوبات الرِّياضيَّات الَّتي قامت بها معلِّمات صعوبات التَّعلُّم في غرف المصادر في مدارس المرحلة الابتدائيَّة، وإجراء المقابلات مع المعلِّمات. وتعدُّ الدّراسة الحاليَّة على حدِّ علم الباحثَين من الدِّراسات النَّادرة الَّتي تناولت المشكلة بمنهجٍ نوعيٍّ، وفي سياقها وظروفها الطَّبيعيَّة، في حين أنَّ معظم الدِّراسات السَّابقة الَّتي تناولت موضوع الدِّراسة طُبِّقت بطريقةٍ مَسحيَّةٍ وصفيَّة عن طريق الاستبانات. ويتضمَّن هذا الجزء مناقشةً وتفسيراتٍ للنَّتائج، إلى جانب توصياتٍ للتطوير المهني، ومقترحات بحثية مستقبليَّة.

ظهر عددٌ من الممارسات المبنَّية على الأدلَّة خلال الملاحظات، كالتَّدريس المباشر، والانتقال من المحسوس إلى المجرَّد، واللُّغة الرياضيَّة الدَّقيقة، بالإضافة إلى الخطاب الرِّياضيِّ، وتدعيم الممارسات باستخدام التِّكنولوجيا. تناولت معظم الدُّروس الأعدادَ قراءتَها وكتابتَها، والعلميَّات الحسابيَّة الأساسيَّة، ودرسًا واحدًا للأشكال الهندسيَّة. بينما لم تظهر الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة المرتبطة بالمسائل اللَّفظيَّة، وقد يكون المبرِّر لذلك عدم تدريس المسائل اللَّفظيَّة خلال الدُّروس الملاحَظة، أو صعوبة المهارات المتعلِّقة بحلِّ المشكلات والمسائل اللَّفظيَّة؛ حيث أشارت المعلِّمة منال إلى أنَّها لا تفضِّل تدريس المسائل اللَّفظيَّة؛ بسبب صعوبتها، وارتباطها بمهارات القراءة الَّتي قد يواجه الطَّالب صعوبةً فيها. ويتوافق ذلك مع نتائج دراسة سوانسون وآخرون (Swanson et al., 2012) الَّتي أظهرت أنَّ (٩٩٪) من الوقت الإجماليِّ في تدريس الرِّياضيَّات لذوي صعوبات الرِّياضيَّات، تمَّ التَّركيز فيه على العمليَّات الحسابيَّة، والكسور العشريَّة، والقيمة المكانيَّة، والمال، وأنَّ (٣٠٪) من الوقت تمَّ التَّركيز فيه على القياس، والاحتمالات، والإحصاء، والهندسة، بينما (٩٪) من الوقت تمَّ التَّركيز فيه على المسائل اللَّفظيَّة.

معظم الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في تدريس ذوي صعوبات الرِّياضيَّات الَّتي وردت في المقالات والمواقع الرَّسميَّة المعنيَّة بها، ظهرت خلال الملاحظات والمقابلات في الدِّراسة الحاليَّة. تشير هذه النَّتيجة إلى شيوع بعض الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة بين معلِّمات ذوي صعوبات التَّعلُّم. وبشكلٍ خاصٍّ ظهر التَّدريس المباشر واضحًا خلال المشاهدات، وفي المقابلات، وتتوافق تلك النَّتيجة مع دراسات (الخطيب، ٢٠٢٠؛ العماري، ٢٠٢١؛ الطريفي والحسين، ٢٠٢٠) الَّتي أظهرت استخدام المعلِّمات لاستراتيجية التَّعليم المباشر في تدريس ذوي صعوبات الرِّياضيَّات بشكلٍ متكرِّرٍ. كما أنَّ للتَّدريس المباشر، وأسلوب الانتقال من المحسوس إلى المجرَّد ممارساتٍ ذُكرت مرارًا وتكرارًا على شبكة الانترنت، ووسائل التَّواصل الاجتماعيِّ الَّتي غالبًا ما تلجأ لها المعلِّمات في البحث عن ممارساتٍ فاعلةٍ مع طلبتهن، ففي الدِّراسة الحاليَّة أكَّدت المعلِّمات من خلال المقابلات أنَّ الانترنت هو مصدرهن الأساس للممارسات التَّدريسيَّة، بالإضافة إلى ذكرها في الأدلَّة المقدَّمة للمعلِّمين، والصَّادرة عن وزارة التَّعليم.

وقد أظهرت الملاحظات تطبيقَ مستوى متوسِّطٍ أو ناقصٍ للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة. ويمكن تبرير ذلك بالفجوة بين البحث والتَّطبيق النَّاتجة عن سببين رئيسيين: أوَّلًا، نقص

التَّطوير المهنِّي للمعلِّمات، والمرتبط بالممارسات الفعَّالة في مجال تدريس ذوي صعوبات الرِّياضيَّات، حيث إنَّ التَّدريب غير الكافي يعيق تطبيقها بشكلٍ دقيقٍ (Russo-Campisi, 2017)، بينما أكَّدت الدِّراسات الأثر الإيجابيَّ للتَّطوير المهنيِّ على مستوى تطبيق الممارسات (Brock & Carter, 2015). ثانيًا، نقص معرفة المعلِّمات بمصادر الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة، واعتمادهن على مصادر غير رسميَّةٍ؛ لا سيَّما أنَّ معظم المصادر الرسمية مكتوبٌ باللُّغة الإنجليزيَّة. وتتَّفق هذه النَّتيجة مع دراسة المطيري وآخرون (٢٠٢٤) الَّتي أظهرت مستوى تنفيذٍ منخفضٍ، وغير مناسبٍ للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة؛ بسبب القصور المعرفيِّ لدى المعلِّمين النَّاتج عن التَّدريب غير الكافي، وعدم ثقتهم بنتائج الأبحاث، كما يعتمد المعلِّمون على الممارسات الَّتي توصَّلوا إليها بالخبرة الشَّخصيَّة، والمنقول إليهم من الخبرات السَّابقة. كما تتَّفق النَّتيجة مع دراسة الرِّفاعي والزَّهراني (٢٠٢٣) الَّتي أوضحت نتائجها تطبيق متوسِّط المستوى للممارسات المبنيَّة على الأدلَّة في تدريس الرِّياضيَّات من وجهة نظر المعلِّمين، ووجود فروقٍ ذات دلالةٍ إحصائيَّة تبعًا لمتغيِّر الحصول على دوراتٍ تدريبيَّةٍ لصالح من سبق لهم الحصول على دوراتٍ تدريبيَّةٍ في مادَّة الرِّياضيَّات.

ومن النَّتائج الَّتي ظهرت في الدِّراسة الحاليَّة أنَّه وعلى الرَّغم من تطبيق المشاركات لمجموعةٍ من الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة، إلَّا أنَّ مفهومهن لمصطلح الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة يكاد يكون معدومًا لدى غالبيتَّهن، وقد يعود النقص في فهم المصطلح إلى الأسباب نفسها المذكورة أعلاه، والمتعلِّقة بمستوى التَّطبيق. وتتَّفق هذه النَّتيجة مع دراسة أبا حسين والميزاني (٢٠٢٠) الَّتي أظهرت معرفةً عاليةً في العبارات الَّتي تحتوي على مسمَّياتٍ لأمثلةٍ على الممارسات كالتَّدريس المباشر، بينما أظهر معرفةً متوسِّطةً إلى ضعيفةٍ في العبارات الَّتي تحتوي على مصطلح الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة ومصادره.

قيود الدِّراسة

تكمن أهمية الدراسة الحالية في الرصد الحي للممارسات المبنية على الأدلة في تدريس ذوي صعوبات الرياضيات، ومع ذلك تجدر الإشارة إلى بعض القيود التي قد تكون أثرت على النتائج؛ حيث إنّه ظهر من خلال البحث عن المشاركات قلة عدد معلمات صعوبات التعلم الّاتي يقمن بتدريس الرياضيات، وانسحاب الكثير منهن بعد إعطاء الموافقة الأولية؛ مما حد من عدد المشاركات، بالإضافة إلى ملاحظة درس واحد فقط لكل مشاركة بسبب ضيق وقت المعلمات وغياب الطلبة المتكرر مما زاد من صعوبة الاتفاق على مواعيد للقيام بملاحظة الدروس، و قد تم مقابلة جميع المشاركات محاولةً للحصول على بيانات مفيدة في مجال تطبيقهن للممارسات المبنية على الأدلة وتصوراتهن حولها، والتي لم تظهر خلال الملاحظات الصفية.

التَّوصيات والبحوث المستقبلية المقترحة

– إجراء دراساتٍ نوعيَّةٍ قائمة على الملاحظات الصَّفيَّة لممارسات معلِّمي ذوي صعوبات التَّعلم على فتراتٍ؛ لرصد واقع تدريس ذوي صعوبات التَّعلُّم والتَّطور الحادث للتَّدريس، والوقوف على التَّحديات والاحتياجات.

– إجراء دوراتٍ تدريبيَّة لمعلِّمي ومعلَّمات ذوي صعوبات التَّعلُّم ضمن برامج التَّطويرِ المهنيِّ، تُعنى بالممارسات المبنيَّة على الأدلَّة، والاهتمام بالجانب التَّطبيقيِّ سواء في البحث عن تلك الممارسات أو طريقة تطبيقها.

– إنشاء مواقعَ عربيَّةٍ عن الممارسات المبنيَّة على الأدلَّة لتكون مرجعًا موثوقًا للمعلِّمين والممارسين.

المراجع العربية:

أبا حسين، وداد؛ الميزاني، تهاني. (٢٠٢١). مستوى معرفة وتطبيق معلمات الطالبات ذوات صعوبات التعلم في مدارس التعليم العام للممارسات المبنية على الأدلة. مجلة العلوم التربوية. ٢(٣٠)، ٣٣١-٣٦٠.

الحساني، سامر. (٢٠٢٠). واقع توظيف التعليم العام لمميزات التدريس الفاعل في الصفوف التي يتواجد فيها الطلبة ذوو صعوبات التعلم. المجلة الدولية للعلوم التربوية والنفسية،٣٥ (٥٣)، ١٧١-٢١٠.

الحسين، رنا، وأباحسين، وداد. (٢٠١٦). مستوى تطبيق معلمات صعوبات التعلم في المرحلتين المتوسطة والثانوية للتدريس التشاركي. مجلة التربية الخاصة والتأهيل، ٣(١١)، ١٦٥-٢٠٠.

الخطيب، نورة. (٢٠٢٠) استخدام معلمي صعوبات التعلم بعض الاستراتيجيات المدعومة بالبحوث في تدريس الرياضيات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، ١٤(١)، ٤٣٥-٤٧١.

الربيعان، عبد الله. (٢٠٢٢). مستوى معرفة معلمي صعوبات التعلم بالممارسات المبنية على الأدلة وتطبيقهم لها. مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية. (٢٧)، ١٠٧-١٣٥.

الرفاعي، ثامر؛ الزهراني، سلطان. (٢٠٢٣). مدى تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة في تدريس مادة الرياضيات للطلبة ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلميهم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. ٤٧ (١)، ٩٣-١٣٠.

رؤية المملكة العربية السعودية ٢٠٣٠. (٢٠١٦). وثيقة تفاصيل آلية عمل برامج تحقيق الرؤية. برامج تحقيق الرؤية.
./https://www.vision2030.gov.sa/ar/vision-2030/vrp

الطريفي، سارة؛ الحسين، عبد الكريم. (٢٠٢٢). القدرة التنبؤية لأهمية استخدام معلمي الطلبة ذوي صعوبات التعلم للممارسات المبنية على الأدلة من وجهة نظرهم. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. ٤٦ (١)، ٤٨-٧٨.

المطيري، فاطمة؛ العتيبي، سلطانة؛ الباز، نورة؛ الفواز، سارة. (٢٠٢٤). معرفة ومهارات معلمي التربية الخاصة في تطبيق الممارسات المبنية على الأدلة. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. ٤٨(١)، ٢٢٩-٢٥٧.

هيئة تقويم التعليم والتدريب. (٢٠١٧). المعايير والمسارات المهنية للمعلمين في المملكة العربية السعودية. https://etec.gov.sa/ar/productsandservices/Qiyas/profession/TeachersLicensure/Documents/المعايير%٢٠التربوية%٢٠العامة.pdf

وزارة التعليم. (٢٠٢٠). دليل معلم صعوبات التعلم للمرحلتين المتوسطة والثانوية. المملكة العربية السعودية. https://www.moe.gov.sa/ar/aboutus/aboutministry/RPRLibrary/دليل%٢٠معلم%٢٠صعوبات%٢٠التعلم%٢٠للمرحلة%٢٠المتوسطة%٢٠والثانوية.pdf

المراجع الأجنبية:

Agustin, M. Z., Agustin, M., Brunkow, P., & Thomas, S. (2012). Developing quantitative reasoning: Will taking traditional math courses suffice? An empirical study. The Journal of General Education, 61(4), 305-313 . https://doi.org/10.5325/jgeneeduc.61.4.0305.

Akinoso, S. O. (2015). Teaching mathematics in a volatile, uncertain, complex and ambiguous (vuca) world: the use of concrete – representational - abstract instructional strategy. Journal of The International Society for Teacher Education, 19(1), 97-107.

Atweh, B., & Brady, K. (2009). Socially response-able mathematics education: Implications of an ethical approach. Eurasia journal of mathematics, science and technology education, 5(3), 267-276 . https://doi.org/10.12973/ejmste/75278.

Bouck, E., Bassette, L., Shurr, J., Park, J., Kerr, J., & Whorley, A. (2017). Teaching Equivalent Fractions to Secondary Students with Disabilities via the Virtual–Representational–Abstract Instructional Sequence. Journal of Special Education Technology, 32(4), 220-231. https://doi.org/10.1177/0162643417727291.

Bouck, E., Satsangi, R., & Park, J. (2018). The Concrete-Representational–Abstract Approach for Students with Learning Disabilities: An Evidence-Based Practice Synthesis. Remedial and Special Education, 39(4), 211- 228. https://doi.org/10.1177/0741932517721712.

Brantlinger, E., Jimenez, R., Klingner, J., Pugach, M., & Richardson, V. (2005). Qualitative studies in special education. Exceptional Children, 71(2), 195–207. https://doi.org/10.1177/001440290507100205.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative research in psychology,3(2),77- 101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa.

Braun, V., & Clarke, V. (2021). Thematic analysis: A practical guide. Sage Publications.

Brock, M. E., & Carter, E. W. (2015). Effects of a professional development package to prepare special education paraprofessionals to implement evidence-based practice. The Journal of Special Education, 49(1), 39-51. https://doi.org/10.1177/0022466913501882 .

Bryant, B. R., Bryant, D. P., Porterfield, J., Dennis, M. S., Falcomata, T., Valentine, C., Brewer, C., & Bell, K. (2014). The effects of a Tier 3 intervention on the mathematics performance of second grade students with severe mathematics difficulties. Journal of Learning Disabilities, 49(2), 176–188. https://doi.org/10.1177/0022219414538516.

Ciullo, S., Ely, E., McKenna, J. W., Alves, K. D., & Kennedy, M. J. (2019). Reading instruction for students with learning disabilities in grades 4 and 5: An observation study. Learning Disability Quarterly, 42(2), 67-79 .https://doi.org/10.1177/0731948718806654.

Cook, B. G., & Farley, C. (2019). The research-to-practice gap in special education. In D. F. Bateman & M. L. Yell (Eds.), Current trends and legal issues in special education (pp. 110–125). Corwin Press .

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional children, 79(2), 135-144 .https://doi.org/10.1177/001440291307900201.

Cook, B. G., & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. Exceptional children, 79(2), 135-144 .https://doi.org/10.1177/001440291307900201.

Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C., & Cook, L. (2020). Evidence–based reviews: How evidence–based practices are systematically identified. Learning Disabilities Research & Practice, 35(1), 6-13 . https://doi.org/10.1111/ldrp.12213.

Cook, B. G., Collins, L. W., Cook, S. C., & Cook, L. (2020). Evidence–based reviews: How evidence–based practices are systematically identified. Learning Disabilities Research & Practice, 35(1), 6-13 . https://doi.org/10.1111/ldrp.12213.

Cook, B., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T., McWilliam, R., Tankersley, M., & Test, D. (2014). Council for Exceptional Children: Standards for evidence-based practices in special education. Teaching Exceptional Children, 46(6), 206.

Council for Exceptional Children (CEC). (2014). Council for Exceptional Children Standards for Evidence-Based practices in Special Education. Retrieved from: https://cecpioneers.exceptionalchildren.org/sites/default/files/2021-04/EBP_FINAL.pdf

Creswell, J. W. (2014). Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches (4th ed). SAGE Publications .

Doabler, C. T., Clarke, B., Stoolmiller, M., Kosty, D. B., Fien, H., Smolkowski, K., & Baker, S. K. (2017). Explicit instructional interactions: Exploring the black box of a tier 2 mathematics intervention. Remedial and Special Education, 38(2), 98–110. https://doi.org/10.1177/0741932516654219 .

Flores, M.M., Hinton, V., & Meyer, J.M. (2020). Teaching Fraction Concepts Using the Concrete- Representational-Abstract Sequence. Remedial and Special Education, 41(3), 165-175. https://doi.org/10.1177/0741932518795477.

Fyfe, E. R., McNeil, N. M., Son, J. Y., & Goldstone, R. L. (2014). Concreteness fading in mathematics and science instruction: a systematic review. Educational Psychology Review, 26, 9-25. https://doi.org/10.1007/s10648-014-9249-3.

Gapsis, M. A. (2017). Teachers' knowledge, use, and opinions of online resource centers for evidence-based practices for students with learning disabilities [Published doctoral dissertation, Arcadia University .[Scholarly Communication @ Arcadia. https://scholarworks.arcadia.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1014&context=grad_etd.

Gurganus, S. P. (2017). Math instruction for students with learning problems (2nd ed). Routledge .https://doi.org/10.4324/9781315684499.

Hinton, V. M., & Flores, M. M. (2019). The effects of the concrete-representational-abstract sequence for students at risk for mathematics failure. Journal of Behavioral Education, 28(4), 493–516. https://doi.org/10.1007/s10864-018-09316-3.

Hudson, M. E., Rivera, C. J., & Grady, M. M. (2018). Research on Mathematics Instruction with Students with Significant Cognitive Disabilities: Has Anything Changed?. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities, 43(1), 38–53. https://doi.org/10.1177/1540796918756601.

Hughes, C. A., Morris, J. R., Therrien, W. J., & Benson, S. K. (2017). Explicit instruction: Historical and contemporary contexts. Learning Disabilities Research & Practice, 32(3), 140-148 . https://doi.org/10.1111/ldrp.12142.

Hwang, J., Riccomini, P. J., Hwang, S. Y., & Morano, S. (2018). A Systematic Analysis of Experimental Studies Targeting Fractions for Students with Mathematics Difficulties. Learning Disabilities Research & Practice, 34(1), 47–61. https://doi.org/10.1111/ldrp.12187.

Ing, M., Webb, N. M., Franke, M. L., Turrou, A. C., Wong, J., Shin, N., & Fernandez, C. H. (2015). Student participation in elementary mathematics classrooms: The missing link between teacher practices and student achievement? Educational Studies in Mathematics, 90, 341–356. https://doi.org/10.1007/s10649-015-9625-z.

Leavy, P. (2020). Introduction to the Oxford handbook of qualitative research. The Oxford Handbook of qualitative research, 1, 1-24.

Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K. M., Guest, G., & Namey, E. (2005). Qualitative research methods. Family Health International.

Marita, S., & Hord, C. (2017). Review of mathematics interventions for secondary students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 40(1), 29-40. https://doi.org/10.1177/0731948716657495.

Mazzocco, M. M. M. (2007). Defining and differentiating mathematical learning disabilities and difficulties. In D. B. Berch & M. M. M. Mazzocco (Eds.), Why is math so hard for some children? The nature and origins of mathematical learning difficulties and disabilities (pp. 29–47). Paul H. Brookes Publishing Co.

McKenna, J. W., Shin, M., & Ciullo, S. (2015). Evaluating reading and mathematics instruction for students with learning disabilities: A synthesis of observation research. Learning disability quarterly, 38(4), 195-207 .https://doi.org/10.1177/0731948714564576.

McLeskey, J., Barringer, M. D., Billingsley, B., Brownell, M., Jackson, D., Kennedy, M., Lewis, T., Maheady, L., Rodriguez, J., Scheeler, M. C., Winn, J., & Ziegler, D. (2017). High-leverage practices in special education. Arlington, VA: Council for Exceptional Children & CEEDAR Center .

Merriam, S. B. (1998). Case Study Research in Education. A qualitative approach. Jossey-Bass .

Merriam, S., & Tisdell, E. (2015). Qualitative Research: A Guide to Design and Implementation (4th ed). Jossey-Bass .

Ok, M. W., & Bryant, D. P. (2016). Effects of a strategic intervention with iPad practice on the multiplication fact performance of 5th grade

students with learning disabilities. Learning Disability Quarterly, 39(3), 146–158. https://doi.org/10.1177/0731948715598285.

Ok, M. W., Bryant, D. P., & Bryant, B. R. (2020). Effects of computer-assisted instruction on the mathematics performance of students with learning disabilities: A synthesis of the research. Exceptionality, 28(1), 30-44 .https://doi.org/10.1080/09362835.2019.1579723.

Park, S., Bryant, D. P., & Dougherty, B. (2021). Actionable 10: A checklist to boost mathematics teaching for students with learning disabilities. Intervention in School and Clinic, 56(3), 148-154 . https://doi.org/10.1177/1053451220942189.

Patton, M. Q. (2014). Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice. Sage publications .

Powell, S. R., Doabler, C. T., Akinola, O. A., Therrien, W. J., Maddox, S. A., & Hess, K. E. (2020). A synthesis of elementary mathematics interventions: Comparisons of students with mathematics difficulty with and without comorbid reading difficulty. Journal of Learning Disabilities, 53(4), 244-276 . https://doi.org/10.1177/0022219419881646.

Prosser, S. K., & Bismarck, S. F. (2023). Concrete–Representational–Abstract (CRA) Instructional Approach in an Algebra I Inclusion Class: Knowledge Retention Versus Students' Perception. Education Sciences, 13(10), 1061 .https://doi.org/10.3390/educsci13101061.

R. Jacobson. (2020). How to Spot Dyscalculia. Child Mind Institute. https://childmind.org/article/how-to-spot-dyscalculia./

Riccomini, P. J. (2012). Core Principles of Math Instruction. "More high-impact K-8 Mathematics Teaching Strategies to Maximize Learning of Essential Skills and Concepts". Educational Research Webinar .

Russo-Campisi, J. (2017). Evidence-based practices in special education: Current assumptions and future considerations. Child & Youth Care Forum, 46, 193- 205. https://doi.org/10.1007/s10566-017-9390-5 .

Sahni, S. D., Polanin, J. R., Zhang, Q., Michaelson, L. E., Caverly, S., Polese, M. L., & Yang, J. (2021). A What Works Clearinghouse Rapid Evidence Review of Distance Learning Programs. Institute of Education Science.

Schumacher, R., Taylor, M., & Dougherty, B. (2019). Professional learning community: Improving mathematical problem solv- ing for students in

grades 4 through 8 facilitator's guide (REL 2019-002). Regional Educational Laboratory Southeast. Retrieved from: http://ies.ed.gov/ncee/edlabs

Smith, J. L. M., Sáez, L., & Doabler, C. T. (2016). Using explicit and systematic instruction to support working memory. TEACHING Exceptional Children, 48(6), 250–257. https://doi.org/10.1177/0040059916650633 .

Swanson, E., Solis, M., Ciullo, S., & McKenna, J. W. (2012). Special education teachers' perceptions and instructional practices in response to intervention implementation. Learning Disability Quarterly, 35(2), 115-126 .https://doi.org/10.1177/0731948711432510.

Watts, T. W., Duncan, G. J., Siegler, R. S., & Davis-Kean, P. E. (2014). What's past is prologue: Relations between early mathematics knowledge and high school achievement. Educational Researcher, 43(7), 352–360. https://doi.org/10.3102/0013189X14553660.

Yin, R. (2011). Qualitative Research from Start to Finish. The Guilford Press .

Zhang, X., Räsänen, P., Koponen, T., Aunola, K., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2020). Early cog- nitive precursors of children's mathematics learning disability and persistent low achievement: A 5-year longitudinal study. Child Development, 91(1), 7–27. https://doi.org/10.1111/cdev.13123.

المداخل الإدارية للعدالة التنظيمية وتوجهاتها التربوية بالمدرسة الثانوية

"دراسة تحليلية"

بحث مستل من رسالة مقدمة للحصول علي درجة دكتوراه الفلسفة في التربية (تخصص إدارة تربوية)

إعداد

ياسمين السيد محمد الجندي

إشراف

أ.د/جمال محمد أبو الوفا
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المتفرغ
كلية التربية–جامعة بنها

أ.د/ فاطمة أحمد ذكي
أستاذ التربية المقارنة والإدارة التعليمية المساعد
كلية التربية–جامعة بنها

١٤٤٥هـ - ٢٠٢٤م

المداخل الإدارية للعدالة التنظيمية وتوجهاتها التربوية بالمدرسة الثانوية

"دراسة تحليلية"

إعـداد

ياسمين السيد محمد الجندي

المستخلص باللغة العربية

هدف البحث الحالي إلى التعرف على كيفية تنمية التوجهات التربوية للمداخل الإدارية للعدالة التنظيمية بالمدرسة الثانوية، وذلك من خلال التعرف على الأسس النظرية للعدالة التنظيمية وفقاً للأدبيات المعاصرة، والوقوف على ملامح المدرسة الثانوية بمحافظة القليوبية في الوقت الحاضر، وتحديد أهم الإجراءات المقترحة لتنمية التوجهات التربوية للعدالة التنظيمية بالمدرسة الثانوية بمحافظة القليوبية، تقتضي طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي على اعتباره أنه تناول المداخل الإدارية للعدالة التنظيمية وتوجهاتها التربوية بالمدرسة الثانوية، وكان من أبرز نتائجها أن ثقافة العدالة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية تمثل أحد المكونات الهامة ذات الارتباط بنجاحها في تحقيق أهدافها وإنجاز رسالتها على أرض الواقع، وكذلك يغلب الطابع الشخصي لدى بعض إدارات المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية عند توزيع الحوافز على المعلمين بمختلف التخصصات العلمية.

الكلمات المفتاحية : المداخل الإدارية – العدالة التنظيمية – التوجهات التربوية – المدرسة الثانوية.

Abstract in Arabic

The aim of the current research is to identify how to develop educational approaches to administrative approaches to organizational justice in secondary school, through identifying the theoretical foundations of organizational justice according to contemporary literature, identifying the features of secondary schools in Qalyubia Governorate at the present time, and identifying the most important proposed procedures for developing educational approaches to organizational justice. At the secondary school in Qalyubia Governorate, the nature of the research requires the use of the descriptive approach, considering that it dealt with the administrative approaches to organizational justice and its educational orientations in the secondary school. One of its most prominent results was that the culture of organizational justice in public secondary schools in Qalyubia Governorate represents one of the important components related to its success in achieving its goals and accomplishing its mission. On the ground, the personal nature prevails among some public secondary school administrations in Qalyubia Governorate when distributing incentives to teachers in various scientific specializations.

Keywords: Administrative Approaches - Organizational Justice - Educational Trends - Secondary School.

أولاً : الإطار العام للبحث

مقدمة البحث :

ترتبط فاعلية المؤسسة المجتمعية سواء كانت خدمية أو إنتاجية بكفاءة العنصر البشري وقدرته على العمل بالإضافة إلى رغبته في العمل ذاته، ولاشك أن العنصر البشري يحتاج إلى تعظيم النتائج في مقابل الجهد المبذول ويتأتي ذلك من خلال تحفيزه أو مكافأته حتى يتنامى لديه الرضا عن العمل والشعور بالسعادة كما يتنامى ولائه للمؤسسة.

وعلى هذا فإن العدالة التنظيمية أصبحت تمثل أمراً مهماً لكافة المؤسسات من أجل الحفاظ على الثقة بين مواردها المختلفة سواء المادية أو المعنوية أو المعلوماتية أو التقنية على ضوء الاهتمام بالمساواة والشفافية والنزاهة مع مشاركة العاملين في صنع القرار واتخاذه مع تشجيع كافة العناصر البشرية بتنمية ثقافة الإبداع لديهم من خلال ممارسة الأنشطة الهادفة سواء داخل المؤسسة أو خارجها والتي تحقق مردود أعلى وتسهم في تحسين الخدمات التي تقدم للمستفيدين للمؤسسة ومن ثم تضمن البقاء والاستمرار والنمو[١].

مشكلة البحث :

يمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي :

- **كيف يمكن تنمية التوجهات التربوية للمداخل الإدارية للعدالة التنظيمية بالمدرسة الثانوية؟**

ويتفرع عنه الأسئلة الفرعية التالية :

- ما الأسس النظرية للعدالة التنظيمية وفقاً للأدبيات المعاصرة؟
- ما ملامح المدرسة الثانوية بمحافظة القليوبية في الوقت الحاضر؟
- ما الإجراءات المقترحة لتنمية التوجهات التربوية للعدالة التنظيمية بالمدرسة الثانوية بمحافظة القليوبية؟

أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلى التعرف على كيفية تنمية التوجهات التربوية للمداخل الإدارية للعدالة التنظيمية بالمدرسة الثانوية، وذلك من خلال ما يلي :

- التعرف على الأسس النظرية للعدالة التنظيمية وفقاً للأدبيات المعاصرة.
- الوقوف على ملامح المدرسة الثانوية بمحافظة القليوبية في الوقت الحاضر.

- تحديد أهم الإجراءات المقترحة لتنمية التوجهات التربوية للعدالة التنظيمية بالمدرسة الثانوية بمحافظة القليوبية.

منهج البحث :

تقتضي طبيعة البحث استخدام المنهج الوصفي على اعتباره أنه تناول المداخل الإدارية للعدالة التنظيمية وتوجهاتها التربوية بالمدرسة الثانوية.

مصطلحات البحث : ارتكز البحث الحالي على المصطلحات التالية:

١-العدالة التنظيمية Organizational Justice :

تأتي العدالة على أنها قيمة مهمة وإحساس وإدراك إنساني يشعر به أعضاء المؤسسة في إطار التقييمات المتولدة نفسياً وإدارياً، من خلال إجراء المقارنات بين القيم التبادلية المتحصل عليها من قبل الأعضاء وإدارة المؤسسة[٢]، وفي بعض الأحيان ينظر إلى العدالة على أنها درجة تحقيق المساواة في توزيع المخرجات، والنزاهة والموضوعية في اتخاذ القرارات والإجراءات وإحساس الفرد بحسن المعاملة التي يعامل بها في إطار العمل المؤسسي[٣]، معنى ذلك أن العدالة التنظيمية تستمد أصولها من نظرية المساواة والتي كان لها تأثير مباشر على دوافع العاملين وجهودهم في المؤسسة التي يعملون بها ومن ثم أصبحت هذه النظرية من وجهة نظر أربابها ومنهم (Adams) بمثابة النظرية الأساسية للسلوك الإنساني التي أبرزت مفهوم العدالة التنظيمية على ضوء العوامل المؤثرة على السلوك التنظيمي للعاملين في المؤسسة.

وتأسيساً على ما سبق يمكن الوصول إلى مفهوم إجرائي للعدالة التنظيمية على أنها عملية تبرهن على وجود المساواة في حقوق العاملين وواجباتهم داخل العمل المؤسسي وبالتالي تتولد علاقة قوية بين الفرد والمؤسسة لأنه أدرك الإنصاف من قبل إدارة المؤسسة في كافة المواقف المؤسساتية التي يتفاعل من خلالها هو وزملائه في إطار تحقيق أهداف المؤسسة.

٢-المدرسة الثانوية :

تمثل المدرسة الثانوية مؤسسة مجتمعية أنشأها المجتمع عند قصد لتربية أجياله وإعدادها للمستقبل مع التركيز على إعداد هذه الأجيال في إطار المواطنة الصالحة عبر معرفة الحقوق والواجبات ومساعدتهم على الانخراط في سوق العمل أو مواصلة التعليم بالمراحل الأعلى أي الجامعة، وتقع المدرسة الثانوية العامة على السلم التعليمي في مصر بين مدرسة الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (الإعدادية) وبين الجامعة وهذا يعني أن مخرجات المدرسة الإعدادية تعتبر مدخلات المدرسة الثانوية، ومخرجات هذه المدرسة تعتبر مدخلات الجامعة

ومن ثم فإنها تمثل موقعاً متميزاً على السلم التعليمي على اعتبار أنها تستقبل الطالب في أوائل مرحلة المراهقة ثم تتفاعل معه عبر ثلاث سنوات دراسية أي مع نهاية مرحلة المراهقة والتي تستغرق من (١٥-١٧) سنة[٤].

ثانياً : الأسس النظرية للعدالة التنظيمية : ويندرج تحتها :

أ-ماهية العدالة التنظيمية وأهميتها :

نظراً لأن مفهوم العدالة التنظيمية يتوقف على ضوء إدراك الإنسان لنزاهة الإجراءات وموضوعيتها في كل مؤسسات المجتمع ومن ثم يمكن النظر إليها على أنها تمثل إدراك الإنسان من نزاهة وموضوعية المخرجات والإجراءات داخل المؤسسة على اعتبار أن الإجراء التنظيمي الذي يدركه الفرد يمثل إجراءاً متحيزاً وغير موضوعي في حين يمكن أن يدركه إنسان آخر على أنه إجراء يتميز بدرجة عالية من الموضوعية وعدم التحيز[٥].

وهناك من يرى العدالة التنظيمية على أنها تمثل درجة تحقيق المساواة في توزيع المخرجات والنزاهة والموضوعية في اتخاذ القرارات والإجراءات وإحساس الفرد بحسن المعاملة التي يعامل بها في المؤسسة[٦]، ويأتي آخر وينظر إلى العدالة التنظيمية على أنها تمثل درجة إدراك العامل لموضوعية ونزاهة الإجراءات والمعاملات من خلال تحقيق المساواة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة الفرد بالمؤسسة أو برئيسها المباشر والتي تؤثر في النهاية على موقفه وسلوكياته في العمل[٧].

وفي المقابل يمكن النظر إلى العدالة التنظيمية على أنها اعتقاد الفرد بأنه يعامل معاملة عادلة مقارنة بالآخرين[٨]، وفي بعض الأحيان تعرف العدالة التنظيمية على أنها تتمثل في تحديد القيمة التي تتحقق من خلال إدراك الموظف للنزاهة والموضوعية من خلال الإجراءات التي تمت على أرض الواقع والمخرجات التي نتجت عن المؤسسة، وتحقيق المساواة والنزاهة في الحقوق والواجبات بين كل العاملين بالمؤسسة[٩].

وعلى ضوء المفاهيم السابقة للعدالة التنظيمية يمكن الخروج بمجموعة من المضامين التربوية لها ومن ثم يمكن عرضها على النحو التالي :

- التأكيد على إعطاء الفرد ما يستحقه من مكافأة مقابل الجهد المبذول.
- دعم عدالة الأسلوب الذي يستخدمه مدير المؤسسة عند التعامل مع العاملين سواء على المستوى الإنساني أو الوظيفي.

- التركيز على إدراك العاملين في المؤسسة للمعاملة العادلة في الوظيفة وتأثير ذلك على المخرجات التنظيمية.
- تنمية العلاقة الإيجابية بين الفرد والمؤسسة في إطار تنامي ولاء وتفرد الانتماء لها.
- تؤثر العدالة التنظيمية على الأداء الوظيفي للعاملين إيجاباً إذا تحققت وسلباً إذا انعدمت أو غابت.
- ترتبط العدالة التنظيمية ارتباطاً قوياً بالالتزام التنظيمي للعاملين عند وجودها والعكس صحيح(١٠).

أما عن أهمية العدالة التنظيمية فيمكن عرضها على النحو التالي :

- توضح حقيقة النظام التوزيعي للأجور في المؤسسة.
- تؤدي إلى تحقيق السيطرة الفعلية والتمكن في عملية اتخاذ القرار.
- تعكس رضا الرؤساء وتنمي سلوكيات المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي.
- تكشف عن المناخ التنظيمي السائد في المؤسسة.
- تؤدي إلى تحديد جودة نظام المتابعة والرقابة والتقييم.
- تبرز منظومة القيم الاجتماعية والأخلاقية لدى العاملين.
- تحدد طرق التفاعل والنضج الأخلاقي لدى العاملين بالمؤسسة.
- تكشف عن اتزان المؤسسة على مستوى السلوك الإداري والإنساني.
- توضيح أسس توزيع الأجور في إطار المساواة بين العاملين(١١).
- تنمية العلاقات الإنسانية بين العاملين في إطار المناخ المؤسسي الحافز للهمم.
- تحقيق التوازن بين السلوك الإداري والسلوك الإنساني بكل العاملين بالمؤسسة.
- تنمية شعور الفرد بالولاء والانتماء للمؤسسة.
- شعور الفرد بالأمان وثقته بالمؤسسة وإداراتها.
- تنامي ثقافة الاحترام المتبادل بين الفرد وإدارة المؤسسة.
- تنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية على اعتبار أن أحساس العنصر البشري بالمساواة والإنصاف يولد لديه الشعور بالمسئولية تجاه المؤسسة(١٢).

ب-أهداف العدالة التنظيمية وفلسفتها :

تتمثل أهداف العدالة التنظيمية على النحو التالي :

- تحقيق السيطرة الفعلية والتمكن في عملية اتخاذ القرار المؤسسي.
- تعكس رضا رؤساء العمل عن سلوكيات العاملين بالمؤسسة.
- تبرهن على تنامي المواطنة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى العاملين بالمؤسسة.
- تحقيق المساواة في الحقوق والواجبات التي تعبر عن علاقة العاملين بالمؤسسة.
- تحديد القواعد والمعايير التي تستخدمها المؤسسة للتعامل مع العاملين.
- تحديد العلاقات المتناسقة بين العاملين بالمؤسسة وتقسيم الأنشطة عليهم على ضوء تحمل المسئولية عن النتائج التي تتحقق على أرض الواقع.
- تحقيق القيمة المضافة في العمل المؤسسي من خلال إدراك العاملين للنزاهة والموضوعية في الإجراءات والمخرجات المؤسساتية.
- تحقيق الإنصاف لدى العاملين من قبل إدارة المؤسسة عند التعامل معهم(١٣).

أما عن فلسفة العدالة التنظيمية فتتمثل في تحقيق تكافؤ الفرص في الأجور والحوافز وساعات العمل وواجبات الوظيفة بين العاملين في المؤسسة مع توفير مناخ تنظيمي يتسم بالأمانة والإخلاص والصدق والنزاهة مع مشاركة جميع العاملين في صناعة القرار واتخاذه في مختلف مجالات العمل المؤسسي، وعلى هذا فإنه يمكن تحديد فلسفة العدالة التنظيمية في المؤسسة العصرية على النحو التالي :

- مساعدة العاملين على تقييم مواقفهم الشخصية تجاه المؤسسة على أساس مدخلاتهم إليها والنواتج التي يحصلون عليها.
- مساعدة العاملين على تقييم المقارنات المجتمعية للآخرين على أساس مدخلاتهم إلى المؤسسة ونواتجهم.
- حث العاملين على مقارنة أنفسهم مع الآخرين على أساس المعدلات النسبية للمدخلات.
- استعمال الموارد البشرية والمادية والمالية والمعلوماتية استعمالاً قائماً على تخطيط علمي وموضوعي قادر على تحقيق الأهداف المنشودة.
- مساعدة المؤسسة على التكيف والنمو والتطور ومن ثم تحقيق الجودة المنشودة وفقاً للمعايير المتعارف عليها(١٤).

جـ- المداخل الإدارية للعدالة التنظيمية والعوامل المؤثرة عليها :

يمكن تحديد رؤية المداخل الإدارية المختلفة (الكلاسيكية – العلاقات الإنسانية – النظم المفتوحة) ورؤيتها تجاه العدالة التنظيمية وذلك على النحو التالي :

- **رؤية المدخل الكلاسيكي للعدالة التنظيمية :** ينظر المدخل الكلاسيكي للإنسان على إنه كائن اقتصادي رشيد ومن ثم فهو يسعى نحو تعظيم العائد المادي من خلال تنفيذ القرارات دون المشاركة فيها وبالتالي فإن أرباب هذا المدخل ينظرون إلى العدالة التنظيمية على أنها عدالة معيارية تصف الوضع الأمثل من خلال تحديد مجموعة من المبادئ العامة القابلة للتطبيق التي يتم من خلالها تحقيق العدالة، ومثل هذه الرؤية لا تخلو من توجيه الانتقادات لها على اعتبار أنها تنظر إلى الإنسان على أنه آلة في حين إنه ليس كذلك، وبالتالي فإن المصدر الأساسي للعدالة هو شعور العامل بالحصول على عائد مادي مناسب على اعتبار أن العدالة المالية تؤدي إلى زيادة إنتاجية المؤسسة في حين أن العدالة تتعدى كل ذلك على اعتبار أن الإنسان اجتماعي يحتاج إلى حوافز مادية ومعنوية حتى يتحسن أدائه وترتفع إنتاجيته، وفي ذات السياق لا توجد نماذج مثالية تطبق في كل المؤسسات على اختلاف أشكالها واختلاف وظائفها واختلاف حجمها حيث إن العدالة تتأثر بمجموعة من العوامل الخارجية مثل العوامل الثقافية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية[١٥]، كما أن مثل هذا المدخل ينظر إلى التخصص وتقسيم العمل على أنه يقتل روح الإبداع لدى الإنسان وبالتالي تنخفض إنتاجيته ولاشك أن مثل هذا الشعور ينعكس سلباً على قدرة الفرد على العطاء داخل المؤسسة وبالتالي ينخفض شعوره تجاه عدالة التوزيع ناهيك عن أن العدالة التنظيمية تتحقق على ضوء هذا المدخل نتيجة جهود تنظيمية تعكس قدرة إدارة المؤسسة على استغلال مواردها لتحقيق مصالح العاملين ومصالح المؤسسة ذاتها، وتناسى أن المؤسسة كيان بيئي يحتوي على بيئة داخلية كما أنه يتأثر بالبيئة الخارجية ويؤثر فيها وبالتالي فإن إحساس العاملين بالعدالة التنظيمية يتأثر بطبيعة المتغيرات البيئية التي تتفاعل مع بعضها البعض[١٦].
- **رؤية العلاقات الإنسانية للعدالة التنظيمية :** يعترف مدخل العلاقات الإنسانية بأهمية العنصر البشري في إنجاز العمل المؤسسي وبالتالي فإنه يركز على التوازن بين اهتمام المؤسسة بالعاملين بالإضافة إلى اهتمامهم بالعلاقات المتبادلة بينهم بالإضافة إلى

علاقاتهم بالرؤساء، وفي ذات السياق فإن هذا المدخل يركز على الحوافز والدوافع بالإضافة إلى إرساء مبدأ احترام العلاقات الإنسانية بين العاملين في العمل على اعتبار أن الإنسان كائن اجتماعي يسعى إلى تحقيق ذاته من خلال العمل(١٧)، وبالتالي فإن مشاركة العاملين تسهم في صناعة العدالة التنظيمية معنى ذلك أن المدخل المذكور (مدخل العلاقات الإنسانية) يركز على أن الفرد صانع للعدالة التنظيمية دون أن يكون متلاقياً لها كما تتصورها إدارة المؤسسة على اعتبار أنه يسهم في تحديد الملامح الأساسية من خلال الرأي الجماعي والمشاركة في صنع القرارات واتخاذها وبالتالي فإن مسئولية إيجاد نظام واضح ومحدد للعدالة التنظيمية والحفاظ عليه وتطويره من منظور مدخل العلاقات الإنسانية أصبح مسئولية مشتركة بين المؤسسة والعاملين فهما يمثلان طرفي معادلة العدالة التنظيمية المؤسساتية(١٨).

- **رؤية النظم المفتوحة للعدالة التنظيمية** : يرى هذا المدخل أن النظام عبارة عن كيان يحتوي على مجموعة من العناصر تعتمد على بعضها البعض ومن ثم فإن المؤسسة العصرية كنظام مفتوح تتكون من أجزاء مترابطة ولها أهداف مشتركة وفلسفة الانفتاح تركز على البيئة من أجل الحصول على مواردها (المدخلات) ثم توزيع خدماتها إلى البيئة (المخرجات) وهكذا يستمر عمل المؤسسة من خلال المدخلات ومجموعة العمليات ثم المخرجات ومن خلال ذلك تضمن استمرار النشاط والبقاء والاستمرار(١٩)، وبالتالي فإن هذا المدخل يركز على روافد العدالة التنظيمية من خلال النظرة الشمولية للمؤسسة والتفاعل مع البيئة الخارجية ويتأتي الارتباط بين المؤسسة كنظام مفتوح والعدالة التنظيمية من خلال الأمور التالية :

- **الوعي البيئي Environment** : ويعني أن العدالة التنظيمية جزء من العدالة العامة السائدة في المجتمع الذي تنتمي إليه المؤسسة ومن ثم يتحتم على كل القائمين على تسيير أمور المؤسسة إدراك طبيعة العلاقات التبادلية بين المؤسسة والبيئة الخارجية بالرغم من وجود فواصل بينها وبين البيئة إلا أن المتغيرات التي تحدث في البيئة الخارجية تنعكس عليها وكذلك المتغيرات التي تحدث داخل المؤسسة تنعكس على البيئة.
- **التغذية الراجعة Feedback** : وتبرهن على وجود توافق بين الأنظمة الفرعية للمؤسسة والتنسيق بينها وبين البيئة من أجل الحصول على نتائج تتفق مع المواصفات المطلوبة وبالتالي فإن الحصول على المعلومات من البيئة الخارجية يساعد المؤسسة

على اتخاذ الإجراءات الصحيحة اللازمة لتحقيق أهدافها معنى ذلك أن عملية التغذية الراجعة أو العكسية تسهم في تحقيق كل أنواع العدالة التنظيمية بشكل عام وعدالة الإجراءات بشكل خاص(٢٠).

- **الاستمرار/ الدورية Cyclical Character** : وتعني أن مخرجات نظام معين تمثل مدخلات نظام آخر وبالتالي تتحول المدخلات إلى المخرجات عبر نظام مختلفة وبالتالي فإن النظام الكلي للعدالة يتحقق عبر مجموعة نظام فرعية للعدالة ذاتها.
- **الاندثار السلبي Negative Entropy** : ويعني اتجاه المؤسسة نحو التحلل أو الخروج من سوق العمل في ظل الظروف الاقتصادية الطارئة أو الصعبة وهذا يحتم عليها إعادة الهيكلة سواء على مستوى التقلص أي تخفيض العمالة أو البيع أو الاندماج مع مؤسسات أخرى وهذه العمليات تؤثر على إحساس العاملين بالعدالة وخاصة عدالة الإجراءات عند إنهاء خدمات العاملين بذات المؤسسة(٢١).
- **الاستقرار Steady State** : ويعني أن المؤسسة التي تنشد الاستقرار عليها بقبول المدخلات وتصدير المخرجات ومن ثم يتأتي الاستقرار الوظيفي للعاملين باعتباره أحد الروافد الهامة لشعور العاملين بالعدالة وخاصة العدالة الإجرائية.
- **النمو والتوسع Growth & Expansion** : ويعني الزيادة في دولة مخرجات المؤسسة بمعنى أن هناك ثمة زيادة في كمية النظم الفرعية وبالتالي فإن عملية النمو والتوسع تستدعي أن يسبقها عملية هدم ومن ثم تتحقق العدالة التنظيمية عند عملية الهدم حيث يلي الهدم نمو وتوسع.
- **التوازن والتكيف Balance & Adaptive Activities** : وتتمثل تلك الأنشطة في الصيانة والتكيف حتى يتم التوازن الداخلي ومن ثم يتحقق التوافق المنشود بين المؤسسة والبيئة المحيطة بها وبمعنى آخر فأنشطة التكيف تؤدي إلى ضمان قدرة النظم الفرعية على التعديل والتغيير على حسب مقتضيات العصر ومواكبة مستجداته(٢٢).

ولقد طرح الفكر الإداري المعاصر مجموعة من العوامل التي تؤثر على العدالة التنظيمية في المؤسسة العصرية سواء كانت خدمية أو إنتاجية ومنها العامل البيئي، والسياسي، والاقتصادي، والاجتماعية، والتكنولوجي، وسوف نعرضها على النحو التالي :

- **العامل البيئي Environmental Factor** : وينظر إلى المؤسسة على أنها كائن اجتماعي وليد البيئة يؤثر فيها وتتأثر به من خلال التفاعل في إطار سياسة الأخذ والعطاء وبالتالي فإن البيئة الخارجية للمؤسسة تسهم بدور فعال في تحقيق العدالة

التنظيمية حيث إن البيئة هي نقطة البداية في تكوين المؤسسة كما أن المؤسسة تأخذ كل ما تحتاجه من موارد من البيئة الخارجية كما أن البيئة الخارجية تمثل نقطة النهاية لمنتجات المؤسسة على اعتبار أن المؤسسة تعرض خدماتها أو منتجاتها على البيئة الخارجية، وعلى ضوء العامل البيئي فإن المؤسسة تعد بمثابة جزء من البيئة الخارجية لذا فإنها تحمل نفس خصائصها، وفي ذات السياق فإن العدالة التنظيمية تمتد على المستوى الداخلي للمؤسسة وكذلك على المستوى الخارجي بمعنى أن إحساس العاملين داخل وحدات المؤسسة بالعدالة التنظيمية ينعكس إيجاباً على الخدمات التي تقدمها المؤسسة للمستفيدين منها(٢٣).

- **العامل السياسي The Political Factor** : ويتمثل في المناخ السائد في الدولة على اعتبار أنه يمثل أحد المتغيرات الحاكمة في تصرفات المؤسسة وبالتالي ينعكس على العدالة التنظيمية بها وبمعنى آخر فإن الاستقرار السياسي يعد مؤشراً هاماً في مجال تحقيق العدالة التنظيمية في حين أن كثرة التحولات السياسية تنعكس سلباً على العدالة التنظيمية وخاصة في مجال الاستقطاب والترقيات وتحفيز العاملين.
- **العامل الاقتصادي Economic Factor** : ويشير إلى مجموعة الحوافز والمكافآت التي تحددها المؤسسة للعناصر البشرية المتميزة أرباب الأداء الفائق بمعنى أن العنصر البشري المتميز يمنح حافزاً أو يعطى مكافأة وبالتالي فإن إعادة توزيع الدخل القومي وإعادة توزيع الثروة بين طبقات المجتمع كلها أمور علمية تخدم مصالح العدالة التنظيمية(٢٤).
- **العامل الاجتماعي Social Factor** : ويشمل مجموعة العادات والتقاليد والقيم السائدة في المجتمع ومن مفردات العامل الاجتماعي متوسط دخل الفرد وعدد السكان وحركة الهجرة داخلياً وخارجياً ومثل هذه الأمور تنعكس على العدالة التنظيمية وهذا يبرهن على أنه إذا كانت المؤسسة تتعامل مع الضغوط في البيئة الداخلية بحرفية ومهنية كاملة فإن ذلك يساعد على تنمية قدرة قيادات المؤسسة على إدراك الروافد الخارجية للعدالة التنظيمية(٢٥).
- **العامل التكنولوجي Technological Factor** : ويشير إلى اهتمام المؤسسة بتوظيف مستجدات العصر في كل ميادين العمل بها وخاصة توظيف تكنولوجيا المعلومات في مجال ترقية مهارة العاملين وإعادة هيكلة المؤسسة بما يتماشى مع طبيعة العصر ومتطلباته، وبمعنى آخر فإن اهتمام المؤسسة بتوظيف مستجدات العصر في

كل ميادين العمل بها يسهم في تحقيق العدالة التنظيمية من حيث النزاهة والشفافية والعكس صحيح[٢٦].

د- أشكال العدالة التنظيمية واتجاهاتها الحديثة :

لقد طر الفكر الإداري المعاصر العدالة التنظيمية من حيث أشكالها ممثلة في العدالة الداخلية، والعدالة الخارجية، والعدالة الفردية ويمكن عرضها على النحو التالي :

- **العدالة الداخلية :** تعتبر العدالة الداخلية شرطاً أساسياً لأي مؤسسة تنشد بناء سليم لهيكل الأجور والرواتب بالرغم من أن العدالة مسألة نسبية وذات اتجاهات متعددة وبالتالي فإن تحقيق العدالة الداخلية للمؤسسة يشير إلى العدالة في الوظيفة ذاتها وفي إطار الوظائف المختلفة بذات المؤسسة بحيث يصبح الأجر أو الراتب عادلاً في مكافأة المؤهل والخبرة اللازمة لإشغال الوظيفة على اعتبار أن النظام العادل والسليم للرواتب أو الأجور يتضمن جعل الراتب يتناسب مع المؤهل العلمي والجهود التي تتطلبها هذه الوظيفة وبين الوظائف الأخرى في المؤسسة التي تتطلب نفس المؤهل والجهود آنذاك تتحقق العدالة الداخلية[٢٧].
- **العدالة الخارجية :** وتعني العدالة مع الرواتب والأجور التي تمنح في مؤسسات أخرى لنفس الوظيفة حيث إن النظام العادل والسليم للأجر يجب أن يكون مساوياً أو مقارباً للأجر أو الراتب في مؤسسة أخرى وليس أقل منه آنذاك تتحقق العدالة الخارجية للأجور أو الرواتب[٢٨].
- **العدالة الفردية :** وتتأتي من خلال المقارنة التي يعتمدها العاملون في نفس الوظيفة داخل المؤسسة الواحدة مع مراعاة المتغيرات الوظيفية التي تحدد مساهمات العاملين والتي لا يمكن تجاهلها من قبل المؤسسة مع الأخذ في الاعتبار أن المجتمع العادل هو المجتمع الذي يتم فيه التوزيع العادل للوظائف بين مكوناته من المجموعات الاجتماعية على اعتبار أن الفرد العدل هو المجتمع العادل في صورة مصغرة[٢٩].

وتتمثل الاتجاهات الحديثة في مجال العدالة التنظيمية في الاعتمادية والمواكبة والشمولية وسوف نوجزها على النحو التالي :

١-الاعتمادية Dependability :

وتعني اعتماد العدالة التنظيمية على إدارة المعرفة على اعتبار أن إدارة المعرفة تعد بمثابة مدخل متكامل لتفعيل المشاركة في كل مجالات العمل المؤسسي حيث تشمل قواعد البيانات والوثائق والسياسات والإجراءات بالإضافة إلى التجارب والخبرات السابقة التي يحملها العاملين في المؤسسة، ناهيك عن إدارة المعرفة تركز على تخزين واسترجاع ونشر وتطبيق رأس المال الفكري الظاهر والضمني لتحقيق أكبر منافع ممكنة للعنصر البشرية وللمؤسسة وللمجتمع، وبالتالي فإن إدارة المعرفة تفيد العدالة التنظيمية من حيث توليد بيئة تعلم من شأنها تشجيع كل من المعرفة الشخصية والمعرفة المؤسساتية وتجميعها واستخدامها من أجل تحقيق قيمة للعمل المؤسسي(٣٠)، وعلى هذا فإن العدالة التنظيمية تعتمد على إدارة المعرفة من خلال الأمور التالية

- تحويل المؤسسة من مؤسسة تركز على رأس المال Capital Intensive إلى مؤسسة تركز على المعرفة Knowledge Intensive على اعتبار أن ذلك يساعد المؤسسة في تحمل المتغيرات المستمرة ومن ثم يتسنى لها الإجابة عن كافة الأسئلة الخاصة بالمستفيدين من خدمات المؤسسة.
- قيادة التغيير من خلال التجاوب مع تفضيلات المستفيدين من خدمات المؤسسة أو تحقيق ممارسات جديدة أو توظيف تقنية حديثة أو إحراز قيمة مضافة للعمل المؤسسي.
- تحديد الموقع التنافسي للمؤسسة مع قيادة عملية صنع القرار عبر توفير المعرفة الكاملة عن أسباب النجاح وكيفية تحقيقها على أرض الواقع ومعرفة أسباب الفشل وسبل تفاديها أو التخلص منها.
- تأصيل ثقافة المؤسسة من خلال المشاركة في الثورة المعلوماتية بمفرداتها المختلفة وكذلك الثورة التكنولوجية بمستجداتها في إطار تقنية المعلومات وتنظيم أنظمة حديثة لإدارة المعرفة بالمؤسسة.
- حماية المؤسسة من فقد بعض القدرات البشرية من خلال تجميع قواعد المعرفة الخاصة بهذه القدرات(٣١).

وعلى ضوء ما سبق فإن إدارة المعرفة تؤثر على العدالة التنظيمية من خلال الأمور التالية:

- **تغيير معايير الإدارة التقليدية :** حيث الاهتمام على رعاية وتنمية عمالة المعرفة ورعاية العقول البشرية بدلاً من إدارة الأصول المادية وتعظيم الاستفادة منها.

- **زيادة أهمية العنصر البشري كميزة تنافسية للمؤسسة :** على اعتبار أن العنصر البشري يعد من أهم أصول المؤسسة بل وثروتها الحقيقية.
- **تغيير مهمة المؤسسة وهيكلها :** حيث التحول نحو الاستثمار في مصادر المعرفة أي الأصول البشرية أكثر من الاستثمار في نواتج المعرفة أي الأصول المادية.
- **تضاؤل المكونات الإنتاجية أمام المكونات المعرفية :** على اعتبار أن المعرفة أصبحت المكون الأساسي في كل فعل سواء على مستوى الحياة الشخصية أو الحياة العامة أو الحياة المجتمعية(٣٢).

٢-المواكبة Keeping Up :

ويتأتى ذلك من خلال مساعدة المؤسسة على اكتساب ميزة تنافسية تمكنها من البقاء والنمو بنجاح وفي ذات السياق تأتي المنظمة المتعلمة كأحد الروافد الأساسية التي يمكن الاعتماد عليها من أجل دعم فرص نجاحها في تحقيق العدالة التنظيمية استجابة لمتطلبات عصر المعرفة على اعتبار أن المنظمة المتعلمة هي التي تحث العاملين فيها على التعلم المستمر ونقل خبرات هذا التعلم إلى بعضهم البعض بحيث يسهم هذا التعلم في تعديل سلوك العاملين والمؤسسة في ذات الوقت وذلك حتى تتواكب مع ظروف البيئة المتغيرة من خلال تطوير المعرفة والسلوك الإنساني والمؤسسي من خلال التعلم مع الاكتساب الجماعي للمعرفة والرؤى من خلال تبادل الخبرة، بالإضافة إلى التوافق مع ظروف البيئة المتغيرة التي يمكن أن تكون غير متوقعة أو مضطربة في بعض الأحيان، معنى ذلك أن المنظمة المتعلمة تساعد العاملين على مواجهة التغيير وتحقيق الأداء المتميز بالإضافة إلى التميز التنافسي مع بناء علاقات مع كل المستفيدين من خدماتها(٣٣).

وتأسيساً على ما سبق فإن المنظمة المتعلمة تؤثر في العدالة التنظيمية من خلال :

- استخدام الأسلوب العلمي أو أسلوب التجريب كوسيلة للتعلم مدفوع بالرغبة نحو استغلال الفرص المتاحة وتوسيع الأفق والوصول إلى عالم جديد.
- تطبيق العدالة التنظيمية يحتاج إلى تشجيع العاملين على التجربة من أجل الوصول إلى النجاح المنشود.
- مساعدة المؤسسة على رسم معالم الطريق الذي من خلاله يمكن أن تتخلص من الأخطاء في المستقبل عبر إدارة مؤسساتية تؤمن بالإرادة والحرية

والاستقلال في اختيار أساليب العمل وتوجه سلوك العنصر البشري في هذا الاتجاه[٣٤].

٣-الشمولية Holistic :

وتعني التركيز على إحداث تغيرات إيجابية لكل مجالات العمل المؤسسي بحيث تشمل الفكر والسلوك والقيم والمعتقدات التنظيمية بالإضافة إلى المفاهيم الإدارية ونمط القيادة الإدارية ونظم وإجراءات العمل، وأساليب الأداء من أجل تحسين كل عناصر العمل المؤسسي للوصول إلى أعلى جودة في المخرجات وبأقل تكلفة مع تحقيق أعلى درجة من الرضا لدى المستفيدين من خدماتها عن طريق إشباع حاجاتهم وتلبية رغباتهم وقراءة توقعاتهم على أن يتم كل ذلك في إطار إستراتيجية مؤسساتية واضحة تدعم بقاء المؤسسة ونجاحها واستمرارها والحفاظ على رضا كل من يتعامل معها[٣٥].

ومثل هذه التغيرات الإيجابية تحتاج إلى تبني المبادئ الإدارية الجديدة مع تضافر الجهود للعاملين والقيادات والمستفيدين في إطار فلسفة العمل الجماعي التعاوني المنسق وتشجيع استثمار الطاقات حتى تتحقق أهداف المؤسسة بنجاح، ومثل هذه الشمولية تفرض على المؤسسة تطبيق مفهوم إدارة الجودة الشاملة على اعتبار أنه يشمل كافة مناحي الأداء ويولد المسئولية التضامنية بين إدارة المؤسسة بأقسامها وكافة العاملين بها وتوجه الجميع نحو إشباع حاجات وتوقعات المستفيدين من خدماتها[٣٦].

وتبرز أهمية إدارة الجودة الشاملة في دعم العدالة التنظيمية من خلال ما يلي :

- تحقيق التكامل والتنسيق بين جهود جميع العاملين بمختلف وحدات المؤسسة لتحقيق النجاح المنشود.
- استمرار تحسين الخدمات مع التزام جميع العاملين في كل المستويات الإدارية بالجودة والتحسين المستمر وتحقيق رضا المستفيدين.
- التعاون الفعال بين العاملين في المؤسسة بمختلف المستويات الإدارية من أجل تحسين كافة الأنشطة التي تؤدي إلى رضا المستفيد وتحقيق سعادة العاملين وتحقيق متطلبات المجتمع[٣٧].

ونظراً لأن الجودة الشاملة تنضوي على مجموعة من العمليات الإدارية التي تشمل التخطيط والتنظيم والتوجيه والرقابة والتنسيق بالإضافة إلى مجموعة من المميزات الإضافية التي

تتميز بها خدمات المؤسسة والتي تلبي حاجات المستفيد وفق ما يتوقعه، وهذا يحتم على المؤسسة تهيئة البيئة التنظيمية التي يسودها ولاء العاملين وتشجيع المبادرة وروح التفاعل وفهم وقبول قيم إدارة الجودة الشاملة مع تأسيس نظام معلوماتي عصري وتطبيق أسلوب حلقات الجودة من خلال فرق التحسين ومنح الصلاحيات الضرورية لكافة العاملين بمختلف وحدات المؤسسة لضمان سرعة إنجاز العمل مع تحقيق روح الفريق عند التنفيذ(٣٨).

وبالتالي يظهر تأثير إدارة الجودة الشاملة في العدالة التنظيمية من خلال الأمور التالية :

- تعد العدالة التنظيمية بمثابة العنصر الرئيس عند تطبيق إدارة الجودة الشاملة وذلك من خلال إحداث التغيير الفكري والسلوكي في المؤسسة وكذلك إحداث العدل والمساواة في الرواتب والأجور والحوافز وساعات العمل وواجبات الوظيفية وحسن المعامل بين العاملين في المؤسسة لا يتحقق إلا من خلال التطبيق الصحيح للعدالة التنظيمية.
- إحساس العاملين في المؤسسة بالعدالة وخاصة في مكان العمل يؤدي إلى تحسين مستويات الأداء المؤسسي وزيادة الرضا الوظيفي لديهم وارتفاع سلوكيات المواطنة التنظيمية وزيادة ثقة العاملين في إدارة المؤسسة بالإضافة إلى زيادة قناعتهم في الحصول على حقوقهم وهذا يبرهن على أن ارتقاء سلوك العاملين يأتي بناءً على تطبيق العدالة مع الثقة في إدارة المؤسسة.
- مشاركة العاملين في صنع القرارات المؤسساتية وخاصة التي تتعلق بقضاياهم تعد من أهم مبادئ تطبيق العدالة التنظيمية.
- شعور العاملين بتقديم المصالح العامة على المصالح الشخصية يعد مبدأ من مبادئ العدالة التنظيمية(٣٩).

وبناءً على ما سبق فإن العدالة التنظيمية تتفق مع إدارة الجودة الشاملة في التركيز على العمل الجماعي والتحسين المستمر ومشاركة العاملين في صنع القرار واتخاذه ودعم روح العمل الفريقي وتقديم المصلحة العامة على المصلحة الشخصية والتأكيد على رضا المستفيدين من خدمات المؤسسة وتحقيق المساواة بين كل العاملين بمختلف وحداتها، معنى ذلك أن العدالة التنظيمية تعد بمثابة أكد ركائز تطبيق إدارة الجودة الشاملة في المؤسسة العصرية.

وهناك اتجاهات حديثة تخص أبعاد العدالة التنظيمية ويمكن عرضها على النحو التالي :

- **اتجاهات حديثة في مجال العدالة التوزيعية :** وتشمل الترابطية والهيكلية حث أن الترابطية تعني ارتباط المكافأة التي يحصل عليها الفرد بالإسهامات التي يقدمها للمؤسسة، في حين أن الهيكلية تعني وجود معايير عند توزيع الموارد طبقاً لإسهامات الفرد بالمؤسسة وبعيداً عن التحيزات بالإضافة إلى هيكلية التوزيعات بمعنى مقارنة مكافآت الشخص بزملائه كماً وكيفاً ناهيك عن هيكلية المعاملة الشخصية التي يعامل بها مدير المؤسسة الشخص الذي يحصل على الحافز أو المكافأة(٤٠).
- **اتجاهات حديثة في مجال العدالة الإجرائية :** وتشمل التحكم في العملية والتحكم في القرار حيث إن الأولى تشير إلى قدرة الفرد على التعبير عن رأيه خلال مرحلة العمليات التي تتضمنها صناعة القرار وهذا ما يعرف بمرحلة ما قبل صدور القرار في حين أن التحكم في القرار يعني قدرة الفرد على الاختيار بمعنى أن يكون له قيمة أو تأثير في القرار الصادر أي أثناء مرحلة صدور القرار(٤١).
- **اتجاهات حديثة في مجال العدالة التعاملية :** وتشمل الحساسية الشخصية والمحاسبة المجتمعية حيث إن الأولى تشير إلى المعاملة العادلة على نسق الاحترام والأدب من جانب الرؤساء لمرؤوسين مع مراعاة مشاعر المرؤوسين والحفاظ على كرامتهم عند التعامل معهم، أما المحاسبية المجتمعية فتعني قيام المؤسسة بتزويد العاملين بالمعلومات الكافية التي تساعدهم على تنفيذ أعمالهم بنجاح أو تبرير الممارسات الإدارية بشأن المكافآت أو الموارد غير المناسبة والتي تم توزيعها عليهم(٤٢).
- **اتجاهات حديثة في مجال العدالة التقييمية :** وتشمل النزاهة والاستدامة حيث إن النزاهة تعني شعور العاملين بموضوعية التقييم الصادر بحقهم في الأداء والسلوك والعمل مع توافر عنصر النزاهة عند الشخص أو اللجنة التي تقيم هذا الأداء، في حين أن الاستدامة تعني تصحيح الانحرافات بشكل يكفل وجود استدامة للعمليات التنظيمية والإنجازات من قبل العاملين بمختلف وحدات المؤسسة(٤٣).
- **اتجاهات حديثة في مجال العدالة الأخلاقية :** وتشمل تأصيل القيم الثقافية وإبراز النضج الأخلاقي حيث إن الأولى تعني اهتمام إدارة المؤسسة بتحديد القيم الثقافية للعاملين والتي يجب عليهم تجسيدها عند إنجاز أعمالهم، في حين أن النضج الأخلاقي

يعني ترقية أسلوب التعامل أو التفاعل من قبل إدارة المؤسسة مع العاملين على ضوء ضوابط الأفعال وتحسين الأداء وتحقيق الأهداف(٤٤).

ثالثاً : ملامح المدرسة الثانوية في الوقت الحاضر: ويندرج تحتها :

أ- أهداف المدرسة الثانوية العامة في مصر :

تتمثل أهداف المدرسة الثانوية العامة في مساعدة الطالب على توظيف المعلومات في حل مشكلاته وتطوير بيئته ومعالجة قضاياه مع إتباع الأسلوب العلمي في التفكير وإتقان أساليب التعلم الذاتي والقدرة على استعمال مصادر المعرفة والإفادة منها وكذلك القدرة على اتخاذ القرار الذي يعتمد على المعلومات الموثقة ومراعاة الموضوعية، بالإضافة إلى تزويد الطلبة ببعض المهارات الإبداعية التي تشجعهم على الإبداع والابتكار وكذلك تقديم كافة المعلومات والخبرات لهم حول المجتمع الخارجي حتى يتعرفوا على كل ما يدور بالواقع الحقيقي للحياة ومعرفة التعامل معه بالشكل الأمثل، وفي ذات السياق يأتي العمل الجاد من أجل تعريف الطلبة بالحقوق والواجبات وغرس بعض القيم والمبادئ الأخلاقية في نفوسهم مثل الإصرار والعزيمة والمسئولية تجاه البيئة والمجتمع والوطن(٤٥).

ومن ثم فإنه يمكن عرض أهداف المدرسة الثانوية على النحو التالي :

- بناء شخصية الطالب حتى يستطيع مواجهة المستقبل.
- التأكيد على الهوية الثقافية والوطنية للطالب على ضوء تطور الفكر العالمي.
- إعداد الطالب حتى يصبح قادراً على التجديد والتحليل وتوظيف المهارات الفكرية والعقلية.
- ترسيخ القيم الدينية والسلوكية في الطلبة من خلال الكشف عن استعداداتهم وقدراتهم ومهاراتهم على العمل.
- إعداد الطالب حتى يتمكن من مواصلة التعليم الجامعي ويشارك في عجلة التنمية.
- إتاحة الفرصة أمام الطالب الموهوب حتى يتمكن من صقل موهبته وتنمية قدراته.
- إكساب الطالب المفاهيم العلمية والإنسانية وتوظيفها لصالح المجتمع.
- تنمية تقدير المسئولية والعمل لدى الطالب من خلال عرفته بحقوقه وواجباته.
- تنمية مهارات الطالب والكشف عن رغباته وميوله مع التأكيد على التذوق الفني له.

- إعداد الطالب للمساهمة في النهوض بالمجتمع من خلال المشاركة الفاعلة في ميادين العمل المختلفة[٤٦].

معنى ذلك أن وزارة التربية والتعليم في مصر تركز على تحقيق المدرسة الثانوية العامة لأهدافها من خلال تعليم الطالب كيفية التفكير بإيجابية والبعد عن النظرة السلبية للأمور مع القدرة على إنتاج أفكار جديدة والتعلم من الأخطاء بالإضافة إلى تحقيق مبدأ المرونة حيث التكيف عند مواجهة التحديات التي توجه الطالب وكيفية تجاوز المشكلات والبحث عن الأهداف المرغوب فيها مع تنمية شبكة العلاقات بينه وبين زملائه وتطوير مهارة حل المشكلات لديهم بالإضافة إلى مساعدته على إدارة وقته وتحديد أولوياته والسعي نحو التميز وتشجيعه على مواصلة التعليم وتنمية منظومة القيم لديه.

ولاشك أن اهتمام المدرسة الثانوية العامة في مصر بتحقيق أهدافها يخدم الصالح العام ويسهم في بناء الشخصية المصرية ومساعدتها على التكيف مع المواقف الحياتية المختلفة سواء في الحاضر أو المستقبل وذلك من خلال تشكيل وعي الطالب وتنمية مهاراته واكتشاف مواهبه بحيث يصبح مستعداً لمواصلة تعليمه في المرحلة الجامعية أو الانخراط في ميادين العمل المجتمعي[٤٧].

وعلى هذا فإن وزارة التربية والتعليم المصرية تركز من خلال هذه المدرسة على بناء شخصية الطالب وترسيخ منظومة القيم في كل سلوكياته حتى يشعر بالمسئولية تجاه نفسه ووطنه ومجتمعه والآخرين وكذلك تهتم بتنمية مهاراته ومساعدته على اكتشاف نفسه حتى يستطيع أن يتعامل مع المستقبل بنجاح وخاصة عند الالتحاق بالمرحلة الجامعية والتي من شأنها إعداد الطالب للمشاركة في قاطرة التنمية والنهوض بمجتمعه.

وتأسيساً على ما سبق فإنه يمكن تحديد أهم نواتج ومخرجات المدرسة الثانوية والتي يمكن قياسها على النحو التالي :

- تمتع الطالب بمهارة الاتصال بالآخرين.
- إلمام الطالب باللغة والتفاعل الإيجابي مع البيئة المحيطة به.
- القدرة على توظيف الرياضيات وتطبيقها في ميادين الحياة المختلفة.
- التأكيد على العلاقة بين العلوم الطبيعية والبيئة المحيطة بالطالب.
- إجادة الطالب للغة الإنجليزية في إطار التعرف على ثقافة الآخر.

- إجادة الطالب لاستخدام الحاسب الآلي وتكنولوجيا المعلومات.
- قدرة الطالب على تحديد المشكلة وتحليلها والبحث عن حلول جديدة لها.
- قدرة الطالب على توظيف المعلومات لصالح البيئة المحيطة به.
- إتقان الطالب لأساليب التعلم الذاتي.
- قدرة الطالب على التعامل مع مستجدات العصر وكيفية توظيفها لصناعة المستقبل الأفضل(٤٨).

ب- فلسفة المدرسة الثانوية العامة في مصر:

تتمثل في اهتمام وزارة التربية والتعليم في تحديد أهدافها وسبل تحقيقها على ضوء مجموعة من السياسات والتشريعات التي تضمن التوافق بينها وبين المجتمع الذي تنتمي إليه مع مراعاة كافة الأطراف ذات الصلة سواء المعلم أو الطالب أو ولي الأمر بالإضافة إلى مؤسسات المجتمع المدني، وبالتالي تصبح المدرسة الثانوية مسئولة عن تمكين الطالب من الاستمرار في التعليم مدى الحياة عبر التعلم الذاتي النشط مع تنمية قدرة الخريج على العمل المنتج في سوق العمل من خلال إكسابه مجموعة من المعلومات والمهارات العلمية والعملية ومهارات التواصل والتفاوض في ميادين الحياة المختلفة بالإضافة إلى تنمية المواطنة وتعميق الهوية وتنمية ولاء الطالب لوطنه ومعرفة تاريخه وواقعه وحقوقه وواجباته ومسئولياته(٤٩).

وفي ذات السياق فإن التفاعل مع الطلبة يتم من خلال خلفيات متنوعة تقدر الجميع وتعبر عن الرأي وتقبل الرأي الآخر وتدعم القيم النبيلة من أجل تنمية الإنسان ككل وتعلمه كيف يحقق النجاح ويحافظ عليه، ويقبل على المغامرة المحسومة ويصبح مستعداً للتغيير في إطار النمو المستمر ومرتكزاً على البحث والتمايز وداعماً للتعلم الجديد وقادراً على التعلم مدى الحياة في ظل مجتمع متغير ناهيك عن الإلمام بالقضايا المحلية والعالمية مع الاعتزاز بالنفس وتنمية صفات القيادة لديه(٥٠).

معنى ذلك أن فلسفة المدرسة الثانوية العامة في مصر تنطلق من إعداد الطالب للمستقبل على اعتبار أنه أهم مورد للمجتمع وبالتالي يصبح له الحق في توفير بيئة آمنة وإيجابية تدعم عملية التعلم مع الأخذ في الاعتبار أن العملية التعليمية مسئولية مشتركة بين الطالب والأسرة والمدرسة والإدارة العليا والمجتمع والدولة ذاتها.

ومن خلال طرح أهداف المدرسة الثانوية العامة في مصر وفلسفتها التي تتحرك في إطارها يمكن الخروج بمجموعة من المضامين التربوية على النحو التالي :

- تتسم أهداف المدرسة الثانوية العامة في مصر بالتحديد والوضوح في الصياغة إلا أن الإنجازات جاءت عاجزة عن مواجهة التحديات الملازمة لها وخاصة في القرن الحادي والعشرين.
- جاءت الأهداف نظرياً بصورة مثالية في حين أن التنفيذ جاء على غير ذلك.
- يتطلب تطوير المدرسة الثانوية مواظبة الطالب والمعلم منذ اليوم الأول وحتى آخر يوم في العام الدراسي وفي الواقع لا يحدث ذلك.
- انتشار ظاهرة الدروس الخصوصية ساهم في تبني علاقة المصالح بين الطالب والمعلم.
- كثرة التغيرات المصاحبة للمدرسة الثانوية العامة في مصر أدى إلى زيادة العبء الدراسي على الطالب والعبء الاقتصادي على الأسرة نظراً لانتشار ظاهرة الدروس الخصوصية.
- قصور مفهوم تقويم الطالب في المدرسة الثانوية حيث يهتم برمجة عقل الطالب على ضوء نمط الامتحان والنجاح فيه.
- تنطلق فلسفة التعليم الثانوي العام في مصر من مبدأ النسبية الثقافية ومبدأ الإنسانية ومبدأ التوفيقية ومبدأ عالمية حقوق الإنسان.
- تركز فلسفة التطوير الخاصة بالمدرسة الثانوية العامة في مصر على نظام الامتحانات مع تجاهل أوجه الضعف في مختلف مجالات العمل بالمدرسة وترتب على ذلك ضآلة قيمة التطوير المشهود على أرض الواقع(٥١).

وعلى هذا فإن المدرسة الثانوية العامة في مصر تعد بمثابة المؤسسة المسئولة عن إعداد الطالب للحياة الجامعية من خلال التركيز على مجموعة من العناصر تتمثل الطالب والقيمة والأسرة والمجتمع والقيادة الناجحة والبيئة المحيطة، على اعتبار أن الطالب هو رأس المال الحقيقي الذي تبذل المدرسة قصارى جهدها من أجل استثماره على النحو الأمثل في حين أن القيمة والجودة تعني اهتمام المدرسة بتقديم خدمات ذات قيمة فائقة وجودة عالية حتى يتسنى لهم مواصلة التعليم في المراحل العليا، وتأتي الأسرة والمجتمع للعمل مع المدرسة لدعم العملية

التعليمية ومساعدة الطلبة على النجاح، كما تأتي القيادة الناجحة التي تهتم بتوزيع المهام على كافة العناصر البشرية بها على ضوء القرارات الرشيدة التي تخدم مصالح الطلبة، أما عن البيئة المحيطة فيتمثل دورها في بناء علاقات صحية مع المدرسة شريطة أن تدعم الطلبة وتخدم المجتمع على ضوء ثقافة التعاون لبناء مواطن المستقبل.

جـ-تأثير العدالة التنظيمية على معلم المدرسة الثانوية العامة في مصر:

لاشك أن العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة تنعكس إيجاباً على معلم المدرسة الثانوية العامة من حيث الرضا الوظيفي والدافع للعمل وتنامي الأداء مع الالتزام وتنمية الولاء والانتماء للمدرسة على اعتبار أن العدالة التنظيمية عندما تتحقق على أرض المدرسة فيزداد الرضا الوظيفي لديه ويصبح إنساناً إيجابياً نحو العمل فتزداد الإنتاجية ويترتب على ذلك تولد الشعور النفسي بالقناعة لدى المعلم والارتياح للعمل بالمدرسة بالإضافة إلى وجود توافق بين أهدافه وأهداف المدرسة معنى ذلك أن الرضا الوظيفي للمعلم يحقق نتائج إيجابية للمدرسة والعكس صحيح فإن قل الرضا الوظيفي أو انعدم لديه ربما يؤدي ذلك إلى غيابه أو تركه للعمل في حين إنه عند غياب العدالة التنظيمية يصبح المعلم سلبياً ويهمل العمل ويضعف انتمائه للمدرسة[٥٢]، وفي ذات السياق فإن تحقيق العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة في كل ميادين العمل المدرسي تنعكس إيجاباً على المعلم ذاته فيتنامى لديه الالتزام تجاه العمل وزيادة ارتباطه بالمدرسة مع التفاني في تحقيق أهدافها والتمسك بقيمها والاستعداد لبذل قصارى الجهد من أجل تحقيق هذه الأهداف مع الأخذ في الاعتبار أن رقي العدالة التنظيمية بالمدرسة الثانوية يؤدي إلى تنمية الالتزام الوجداني لدى المعلم حيث تزداد رغبته في البقاء بالمدرسة ويرتبط عاطفياً بها وفي نفس الوقت يشعر بالالتزام الأدبي للبقاء بذات المدرسة وهذا ما يعرف بالالتزام المعياري ناهيك عن تحقيق الالتزام المتواصل حيث حب المعلم للبقاء بهذه المدرسة حفاظاً على القيم وتوظيفاً للمهارات واستثماراً لطاقاته من أجل تقدمها ونجاحها، وفي المقابل إذا غابت العدالة التنظيمية بأبعادها فإن ذلك يؤدي إلى انخفاض الالتزام التنظيمي لدى المعلم بأبعاده الوجدانية والمعيارية والتواصلية ومن ثم فإن هناك ثمة علاقة طردية بين العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة والالتزام التنظيمي للمعلم[٥٣].

وهناك من يرى أن تحقيق العدالة التنظيمية في كل ميادين العمل المدرسي تعمل على تقوية توجهات المعلم نحو مهنة التعليم ونحو المدرسة ويصبح تحركه إيجابياً داخل وخارج

المدرسة ومن ثم تتوجه اهتماماته نحو العمل الجاد والتفاني من أجل إنجاز أهداف المدرسة وفي المقابل يقل تفكيره تجاه الاستقالة أو التوجه نحو البحث عن عمل آخر وبالتالي توجد علاقة طردية بين أبعاد العدالة التنظيمية وتفكير المعلم في ترك العمل بالمدرسة(٥٤).

وتأسيساً على ما سبق فإنه يمكن بلورة تأثير العدالة التنظيمية بأبعادها المختلفة على عمل المعلم بالمدرسة الثانوية العامة في مصر على النحو التالي :

- عدالة التعامل مع المعلمين وبعضهم البعض تتعلق بالكرامة الإنسانية واحترامهم أثناء تطبيق الإجراءات.
- تؤدي العدالة التفاعلية أو التعاملية إلى تنامي الالتزام العاطفي أو الوجداني لدى معلم المدرسة الثانوية.
- عدالة المعلومات تتعلق بشرح وتفسير مبررات القرارات وردود الأفعال ومن ثم يزداد ولاء المعلم للمدرسة وتزداد ثقته في إدارتها(٥٥).
- تؤدي المرونة – كمؤشر من مؤشرات العدالة الإجرائية – في معالجة شكاوى المعلمين وسرعة الاستجابة لها إلى ما تمسكه بالعمل بذات المدرسة ومن ثم يقل دوران العمل لديه.
- تؤدي العدالة الإجرائية بصورتها التكاملية إلى تنمية الالتزام الاستمراري أو البقائي والاستمرار المعياري لدى المعلم.
- تؤدي العدالة الإجرائية إلى تنامي الرضا الوظيفي لدى المعلم.
- تؤدي سرعة الاستجابة – كمؤشر من مؤشرات العدالة الإجرائية – لحاجات المعلم والرد على استفساراته إلى ارتفاع الروح المعنوية لديه وزيادة تفانيه في العمل(٥٦).
- تؤدي العدالة التوزيعية وما تنضوي من توزيع المكافآت والأجور وتوزيع عبء العمل وعدد ساعات العمل والترقيات إلى ارتفاع كفاءة الأداء لدى المعلم ومن ثم تزداد إنتاجيته.
- تؤدي عدالة توزيع المصادر والفرص التنظيمية التي يحصل عليها المعلم إلى زيادة إنتاجيته وتفانيه في العمل(٥٧).

- تؤدي العدالة الإجرائية وما تحتويه من نزاهة عملية اتخاذ القرار إلى زيادة ارتباط المعلم بعمله ومحافظته على سمعة المدرسة والاجتهاد من أجل ترقية مكانتها بين المؤسسات المناظرة.
- تؤدي العدالة التقييمية وما تحتويه من شفافية ونزاهة تقييم أداء المعلم إلى توجيه سلوكه نحو الاتجاه المرغوب في الاستمرار وتنامي رضاه عن عمله بالمدرسة[٥٨].

معنى ذلك أن العدالة التنظيمية بأشكالها المختلفة سواء التوزيعية أو الإجرائية أو المعلوماتية أو التعاملية أو التقييمية تؤثر على سلوك المعلم وأدائه داخل الصف بشكل خاص أو داخل المدرسة بشكل عام، وهذا يحتم على كافة الأطراف المعنية بالمدرسة الثانوية العامة مراعاة ظروف المعلم ومعرفة قضاياه ومحاولة علاجها على ضوء الموارد المتاحة حتى يتمكن من تأدية رسالته بنجاح.

رابعاً : نتائج البحث وإجراءاته : ويندرج تحتها :

أ-نتائج البحث :

لقد قامت الباحثة بتطبيق استبانة على عينة من مديري/مديرات مدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة القليوبية وكذلك الوكلاء/ الوكيلات بالإضافة إلى المعلمين الأوائل والمعلمات الأوليات بمختلف الإدارات التعليمية بذات المحافظة وقد بلغ عددها (٥١٠) فرداً، وأسفرت نتائج البحث عما يلي :

- تمثل ثقافة العدالة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية أحد المكونات الهامة ذات الارتباط بنجاحها في تحقيق أهدافها وإنجاز رسالتها على أرض الواقع.
- غلبة الطابع الشخصي لدى بعض إدارات المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية عند توزيع الحوافز على المعلمين بمختلف التخصصات العلمية.
- يحتاج تطبيق العدالة التنظيمية على معلمي المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية إلى التوزيع العادل لأعباء العمل حتى يتوفر لهم الوقت الكافي لإنجاز مهامهم.
- يؤدي تحقيق العدالة التنظيمية في المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية إلى زيادة الاستقرار النفسي والمهني لدى المعلمين بشكل خاص وكافة العناصر البشرية بذات المدارس بشكل عام.

- يؤدي غياب تطبيق العدالة التنظيمية في مجالات العمل المدرسي بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية إلى كثرة التبريرات عند تدني الأداء ورفض تحمل المسئولية من قبل كافة العناصر البشرية بشكل عام والمعلمين بشكل خاص.

ب-إجراءات البحث :

على ضوء النتائج السابقة يمكن تحديد مجموعة من الإجراءات المقترحة التي يمكن من خلالها تنمية التوجهات التربوية للمداخل الإدارية الخاصة بالعدالة التنظيمية بالمدرسة الثانوية بمحافظة القليوبية، وذلك على النحو التالي :

يقتضي تطبيق العدالة التنظيمية على معلمي المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية تطبيق كافة القرارات على الجميع دون استثناء (أي رفض الوساطة والمحسوبية والمجاملات).

يؤدي تطبيق العدالة التنظيمية بمجالات العمل المدرسي بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية إلى ترقية سلوك المعلمين وزيادة ثقتهم في قيادات المدرسة مع تنامي القناعة لديهم في الحصول على حقوقهم في الوقت المناسب.

دعم مبدأ اللامركزية عند تسيير أمور المدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية عبر التعاون مع الإدارة التعليمية وكذلك المديرية التعليمية على ضوء قنوات الاتصال المتنوعة ودعم سياسة الباب المفتوح.

إعطاء الفرصة للمعلمين في صنع القرار واتخاذه في كافة ميادين العمل المدرسي على اعتبار أن المعلم يمثل أحد أعمدة النجاح المدرسي في الحاضر والمستقبل.

نشر ثقافة العدالة التنظيمية في كل ميادين العمل بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة القليوبية فكراً وممارسة وسلوكاً على اعتبار أنها تمثل أسلوباً خلاقاً وتنظيماً أصيلاً يعزز القدرات الإبداعية لدى المعلمين.

مراجع البحث وهوامشه

(١) محمد الخشروم : "دور عدالة التعاملات في تخفيف ضغوط صراع الدول"، مجلة جامعة دمشق، مج٢٦، ع٢، جامعة دمشق، سوريا، ٢٠١٠، ص ص٣١٢-٣١٣.

(٢) نماء جواد العبيدي : "أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي – دراسة ميدانية في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي"، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، مج٨، ع١٢، كلية الإدارة والاقتصاد، جامعة تكريت، العراق، ٢٠١٢، ص ص٢٤-٢٥.

(٣) سليمان تيش، أميرة خياط : "العدالة التنظيمية – المحددات والنتائج"، مجلة الخلدونية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، مج١، ع١٢، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن خلدون، الجزائر، ٢٠٢٠، ص ص١٢٢-١٢٣.

(٤) حسن أحمد الطعاني : المدرسة الثانوية – مفاهيمها – أهدافها – أسسها – أساليبها، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٨، ص١٠٨.

(٥) أبو القاسم حمدي : "أثر العدالة التنظيمية المدركة على مستوى الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس – دراسة حالة في كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مج١١، ع٣، عمادة البحث، الجامعة الأردنية، ٢٠١٥، ص ص٥٦٢-٥٦٣.

(6) CH. Fatt & et al., : "The Impact of Organizational Justice on Employee's Job Satisfaction : The Malaysian Companies Perspectives, Faculty of Business and Accountancy", University of Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia, American Journal of Economic and Business Administration, Vol.2, No.1, U.S.A., 2017, PP. 60-63.

(٧) عبد الكريم شعبان : "دور العدالة التنظيمية في تحقيق الأداء الجامعي المتميز – دراسة تطبيقية في كلية الإدارة والاقتصاد جامعة الكوفة"، مجلة الغرى للعلوم الاقتصادية والإدارية، مج٣، ع١، جامعة الكوفة، العراق، ٢٠١٤، ص ص٢٥٦-٢٥٧.

(8) M. Ibrahim & A. Perez : "Effects of Organizational Justice, Employee Satisfaction and Gender on Employees' Commitment : Evidence from the UAE. Business Administration", University of Dubai. International Journal of Business and Management, Vol. 9, No.2, London, 2018, PP. 45-46.

(٩) شوقي ناجي جواد : السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٨، ص ص١١٢-١١٣.

(١٠) سامر عبد المجيد البشابشة : "أثر العدالة التنظيمية في بلورة التماثل التنظيمي في المؤسسات العامة الأردنية – دراسة ميدانية"، المجلة الأردنية في إدارة الأعمال، مج٤، ع٤، عمادة البحث العلمي، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن، ٢٠١٧، ص ص٢٧٦-٢٧٧.

(١١) سالم مرزوق الطحيح، على حسين محمد : "العلاقة بين الهيكل التنظيمي ومدى الإدراك في العدالة التنظيمية"، مجلة الإداري، ع٩٤، معهد الإدارة العامة، مسقط، ٢٠١٩، ص ص٢٨٣-٢٨٤.

(١٢) نماء جواد العبيدي : "أثر العدالة التنظيمية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي"، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والاقتصادية، مج٨، ع١٢، جامعة تكريت، العراق، ٢٠١٢، ص ص٢٤-٢٥.

(١٣) مصدق حنون علي الكعبي : العدالة التنظيمية وأثرها في الرضا الوظيفي – دراسة حالة لبعض الكليات الحكومية والأهلية – بغداد، مجلة جامعة دمشق للعلوم الاقتصادية والسياسية، مج٣٩، ع١، جامعة دمشق، ٢٠٢٣، ص ص٦-٧.

(١٤) رجاء عبد الرحمن يونس : العدالة التنظيمية وعلاقتها بفاعلية المنظمة، مجلة وميض الفكر للبحوث، ع٩، كلية التربية الأساسية، الجامعة المستنصرية، العراق، ٢٠٢٠، ص ص٣٨٩-٣٩٠.

(١٥) عمر محمد درة : العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٨، ص ص٨٥-٨٦.

(١٦) علي السلمي : السلوك الإنساني في الإدارة، مكتبة غريب للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٠، ص ص١٨٣-١٨٤.

(١٧) كامل بربر : الإدارة عملية ونظام، ط٣، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ٢٠١٦، ص ص٣٦-٣٧.

(١٨) محمد نعمان علي : أساسيات الإدارة الحديثة، دار العلم والإيمان للنشر والتوزيع، صنعاء، اليمن، ٢٠١٥، ص ص٢٠٢-٢٠٣.

(١٩) مراد رمزي : العدالة التنظيمية – الواقع والمأمول بالتطبيق على المؤسسات الحكومية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٨، ص ص٧٥-٧٦.

(٢٠) منال أبو الفتوح قاسم : العدالة التنظيمية – مدخلاً لتفعيل المناخ التربوي بمدارس التعليم الأساسي المعتمدة، مجلة كلية التربية، مج١٨، ع١٠٦، كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠٢١، ص ص٧١٢-٧١٣.

(٢١) أميرة محمد رفعت : العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة، مكتبة عين شمس، القاهرة، ٢٠١٧، ص ص٥٤-٥٥.

(٢٢) عدل زايد : العدالة التنظيمية المهمة القادمة لإدارة الموارد البشرية، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠١٦، ص ص٤٢-٤٣.

(٢٣) محمد ناصر راشد : محددات العدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية، مجلة الجامعة الإسلامية، غزة، فلسطين، ٢٠١٥، ص٩٥.

(24) R. A. Folger : Organizational Justice and Human Resource Management : CA, Sage Publications, London, 2019, PP. 115-116.

(٢٥) صفية شقراني، عائشة شتاتحة : "قياس أثر العدالة التنظيمية المدركة على مستوى الرضا الوظيفي للمورد البشري بالمؤسسة"، مجلة الباحث، مج١٨، ع١، جامعة قاصدي مرباح، الجزائر، ٢٠١٨،
ص ص٤٣٢-٤٣٣.

(٢٦) إنصاف بزازي، وسيلة زروالي : "العدالة التنظيمية وعلاقتها بالولاء الوظيفي لدى العاملين"، مجلة العلوم الإنسانية، مج٨، ع١، جامعة الأخوة، الجزائر، ٢٠٢١، ص ص٨٧٢-٨٧٣.

(٢٧) خضير كاظم حمود، ياسين كاسب الخرشة : إدارة الموارد البشرية، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٧، ص ص١٧٥-١٧٦.

(٢٨) مسلم محمد عليوة، محمد أحمد عوض : العلاقة بين العدالة التنظيمية وسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية العامة – دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، ع٦، كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٠٠٦، ص ص٢٣٥-٢٣٦.

(٢٩) معاوية أبو غزال، شفيق علاوة : العدالة المدرسية وعلاقتها بالفاعلية الذاتية، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٢٦، ع٤، كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٠١٠، ص ص١٥٤-١٥٥.

(٣٠) عبد الستار العلي وآخران : المدخل إلى إدارة المعرفة، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٦، ص ص٨٢-٨٣.

(٣١) إبراهيم خلوف الملكاوي : إدارة المعرفة – الممارسات والمفاهيم، مؤسسة الوراق للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٧، ص ص١٣٢-١٣٣.

(32) U. Borghoff & R. Pareschi : Information Technology for Knowledge Management, Heidelberg Pares, Germany, 2018, PP.113-114.

(٣٣) مؤيد سعيد السالم : منظمات التعلم، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، القاهرة، ٢٠١٨، ص ص٨٥-٨٦.

(٣٤) موسى توفيق المدهون، إبراهيم محمد الجزراوي : تحليل السلوك التنظيمي – سيكولوجياً وإدارياً للعاملين والجمهور، المركز العربي للخدمات الطلابية، عمان، الأردن، ٢٠٢٠، ص ص١٦٥-١٦٦.

(٣٥) عمر وصفي عقيلي : مدخل إلى المنهجية المتكاملة لإدارة الجودة الشاملة، دار وائل للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠٢١، ص١٠٣.

(٣٦) عزة صبحي عبد المنعم : "إدارة الجودة الشاملة – الطريق إلى التحسين المستمر"، مجلة أخبار الإدارة، ع١٧، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، عمان، الأردن، ٢٠١٧، ص٩٦.

(37) Brady W. Boggs : "TQM and Organizational Culture the Quality Management", the Quality Management Journal, Vol. 11, No.6, New York, 2020, PP. 104-105.

(٣٨) عادية سيد خطاب، منى محمد شريف : الإستراتيجية الإدارية، مكتبة عين شمس، القاهرة، ٢٠٢٠، ص١٨٧.

(٣٩) رعد عبد الله الطائي : إدارة الجودة الشاملة، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ٢٠١٩، ص١٤٢.

(40) R. L. Cohen & J. Greenber : The Justice Concept in Social Psychology, Academic Press, New York, 2017, PP. 182-183.

(41) A. Rawls : The Philosophy of Justice, Plenum, New York, 2019, PP. 192-193.

(42) B.H. Sheppard & et al., : Organizational Justice, Lexington Books, New York, 2018, PP. 135-136.

(43) M. Chan : Organizational Justice and Landmark Cases, International Journal of Organizational analysis, Vol.8, No.1, London, 2017, PP. 117-118.

(44) J. Greenberg : The Social side of Fairness : Interpersonal and Informational Classes of Organizational Justice, Hillsdale : Lawrence Erlbaum Associate, New York, 2020, PP. 235-236.

(٤٥) راندا عبد الحميد : أهداف التعليم الثانوي في مصر، https://mqall.org , 2021, PP. 1-3.

(٤٦) وزارة التربية والتعليم : قانون رقم (٢٣٣) الخاص بأهداف التعليم الثانوي فى مصر، وزارة التربية والتعليم، ١٩٨٨، مادة (٢٢).

(٤٧) فوزي رزق شحاته : أهداف المرحلة الثانوية في مصر في ضوء الاتجاه إلى العولمة، مجلة البحث التربوي، مج١، ع٢، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة، ٢٠٢٠، ص٢٤٠.

(٤٨) وزارة التربية والتعليم : تطوير التعليم – مشروع مصر القومي، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠١٩، ص ص١٨-١٩.

(٤٩) وزارة التربية والتعليم : التعليم الثانوي – الواقع وملامح التطوير، مطبعة وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٢٠، ص ص٣-٤.

(٥٠) إسراء ربحي : المدرسة وأهميتها، https://mawdoo3.com , 2018, PP. 1-2.

(٥١) وزارة التربية والتعليم : التعليم الثانوي – التحديات والمتطلبات، وزارة التربية والتعليم، القاهرة، ٢٠٢٢، ص ص٣-٥.

(٥٢) عصام عبد الهادي علي : تأثير العدالة التنظيمية على التصرفات المرتبطة بالعمل بالتطبيق على المدرسين بالمدارس المصرية، مجلة البحوث التجارية، مج٣٦، ع٢، كلية التجارة، جامعة الزقازيق، ٢٠١٤، ص ص٢١٩-٢٢٠.

(٥٣) فتحي محسن شما، منيرة محمود الشرمان : العدالة الإجرائية وعلاقتها بالالتزام التنظيمي لدى المعلمين في منطقة النقب من وجهة نظرهم، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج٢، ع١١، كلية التربية، جامعة اليرموك، الأردن، ٢٠١٨، ص ص٢٦-٢٧.

(٥٤) فهمي خليفة الفهداوي، نشأت أحمد القطاونة : تأثيرات العدالة التنظيمية في الولاء التنظيمي، المجلة العربية للإدارة، مج٢، ع٢٤، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، جامعة الدول العربية، القاهرة، ٢٠١٤، ص٤٤.

(٥٥) حاقة الأزهاري، محمد الباي : العدالة التوزيعية مفتاح لسلوك المواطنة التنظيمية، مجلة معهد العلوم الاقتصادية، مج٢٤، ع١، كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير، جامعة الجزائر، ٢٠٢١، ص ص٨٧٥-٨٧٦.

(٥٦) جمال صادق الحوباني وآخران : دور العدالة الإجرائية كمتغير وسيط في العلاقة بين إستراتيجيات علاج قصور الخدمة ورضا العملاء، مجلة سوهاج لشباب الباحثين، مج٢، ع٤، جامعة سوهاج، ٢٠٢٢، ص٦.

(٥٧) رضا عطية عبد المعطي : تأثير العدالة التوزيعية على الرضا الوظيفي، المجلة العلمية للاقتصاد والتجارة، مج٢، ع١، كلية التجارة، جامعة عين شمس، ٢٠٢١، ص٢٧٢.

(٥٨) دره عمر محمد : العدالة التنظيمية وعلاقتها ببعض الاتجاهات الإدارية المعاصرة، دار الرضوان للنشر والتوزيع، القاهرة، ٢٠١٨، ص ص٣٦-٣٧.

استخدام المحطات العلمية لتنمية مهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية

إعداد

أ/ داليا عبدالناصر عبدالحليم شهاب

معيدة بقسم المناهج وطرق التدريس وتكنولوجيا التعليم

كلية التربية – جامعة بنها

إشراف

أ.د/ محمود ابراهيم بدر

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

المتفرغ

كلية التربية – جامعة بنها

د/ سامية حسنين هلال

أستاذ المناهج وطرق تدريس

الرياضيات

كلية التربية – جامعة بنها

٢٠٢٤م- ١٤٤٥هـ

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي إلي التعرف على أثر استخدام المحطات العلمية على تنمية مهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج التجريبي، وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة المنوفية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، واعتمد البحث في قياس نتائجه على اختبار مهارات التفكير المنتج (إعداد الباحثة).

وتوصل البحث إلى النتائج الآتية :

- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في الرياضيات ككل ومكوناته الفرعية(الاستنتاج- التفسير- التنبؤ بالافتراضات- الطلاقة المرونة- الأصالة) كل على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.
- وجود فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في الرياضيات ككل ومكوناته الفرعية(الاستنتاج- التفسير- التنبؤ بالافتراضات- الطلاقة المرونة- الأصالة) كل على حدة لصالح التلاميذ في التطبيق البعدي.

الكلمات المفتاحية: المحطات العلمية- مهارات التفكير المنتج في الرياضيات- تلاميذ المرحلة الإعدادية.

Abstract of the research

The aim of the current research is to identify the effect of using Learning Stations for developing Productive thinking skills among Preparatory Stage Pupils. The researcher used the Experimental research method, and the research group consisted of (60)male and female Pupils from the second year Prepartory Stage Pupils in Menoufia Governorate who were divided into two groups: control and experimental. In measuring its results, the research used an Productive Thinking (prepared by the current study researcher). the research has the following results.

- There are statistically significant differences at the (0.05) level of significance between the mean scores of the experimental group pupils and the control group in the post -application of productive thinking skills test in Mathematics as a whole and in each of its Subskills(Conclusion-Interpretation-Forecasting assumptions-Fluency-Flexibility-Originality)Severally in favor of the experimental group Students.
- There are statistically significant difference at the (0.05) level of significance between the mean scores of the experimental group pupils in the pre and post applications of the productive thinking test in Mathematics as a whole and in each of its Subskills(Conclusion-Interpretation-Forecasting assumptions-Fluency-Flexibility-Originality)Severally in favor the students of the post-application.

Keywords*:* Learning Stations, productive thinking skills in Mathematics, Preparatory Stage Pupils.

مقـــدمـــــة:

يمر العالم في السنوات الأخيرة بتطورات وتغيرات تكنولوجية سريعة، مما دفع العديد من الدول المتقدمة إلى إعادة النظر في المناهج التعليمية بصفة عامة ومناهج الرياضيات بصفة خاصة، ومحاولة تطويرها بما يتلاءم مع الثورة المعرفية الهائلة ومع حاجات المجتمع ومتطلباته، ولهذا نجد اهتمام الأمم بتوفير عقول مفكرة قادرة على مواكبة جميع التغييرات والدخول في دائرة التنافس العالمي.

وانطلاقًـــا مـن أهميـة وضـرورة التفكيـر، فقـد أصـبح تعلـيم مهاراتـه هـدفًا رئيسًـا للتربيـة والتعلـيم؛ حيـث إن الاهتمـام بمهـارات التفكيـر وخاصـة مهـارات التفكيـر المنـتج تعـد مـن أهـم أشـكال التغييـر المطلـوب إحداثـه فـي التعلـيم لإعـداد التلميـذ للحيـاة (ابتسـام عـز الدين ،٢٠٢١: ٢٢٦)* .

حيـث يعـد التفكيـر المنـتج مـن أهـم الاتجاهـات الحديثـة التـي تسـمو بالرياضـيات علـى أن تكـون مجـرد تـراكم للمعلومـات والمعـارف، فـالتفكير المنـتج هـو انـدماج لنمطـي التفكيـر الناقـد والإبـداعي، يقـوم فيـه الفـرد بتنظـيم أفكـاره تنظيمًـا ذاتيًـا، ويهـدف إلـى تحقيـق نتائج إيجابية عملية (آلاء رياض ،٢٠١٦: ٥) .

حيـث عرفـه (عبدالناصـر محمـد،٢٠٢١: ١٩) بأنـه عمليـة ذهنيـة يتفاعـل فيهـا الإدراك الحسـي مـع خبـرة التلميـذ، لحـل المشـكلات الرياضـية بطـرق غيـر مألوفـة، ويقـاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الاختبار المعد لذلك.

وقد حظيت المحطات العلمية باهتمام نقدي واسع حيث تتضمن السماح لمجموعات صغيرة من التلاميذ بالمرور عبر محطات التعلم المختلفة التي تم تصميمها بطريقة تأخذ في الاعتبار الخصائص التي لا حصر لها للتلاميذ وقدراتهم المختلفة، بالإضافة إلى ذلك فهي تجعل عمليتي التعليم والتعلم أكثر كفاءة (**Mofeed, N., Zaid, A.، 2020: 36**) .

وتُعرف المحطات العلمية بأنها طريقة تعليم وتعلم مجهزة بمواد تعليمية فعالة تؤكد على الخبرة العملية والتعلم من خلال اللعب، فهي طريقة بديلة لطريقة التدريس والتعلم التقليدية الحالية تم تنفيذها في برامج التعلم الخاص في ماليزيا حيث توفر للتلاميذ فرصًا للحصول على التعلم التجريبي ويتم إجراءه أيضًا وفقًا لقدرات التلاميذ واهتماماتهم الفردية (**Danilo,2019:79**).

(*) تتبع الباحثة نظام التوثيق (الاسم الأول والثاني للمؤلف، السنة: الصفحات) في المراجع العربية، ونظام APA الإصدار السادس في المراجع الأجنبية.

وهناك الكثير من المحطات العلمية التي يمكن استخدامها في تعليم وتعلم الرياضيات، مثل: المحطة القرائية، والمحطة الصورية، والمحطة الاستكشافية، والمحطة الالكترونية وغيرها من المحطات العلمية.

الإحســـــــاس بالمشكلـــــــة:

نبع إحساس الباحثة بمشكلة البحث الحالي من خلال:

- ما أظهرته نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت جميعها على وجود تدني في مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ في مادة الرياضيات وضرورة تنميتها لديهم مثل: دراسة **آلاء رياض (٢٠١٦)**، ودراسة **إيهاب السيد (٢٠١٩)**، ودراسة **فهد العليان (٢٠٢٢)**.
- ما اظهرته نتائج الدراسات السابقة والتي أكدت جميعها على أهمية المحطات العلمية مثل: دراسة **ساهر ماجد(٢٠١٥)**، ودراسة **زينب جمال (٢٠١٨)**، ودراسة **أماني مرزوق (٢٠١٩)**، ودراسة **إيمان على (٢٠٢١)**، ودراسة **إيمان محمد (٢٠٢٢)**.
- الدراسة الاستكشافية:

حيث قامت الباحثة بتطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج (إعداد :ابتسام عز الدين) (ملحق ١) لمعرفة مدى امتلاك تلاميذ الصف الثاني الإعدادي لمهارات التفكير المنتج، وكان متوسط درجات التلاميذ (٣٣.٥٣) درجة في حين كانت الدرجة الكلية للاختبار(٧٢) درجة بنسبة ٤٦.٥٧% مما يدل على وجود ضعف لدى التلاميذ في تلك المهارات.

مشكلة البحث:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في وجود تدني في مهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، وللتغلب على هذه المشكلة يحاول البحث الحالي الإجابة على الأسئلة التالية:

١. ما مهارات التفكير المنتج اللازم توافرها لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟
٢. ما صورة وحدتي (الإحصاء – الهندسة والقياس) من كتاب الرياضيات للصف الثاني الإعدادي للفصل الدراسي الأول المصاغة باستخدام المحطات العلمية؟

٣. ما أثر استخدام المحطات العلمية في تدريس مادة الرياضيات على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث الحالي في أنه قد يفيد:

التلاميذ: من خلال:

- استخدام المحطات العلمية والتي من الممكن أن تنمي التفكير المنتج لديهم.
- إتاحة التعلم من خلال الأشكال المختلفة للمحطات العلمية.
- إكساب التلاميذ مهارات التفكير المنتج.

المعلمين: من خلال:

- تقديم المحطات العلمية بأشكالها.
- تقديم لبعض المحطات العلمية وتوظيفها في تعليم وتعلم الرياضيات.
- مساعدة المعلم على التعرف على أشكال المحطات العلمية.
- تقديم دليل المعلم لتدريس وحدتي الجبر والهندسة والقياس باستخدام المحطات العلمية.
- تقديم اختبارلمهارات التفكير المنتج يفيدهم في قياس التفكير المنتج لدي تلاميذهم.

مخططي المناهج: من خلال:

- الاستفادة من المحطات العلمية وأخذها في الاعتبار عند التخطيط لأى عملية تعليم وتعلم للتلاميذ، وكذلك عند إعداد مناهج جديدة والأخذ في الاعتبار مهارات التفكير المنتج.

الباحثين: من خلال:

الاستفادة من البحث الحالي ومن التوصيات والمقترحات في إعداد بحوث ودراسات جديدة تتناول المحطات العلمية، و مهارات التفكير المنتج ، وكذلك الاستفادة من الأدوات المستخدمة في البحث.

حدود البحث:

- مجموعة من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمحافظة المنوفية- إدارة الباجورالتعليمية.
- الوحدة الثالثة (الإحصاء) والرابعة (الهندسة والقياس) من كتاب الرياضيات المقرر علي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي للفصل الدراسي الأول حيث يمكن تضمين بعض الأنشطة والتطبيقات التي يمكن من خلالها تنمية التفكير المنتج.

- المحطات العلمية المناسبة لوقت الحصة الدراسية ومحتوى الوحدتين وعدد التلاميذ، وهي: المحطة القرائية، والمحطة الصورية، والمحطة الاستكشافية، والمحطة الإلكترونية.
- بعض مهارات التفكير المنتج وهي: الاستنتاج، والتفسير، والتنبؤ بالافتراضات، والطلاقة، والمرونة، والأصالة.

أداة الدراسة :

- اختبار مهارات التفكير المنتج.

مصطلحات البحث:

التفكير المنتج:

عرفه(**حيدر عبدالكريم، إيلاف غني،٢٠٢٢: ٤٢٧**) بأنه التناوب المستمر بين التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، فالإبداعي يولد أفكار جديدة ومتنوعة وغير مألوفة والناقد انتقائي يغربل ويختبر الأفكار التي ولدَها التفكير الإبداعي لتحديد أفضل الأفكار لمزيد من التطور.

كما عرفه(**أسامة محمود، ٢٠٢٢ : ١١٠**) بأنه نمط من أرقى أنماط التفكير التي تهتم بتوظيف التلميذ لكل من مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التفكير الناقد لإيجاد نواتج جديدة أو إنتاج أفكار أكثر إيجابية، لأنه يعتمد دائمًا على تحليل المعلومات وتقويمها وتقديم حلول غير مألوفة وانتقاء أفضل الحلول للمشكلات المطروحة.

وعرف البحث الحالي التفكير المنتج بأنه: نوع من أنواع التفكير يجمع بين التفكير الناقد والتفكير الإبداعي، حيث يقوم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بالتفكير بشكل إبداعي (الطلاقة – المرونة – الأصالة) لتوليد أفضل الخيارات والحلول المتاحة، ثم التفكير بشكل نقدي (الاستنتاج – التفسير – التنبؤ بالافتراضات) لاختبار هذه الخيارات والحلول واختيار أفضلها ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها التلاميذ في الاختبار المعد.

مهارات التفكير المنتج:

عرف (**أسامة محمود، ٢٠٢٢: ٩٨- ٩٩**) مهارات التفكير المنتج بأنها مجموعة من العمليات العقلية، والتي تعكس قدرة التلميذ على ممارسة مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي، والتي تمكنه من تقديم أفكار وحلولًا للمشكلات الرياضية والمواقف الحياتية بطريقة ناقدة وإبداعية.

وعرفتها (**إيمان صابر، ٢٠٢٢: ٦٣**) بأنها مجموعة من الممارسات والأداءات العقلية التي يقوم بها التلاميذ لنقد وتقييم الأفكار أثناء تأدية الأنشطة والمهام من خلال القيام بتحليلات واستنتاجات وتنبؤات لإنتاج أفكار جديدة وفعالة في حل المشكلات الرياضية المختلفة.

عرف البحث الحالي مهارات التفكير المنتج على أنها: مجموعة من المهارات التي يمتلكها تلاميذ الصف الثاني الإعدادي وتمكنهم من إنتاج أفكار وحلول مبتكرة للمشكلات والمواقف الحياتية في المحطات العلمية المختلفة، من خلال بناء المعارف والخبرات في تركيب جديد مرورًا بعمليات التفكير الناقد والإبداعي.

المحطات العلمية:

تعرف المحطات العلمية بأنها استراتيجية تدريسية يقوم فيها التلاميذ بالتناوب في مجموعات صغيرة بين الأنشطة التعليمية التي يقودها المعلم عبرالمحطات بناء على احتياجات التعلم لكل تلميذ واستكشاف المسارات القائمة على الاستفسار
. (Minaz, F., Melanie, B., 2019: 51)

وعرفتها **سارة عبدالله (٢٠٢١: ٤)** بأنها أسلوب تدريس يتكون من عدة محطات كل محطة ذات مستوى معين لتأدية المهارة وفيه يوزع التلاميذ على المحطات بالتساوي على أن يمر جميع التلاميذ بكل مستويات المحطات التالية ويؤدوا الأعمال حسب ورقة بيان العمل وتكراراته المسلمة للتلاميذ والمعلقة أمام كل محطة.

وعرف البحث الحالي المحطات العلمية على أنها: طريقة تدريس تتضمن مجموعة من الأنشطة العلمية التي يقوم تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بتنفيذها دوريًا، وبالتناوب على المحطات المختلفة والتي قد تكون قرائية، صورية، استكشافية، أو إلكترونية ....وغيرها؛ بهدف تنمية تفكيرهم المنتج في مادة الرياضيات.

الإطار النظري:

المحور الأول: مهارات التفكير المنتج:

يعد التفكير المنتج نمط من أرقى أنماط التفكير؛ حيث يعتمد على البنية المعرفية لدى التلميذ وما يمتلكه من مهارات التفكير وتوظيفها في المواقف التعليمية المختلفة، مما يساعده

على ممارسة مهارات التفكير بطريقة ناقدة وإبداعية والفهم بطريقة أكثر وضوحًا(إيمان سمير،٢٠٢٢: ٥٨٨- ٥٨٩).

حيث أوضح فرتيمر Frihtemer عام ١٩٤٥ أن التفكير المنتج يبدأ من الفهم العميق لهيكل المشكلة التي سوف تساعد في اقتراح خصائص أساسية لحلها حلاً حقيقياً ومناسبًا للاحتياجات الجوهرية للمشكلة(Erika, B.,et al., 2015: 8).

لذلك يعد التفكير المنتج من الأهداف الرئيسية التي تسعى المؤسسات العلمية في العصر الحالي لإكسابها للتلاميذ لمواكبة التغيرات المعاصرة في مختلف المجالات، لذا أصبح لزامًا على القائمين على العملية التعليمية تفعيله والاهتمام به؛ لتنمية قدرة التلاميذ على الجمع بين مهارات التفكير الإبداعي والتفكيرالناقد في حل المشكلات وإنجاز المهام بطرق إبداعية وغير مألوفة.

مهارات التفكير المنتج:

وقد حددت **(تسنيم حسين، ٢٠٢١: ١٠٢- ١٠٧)** مهارات التفكير المنتج كالآتي:

- **مهارة التقويم:** وهي قدرة الفرد على إصدار أحكام على مدى صحة أو خطأ الخطوات التي اتبعها من أجل تحقيق أهداف محددة، وتحديد العقبات التي تواجهه وتحديد أسبابها ومن ثم العمل على علاجها.
- **مهارة التفسير:** وهي قدرة التلميذ على طبيعة الموقف وتحليله بطريقة مبسطة.
- **مهارة الاستنتاج:** وهي قدرة التلميذ على الوصول إلى نتائج لموقف واجهه أو مشكلة من خلال تحليله لعناصره الأولية.
- **مهارة توليد الاحتمالات:** وهي قدرة التلميذ على تخمين أبعاد الموقف أو المشكلة، ومحاولة وضع احتمالات وأفكار تساعد في فهمه لهذا الموقف أو المشكلة.
- **مهارة الحساسية للمشكلات:** وهي قدرة التلميذ تحديد ما يحتاجه لتحسين الأداء للوصول لأفضل الحلول.
- **مهارة الإثراء بالتفاصيل:** وهي قدرة التلميذ على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة تساعده على تطويرها وتنفيذها.
- **مهارة الطلاقة:** وهي قدرة التلميذ على استخدام خبرته عند الحاجة إليها في إنتاج أكبر عدد من الحلول للمشكلات الحقيقية.
- **مهارة الأصالة:** وهي قدرة التلميذ طرح الاستجابات قليلة التكرار.

- **مهارة المرونة:** وهي قدرة التلميذعلى تغيير اتجاه التفكير حسب خصائص الموقف مع توليد أفكار متنوعة.
- **مهارة تقييم المناقشات:** وهي قدرة التلميذ على نقد المناقشات التي تدور بالفريق حول المشكلة أو المهمة.

واتفق كل من (**إيهاب السيد** ،٢٠١٩: ٢٦) ،(**فهد بن عبدالرحمن** ،٢٠٢٢: ٢٩٠) ، (**سمر محمد**، ٢٠٢٢: ٢٩٤٣)علي مهارات التفكير المنتج فيما يأتي:

- **الاستنتاج** :القدرة على نقل المعارف الرياضية من العام إلى الخاص لاستخلاص النتائج المنطقية، والتمييز بين درجات الصحة والخطأ لنتيجة ما تبعًا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة معطاة .
- **التفسير** : القدرة على تحديد المشكلة وتقديم الأدلة والأسباب لقبول النتائج والتعميمات.
- **التنبؤ بالافتراضات** :القدرة على فحص الواقع لاختيار الافتراضات التي تصلح حلًا لمشكلة رياضية ما .
- **الطلاقة** : القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الحلول والأفكار حول مشكلة رياضية ما .
- **المرونة** :القدرة على الوصول إلى حل المشكلة الرياضية بأكثر من طريقة ممكنة .
- **الأصالة** :القدرة على إنتاج حلول أو توليد أفكار تتسم بالجدة والندرة والنوعية حول مشكلة رياضية ما.

ومن مظاهر الاهتمام بمهارات التفكير المنتج تناول العديد من الدراسات لها، مثل:

- **دراسة يوسف ابراهيم(٢٠١٦):** التي هدفت إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على أبعاد التعلم عند مارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي في مادة الرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت الدراسة في قياس نتائجها على اختبار مهارات التفكير المنتج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تنمية مهارات التفكير المنتج لدي عينة الدراسة.
- **دراسة زينب محمود وآخرون (٢٠٢١):** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على نماذج ما بعد البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية أبعاد التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ،واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت في

قياس نتائجها على اختبار للتفكير المنتج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية أبعاد التفكير المنتج لدي عينة الدراسة.

- **دراسة عبدالناصر محمد(٢٠٢١):** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية استخدام مدخل الرياضيات الممتعة في تنمية التفكير المنتج وخفض مستوى العبء المعرفي لدى التلاميذ(مرتفعي- متوسطي- منخفضي)التحصيل بالمرحلة الإعدادية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت في قياس نتائجها على اختبار مهارات التفكير المنتج ومقياس مستوى العبء المعرفي، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية مدخل الرياضيات الممتعة في تنمية متغيري البحث.
- **دراسة أسامة محمود(٢٠٢٢):** التي هدفت إلى استخدام نموذج شوارتز"Swartz " في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت في قياس نتائجها على اختبار مهارات التفكير المنتج، ، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية نموذج شوارتز في تنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدي عينة الدراسة.
- **دراسة إبراهيم بن محمد و مانع بن على(٢٠٢٣):** والتي هدفت الدراسة إلى اقتراح برنامج قائم على منحى ستيم STEM لتدريس الرياضيات وتعرف أثره على تنمية مهارات الترابط الرياضي والتفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، واستخدمت الدراسة المنهج التجربي القائم على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة، واعتمدت في قياس نتائجها على اختبار في مهارات الترابط الرياضي، وآخر في مهارات التفكير المنتج، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات الترابط الرياضي والتفكير المنتج لدي عينة الدراسة.
- **المحور الثاني: المحطات العلمية:**

تعد استراتيجية المحطات العلمية من الطرق الممتعة في الدروس العملية والنظرية معًا والتي تضفي على الفصل جوًا من المتعة والتغيير والحركة اللازمة لتحريك دماء التلاميذ، وزيادة دافعيتهم للتعلم **(عبدالله بن خميس وسليمان بن محمد ،٢٠٠٩: ٢٨٣).**

معايير تصميم وإعداد المحطات العلمية:

هناك مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها في تصميم المحطات العلمية والتي أوردتها **(Nermin, B., Olga, S.,2010: 89)** فيما يأتي:

- أن تركز المحطات على موضوع محدد، وتسمح للتلاميذ بمعرفة المزيد عن هذا الموضوع.
- أن يبدأ التلميذ في التعلم بأي محطة دون تقييده أو إلزامه بترتيب معين داخل المحطات.
- أن يتم تنفيذ أنشطة المحطات العلمية الفرعية في مجموعات صغيرة مع توفير المواد التي تكفى لانخراط جميع التلاميذ في التعلم.
- أن تسمح المحطات للتلاميذ باكتشاف المعرفة دون الحاجة إلى التوجيه الزائد من المعلم.
- أن تركز كل محطة على نشاط يمكن للتلاميذ استكشافه في زمن محدد .
- وجود تعليمات واضحة يسهل على التلاميذ قراءتها وفهمها بسرعة.
- عدم توجيه الكثير من الأسئلة في أوراق عمل التلاميذ.

وقد راعت الباحثة كل هذه المعايير في إعدادها للمحطات العلمية وأثناء التنفيذ.

خطوات تنفيذ استراتيجية المحطات العلمية

تشير **غزيل بنت علي (٢٠٢١: ٢٧-٢٨)** إلي مجموعة من الخطوات لتنفيذ استراتيجية المحطات العلمية كما يلي:

- تقسيم التلاميذ إلى مجموعات تعلم تعاوني غير متجانسة، يتراوح عدد أفراد كل مجموعة بين (٥-٦) تلاميذ.
- يبين المعلم المطلوب من المجموعات القيام به عند تجوالها على المحطات العلمية وكيفية ترتيب الانتقال بين المحطات، ويحدد الزمن المستغرق في كل محطة (١٠-١٥) دقيقة.
- يعلن المعلم بدء مدة المكوث في المحطة وانتهاءها، ويطلب من المجموعات التحرك إلى المحطة التالية.
- بعد الانتهاء من التجوال بين المحطات يتسلم المعلم أوراق الإجابة، ويصححها لاحقا، ويقدمها للتلاميذ في اليوم التالي.
- يناقش المعلم الملاحظات العامة على أداء مجموعات التعلم، ثم يقوم بغلق الدرس وإبراز أهم عناصره وإعلان الواجب المنزلي.

طرق تنفيذ المحطات العلمية في العملية التعليمية:

حدد كل من **(عبدالله بن خميس، سليمان بن محمد، ٢٠٠٩: ٢٩٢)**، **(ساهر ماجد، ٢٠١٥، ٢٤)**، **(ثاني حسين، محمد عبدالكريم،٢٠١٦: ٣٦٤)** ثلاثة طرق رئيسية لتنفيذ استراتيجية المحطات العلمية في العملية التعليمية :

١- **الطواف على كل المحطات:**

يمكن للمعلم تصميم محطات مختلفة، وتقسيم التلاميذ إلى مجموعات، وتبدأ المجموعات بالتوزيع على المحطات كل مجموعة على محطة، ويحدد وقتًا يصل إلى خمس دقائق مثلًا ثم يأمر التلاميذ بالانتقال إلى المحطة التالية، فتبدأ كل مجموعة بالانتقال إلى المحطة التي تقع على يمينها، أو على يسارها، حسب القانون الذي يضعه المعلم في بداية الحصة، ثم تمكث كل مجموعة عند المحطة الجديدة خمس دقائق، وهكذا حتى تتمكن كل المجموعات من زيارة جميع المحطات بعدها ترجع المجموعات إلى أماكنها، ويبدأ المعلم بمناقشة ورقة العمل، ونتائج المجموعات في كل محطة، ثم يغلق المعلم النشاط.

٢- **الطواف على نصف المحطات:**

تحتاج بعض الأنشطة وقتًا أكثر من خمس دقائق، فيلجأ المعلم إلى اختصار عدد المحطات إلى النصف، وهذا يتم تصميم محطات كل اثنتين متشابهتين، ويستغرق المكوث عند كل محطة وقت أقصاه عشر دقائق.

٣- **التعليم المجزأ:**

هناك فرصة لاختصار الوقت، ولعب التلميذ لدور المعلم أو على الأقل دور المبعوث، فيتوزع أعضاء المجموعة الواحدة على المحطات المختلفة، حيث يزور كل عضو من أعضاء المجموعة محطة واحدة فقط، ثم يجتمعون بعد انتهاء الوقت المحدد، ويدلي كل تلميذ بما قام به وشاهده في المحطة التي زارها وفي هذا الوقت يتبادلون الخبرات.

وقامت الباحثة باختيار الطريقة الأولى(الطواف على كل المحطات)؛ وذلك للأسباب الآتية:

- لأنها تلائم طبيعة البحث من حيث نوعية المحطات العلمية التي تم تصميمها.

- لأن المجموعة بكامل أعضائها تمر على كل محطة، مما يتيح الفرصة لكل تلميذ باكتساب المعرفة العلمية بنفسه، مما قد يساعد على رفع مستوى التفكير المنتج لديهم.
- استمرارية حركة المجموعات على المحطات العلمية تشجع التواصل والحوار بين المجموعات؛ مما قد يسهم في تنمية التفكير المنتج لدى التلاميذ.
- مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.

أنواع المحطات العلمية

هناك أنواع مختلفة من المحطات العلمية تعتمد في تصميمها على طبيعة كل درس ويمكن الدمج بين هذه الأنواع لتصميم نموذج يتلاءم مع طبيعة التلاميذ، وطبيعة المادة العلمية، والوقت المتاح لكل محطة، وهناك أسئلة يضعها المعلم وينبغي أن يجيب عنها التلاميذ عند تواجدهم في كل محطة من هذه المحطات.

وبالرجوع إلى العديد من الدراسات مثل: **(عبدالله بن خميس وسليمان بن محمد ،٢٠٠٩:٢٨٦)**، **(هبه محمد، ٢٠١٧: ٥٧)**، **(آمال جمعة، ٢٠١٧: ١٩)**، **(ريهام رفعت، ٢٠١٨: ٧٥)** تم التوصل إلى عشرة أنواع للمحطات العلمية، والتي تمثلت في:

١. المحطات الاستقصائية/ الاستكشافية :

تختص هذه النوعية من المحطات العلمية بالأنشطة العملية والتي تتطلب إجراء تجربة معينة أو استكشاف نظرية معينة.

٢. المحطات القرائية :

يضع المعلم في هذه النوعية من المحطات مادة قرائية كمقال من جريدة؛ وذلك بهدف تكوين تلاميذ مستقلين لديهم القدرة على استخراج المعرفة من مصادرها الأصلية دون الحاجة إلى وسيط كالمعلم أو الكتاب المدرسي.

٣.المحطات الاستشارية:

تعتبر المحطات الاستشارية هي المخصصة للخبراء، فيقف المعلم خلف تلك المحطة أو يكلف تلميذ أو أكثر بقراءة مادة علمية متعلقة بموضوع الدرس، أو يحضر تلميذًا متفوقا من الصفوف المتقدمة، أو أحد أفراد المجتمع كطالب جامعي أو مهندس أو طبيب، ويبدأ الطلبة عندما يصلون إلى هذه المحطة بسؤال الخبير الموجود عندها بعض الأسئلة المكتوبة عندهم في ورقة العمل للمادة العلمية.

٤. المحطات الصورية:

تتميز هذه النوعية من المحطات بوجود عدد من الصور يتصفحها التلاميذ ويجيبون على عدد من الأسئلة المتعلقة بها، كما تساعد هذه النوعية من المحطات على تقريب المفاهيم العلمية والخبرات المحسوسة إلى أذهان التلاميذ.

٥.المحطات السمع / بصرية

يضع المعلم في الطلبة عندما يصلون إلى هذه المحطة جهاز التسجيل أو جهاز الفيديو ويستمعون أو يشاهدون المادة العلمية المعروضة، ويجيبون على عدد من الأسئلة العلمية في أوراق العمل الخاصة بهم.

٦. المحطات الإلكترونية

يضع المعلم في هذه المحطة جهاز كمبيوتر، ويقوم التلاميذ إما بالبحث في الإنترنت أومشاهدة عرض تقديمي على البوربوينت أو مشاهدة فلاشيات مرتبطة بموضوع الدرس، كما يمكن أن يطلب المعلم من التلاميذ استخدام برنامج حاسوبي في تصميم مادة علمية معينة، كتصميم نموذج ثلاثي الأبعاد لبعض الأشكال، وتكون خطوات العمل موضوعة على الطاولة، شرط أن تكون هذه الخطوات بسيطة وميسرة بحيث لا يستغرق المتعلمون وقتًا طويلًا عند هذه المحطة.

٧. محطات متحف الشمع

يطلب المعلم من أحد التلاميذ سواء من داخل الفصل أو من خارجه تقمص شخصية علمية معينة، كشخصية أحد العلماء العرب والمسلمين أو شخصية أحد العلماء العالميين، ويلبس ملابس قريبة من ملابس العصر والبلد التي عاش فيها ذلك العالم وتكون أمامه نماذج لكتبه، أو الأجهزة التي قام بابتكارها أو صور تحكي انجازاته، ويبدأ بشرح هذه الإنجازات عندما تصل إليه مجموعة التلاميذ، وتكون المادة العلمية التي يتكلم فيها مرتبطة بموضوع الدرس لكن يحكيها على شكل حكاية.

٨- محطات نعم ولا:

تعتبر هذه النوعية من المحطات ممتعة ومثيرة للتفكير بشكل كبير جدا، فيتم تجهيز عدد من الأسئلة من المعلم أو التلميذ أو المكلف بالوقوف عند تلك المحطة شرط أن تكون إجاباتها نعم أو لا.

٩.مراكز التعلم

يمكن تطوير طريقة المحطات العلمية لتصبح مراكز لتفعيل التكامل بين المواد الدراسية.

١٠. مراكز الذكاءات المتعددة

كما يمكن تطوير طريقة المحطات العلمية لتخاطب الذكاءات المتعددة.

- **المحطات العلمية موضع البحث الحالي:**

بعد التعرف على المحطات العلمية وفحصها لبيان مدي ملاءمتها لطبيعة مادة الرياضيات ولمجموعة البحث وللهدف من البحث الحالي تم اختيار المحطات الآتية:

١. المحطة القرائية:

قامت الباحثة بإعداد لوحة لكل درس يتعرض لها التلاميذ أثناء مرورهم على المحطة القرائية وعليهم قرائتها جيدًا وتحليلها لعناصر رئيسية، مما يساعدهم على تحديد الهدف من الدرس.

أسباب اختيار المحطة القرائية:

وذلك لما يتضمنه الكتاب المدرسي لبعض القوانين والنظريات والنتائج، فجاءت المحطة القرائية لتعالج هذه الثغرة من خلال تزويد التلميذ بهذه القوانين والنظريات والنتائج التي يحتاجها في حل التمارين التي تفيده في زيادة مهارات التفكير المنتج لديه، وأهميتها في حل المشكلات.

٢.المحطة الصورية:

قامت الباحثة بتجهيز مجموعة من الصور لكل درس على التلاميذ في هذه المحطة تفسير ما تتضمنه الصور وحل مجموعة من التمارين التي تحتاج إلى ما تم استنتاجه من الصور وفحصها لاختيار الافتراضات التي تصلح أن تكون حلًا لمشكلة رياضية معينة.

أسباب اختيار المحطة الصورية:

المحطة الصورية تساعد التلاميذ على تقريب المفاهيم الرياضية المجردة والخبرات المحسوسة إلي أذهانهم، مما يزيد مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ.

٣.المحطة الاستكشافية:

قامت الباحثة بتجهيز مجموعة من الأنشطة التعليمية للتلاميذ في هذه المحطة يقومون بأداءها من خلال مجموعة من التعليمات لتوضيح الهدف من هذه الأنشطة.

أسباب اختيار المحطة الاستكشافية:

تم اختيار هذه المحطة تحديدًا وذلك لما تتمتع به من إثارة وتشويق، مما يكون له الأثر في تحفيز التلاميذ على التعلم دون ملل، ويحفز التلاميذ على استكشاف المادة التعليمية، مما يساعد على تنمية مهارات التفكير المنتج لدى التلاميذ.

٤ .المحطة الالكترونية:

تم استخدام (برامج Java script مع استخدام برامج جاهزة مثل MCQM وبرنامج Front page) * وبعض الفيديوهات التوضحية لتدريب التلاميذ على استخدام الحاسوب في التعلم ومحاولة اجتياز مجموعة من الأسئلة التي تم إعدادها من نوع الاختيار من متعدد تظهر النتيجة للتلميذ عقب الانتهاء من الإجابة مباشرةً.

أسباب اختيار المحطة الالكترونية:

تم اختيار هذه المحطة وذلك لإمداد التلاميذ ببعض البرامج والفيديوهات والمديولات التعليمية والعروض التقديمية لتزويد التلاميذ بالمعلومات الغير متوفرة في الكتاب المدرسي مع قليل من الإثراء الذي يفيد التلميذ في تنمية مهارات التفكير المنتج لديه.

*قام بتعريف بعض البرامج وتصميم بعضها الآخر أ.د/ محمود ابراهيم بدر

أسباب اختيار المحطة الالكترونية:

تم اختيار هذه المحطة وذلك لإمداد التلاميذ ببعض البرامج والفيديوهات والمديولات التعليمية والعروض التقديمية لتزويد التلاميذ بالمعلومات الغير متوفرة في الكتاب المدرسي مع قليل من تقديم أنشطة إثرائية الذي تفيد التلميذ في تنمية مهارات التفكير المنتج لديه.

ومن مظاهر الاهتمام بالمحطات العلمية تناول العديد من الدراسات لها، مثل:

- **دراسة هبه محمد (٢٠١٧):** التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي المتفوقين عقليًا ذوى صعوبات تعلم الرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت في قياس نتائجها على اختبار تحصيلي ومقياس لمهارات القرن الحادي والعشرين، وتوصلت النتائج إلى فاعلية المحطات العلمية في تنمية متغيرات الدراسة لدى عينة الدراسة.

- **دراسة محمد محمود (٢٠٢١):** التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج مقترح قائم على المحطات العلمية المدمجة في تنمية مهارات التفكير التأملي والبراعة الرياضية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الفرقة الأولى بكلية التربية شعبة الرياضيات، واستخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت في قياس نتائجها على اختبار مهارات التفكير التأملي وأخر لمكونات البراعة الرياضية ومقياس اتجاه، وتوصلت إلى تحقق فاعلية البرنامج المقترح، وأوصت بتعميم مواده التعليمية وأدواته وتصميمه المنهجي على الطلاب المستجدين بكليات التربية شعبة الرياضيات.
- **دراسة رشا نبيل(٢٠٢٢):**هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تدريس الرياضيات لتنمية التنور الرياضي ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي، واعتمدت في قياس نتائجها على اختبار للتنور الرياضي ومقياس دافعية للتعلم، وتوصلت إلى فاعلية المحطات العلمية في تنمية متغيرات الدراسة.
- **دراسة أسماء سامي(٢٠٢٣):** هدفت الدراسة إلى قياس فاعلية استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت هذه الدراسة المنهج شبه التجريبي المعتمد على التصميم التجريبي للمجموعتين الضابطة والتجريبية في القياسين القبلي والبعدي، واعتمدت في قياس نتائجها على اختبار للاستيعاب المفاهيمي الرياضي، وتوصلت إلى فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي الرياضي.

إجراءات البحـــــث:

أولًا: إعداد قائمة بمهارات التفكير المنتج المناسبة لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي وذلك من خلال:

١. تحديد الهدف من القائمة: وهو تحديد مهارات التفكير المنتج التي ينبغي تنميتها لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
٢. تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم الاعتماد في إعداد قائمة مهارات التفكير المنتج على ما يأتي:

- دراسة الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة الخاصة بمهارات التفكير المنتج وذلك لإعداد قائمة ببعض مهارات التفكير المنتج الرئيسية والفرعية.
- إعداد الصورة الأولية لقائمة مهارات التفكير المنتج.

٣. عرض القائمة المبدئية لمهارات التفكير المنتج على بعض السادة المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات لإبداء ما يرونه من تعديلات ومقترحات والوصول إلي الصورة النهائية للقائمة وهي كما يأتي:

جدول (١) بيان بعدد مهارات التفكير المنتج الرئيسة والفرعية في قائمة مهارات التفكير المنتج في صورتها النهائية

م	المهارة الرئيسة	عدد المهارات الفرعية
١	مهارة الاستنتاج	٤
٢	مهارة التفسير	٤
٣	مهارة التنبؤ بالافتراضات.	٤
٤	مهارة الطلاقة	٣
٥	مهارة المرونة	٣
٦	مهارة الأصالة	٣
المجموع		**٢١**

ثانيًا: إعداد دليل المعلم: وذلك من خلال:

- **تحديد الهدف من الدليل:** يهدف دليل المعلم إلى مساعدة المعلم في تنمية مهارات التفكير المنتج لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي.
- **وضع مقدمة عن المحطات العلمية وطريقة استخدامها في التدريس.**
- **وضع مجموعة من الأسئلة لكل درس ووضع أجوبة لبعضها.**
- **وضع خطة زمنية لتنفيذ الدليل.**
- **وضع الدليل في صورته الأولية.**
- **عرض الدليل على مجموعة من السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات والتعديل في ضوء آرائهم.**

- **تجريب الدليل وضبطه من خلال تطبيقه على العينة الاستطلاعية.**
- **وضع الدليل في صورته النهائية**

ثالثًا: إعداد أداة البحث، وذلك من خلال:

١. إعداد اختبار مهارات التفكير المنتج لدي تلاميذ الصف الثاني الإعدادية: وذلك من خلال:

أ. **تحديد الهدف من الاختبار:** يهدف الاختبار إلى التعرف على مستوى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مهارات التفكير المنتج في الرياضيات كناتج تعلم لاستخدام استراتيجية المحطات العلمية في التدريس.

ب. **تحديد مهارات التفكير المنتج التي يقيسها الاختبار:** في ضوء الإطلاع على العديد من الدراسات والأدبيات والبحوث السابقة التي تناولت التفكير المنتج.

- **صياغة مفردات الاختبار وتصحيحها:** : تم صياغة مفردات الاختبار في جزءين:
  - القسم الأول: مفردات تم صياغتها في صورة أسئلة مقالية مفتوحة وهي خاصة بمفردات مهارات: الطلاقة(عددها (٢) سؤال)، المرونة(عددها (٤) أسئلة، الأصالة (عددها (٢) سؤال).
  - القسم الثاني: مفردات تم صياغتها في صورة اختيار من متعدد، وهي خاصة بمفردات مهارات: الاستنتاج، التفسير، التنبؤ بالافتراضات، عدد أسئلة كل مهارة(٨) أسئلة.

د. إعداد تعليمات الاختبار.

هـ. وضع الاختبار في صورته الأولية.

و. عرض اختبار مهارات التفكير المنتج على مجموعة من السادة المحكمين تخصص مناهج وطرق تدريس الرياضيات والتعديل في ضوء آرائهم.

ز. **تعديل الاختبار في ضوء آراء السادة المحكمين:** بعد إجراء كافة التعديلات التي اتفق عليها السادة المحكمين أصبح اختبار التفكير المنتج صادق ظاهريًا (صدق المحكمين).

- **التجريب الاستطلاعي لاختبار مهارات التفكير المنتج:** تم تطبيق الاختبار بصورته الأولية على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) تلميذًا وتلميذةً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرسة الشهيد ممدوح على السيد الإعدادية المشتركة بمحافظة المنوفية وذلك في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ٢٠٢٣-٢٠٢٤ م وذلك لحساب ثبات الإختبار وكان معامل

ألفا كرونباخ ٠.٧٥٦ وهي قيمة كبيرة تدل على قوة الاختبار والثقة في نتائجه، وتم حساب زمن الاختبار حيث وجد أنه يساوي ١٢٠ دقيقة.

- **وضع اختبار التفكير المنتج في صورته النهائية:** بعد التأكد من صدق وثبات الاختبار وتحديد زمن الاختبار تم وضع الاختبار في صورته النهائية.

رابعًا: اختيار مجموعة البحث:

تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بمدرستي "الشهيد ممدوح على السيد الإعدادية" و" مناوهلة الإعدادية المشتركة" بإدارة الباجور التعليمية بمحافظة المنوفية في العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م ، وقد بلغ عدد أفراد العينة (٦٠) تلميذًا وتلميذةً مقسمين إلى: مجموعة تجريبية تمثلت في (٣٠) تلميذًا وتلميذةً من مدرسة الشهيد ممدوح على السيد الإعدادية يتم التدريس لهم باستخدام المحطات العلمية موضع البحث الحالي، ومجموعة ضابطة تمثلت في (٣٠) تلميذًا وتلميذةً من مدرسة مناوهلة الإعدادية المشتركة يتم التدريس لهم بالطريقة المعتادة.

خامسًا: تجربة البحث وإجراءاتها:

١. **التصميم التجريبي للبحث:**

تم استخدام التصميم التجريبي ذي المجموعات المتكافئة، حيث يستخدم المنهج التجريبي ذي المجموعات المتكافئة في الكشف عن العلاقات بين المتغيرات في ظروف يسيطر فيها الباحث على متغيرات آخرى وذلك لبيان أثر عامل تجريبي على عامل آخر تابع، وذلك لأن تلاميذ الصف الثاني الإعدادي قد وصلوا إلى مستوى متقدم من النضج العقلي والمهاري بما يمكنهم من امتلاك مهارات التفكير المنتج بالإضافة لأنهم لديهم خلفية عن البرهان وكيفية إثبات الحل من خلال دراستهم منهج الرياضيات في الصف الأول الإعدادي.

٢. **تطبيق أداة البحث قبليًا على مجموعتي البحث:**

تم تطبيق اختبار مهارات التفكير المنتج قبليًا على المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ لتحديد مستواهم قبل التدريس باستخدام المحطات العلمية موضع البحث الحالي، وللتحقق من تكافؤ المجموعتين؛ وذلك بحساب قيمة (ت) بين متوسطي درجات التطبيق القبلي لمجموعتي الدراسة لاختبار مهارات التفكير المنتج، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول(٢)يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين (التجريبية والضابطة) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المنتج ككل وعند كل مهارة من مهاراته.

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت" المحسوبة	درجات الحرية	الدلالة	حجم التأثير
الاستنتاج	التجريبية	٣٠	٤.٨	١.٣٢٤	٠.٧٢٦	٥٨	٠.٤٧١	٠.١٨٤٨
	الضابطة	٣٠	٥.٠٣	١.١٥٩				
التفسير	التجريبية	٣٠	٤.٣٣	١.١٢٤	٠.٣٥٨-	٥٨	٠.٧٢٢	٠.٠٩٢٣
	الضابطة	٣٠	٤.٢٣	١.٠٤				
التنبؤ بالافتراضات	التجريبية	٣٠	٤.٠٧	١.٤٨٤	٠.٠٨٥-	٥٨	٠.٩٣٣	٠.٠٢٦٢
	الضابطة	٣٠	٤.٠٣	١.٥٦٤				
الطلاقة	التجريبية	٣٠	٥.٢٧	٢.٧٠٣	٠.١٧٣-	٥٨	٠.٨٦٣	٠.٠٤٦٩
	الضابطة	٣٠	٥.١٣	٣.٢٣٥				
المرونة	التجريبية	٣٠	١.٤٧	١.٠٤٢	٠.١١٨	٥٨	٠.٩٠٦	٠.٠٢٧٥
	الضابطة	٣٠	١.٥	١.١٣٧				
الأصالة	التجريبية	٣٠	٠.٥٧	٠.٥٦٨	٠.٢٢٧-	٥٨	٠.٨٢٢	٠.٠٧٠٢
	الضابطة	٣٠	٠.٥٣	٠.٥٧١				
الاختبار ككل	التجريبية	٣٠	٢٠.٤٧	٤.٦٣٧	٠.١٧٢	٥٨	٠.٨٦٤	٠.٠٤٣٨
	الضابطة	٣٠	٢٠.٧٠	٥.٧٩٠				

٣. تنفيذ البحث:

تم استخدام المحطات العلمية في التدريس للمجموعة التجريبية واستغرق التطبيق (١٦) حصة دراسية بالإضافة إلى (١٢) حصص للتطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج، حيث تم تقسيم الفصل الدراسي إلي أربع مجموعات تعاونية، كل مجموعة تمثل محطة علمية، كل محطة لها أهميتها ودورها في تنمية مهارات التفكير المنتج، وهي محطة قرائية، ومحطة صورية، ومحطة استكشافية، ومحطة الكترونية، وبالتالي أصبح العدد الإجمالي للحصص (٢٨) حصة دراسية حيث أن مدة الحصة الدراسية ٤٥ دقيقة.

٤. تطبيق أداة البحث بعديًا على مجموعتي البحث:

بعد الانتهاء من التدريس لمجموعتي البحث (التجريبية والضابطة)، تم تطبيق أداة البحث (اختبار مهارات التفكير المنتج) بعديًا على مجموعتي البحث في نفس الوقت، ومن ثم تم التصحيح، ورصد الدرجات لمعالجتها إحصائيًا وتفسير النتائج، وتقديم التوصيات والمقترحات.

نتائج البحـــــث:

عرض النتائج وتحليلها ومناقشتها وتفسيرها:

١- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الأول:

لاختبار صحة الفرض الأول للبحث الذي ينص على أنه: " **يوجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في الرياضيات ككل ومكوناته الفرعية(الاستنتاج- التفسير- التنبؤ بالافتراضات- الطلاقة- المرونة- الأصالة) كل على حدة لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية**" تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج وعند كل مهارة من مهارته، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في المهارات الفرعية للتفكير المنتج، تم حساب حجم التأثير d- كوهين ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٣) " قيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج وعند كل مهارة من مهاراته"، وكذلك حجم التأثير*

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم التأثير
الاستنتاج	التجريبية	٣٠	٧.٤٣	٠.٨٥٨	٠.٩٦٧	٤.١٦٦	٠.٠١	٥٨	١.٠٦٨٦
	الضابطة	٣٠	٦.٤٧	٠.٩٣٧					
التفسير	التجريبية	٣٠	٧.٣٣	٠.٧٥٨	١.٤٣٣	٦.٧٣٨	٠.٠١	٥٨	١.٧٣٥٥
	الضابطة	٣٠	٥.٩	٠.٨٨٥					
التنبؤ بالافتراضات	التجريبية	٣٠	٧.٠٧	٠.٨٢٨	١.٥٣٣	٥.٥٩٥	٠.٠١	٥٨	١.٤٥٠٩
	الضابطة	٣٠	٥.٥٣	١.٢٥٢					
الطلاقة	التجريبية	٣٠	١٣.٠٧	١.٨٣٧	٥.١٠٠	٧.٨٣٣	٠.٠١	٥٨	٢.٠٢٢٢
	الضابطة	٣٠	٧.٩٧	٣.٠٥٧					
المرونة	التجريبية	٣٠	٤.١	٠.٨٤٥	٠.٦٠٠	٣.٠٢٦	٠.٠١	٥٨	٠.٧٨١٤
	الضابطة	٣٠	٣.٥	٠.٦٨٢					
الأصالة	التجريبية	٣٠	٣.٠٧	١.٧٠١	٢.١٦٧	٦.٧٩١	٠.٠١	٥٨	١.٧٥٥٥
	الضابطة	٣٠	٠.٩	٠.٤٠٣					
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٠	٤٢.٠٧	٣.٨٥٩	١١.٩٦٧	١٠.٥٠٧	٠.٠١	٥٨	٢.٧١٣٧
	الضابطة	٣٠	٣٠.١	٤.٩٠١					

حيث أن قيمة d تكون كبيرة إذا كان $d \geq 0.8$ ، ومتوسطة إذا كان $d \geq 0.5$، وصغيرة إذا كان $d \geq 0.2$.

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج لصالح المجموعة التجريبية، وهذا يشير إلى قبول الفرض الأول من فروض البحث.
- حجم التأثير على اختبار مهارات التفكير المنتج ككل كان كبيرًا، حيث قيمة d تراوحت بين (٠.٧٨١٤- ٢.٧١٣٧)، حيث أن التباين الكلي الحاصل بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات التفكير المنتج في التطبيق البعدي يرجع إلى (المتغير المستقل)، مما يدل على فاعلية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير المنتج ككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.

ويتضح من النتائج السابقة فاعلية استخدام المحطات العلمية موضع البحث الحالي في تنمية مهارات التفكير المنتج لدي عينة البحث، ويتضح أيضًا أن الفروق الظاهرة بين المجموعتين التجريبية والضابطة تعزي إلى المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث الحالي.

٢- عرض ومناقشة النتائج الخاصة بالفرض الثاني:

لاختبار صحة الفرض الثاني للبحث الذي ينص على أنه: " **توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج في الرياضيات ككل ومكوناته الفرعية(الاستنتاج- التفسير- التنبؤ بالافتراضات- الطلاقة المرونة- الأصالة) كل على حدة لصالح التلاميذ في التطبيق البعدي.** " تم حساب قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج وعند كل مهارة من مهاراته، ولقياس حجم تأثير المعالجة التجريبية في المهارات الفرعية للتفكير المنتج، تم حساب حجم التأثير d ، والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول (٤) "قيمة "ت" لدلالة الفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج وكل مهارة على حدة ، وكذلك حجم التأثير"

المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفروق	قيمة"ت"	مستوى الدلالة	درجات الحرية	حجم التأثير
الاستنتاج	القبلي	٣٠	٤.٨٠	١.٣٢٤	٢.٦٣٣	١٠.٤٧٦	٠.٠١	٢٩	١.٩١٢١
	البعدي	٣٠	٧.٤٣	٠.٨٥٨					
التفسير	القبلي	٣٠	٤.٣٣	١.١٢٤	٣	١٢.٢٧١	٠.٠١	٢٩	٢.٢٤٠٤
	البعدي	٣٠	٧.٣٣	٠.٧٥٨					
التنبؤ بالافتراضات	القبلي	٣٠	٤.٠٧	١.٤٨٤	٣	١٣.٩٩١	٠.٠١	٢٩	٢.٥٥٥٣
	البعدي	٣٠	٧.٠٧	٠.٨٢٨					
الطلاقة	القبلي	٣٠	٥.٢٧	٢.٧٠٣	٧.٨	١٨.١٤٣	٠.٠١	٢٩	٣.٣١٢١
	البعدي	٣٠	١٣.٠٧	١.٨٣٧					
المرونة	القبلي	٣٠	١.٤٧	١.٠٤٢	٢.٦٣٣	٢٥.٩٣٩	٠.٠١	٢٩	٤.٧٣٥٦
	البعدي	٣٠	٤.١٠	٠.٨٤٥					
الأصالة	القبلي	٣٠	٠.٥٧	٠.٥٦٨	٢.٥	٧.٣١٩	٠.٠١	٢٩	١.٣٣٦١
	البعدي	٣٠	٣.٠٧	١.٧٠١					
الدرجة الكلية	القبلي	٣٠	٢٠.٤٧	٤.٦٣٧	٢١.٦	٢٦.٨٩٤	٠.٠١	٢٩	٤.٩١٠٢
	البعدي	٣٠	٤٢.٠٧	٣.٨٥٩					

يتضح من الجدول السابق:

- وجود فرق دال إحصائيًا عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج ككل، لصالح التطبيق البعدي.
- حجم التأثير على اختبار مهارات التفكير المنتج ككل كان كبيرًا، كما يتضح أن قيمة d تراوحت بين (١.٣٣٦١- ٤.٧٣٥٦)، حيث أن التباين الكلي الحاصل بين التطبيقين القبلي والبعدي في اختبار مهارات التفكير المنتج للمجموعة التجريبية يعزي إلى (المتغير المستقل)، مما يدل على فاعلية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير المنتج ككل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية.
- اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسات كل من: دراسة **يوسف إبراهيم** (٢٠١٦) ، دراسة **فائدة ياسين** (٢٠١٩) ، دراسة **بكر سلمان**(٢٠٢٠) ، دراسة **عبد**

الناصر محمد (٢٠٢١)، دراسة (**Faeeza, Alaa,2021**) ، دراسة **عبدالحكيم محمد و أمل حسين**(٢٠٢٢) ، دراسة **بدرية بنت ضيف**(٢٠٢٣) ، دراسة **إبراهيم بن محمد و مانع بن على**(٢٠٢٣)) مع اختلاف المعالجات المستخدمة في كل دراسة عن الأخرى واختلافهم جميعًا عن المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث الحالي وهي المحطات العلمية مثل (المحطة القرائية- المحطة الصورية- المحطة الاستكشافية- المحطة الالكترونية) والتي أكدت جميعها أهمية تنمية مهارات التفكير المنتج لدى المراحل الدراسية المختلفة.

ومن النتائج السابقة يتضح فاعلية استخدام المحطات العلمية موضع البحث الحالي في تنمية مهارات التفكير المنتج لدي عينة البحث، كما يتضح أن هناك فروق ظاهرة بين التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار مهارات التفكير المنتج وعند كل مهارة من مهاراته على حده (مهارة الاستنتاج ، مهارة التفسير، مهارة التنبؤ بالافتراضات، مهارة الطلاقة، مهارة المرونة، مهارة الأصالة)، ويتضح أيضًا أن الفروق الظاهرة بين التطبيقين القبلي والبعدي تعزي إلى المعالجة التجريبية المستخدمة في البحث الحالي، كما يتضح أيضًا ضعف مستوي عينة البحث بشكل كبير جدًا في التطبيق القبلي وتفسير ذلك أن عينة البحث لم تستخدم تلك المحطات من قبل وبالتالي كان أدائهم في ذلك ضعيف كما ظهر في النتائج السابقة سواء على مستوي كل مهارة فرعية على حده أو على مستوي مهارات التفكير المنتج ككل، وبذلك يكون البحث الحالي قد أجاب عن السؤال الثالث **وهو " ما فاعلية استخدام المحطات العلمية في تدريس مادة الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي؟"**

وبناء على كل ما سبق يتضح إجابة البحث الحالي عن أسئلته الثلاثة، وتتضح فاعلية استخدام المحطات العلمية وهي (المحطة القرائية- المحطة الصورية- المحطة الاستكشافية- المحطة الالكترونية) في تنمية مهارات التفكير المنتج لدي تلاميذ المرحلة الإعدادية، ويتضح تحقق فروض البحث.

توصيات البحث: **بعد عرض نتائج البحث الحالي وتفسيرها ومناقشتها يوصي البحث الحالي بما يأتي:**

- ضرورة توظيف استراتيجية المحطات العلمية وما تتضمنه من أنشطة تعليمية مختلفة في مجال تعليم وتعلم الرياضيات في المراحل التعليمية المختلفة.
- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير المنتج لدى تلاميذ جميع المراحل الدراسية.
- الاهتمام بتدريب التلاميذ على تطبيق مهارات التفكير المنتج في مواقف الحياة اليومية.
- تطبيق المحطات العلمية المختلفة بما يتناسب مع طبيعة الدرس وسيكولوجية التلاميذ.
- ضرورة تضمين مقرر الرياضيات في المراحل الدراسية المختلفة بأنشطة وتمارين تساعد في تنمية مهارات الفكير المنتج لدى التلاميذ.

مقترحات البحث: **يقترح البحث الحالي القيام ببحوث أخري في المستقبل مثل:**

- استخدام المحطات العلمية الإلكترونية لتنمية التحصيل والدافعية نحو تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.
- استخدام المنصات التعليمية في تعليم الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنتج لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- برنامج قائم على الدراما لتنمية مهارات التفكير المنتج والمشاعر الأكاديمية نحو مادة الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- تقويم منهج الرياضيات في الصف الرابع الابتدائي في ضوء مهارات التفكير المنتج.
- برنامج قائم على الذكاء الاصطناعي لتنمية مهارات التفكير المنتج في الرياضيات لدى طلاب المرحلة الثانوية.

قائمـــــــــة المراجـــــــع

أولا: المراجـــع العربيـــة:

- ابتسام عزالدين محمد عبد الفتاح (٢٠٢١): فاعلية الدمج بين إستراتيجتى المحطات العلمية وحدائق الأفكار في تنمية التفكير المنتج وحب الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد ٢٤، العدد٧، الجزء الأول، ص ص٢٢٥ -٢٨٦.
- ابراهيم بن محمد موسى محرزي، مانع بن علي بن محمد الحيدي الشهري(٢٠٢٣): برنامج مقترح قائم على منحى ستيم "STEM" لتدريس . الرياضيات وأثره على تنمية مهارات الترابط الرياضي والتفكير المنتج لدى طلاب الصف الثاني المتوسط، جامعة تعز فرع التربة - دائرة الدراسات العليا والبحث العلمي، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنسانية**، العدد ٣٢، ص ص ١٣٩- ١٧٧.
- أسامة محمود محمد محمد الحنان(٢٠٢٢):استخدام نموذج شوارتز في تدريس الهندسة لتنمية مهارات التفكير المنتج والانخراط في التعلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد٢٥، العدد٨، ص ص ٨٩- ١٤٣.
- أسماء سامي عبدالله السروجي(٢٠٢٣): فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات الاستيعاب المفاهيمي الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، **مجلة تربويات الرياضيات**، المجلد٢٦، العدد ٢، ص ص ٨- ٣٦.
- آلاء رياض الأسمر (٢٠١٦): مهارات التفكير المتضمنة في محتوي مناهج الرياضيات للمرحلة الأساسية العليا ومدي اكتساب تلاميذ الصف العاشر لها، **مجلة كلية التربية**، الجامعة الإسلامية، غزة، ص ص ١-٢٠٠.
- آمال جمعة عبدالفتاح محمد(٢٠١٧): فاعلية استخدام استراتيجية محطات التعلم في تدريس علم الاجتماع على تنمية التفكير الاستدلالي والتسامح الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد٩٦، ص ص ١- ٧٤.
- إيمان سمير حمدي أحمد (٢٠٢٢): استخدام نموج نيدهام البنائي في تدريس الرياضيات باللغة الإنجليزية لتنمية التحصيل والتفكير المنتج والذكاء الناجح لدى تلامي المرحلة الإعدادية، كلية التربية، جامعة الأزهر، مجلة التربية، المجلد ٤، العدد ١٩٥،ص ص ٥٦٥ - ٦٣٠.
- إيمان صابر عبدالقادر العزب(٢٠٢٢): فاعلية بيئة للتعلم التشاركي المدمج من خلال تضمين بعض مبادئ التنمية المستدامة ومعايير NGSS بوحدة بمقرر العلوم لتنمية مهارات التفكير المنتج والمواطنة البيئية وخفض التجول العقلي لدى تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية، الجمعية المصرية للتربية العملية، **المجلة المصرية للتربية العملية**، المجلد ٢٥، العدد ٣، ص ص٥٤- ١٠٠.

- إيهاب السيد شحاته المراغي (٢٠١٩): استخدام نموذج 4EX2 في تدريس الرياضيات لتنمية مهارات التفكير المنتج والاتجاه نحو الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الاعدادية، **المجلة العلمية لكلية التربية**، كلية التربية، جامعة الوادي الجديد، العدد ٢٩، ص ص ١٢ -٧٦.
- تسنيم حسين عبدالحميد أبو عديبة(٢٠٢١): التعلم القائم على المشروعات وعلاقته بمهارات التفكير المنتج لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة، جامعة الإسكندرية، كلية رياض الأطفال، **مجلة الطفولة والتربية**، المجلد ١٣، العدد ٤٨، ص ص٨٣- ١١٨.
- ثاني حسين خاجي الشمري ، محمد عبد الكريم رشيد(٢٠١٦):أثر استراتيجيتي المحطات العلمية و ويتلي في تحصيل الصف الرابع الأدبي بمادة الرياضيات وتنمية اتجاهاتهم نحوها، دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويون العرب، العدد٧٢، ص ص ٣٥٩- ٣٧٦ .
- حيدر عبد الكريم محسن الزهيري ، إيلاف غني خليل المشهداني (٢٠٢٢): التفكير المنتج لدى طلبة الصف الرابع العلمي في مادة الرياضيات، كلية التربية للعلوم الإنسانية، **مجلة جامعة الأنبار للعلوم الإنسانية**، العدد ٤، ص ص ٤٢٣- ٤٤٧ .
- رشا نبيل سعد ابراهيم صالحة(٢٠٢٢): فاعلية استراتيجية المحطات العلمية في تدريس الرياضيات لتنمية التنور الرياضي ودافعية التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، **مجلة كلية التربية**، كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٣٣، العدد ١٣١، ص ص ٥٥٩- ٦٤٧ .
- ريهام رفعت محمد عبد العال(٢٠١٨): استكشاف النماذج العقلية للبيئة لدى طالبات الصف الأول الثانوي وتصور مقترح لتطويرها في ضوء استراتيجية محطات التعلم، **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**، الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد١٠٤، ص ص ٤٥- ١٢٠ .
- زينب محمود محمد كامل عطيفي وزكريا جابر حناوي بشاى و منال حبيب شوقي حبيب (٢٠٢١): برنامج مقترح قائم على نماذج ما بعد البنائية في تدريس الرياضيات لتنمية أبعاد التفكير المنتج لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، **المجلة التربوية لتعليم الكبار**، كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٣، العدد ٤، ص ص ٢٢٠-٢٤٤.
- سارة عبد الله حسن عبد الله(٢٠٢١): فاعلية أسلوب محطات التعلم متباينة المستويات على مستوى الأداء المهارى والمستوى الرقمي في تعلم مسابقة الوثب الثلاثي للمبتدئات، **مجلة بحوث التربية الشاملة**، كلية التربية الرياضية للبنات، جامعة الزقازيق: العدد١، ص ص ١-٢٤ .
- ساهر ماجد شحدة فياض (٢٠١٥): أثر توظيف إستراتيجتي المحطات العلمية والخرائط الذهنية في تنمية المفاهيم الفيزيائية ومهارات التفكير البصري في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الرابع الأساسي بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- سمرمحمد مصطفى عبدالواحد(٢٠٢٢): أثر تدريس وحدة مقترحة في العلوم في ضوء معايير العلوم للجيل القادم لتنمية بعض المفاهيم العلمية ومهارات التفكير المنتج لدى

التلاميذ المعاقين بصريًا بالمرحلة الابتدائية، جامعة الفيوم، كلية التربية، **مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية**، المجلد ١٠، العدد ١٦، ص ص٢٩٣٠- ٢٩٧٠.

- عبدالله بن خميس أمبوسعيدي وسليمان بن محمد البلوشي (٢٠٠٩): **طرائق تدريس العلوم مفاهيم وتطبيقات عملية**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عبدالناصر محمد عبدالحميد عبدالبر (٢٠٢١): الرياضيات الممتعة مدخلًا لتنمية التفكير المنتج وخفض مستوى العبء المعرفي لدى التلاميذ مختلفي التحصيل بالمرحلة الإعدادية، مجلة كلية التربية، كلية التربية، جامعة المنوفية، المجلد ٣٦، العدد ٣، ص ص ٢-٨٢.
- غزيل بنت على بن عبدالله آل عمرو(٢٠٢١): أثر استخدام استراتيجية المحطات العلمية في تنمية مهارات التفكير البصري في الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بيشة، السعودية.
- فهد بن عبد الرحمن العليان (٢٠٢٢): أثر وحدة دراسية مطورة قائمة على إستراتيجيات التعلم المستند للدماغ في تنمية التفكير المنتج في الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط، **مجلة العلوم التربوية والدراسات الإنساني** ، جامعة تعز فرع التربة، العدد ٢٣، ص ص ٣٢١ -٢٨٤.
- محمد محمود حسن رسلان (٢٠٢١): فاعلية برنامج مقترح قائم على المحطات العلمية المدمجة في تنمية مهارات التفكير التأملي والبراعة الرياضية والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطلاب المستجدين بكلية التربية شعبة الرياضيات، **مجلة تربويات الرياضيات**، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد ٢٤، العدد ٧، ص ص ٧٠-١٤٥ .
- هبه محمد عبد النظير محمد(٢٠١٧): فاعلية برنامج قائم علي المحطات العلمية في تنمية التحصيل ومهارات القرن الحادي والعشرين لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية المتفوقين عقليًا ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، **مجلة تربويات الرياضيات** ، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد ٢٠، العدد ١٠، ص ص ٤٨-٩١.
- يوسف إبراهيم محمود رضوان (٢٠١٦): فاعلية برنامج قائم على أبعاد التعلم عند مارزانو لتنمية مهارات التفكير المنتج في مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

ثانيا: المراجـــــع الأجنبيـــــة:

- Danilo, V. ,(2019): Biology Learning Station Strategy (BLISS) : Its Effects on science Achievement and attitude towards Biology , *International journal on Social and Education Sciences* ,1(2) ,PP 78-89 .
- Erika, B., Ugo, S., Ivana, B.(2015): Productive Thinking: The Role of Perception and perceiving Opposition, GESTALT THEORY, 37(1), Pp7- 24.
- Minaz, F., Melanie, B.(2019): Blended learning in middle school math: The question of effectiveness**,** *Journal of Online Learning Research*, 5(1),p p 49-64.
- Nermin, B., Olga, S. J.(2010): The Effects of Hands-on Learning Stations on Building American Elementary Teachers' Understanding about Earth and Space Science Concepts, *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 6(2), p p 85- 99.
- Ziad, N. ,Mofeed, A. (2020) : The Effectiveness of the Learning Stations Strategy on Developing Mathematical Power and Mindfulness for Elementary classroom Student Teachers at Al-Zaytoonah University of JORDAN ,*International Journal of Innovation* ,14(11) ,P P 35-56.

برنامج قائم على القصص القرآني؛ لتنمية كفايات الحجاج والتفاوض الاجتماعي؛ لدى الطلاب معلمي اللغة العربية في كلية التربية جامعة الإسكندرية.

إعداد

د. نجلاء احمد عبد القادر المحلاوى

استاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد

بكلية التربية-جامعة الاسكندرية

المستخلص:

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر برنامج قائم على القصص القرآني؛ في تنمية كفايات الحجاج، والتفاوض الاجتماعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، واستُخدِمت في بحث مشكلة الدراسة " أساليب تجمع بين المنهجين: النوعي، وشبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة بقياسين: قبلي، وبعدي؛ فضلاً عن استخدام المنهج الوصفي. وتمثلت أدوات الدراسة في: اختبار قياس كفايات قراءة النص الحجاجي، واختبار قياس كفايات الكتابة الحجاجية الإقناعية، ومقياس التفاوض الاجتماعي، وصحائف التفكر الذاتي.

وقد طُبِّق البحث على عينة قِوامها (٧٣) طالبًا من طلاب المستوى الثالث؛ وذلك في فصل الخريف من العام الجامعي (٢٠٢٢م – ٢٠٢٣م). وأثبتت النتائج وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$)، وكذلك عند مستوى ($a \leq 0.01$)؛ وبحجم تأثير كبير (**٣,٤٧٢١**) في الجزء الخاص بالقراءة الحجاجية، و(**٢,٤٦١**) في الجزء الخاص بالكتابة الحجاجية الإقناعية، كما تبين وجود فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$ & $a \leq 0.01$) بين متوسطي درجات الطلاب مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس التفاوض الاجتماعي؛ لصالح القياس البعدي، وبحجم تأثير كبير، بلغ (**٢,٣٢٥**).

الكلمات المفتاحية:

القصص القرآني/ كفايات الحجاج /القراءة الحجاجية/ الكتابة الحجاجية الإقناعية/ نظرية الحجاج / الطلاب معلمو اللغة العربية / التفاوض الاجتماعي.

ABSTRACT

The study aimed to determine the impact of a program based on Quranic stories to develop the competencies of argumentation and social negotiation among student teachers of the Arabic language at the Faculty of Education, Alexandria University. In researching the problem of the study, methods that combine both qualitative approach and quasi-experimental one-group pretest- posttest design were used, in addition to using the descriptive approach. The study instruments were: a test to measure the competencies of reading argumentative text, a test to measure the competencies of persuasive argumentative writing, a scale of social negotiation, and self-reflection journals. The research was applied to a sample of (73) third-level students in the first semester of the academic year 2022-2023. The results showed a statistically significant difference at the level of ($a \leq 0.05$) and at the level of ($a \leq 0.01$) with a large effect size of (3.4721) in the section on argumentative reading, and an effect size of (2.461) in the section on persuasive argumentative writing. It was also shown that there was a statistically significant difference at the level of ($a \leq 0.0\ 5$) and at the level of ($a \leq 0.01$) between the average scores of the students in the study group in both pre and post measurements of the social negotiation scale in favor of the post measurement, with a large effect size of (2,325).

***Keywords**:* Quranic stories, competencies of argumentation, argumentative reading, persuasive argumentative writing, argumentation theory, Arabic language student teachers, social negotiation

مقدمة:

يعد الحجاج قاسمًا مشتركًا بين حقول معرفية عدة؛ تتجاذبه جميعها، وتعده موضوعًا رئيسًا في بنيتها؛ ومنها: الفلسفة، والمنطق، واللسانيات؛ فتتعدد بذلك استعمالاته، وتتباين مرجعياته.

وتندرج نظرية الحجاج في اللغة ضمن تيار حديث في الدراسات اللسانية يرى أن الوظيفة التواصلية الإخبارية ليست هي الرئيسة، والوحيدة للغة؛ بل يسند إليها دورًا ثانويًّا، يتمثل في الوظيفة الحجاجية لها **(فايزة بوسلاح،٢٠١٥، ص.٥)**.[١]

وأشارت **جميلة روقاب (٢٠١٨، ص.٨٩)** إلى أن الحجاج (Argumentation) نمط من أنماط الخطاب الذي يمكن تسميته بالخطاب الإقناعي، ورغم أن تعريفاته تعددت من حقل لآخر، فإن القاسم المشترك بينها جميعًا يتمثل في أنه يمثل تلك المراحل، أو الخطوات التي يستخدمها المتكلم: فرد أو جماعة؛ لتوجيه المستمع إلى تبني موقفًا معينًا؛ بالاعتماد على أمثلة ذهنية، أو محسة، أو قضايا بدهية جازمة؛ تهدف – في الأساس– إلى البرهنة على صلاحية رأي، أو مشروعيته.

ويشغل الخطاب الحجاجي حيزًا كبيرًا في النص القرآني؛ بقصد جذب انتباه المخاطبين؛ من أجل الامتثال، والاقتناع بما أمروا به، وقد تمكَّن الخطاب القرآني من التأثير في المتلقين؛ وذلك لاعتماده إستراتيجيات، وآليات: لغوية ودلالية؛ وفي هذا ألمح **لخميسي شرفي (٢٠١٨، ص.١٨٥)** أن الحجاج يتجلى في الخطاب القرآني كآلية تعبيرية إقناعية؛ لأنه خطاب إلهي موجَّه إلى البشرية جمعاء؛ جاء ليسطر للفرد علاقته مع خالقه، ونفسه، وغيره من بني البشر؛ وذلك بتشريع الأحكام، وتوضيح المقاصد، وهو – أيضا – خطاب يستند إلى الحجج، والأدلة، والبراهين التي يستخدمها للتأثير في جمهور السامعين، والمتلقين على اختلاف مشاربهم ، وزمان وجودهم ومكانه، وقد اقتضى ذلك – بدوره– أن يكون القرآن خطابًا حجاجيًّا بالدرجة الأولى.

ولأهمية الخطاب القرآني الحجاجي؛ بوصفه النموذج الأمثل لبناء النصوص الحجاجية، وفهم مضامينها، عُنيت دراسات عدة بدرس الحجاج في الخطاب القرآني، والقصص منه

[١] يسير التوثيق في الدراسة الحاضرة وفقا للإصدار السابع للجمعية الأمريكية لعلم النفس؛ وتوثق المراجع العربية وفقا للترتيب: الاسم، اسم الأب ثم العائلة إن وجد.

خاصة، ومنها دراسات: **(حياة دحمان، ٢٠١٣)، و(لخميسي شرفي، ٢٠١٨)، و(هاني يوسف أبو غليون، ٢٠١٨) و (فاطمة محمد النجار، ٢٠١٨)، و (عمر عبد الهادي حسن، ٢٠١٩)، (محمد عديل عبد العزيز، ٢٠٢٠).**

ولما كانت معظم الدراسات المعنية بالحجاج في القرآن ذات طابع لغوي – في حدود علم الباحثة – فقد بدت الحاجة مسيسة إلى الاستفادة من آليات الحجاج في القرآن العظيم – بوصفه النموذج الأمثل – الذي يجب أن يُتعلم منه، ويُقتدى به، من هنا كانت فكرة الدراسة الحاضرة في الاستفادة من معين الدراسات اللغوية القرآنية في بناء برنامج يُدرَّب فيه الطلاب المعلمون على هذه الآليات، وينمي كفايات الحجاج لديهم.

وتأييدًا لوجهة النظر السابقة ذكرت **جميلة روقاب (٢٠١٨، ص.٩٨)** أن النص الحجاجي يدرب المتعلمين على قوة الإصابة في الحكم؛ فيبتعدون عن السلبية، والحدس والتخمين، والانسياق وراء الآخرين؛ من دون تبصر، ولا تمعن.

ورأت **سميرة رجم (٢٠٢٠، ص. ٦٩)** أن تعليم النص الحجاجي يهدف إلى إكساب المتعلم كفاية نصية حجاجية، تمكنه من إتقان آليات الحجاج؛ وهي ذات طابع ذهني يستطيع من خلالها استقبال النصوص الحجاجية، وفهمها، وإتقان إنتاجها، ويمكن أن نطلق عليها اسم: الكفاية الحجاجية؛ التي تتكون بدورها من كفايتين؛ هما: كفاية التلقي، وكفاية الإنتاج.

ويرتبط بكفايات الحجاج، نوع آخر من الكفايات الاجتماعية؛ تلك الخاصة بالتفاوض الاجتماعي، وهي عملية متصلة باللغة، ومتضمنة في مجالات الحياة جميعا؛ وقد عُنيت به كثير من الدراسات التربوية؛ فهدفت إلى تنمية مهاراته، أو تصميم برامج قائمة عليه، ومنها دراسات: **(نشوة محمد مصطفى الغزاوي، ٢٠١٣)، (صفاء عبد العزيز سلطان، ٢٠١٦) و (الشيماء السيد محمد، ٢٠٢١)، و(خلف عبد المعطي، وسامية محمد محمود، ٢٠٢١)** وغيرهم.

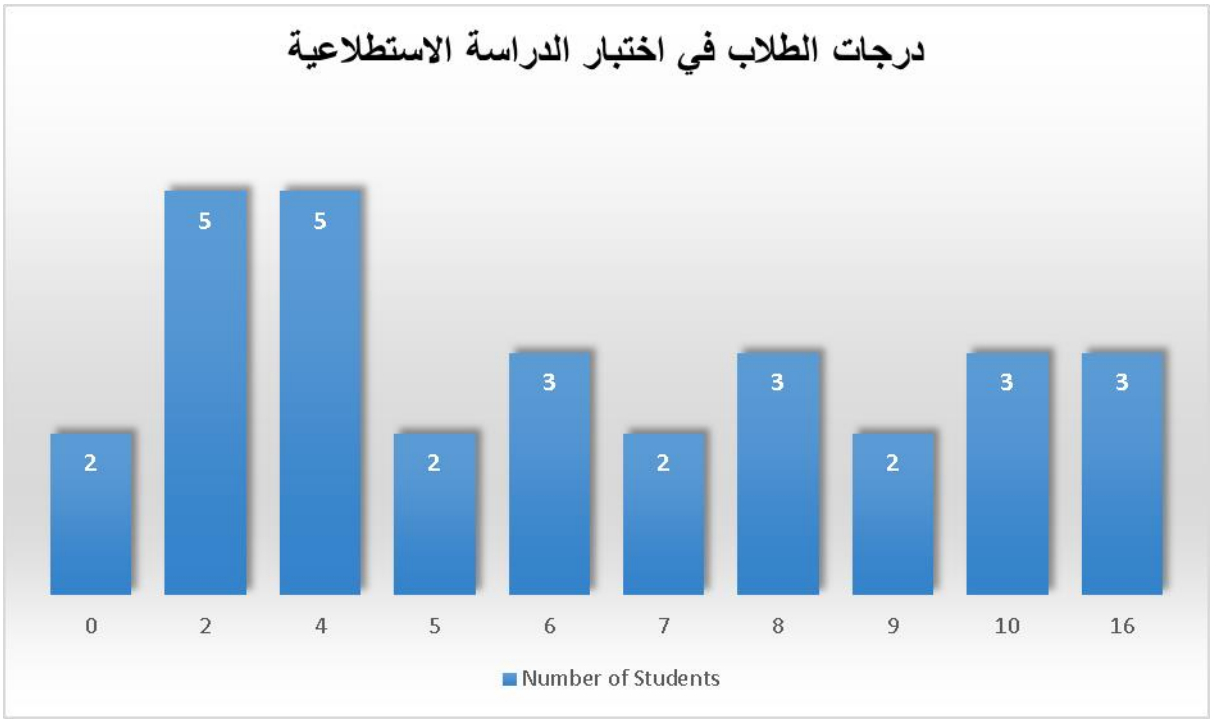
وإذن يتضح لنا مما سبق أن إكساب المتعلمين كفايات الحجاج، والتفاوض الاجتماعي في مواقف التعلم من الأهمية بمكان، وبخاصة أن ذلك يتفق مع ما تنادي به الكتابات التربوية المعاصرة، والتي تدعو جميعها إلى تمكين المتعلمين من مهارات التفكير الناقد، والتواصل مع الآخرين، والتشارك معهم.

الشعور بالمشكلة:

نبع الشعور بالمشكلة؛ من ثلاثة مصادر:

١- الدراسة الاستطلاعية:

فقد طبقت الباحثة اختبارًا لقياس كفايات الحجاج (التلقي/ الإنتاج) في النصين: المقروء والمكتوب[١]، وأوضحت النتائج ضعف مستوى الطلاب- مجموعة الدراسة- فيها؛ فلم يصلوا إلى الحد المتفق عليه في الدراسات العلمية لمستوى التمكن وهو (80%)؛ مما أنبأ عن حاجة الطلاب لبرنامج الدراسة.



وباستقراء الشكل السابق يتضح ما يلي:

- حصل ٣ طلاب فقط بنسبة (١٠٪) على ١٦ درجة من إجمالي درجات الاختبار، وهي أعلى درجة حققت؛ أي أنه حتى الطلاب الذين أحرزوا تقدما لم يحصلوا إلا على نسبة قدرها (٥٣.٣٪)، ولم يصلوا إلى حد التمكن.

[١] ملحق رقم (١): اختبار الدراسة الاستطلاعية.

- الطلاب الذين لم يصلوا إلى نسبة (٥٠٪) كان عددهم (٢٧) طالبا بنسبة (٩٠٪) وهي أغلبية عظمى؛ مما ينبئ بضعف مستواهم في المهارات التي يقيسها الاختبار.
- حصل (٥٧٪) من الطلاب على نسبة أقل من (٣٠٪) من الدرجات (أقل من تسع درجات)، وهذا يؤكد النتيجة نفسها.
- حصل (١٧٪) من الطلاب على نسبة من (٣٠٪) إلى (٣٣٪) من درجات الاختبار.
- الطلاب الذين حصلوا على أقل (٢٥٪) من درجات الاختبار (من صفر إلى ٧) عددهم (١٩) طالبا؛ أي بنسبة (٦٣.٣٪) وهي نسبة كبيرة جدا.

وبهذا دعمت الدراسة الاستطلاعية شعور الباحثة بالمشكلة، وتبقى مصدران آخران؛ هما: الكتابات التربوية، وتوصيات الدراسات السابقة، والمقابلات الشخصية مع الطلاب.

٢- الكتابات التربوية المعنية، وتوصيات الدراسات السابقة؛ وهي على النحو التالي:

أ- الكتابات والدراسات التي عنيت بإبراز أهمية تعليم كفايات الحجاج؛ ومنها دراسات كل من:

- **(Newell, GBeach, Smith & VanDerHeide, 2011)** الذين أكدوا أن تحديد الحجة، وادعاءاتها، وأحكامها، وأدلتها في النص المقروء، وكذلك القدرة على كتابة حجة تتوافر فيها العناصر السابقة يعد من المهارات الرئيسة، والحاسمة في تحقيق النجاح الأكاديمي.
- **(جميلة روقاب،٢٠١٨)**؛ التي أشارت إلى أن المنهج الحجاجي يعد أفضل تجسيد لملكة اللغة التي لم تعد قواعد جافة، ترسخ في الأذهان؛ وصار الغرض من تعلمها تمكين المتعلم من استثمار القدرات التي تؤهله لاكتساب اللغة، واستعمالها، وتوظيفها شفويًّا، وكتابيًّا.
- **(سميرة رجم،٢٠٢٠)**؛ التي أكدت ضرورة امتلاك المتعلم لكفايات ذهنية حجاجية، وليست كفايات لغوية فقط؛ بحيث يستطيع توظيف آلياته توظيفًا جيدًا في مواقف التواصل المختلفة.
- **(عبد العزيز الشمري،٢٠٢١)** التي انطلقت من أساس مفاده أن اتسام النص ببنية منطقية حجاجية مطلب في النصوص المقدمة

للطلاب؛ لأن هدفها الرئيس هو التأثير عليهم وإقناعهم؛ وعليه هدفت إلى الكشف عن درجة تحقق معايير البنية الحجاجية، ومعايير بناء النص في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية(الكفايات اللغوية)، وخلصت النتائج إلى تدني تحقق المعيار الحجاجي فيها؛ برغم استهدافها لمؤشراته وأوصى – لذلك– بضرورة الأخذ بقائمة معايير البنية الحجاجية التي اقترحها الباحث في التخطيط لمحتوى منهج اللغة العربي، وتنفيذه، وتقويمه.

- **(حسن الطويل ،٢٠٢٢)**؛ الذي رأى أن مؤسسات التعليم منوطة بإكساب الطلاب كفايات الحجاج؛ مثل: دورها في إكسابهم المعارف تمامًا؛ وذلك حتى تقدرهم على اتخاذ مواقف رافضة، أو متقبلة فيما يعرض عليهم؛ فضلاً عن إقدارهم على إدارة خلافاتهم مع الآخرين على نحو أخلاقي، يخلو من العنف، والتشدد.
- **(محمد فاروق حمدي، ٢٠٢٣)**؛ التي أوصى فيها بضرورة تضمين برامج إعداد معلمي اللغة العربية في كليات التربية أنشطة متنوعة، تنمي لديهم كفايات الكتابة الحجاجية الإقناعية؛ وتدريبهم على ممارساتها؛ حتى يكونوا نموذجًا لتلاميذهم في إنتاج مكتوبات حجاجية جيدة.

ب- الدراسات التي تناولت ضعف المتعلمين في كفايات الحجاج:

وكثير من هذه الدراسات لم يطبق على الطلاب المعلمين، وطبق على متعلمي التعليم العام؛ **ولكنها تنبئ –على نحو غير مباشر– بافتقاد المعلمين أنفسهم لهذه المهارات**، ومنها دراسات كل من:

- **مروان أحمد السمان (٢٠١٢)**؛ الذي أرجع ضعف طلاب المرحلة الثانوية في مهارات الكتابة الإقناعية إلى وجود قصور في نظام التدريس؛ إذ لا توجد خطة دراسية متكافئة مع أهميتها؛ فالتعبير التحريري في المرحلة الثانوية يؤخذ مرة

واحدة أسبوعيًّا؛ لا تكفي لتنمية مهاراته العامة؛ فضلاً عن مهارات الكتابة الإقناعية.

- **علاء الدين حسن سعودي (٢٠١٧)**؛ الذي أشار إلى أن طلاب المرحلة الثانوية لا يميزون بين الكتابة الإقناعية، والسردية؛ ولذلك فإنهم لا يتبعون أسس بناء النص الإقناعي، ويجدون صعوبة في اختيار أساليب اللغة، وتراكيبها؛ أو عرض الفِكَر في تسلسل منطقي، أو حتى الربط بين الادعاءات التي يطرحونها من خلال النص، والأدلة المقدمة لتأكيدها، ومن ضمن ما أوصى به: عقد دورات تدريبية، وورش عمل لمعلمي اللغة العربية لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لديهم.
- **أكرم إبراهيم قحوف (٢٠١٩)**؛ الذي أكد أن الكتابة الإقناعية لا تحظى بالعناية في المرحلة الثانوية؛ حيث تدرس الكتابة من خلال موضوعات التعبير التحريري، التي تركز- بدورها- على الأحداث الجارية، وكتابة اليوميات، والقصص، ولا يعنى – مطلقا- بكتابة الموضوعات الجدلية التي يقدم فيها الطلاب رأيهم مدعوما بالأدلة والبراهين، وأشار إلى أن ضعف مستويات أداء الطلاب في مهارات الكتابة الإقناعية يرجع إلى ضعف وعي معلميهم باستخدام طرائق التدريس الملائمة التي تمكن طلابهم من مهاراتها.

ج- الدراسات التي أبرزت دور الحجاج في الخطاب القرآني، والحاجة إليه؛ بوصفه نموذجًا لغويًا مثاليًا؛ ومنها دراسات كل من:

- **(الحاج براهيمي، ٢٠١٦)**؛ التي أكد من خلالها أن القرآن الكريم حجاج صرف؛ لا لكونه خطابا حواريا فحسب؛ وإنما لأنه يدعو بالإقناع، والتأثير إلى الوحدانية، ويدحض آراء المكذبين بالحجة الدامغة.
- **(بسمة عبد الرحمن جبر، ٢٠٢٠)**؛ التي أوصت بضرورة الاستعانة بنصوص القرآن الكريم عند تدريس فروع اللغة العربية، وفنونها؛ تحقيقا لوظيفية اللغة.
- **(خديجة مرات،٢٠٢١)**؛ التي أشارت إلى أن الخطاب الحجاجي يشغل حيزًا كبيرًا في النص القرآني، وقد تناولت سورتي: البقرة، وطه بالدرس والتحليل؛

مؤكدة أن تنوع المخاطبين فيهما أدى إلى توظيف كثير من آليات الحجاج اللغوية والبلاغية؛ بقصد جذب انتباههم وإقناعهم.

- **(آمال حمر العين، وفاطمة سعد جخدم،٢٠٢٢)**؛ التي أشارتا إلى أن القصص القرآني يُعد أكثر النصوص التي غلبت عليها الوظيفة الحجاجية.

د- **الدراسات تناولت أهمية التفاوض الاجتماعي بعامة؛ ككفاية اجتماعية مهمة، أو علاقته بالمتغيرات ذات الصلة باللغة: تعلمها، وتعليمها ومنها دراسات كل من:**

- ◊ **صفاء عبد العزيز سلطان (٢٠١٦)**؛ التي أوصت بتدريب الطلاب على مهارات التفاوض اللغوي، وكذلك تدريب المعلمين على إتقان مهارات التفاوض؛ ليتمكنوا من تعليمها للطلاب.
- ◊ **محمود محمد يس، ومحمد محجوب أحمد (٢٠٢٠)**؛ اللذان أوصيا بالعناية بتدريب طلاب الجامعة على فنون التفاوض، ومهاراته، أو من خلال إدراجها في المناهج، والمقررات الدراسية.
- ◊ **الشيماء السيد محمد عبد الجواد (٢٠٢١)**؛ التي أوصت بالعناية بتنمية مهارات التفاوض الاجتماعي بين المتعلمين؛ إذ تيسر على المعلم معالجة أنماط مختلفة من النصوص في دروس اللغة.
- ◊ **خلف عبد المعطي طلبة، وسامية محمد محمود (٢٠٢١)**؛ التي أوصت بضرورة تدريب الطلاب المعلمين على مهارات التفاوض، وتعليم القضايا المختلفة في النحو، والأدب، والبلاغة في صورة قضايا تفاوضية.

٣- المقابلات التي أجريت مع الطلاب:

وقد أكد الطلاب خلالها أنهم يفتقدون التطبيق الفعلي على ما يدرسونه من قواعد نحوية، وبلاغية؛ فمعظم التطبيقات التي يأخذونها تكون شواهد سبق الإشارة إليها فيستظهرونها، ويطلب إليهم تحديد موضعها في الاختبارات.

تحديد المشكلة:

من خلال ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية، وما أوصت به الدراسات السابقة، وما أكده الطلاب في أثناء المقابلات الشخصية؛ ظهرت الحاجة إلى اقتراح برنامج لتنمية كفايات الحجاج، والتفاوض الاجتماعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية، ويمكن التعبير عن مشكلة الدراسة من خلال الأسئلة الآتية:

١. ما خصائص القصص القرآني التي يمكن الاستفادة منها في تنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٢. ما مهارات التفاوض الاجتماعي المراد تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٣. ما أسس بناء البرنامج القائم على القصص القرآني اللازم؛ لتنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٤. ما البرنامج القائم على القصص القرآني اللازم؛ لتنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٥. ما أثر البرنامج القائم على القصص القرآني في تنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟
٦. ما أثر البرنامج القائم على القصص القرآني في تنمية مهارات التفاوض الاجتماعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

حدود الدراسة:

١. تلتزم الدراسة الحاضرة تنمية كفايات التلقي والإنتاج الممثلة في كفايات قراءة النص الحجاجي، والكتابة الحجاجية الإقناعية.
٢. القصص القرآني دون غيره من النصوص الدينية؛ كالأحاديث القدسية أو النبوية الشريفة.
٣. اختيرت مجموعة الدراسة الحاضرة من طلاب، وطالبات المستوى الثالث قسم اللغة العربية بكلية التربية جامعة الإسكندرية، والذين – من المفترض– أنهم درسوا قدرًا وافيًا من مقررات البلاغة العربية، وبالتالي سيكونون أكثر فهمًا وتجاوبًا من طلاب المستويين السابقين.
٤. طُبِّقت الدراسة الحاضرة في فصل الخريف من العام الجامعي (٢٠٢٢م – ٢٠٢٣م).

هدف الدراسة:

تمثَّل هدف الدراسة الحاضرة في استخدام برنامج قائم على القصص القرآني؛ لتنمية كفايات الحجاج في النصين: المقروء، والمكتوب، والتفاوض الاجتماعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

قد تفيد الدراسة كلاً من:

- أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية؛ بحيث يمكنهم الإفادة من البرنامج المقترح في تنمية كفايات الحجاج لدى طلابهم.
- باحثي المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية؛ إذ يوجههم البرنامج إلى نقاط بحثية جديدة تتعلق بالاستفادة من نصوص القرآن الكريم في تنمية كفايات اللغة.
- مخططي المناهج الدراسية في التعليم العام؛ إذ يوجههم إلى ضرورة تنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب، وكيفية تفعيل ذلك في مقررات اللغة العربية.
- معلمي اللغة العربية؛ حيث يمدهم البرنامج بخلفية نظرية، وتطبيقية يمكنهم الاسترشاد بها في تنمية كفايات الحجاج لدى طلابهم.
- الطلاب المعلمين، إذ يمدهم بمحتوى نظري تطبيقي؛ يمكنهم من اكتساب مهارات الحجاج، وقراءة النص القرآني القصصي برؤية مختلفة.

منهج الدراسة:

تكامل الدراسة بين مجموعة من المناهج، والأساليب على النحو التالي:

- التجريب؛ من خلال قياس أثر المتغير المستقل :" برنامج قائم على القصص القرآني" على المتغيرين التابعين: الأول: "تنمية كفايات الحجاج"&" والثاني: "التفاوض الاجتماعي"؛ مما يتطلب الإعداد لتجربة الدراسة، وضبطها، وتنفيذها.

- ❑ المنهج الوصفي التحليلي؛ في الإطار النظري: في أثناء عرض الدراسات، والكتابات ذات الصلة، واستخلاص المبادئ، والتطبيقات، وبناء الأدوات اللازمة للتطبيق، وكذلك في تحليل النتائج، وتفسيرها.

أدوات الدراسة وموادها التعليمية:

أولًا: أدوات الدراسة:

تطلب تطبيق برنامج الدراسة، والتحقق من أثره استخدام الأدوات الآتية:

- اختبار كفايات قراءة النص الحجاجي للطلاب معلمي اللغة العربية. (إعداد الباحثة).
- اختبار كفايات الكتابة الحجاجية الإقناعية للطلاب معلمي اللغة العربية. (إعداد الباحثة).
- مقياس التفاوض الاجتماعي للطلاب معلمي اللغة العربية. (إعداد الباحثة).
- صحيفة التفكر الذاتي، والتي توزع على الطلاب عقب نهاية البرنامج؛ لتحديد مدى استفادتهم منه. (إعداد الباحثة).

ثانيًا: المواد التعليمية:

البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني؛ بما يتضمنه من محتوى؛ ممثلًا في: كتاب الطالب المعلم، ودليل المعلم (عضو هيئة التدريس)، وطرائق التدريس، وأنشطة التعلم، وأساليب تقويم أداء المتعلمين.

مصطلحات الدراسة:

كفايات الحجاج:

مجموع المعارف، وأشكال الفهم، والمهارات، والاتجاهات التي يمتلكها طالب/ طالبة المستوى الثالث ، والتي يوظفها في قراءة النص الحجاجي، وكتابته، وتظهر في الأول من خلال قدرته على: تحديد مكونات موقف الحجاج: المحاجج، والمحجوج، والحجة، وآليات الحجاج، وأدواته، وفهم استخدامات الكلمات، والتعبيرات الحجاجية، ودور البلاغة في الحجاج؛ أما في النص المكتوب؛ فتظهر في قدرته على: صوغ نص حجاجي كامل الأركان، وتوظيف ما درسه

من قواعد الحجاج في تحويل نص غير حجاجي إلى آخر حجاجي، وأخيرًا قدرته على توظيف الجداول، و الإنفوجرافيك، وما شابهها في كتابة نص حجاجي إقناعي.

وتُقاس في الدراسة الحاضرة بأداء الطلاب في اختباري الدراسة.

التفاوض الاجتماعي:

كفاية اجتماعية تتضمن مجموع المعارف، وأشكال الفهم، والمهارات، والاتجاهات ذات الصلة بأسس التواصل في مجموعات التعلم والتي تظهر في سلوكيات الطالب/ الطالبة معلم اللغة العربية في المستوى الثالث، وهي – في الدراسة الحاضرة– نوعان: إدارة مواقف التواصل: ذهنيًا، ولغويًا، ومبادئ التواصل في مجموعات التعلم، وبخاصة في مواقف الحجاج التي تتاح له ممارستها، وتُقاس في الدراسة الحاضرة؛ من خلال مقياس التفاوض الاجتماعي الذي أعدته الباحثة، وأيضًا بالملاحظة المباشرة للطلاب في أثناء تفاعلهم في مجموعات التعلم.

الإطار النظري:

يتناول الإطار النظري للدراسة أربعة محاور رئيسة؛ وذلك كما يلي:

أولًا: الحجاج: مفهومه، وطبيعته.

ثانيًا: القراءة والكتابة الحجاجيتان: مفهومهما، وكفاياتهما.

ثالثًا: القصص القرآني: خصائصه الحجاجية اللغوية.

رابعًا: طبيعة التفاوض الاجتماعي، وعلاقته بالحجاج.

وفيما يلي تفصيل القول في المحاور السابقة:

أولًا: الحجاج: مفهومه، وطبيعته:

جاء الجذر اللغوي للحجاج في معاجم اللغة في مادة (ح ج ج)، وقد ورد في لسان العرب ابن منظور **(١٤١٤هـ، ج٢، ص.٢٢٨)**: في باب الجيم فصل الحاء: الحجة: البرهان؛ وَقِيلَ :الحُجَّة مَا دُوفِعَ بِهِ الْخَصْمُ، وَهُوَ رَجُلٌ مِحْجاجٌ؛ أَي: جَدِل، والتَّحاجُّ :التَّخاصُم، وفي الحديث: فَحَجَّ آدمُ مُوسَى؛ أي: غلبه بالحُجَّة، واحْتَجَّ بالشيءِ: اتَّخَذَهُ حُجَّة، وقال الأزهري: إنما سُمِّيَتْ حُجَّة؛ لأَنها تُحَجُّ أَي تقتصد لأَن الْقَصْدَ لَهَا، وإليها.

واستخدم الجذر "حجج" مرات عديدة في القرآن الكريم؛ فقد جاء في قوله تعالى:"....لِيُحَاجُّوكُم بِهِ عِندَ رَبِّكُمْ أَفَلاَ تَعْقِلُونَ" **البقرة ٧٦، وقوله:** " قُلْ أَتُحَاجُّونَنَا فِي اللَّهِ وَهُوَ رَبُّنَا وَرَبُّكُمْ

وَلَنَا أَعْمَالُنَا وَلَكُمْ أَعْمَالُكُمْ وَنَحْنُ لَهُ مُخْلِصُونَ" **البقرة ١٣٩، وقوله** "أَلَمْ تَرَ إِلَى الَّذِي حَاجَّ إِبْرَاهِيمَ فِي رَبِّهِ أَنْ آتَاهُ اللَّهُ الْمُلْكَ إِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّيَ الَّذِي يُحْيِي وَيُمِيتُ قَالَ أَنَا أُحْيِي وَأُمِيتُ قَالَ إِبْرَاهِيمُ فَإِنَّ اللَّهَ يَأْتِي بِالشَّمْسِ مِنَ الْمَشْرِقِ فَأْتِ بِهَا مِنَ الْمَغْرِبِ فَبُهِتَ الَّذِي كَفَرَ وَاللَّهُ لاَ يَهْدِي الْقَوْمَ الظَّالِمِينَ" **البقرة ٢٥٨، وقوله:**" هَاأَنتُمْ هَؤُلاء حَاجَجْتُمْ فِيمَا لَكُم بِهِ عِلْمٌ فَلِمَ تُحَاجُّونَ فِيمَا لَيْسَ لَكُم بِهِ عِلْمٌ وَاللَّهُ يَعْلَمُ وَأَنتُمْ لاَ تَعْلَمُونَ" **آل عمران ٦٦، وقوله:** " وَحَاجَّهُ قَوْمُهُ قَالَ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ وَلاَ أَخَافُ مَا تُشْرِكُونَ بِهِ إِلاَّ أَن يَشَاء رَبِّي شَيْئًا وَسِعَ رَبِّي كُلَّ شَيْءٍ عِلْمًا أَفَلاَ تَتَذَكَّرُونَ" **الأنعام ٨٠، وقوله:**" قُلْ فَلِلَّهِ الْحُجَّةُ الْبَالِغَةُ فَلَوْ شَاء لَهَدَاكُمْ أَجْمَعِينَ" **الأنعام ١٤٩، وقوله:** " وَالَّذِينَ يُحَاجُّونَ فِي اللَّهِ مِن بَعْدِ مَا اسْتُجِيبَ لَهُ حُجَّتُهُمْ دَاحِضَةٌ عِندَ رَبِّهِمْ وَعَلَيْهِمْ غَضَبٌ وَلَهُمْ عَذَابٌ شَدِيدٌ" **الشورى١٦.**

وقد عُني بعض اللغويين القدامى بالحجاج؛ فعدوه أساس الكلام؛ فالجاحظ على سبيل المثال كما ذكر **محمد سالم الأمين (٢٠٠٨، ص.٢١٢)** رأى أن الكلام لا يمكن تمييزه عن البلاغة، وهو– في نظره– يؤدي وظيفتين رئيستين: الأولى: الوظيفة الخطابية وما يتصل بها من "إلقاء، وإقناع، واحتجاج، ومنازعة، ومناظرة"، والثانية: هي " الفهم، والإفهام"، أو " البيان، والتبيين".

وأوضح **أبو بكر العزاوي (٢٠١٠، ص.١١–١٢)** أن الحجاج موجود في أنماط الخطاب كلها، وأنواع النصوص بطبيعة، ودرجات مختلفة؛ فيظهر في الخطبة الدينية، وقصائد الشعر، والمحاورات اليومية، والمفاوضات التجارية، واللافتات، والكتابة العلمية وغيرها؛ فلا تواصل من غير حجاج، ولا حجاج من غير تواصل؛ فالحجاج مرتبط بأشكال التواصل: اللغوي، وغير اللغوي كافة.

وأشار **عبد الله صولة (٢٠١١، ص. ١٧)** إلى أن الحجاج أوسع من الجدل؛ فكل جدل حجاج، وليس كل حجاج جدلًا.

وميزت **سامية الدريدي (٢٠١١، ص. ٢٥&٢٨)** بين أنواع النصوص في ستة أقسام؛ هي: الخبري، والتحليلي، والتوجيهي، ونص الدراسة، والرأي، والنص الحجاجي الذي حصرت هدفه في إقناع المتلقي بوجهة نظر ما، أو حتى في تناوله للأشياء، وينماز النص الحجاجي – في نظرها – بخصائص خمسة هي: القصد المعلن، والتناغم، والاستدلال، والبرهنة، والحوارية.

ويؤسس الحجاج على عنصرين في نظر **جيلي هدية (٢٠١٧، ص ١٣١)** هما: الأول: جمع الحجج والأدلة؛ وهي المضامين التي من شأنها أن تقنع المتلقي بصواب رأي المرسل الخاص بموضوع الحجاج، وتختلف هذه المضامين من متلقٍ لآخر، ومن سياق لآخر، والثاني: المحاجة؛ أي: طريقة عرض الحجج، وتقديمها على النحو الذي يراعي حال المتلقي المعني بموضوع الحجاج؛ فقد تنتقل الحجة بالمتلقي من الجزئيات إلى الكليات، وقد تكون ذات طبيعة برهانية، أو تعميمية، وهذا يتحدد وفقًا لمقام الخطاب.

وإذن يتضح مما سبق أن "التبليغ" ليس الوظيفة الرئيسة للنص الحجاجي؛ ومن هنا لا يقتصر دور المتلقي على مجرد فك رموزه؛ بل يؤدي فيه دورا أكثر عمقًا وهو "تأويل" أو" فهم النص" بصورة يتوقف عليها الحكم على نجاح الباث في إقناعه بحجته، وهذا ما ستتناوله الباحثة في المحور الثاني عن طبيعة القراءة، والكتابة الحجاجيتين.

ثانيًا: القراءة والكتابة الحجاجيتان؛ مفهومهما، وكفاياتهما:

القراءة والكتابة الحجاجيتان عمليتان متممتان بعضهما بعضا، وتسهمان معًا في تحقيق النجاح الأكاديمي؛ وفي أثناء التعلم لا يمكن تمييز دور أحدهما عن الأخرى؛ فكثير من المتعلمين الذين يخفقون في تقديم منتوج كتابي جيد، يفتقرون إلى مدخلات كافية من نصوص القراءة الحجاجية **(Luo,2012, p.140)**.

وأشار **Lu & Deng (2013,p.161)** إلى أن كل نص حجاجي مكتوب تسبقه قراءة فاعلة يفسر فيها المتعلم النصوص، ويستخرج الفكر، وينظمها؛ فلا كتابة حجاجية بغير قراءة واعية، والعكس صواب؛ وبرغم أن الارتباط بينهما صار من البدهيات فإننا نقيم أداء المتعلم في ضوء مكتوباته على حين أن امتلاكه كفايات القراءة الحجاجية لا يقل أهمية عن ذلك.

وألمح **(محمد أحمد عيسى،٢٠٢٣، ص. ٢٢٧)** إلى قوة العلاقة بينهما؛ مؤكدا أن تحليل النصوص حجاجيًا يكسب الدارسين مهارات لغوية، ويساعدهم في إدراك عناصر البنية المنطقية الحجاجية في النصوص، وعوامل ترابطها واتساقها: نفسيًا، ومعنويًا.

وفيما يلي سوف تعرض الباحثة طبيعة كل منهما، وعمليات الذهن المصاحبة لهما.

أ- **القراءة الحجاجية:**

رأى كل من **Tengberg &Olin-Scheller (٢٠١٦,p.635)** القراءة الحجاجية عملية ذهنية تتضمن تحديد عناصر النص الحجاجي: ادعاء المؤلف، والحجج والأدلة الداعمة، والردود أو الحجج المضادة، ثم القدرة على تحليلها؛ من حيث: أهميتها، واستدامتها؛ أي: تقييم مدى دعمها لرسالة الكاتب، وأخيرًا تقييمها في نص موازٍ نقدي يعبر عن فهم القارئ مضمونه.

وحددها **Goa (2019,p.318- 319)** في عدة مهام يؤديها القارئ؛ هي: تحديد هدف المؤلف من المقال، والافتراضات التي استخدمها لدعم حجته، وفهم منطقه في استخدام بعض المفهومات من دون غيرها، وما ود التركيز عليه على نحو غير مباشر؛ فضلًا عن تقييم منطقه في ضوء بعض المعايير؛ مثل: الوضوح، والتدقيق، والملاءمة، والعمق، ومنطقية العرض، والموضوعية.

وعرفها محمد أحمد عيسى (٢٠٢٣، ص. ٢٥٢) أنها نمط قرائي يتطلب تحديد أطروحة الكاتب، وغرضه الحجاجي، وأسبابه، وأدلته الداعمة في النص، وتحديد الحجج المضادة وتحليلها، وبيان مدى قوتها، ولذا فهو يتطلب من المتعلم قدرة على الفهم، والتحليل، والربط، والموازنة، والتفسير، والنقد، وحل المشكلات، وتركز على إبراز الجوانب، والتقنيات الحجاجية في النص.

وتستنتج الباحثة من التعريفات السابقة خصائص القراءة الحجاجية على النحو التالي:

- **تحليلية؛** إذ يجري فيها القارئ عدة عمليات ذهن؛ مثل: الفحص، والفهم، والتنظيم، ثم استدلال المعاني: الصريحة، والضمنية للنص.
- **مكثفة؛** لأن القارئ يقرأه قراءة معمقة؛ محددًا دور آليات البلاغة، والأدوات اللغوية في بناء الحجة.
- **ناقدة؛** إذ يقيم فيها أسلوب الكاتب، وقوة حججه، والأدلة التي أوردها لتدعيم الحجة.
- **إبداعية؛** فمن خلالها ينظم القارئ فكره، ويعيد بناءه، ويطور قدرته على الاستدلال، ومن ثم إنتاج خطاب حجاجي موازٍ متسق، ومقنع.

❑ **أهمية القراءة الحجاجية:**

أشارت عديد من الدراسات إلى الأثر الإيجابي الذي يعود على المتعلمين عند تعليمهم كيف يقرأون النص قراءة حجاجية؛ أي: ينتقلون من قراءة بنية النص السطحية إلى بنيته العميقة؛ ومنها ما يلي:

- تمكن القراءة الحجاجية المتعلمين من إنتاج حجج جيدة؛ فعمليات فهم النص، وتحليله، ومناقشة فكره، تساعدهم على انتقاد ما قرأوه؛ لا مجرد تلخيصه **(Lu &Deng 2013.p.162)**.
- تطور القراءة الحجاجية مهارات المتعلمين الذهنية، وتوسع نطاق مفرداتهم، كما تساعدهم في كتابة الحجج بأسلوب منطقي، وعلى الصعيد الاجتماعي فإنها تجنبهم اتخاذ قرارات غير موفقة في حياتهم؛ لأنهم ألفوا من خلال ممارستهم إياها استخدام المعلومات في بناء إطار منطقي يتعاملون – من خلاله– مع صعوبات الحياة

(Bizhanova, et.al,2021,p.166) .

- تدعم لدى المتعلمين التفكير التحليلي، والمنطقي، والقدرة على الاستدلال، وبناء الحجج، وتقديم الأدلة الداعمة، وفحص مصادر المعلومات، وكشف المغالطات

(محمد أحمد عيسى، ٢٠٢٣، ص.٢٢٧).

ب- الكتابة الحجاجية:

الحجاج وسيلة من وسائل الإقناع التي يستخدمها المرسل للتأثير في المتلقي: قارئًا، أم مستمعًا أو دحض آرائه، أو حتى تغيير سلوكه؛ ومن هنا كانت الكتابة الحجاجية إقناعية في طبيعتها؛ وفيما يلي عرض مفهومها، وخصائصها.

❑**مفهوم الكتابة الحجاجية الإقناعية:**

- عرفها **حسن شحاته (٢٠١٠، ص. ١٦٠)** بأنها: نص يعرض فيه الكاتب ادعاء ما، ويدعمه جدليًا باستخدام الفكر، والآراء، والمعلومات؛ بهدف إقناع القارئ بقبول وجهة نظره.

- وعرفتها **أسماء إبراهيم شريف (٢٠١٥، ص. ٧٢)** بأنها: عملية كتابية منظمة يعرض فيها الكاتب وجهة نظره تجاه الفكرة الجدالية، وتدعيمها بالأدلة، والبراهين، ثم عرض وجهات النظر المعارضة، وحجج الطرف الآخر، وإبطالها بأسباب منطقية، ويتم ذلك كله في سياق ترتب فيه الفكر وفقًا لبنية النص الإقناعي؛ مما يسهم في إقناع القراء، والتأثير فيهم.
- وعرفها **علاء سعودي (٢٠١٧، ص. ٤٢)** بأنها: استخدام الرموز اللغوية المكتوبة (الكلمات، والجمل، والفقرات)؛ لإقناع القارئ بوجهة نظر الكاتب في قضية ما؛ مع تقديم الأدلة التي تؤكد رأيه، وتفند الآراء المعارضة له.
- ورأى **أكرم إبراهيم قحوف (٢٠١٩، ص. ١١)** أنها: عرض لدعوى الكاتب مدعومة بالحجج، والأدلة التي تؤكدها، وتثبت صحتها، وتدحض ما عداها من ادعاءات مضادة.
- وعرفها **(محمد فاروق حمدي،٢٠٢٣، ص. ٥٣٤)** أنها: لون من ألوان الكتابة الوظيفية تؤسس على عرض ادعاء(رأي) في إحدى القضايا الجدالية، ثم تدعيم هذا الادعاء بالحجج والأدلة، وتقديم الآراء المضادة وحججها الداعمة، ثم مناقشة تلك الحجج، وتفنيدها، ودحضها بالأدلة والبراهين؛ بغرض إقناع القارئ بوجهة نظر معينة يتبناها الكاتب، وتتنوع الأدلة التي يمكن الاستناد إليها لتدعيم ادعاء ما؛ منها: الخبرات الشخصية للكاتب، والبحوث، والدراسات ذات الصلة بالموضوع الجدالي، فضلًا عن الإحصاءات، والاقتباسات الموثقة.

ويمكن من خلال التعريفات السابقة استنتاج **خصائص الكتابة الحجاجية الإقناعية** على النحو التالي:

- **عابرة لأوعية المعرفة**؛ إذ تستخدم في مجالات متعددة: اجتماعية، وسياسية، ودينية، ومهنية، وأخلاقية.
- **وظيفية مجتمعية**؛ فالنص الحجاجي يقدم قضية مجتمعية تعني القارئ، ويقدم لها الكاتب حلولًا؛ مثل: ما يحدث في المقالات التي تتناول قضايا اجتماعية، أو سياسية،

أو قانونية، وحتى الإعلانات تعد نصًا حجاجيًا مقدمًا في صورة تختلف عن التنظيم المألوف للنص الحجاجي، ولكن غرضها أيضا إقناع المتلقي بموضوع الإعلان.

- **نوعية؛** إذ تتسم بتنظيم خاص؛ حيث يبدأ النص الحجاجي بمقدمة توضح القضية المثارة فيه، ثم الادعاء الذي يتبناه الكاتب، ثم تأكيد هذا الادعاء بالأدلة، فتفنيد الآراء المعارضة، وأخيرًا عرض ملخص يؤكد رأي الكاتب.
- **موثقة؛** فالنص الإقناعي نص معلوماتي يقدم للقارئ – بصورة مباشرة– معلومات، وبيانات، وإحصاءات موثقة؛ كي يثبت رأيًا، أو يعرض حقائق، أو يوضح موقف كاتبه من قضية ما.

❑ **البنية التنظيمية للنص الحجاجي الإقناعي:**

يشمل النص الحجاجي الإقناعي –كما أوضح– **كل من (حسن شحاته، ٢٠١٢، ص. ٢٧-٢٨)، و(محمد فاروق حمدي، ٢٠٢٣، ص. ٥٣٥).**

العناصر الآتية:

- عرض الادعاء، أو الرأي؛ وهو وجهة نظر الفرد التي يقدمها في موضوع، أو قضية جدلية.
- عرض البرهان، أو الأدلة التي تدعم هذا الادعاء من حقائق، ومعلومات، وبيانات، وأحداث.
- عرض الادعاءات المضادة، أو وجهة النظر المعارضة للادعاء المطروح.
- تفنيد الادعاء المعارض، ودحضه؛ من خلال إبطال الحجج، والبراهين التي تعتمد عليها الآراء المخالفة بهدف؛ تأكيد رأي الكاتب.

أهمية الكتابة الحجاجية:

تؤدي الكتابة الحجاجية؛ بشقيها: التفنيد، والإقناع دورًا مهمًا في حياة المتعلم؛ فمن خلال الحوار الحجي مع الآخرين يتعرف معلومات جديدة حول جوانب معينة من القضايا المطروحة، ويتعلم كيف يناقش الادعاءات، ويكون حججًا جديدة؛ باستخدام المعلومات المتاحة، ويدير تفكيره، ويراجع فكره، وبهذا يختلف الحجاج/الإقناع عن الرأي؛ فالأخير تأكيد، أو إثبات غير

مدعم بالمنطق أو الأدلة؛ برغم أن كل الادعاءات تبدأ كآراء **(حسن شحاته، ٢٠١٠، ص. ١٦٠)، و (حسن شحاته، ٢٠١٢، ص. ٢١)**.

وهي – فضلا عما سبق– تجعل الطلاب قادرين على التفكير بموضوعية، وتتيح لهم فرصا للتعبير عن آرائهم، وتعودهم –أيضا– ضرورة الاستناد إلى أدلة، وحجج عقلية منطقية عند عرض وجهة نظرهم، واحترام قناعات وآراء الآخرين

(عبد الله بن محمد آل تميم، ٢٠١٥، ص. ٦١٧).

❑ **عمليات الذهن الموحدة المصاحبة للقراءة، والكتابة الحجاجيتين:**

يمارس قارئ النص الحجاجي عدة عمليات ذهن –هي نفسها– التي يمارسها كاتبه عند عرض وجهة نظره؛ ويمكن توضيحها فيما يلي:

- ❑ **التحليل:** القراءة التحليلية قراءة فاحصة، والقارئ المحلل يفكك النص؛ فينقضه، ويرتبه، ويعاود بناءه، ولا يقف عند معناه إلا لينفذ إلى معنى معناه وصولًا إلى النص الموازي أو المعنى الثاني الإضافي **(إيمان محمد صبري،٢٠٠٨، ص. ٦٧–٦٨)، و(نجلاء أحمد المحلاوي، وعايدة فاروق، ٢٠١٩، ص. ٢٢٠– ٢٢٢)**.

أما الكاتب فيستخدم التحليل من بداية التخطيط للكتابة؛ فيحلل قضيته إلى أجزاء، ويدعم كل جزء بالأدلة، والبراهين التي تؤيد وجهة نظره، ثم يعرض وجهة النظر المضادة، ويحللها؛ مفندًا إياها إلى أن ينتهي من تقديم حجته.

- ❑ **الاستدلال:** القراءة الحجاجية محفزة للتفكير؛ حيث تنمي مهارات الاستدلال؛ الذي يتخطى فيه الفرد حدود المعاني الصريحة؛ متجاوزًا إياها إلى المعاني الضمنية التي يقصدها الكاتب **(حسن شحاته، ٢٠١٠، ص. ١٦٢)**.
- ❑ **النقد:** كاتب النص الإقناعي يمتلك قدرًا كبيرًا من مهارات التفكير الناقد؛ إذ يكتشف الفجوات في وجهات النظر المعارضة له، ويقدمها للقارئ، الذي يمارس النقد– بدوره– من خلال التمييز بين الأدلة المقدمة إليه؛ فيميز بين: المؤكدة التي تقنعه بوجهة نظر الكاتب، وغير المؤكدة التي تزعزع ثقته في أطروحته

(علاء سعودي، ٢٠١٩، ص. ٤٢)

- **الإبداع:** فترى الباحثة أن عمليات الذهن التي يمارسها قارئ النص الحجاجي تمكنه من إنشاء نص موازٍ للنص المقروء، ملخصًا له، متفقًا معه، أو حتى محاجًا له؛ وهذا ما أكده **محمد أحمد عيسى (٢٠٢٣، ص. ٢٢٧)** إذ رأى أن هناك علاقة تأثير متبادل بين القراءة الحجاجية، والكتابة الإقناعية؛ فتحليل النصوص حجاجيًا يقدم للقارئ نماذج يحتذيها في إنتاجه اللغوي الإقناعي؛ فيراعي استيفاء عناصر البنية الحجاجية، ويدعمها بالأدلة الوافية الموثقة؛ ومن ثم إنتاج خطاب حجاجي إقناعي متسق.

وإذا كان الفرد يحصل على تلك الفوائد من النصوص البشرية، فما بالنا بالقصص القرآني النموذج اللغوي الأمثل، والذي سنتناول خصائصه الحجاجية اللغوية في المحور القادم.

ثالثًا: القصص القرآني: خصائصه الحجاجية اللغوية:

يعد النص القرآني الذهن القوة القادرة، والصالحة للحكم على الأشياء، والميزان الذي توزن به القضايا، وقد جعله الله تعالى – لذلك– خطابا منطقيا يخاطب الذهن والوجدان معا؛ فزاوج بين الترغيب والترهيب، والنعيم والعذاب، وضرب الأمثال، وسرد القصص.

والنص القرآني في نظر **عبد الله صولة (٢٠٠٧، ص. ٦١٤ – ٦١٦)** لم يلح على وصفه بحسن اللفظ أو عجيب النظم بقدر تأكيده على ثلاث صفات تعزز حجاجيته؛ أول هذه الصفات هي كونه **(قُرْآنًا عَرَبِيًّا)**؛ أي بلغة العرب الذين نزل فيهم، ومن هنا كانت قدرته على الإقناع، أو إعداد العقول للاقتناع، وأما الثانية هي صفة التغيير؛ بإخراج الناس من الظلمات إلى النور ومن الظلام إلى الهدى؛ فهو كتاب إصلاح، والحجاج في حقيقته إصلاح على وجه ما أو تهيئة لحدوثه.

وتقرب الصفة الثالثة القرآن من قطب الحجاج وهي تأكيده– في مواضع كثيرة– أثره في نفوس سامعيه كقوله تعالى:(**أُوْلَئِكَ الَّذِينَ أَنْعَمَ اللَّهُ عَلَيْهِم مِّنَ النَّبِيِّينَ مِن ذُرِّيَّةِ آدَمَ وَمِمَّنْ حَمَلْنَا مَعَ نُوحٍ وَمِن ذُرِّيَّةِ إِبْرَاهِيمَ وَإِسْرَائِيلَ وَمِمَّنْ هَدَيْنَا وَاجْتَبَيْنَا إِذَا تُتْلَى عَلَيْهِمْ آيَاتُ الرَّحْمَن خَرُّوا سُجَّدًا وَبُكِيًّا)** مريم:٥٨، وقوله:(**إِنَّمَا يُؤْمِنُ بِآيَاتِنَا الَّذِينَ إِذَا ذُكِّرُوا بِهَا خَرُّوا سُجَّدًا وَسَبَّحُوا بِحَمْدِ رَبِّهِمْ وَهُمْ لا يَسْتَكْبِرُونَ) السجدة:١٥، وقوله: لَوْ أَنزَلْنَا هَذَا الْقُرْآنَ عَلَى جَبَلٍ**

لَّرَأَيْتَهُ خَاشِعًا مُّتَصَدِّعًا مِّنْ خَشْيَةِ اللَّهِ وَتِلْكَ الأَمْثَالُ نَضْرِبُهَا لِلنَّاسِ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ) الحشر: ٢١، فهذا التأثير ذو الطابع العاطفي الوجداني هو السبيل إلى إقناع الذهن.

وأضاف أن هذه الصفات الثلاثة التي ألح القرآن الكريم على نعت نفسه بها تتعلق جميعها بالوظيفة المناطة به، وهي الحجاجية الإقناعية، لا ببنيته النظمية؛ فهو ينطلق في علاقته بمتلقيه (الإنسان) في كل زمان ومكان من موقع المحاجة؛ فقد وسم الإنسان بأنه كثير الجدل، وأنه خصيم مبين كقوله تعالى:**(وَلَقَدْ صَرَّفْنَا فِي هَذَا الْقُرْآنِ لِلنَّاسِ مِن كُلِّ مَثَلٍ وَكَانَ الإِنسَانُ أَكْثَرَ شَيْءٍ جَدَلا)الكهف:** ٥٤، وقوله**(أَوَلَمْ يَرَ الإِنسَانُ أَنَّا خَلَقْنَاهُ مِن نُّطْفَةٍ فَإِذَا هُوَ خَصِيمٌ مُّبِينٌ)** يس:٧٧.

ورأى أبو بكر العزاوي (٢٠١٠، ص. ٢٨) أن القرآن الكريم خطاب إلهي موجه للبشر جاء بلغة طبعية هي العربية، وعليه فهو خطاب طبعي يقوم على الحجاج، والمنطق الطبعي، والاستدلال غير البرهاني، وأضاف أن مظاهر الحجاج وطبيعته تباينت من سورة لأخرى؛ فالسور المكية- قياسا للمدنية- يغلب عليها الوعظ، والتوجيه، والجدال، والحجاج.

وأكد **على محمد سلمان (٢٠١١، ص. ١١)** الرأي السابق نفسه؛ إذ رأى أن المتتبع لآي الذكر الحكيم يجد الحجاج بارزًا بقوة في كل ما يطرحه من قضايا؛ وكأنه مبني عليها من ألفه إلى يائه؛ فيستعمل الحجج بأنواعها، وهذا ما أقره لغويو العرب أنفسهم؛ فقد ذكر السيوطي – على سبيل المثال- أن الله جل وعلا أخرج مخاطباته في محاجة خلقه في أجلى صوره؛ ليفهم العامة من جليلها ما يقنعهم ويلزمهم الحجة.

والخطاب القرآني وفقا لما ذكره **محمد عديل عبد العزيز (٢٠٢٠، ص. ٢٤٣)** معجز، وناجز؛ تدرجت فيه مراتب الاحتجاج من الضمنية إلى الصريحة.

وقد اتخذ القرآن من القصص سبيلًا للإقناع، والتأثير؛ فتتضمن القصة أدلة على بطلان الشرك، وعبادة الأوثان، وقد يكون موضوع القصة- فضلًا عن ذلك- رسولًا يعرفون قدره ومكانته، ويقر بفضله المخالفون؛ مثل: "إبراهيم" و"موسى" عليهما السلام، فيأتي الدليل على لسانه، ويمنحه ذلك قوة فوق قوته؛ وبذلك تكون الحجة قد أقيمت على المعارضين من جهتين: أولهما: قوة الدليل، وثانيهما: قائله؛ فقصة "إبراهيم" مع قومه في إبطال عبادة الكواكب، ومجادلته للنمرود في إثبات وحدانية الله تعالى، وكذلك قصة "موسى" مع فرعون وما دار بينهما توضحان ذلك **(زاهر عوض الألمعي، ١٤٠٤،ص. ٧٩-٨٠).**

ومن هنا كان القصص القرآني أحد طرائق القرآن الكريم في محاجاة الناس، وقطعهم تمامًا عن الجدل، ومقارعتهم بالحجة؛ لنفي ما يدينون به من عقائد باطلة، ودحض أدلتهم الواهية؛ وتثبيت أصول الدين في نفوسهم.

وينماز القصص القرآني – من جهة أخرى– بخصائص لغوية تدعم طبيعته الحجاجية تسمى بآليات الحجاج، وتنقسم بدورها إلى قسمين؛ هما:

أ- **الآليات البلاغية.**

ب- **الأدوات اللغوية.**

وفيما يلي تفصيل القول فيهما:

أولًا: الآليات البلاغية:

يؤدي المجاز دورًا كبيرًا في الحجاج، والإقناع؛ فالمجاز هو الأصل في الحجاج، والعلاقة المجازية هي علاقة أصلية ينبني عليها سواها، ولا تنبني على سواها؛ ومن هنا فلا حجاج بغير مجاز – على حد قول- **طه عبد الرحمن (١٩٩٨، ص. ٢٣٢)**[١] ؛ وإذن فالعلاقة بين الحجاج والبلاغة تلازمية؛ بل إن البلاغيين الجدد يعدهما صنوين؛ فقد **رأى على محمد سلمان (٢٠١١، ص. ١٦)** أن الحجاج هو البلاغة، بل أوسع منها؛ لأن مباحث البلاغة داخلة في الحجاج إما بوصفها وسائل، أو عوامل، أو روابط، أو غير ذلك.

فالبلاغة طاقة حجاجية تثير المتلقي، وتحرك وجدانه، وقد تنوعت آلياتها في القصص القرآني على النحو التالي: **(عبد الهادي ظافر الشهري، ٢٠٠٤، ص. ٤٩٨)، (محمد سالم الأمين،٢٠٠٨، ص.٢٣٨)، و (حياة دحمان، ٢٠١٣، ص. ١٣٢-١٦١)، و(عبد الله عبد الرحمن،٢٠٢١، ص. ٦٩-٧٠).**

١) **الاستعارة**[٢]:الاستعارة بعامة وفقًا للبلاغيين الجدد ليست وجهًا بلاغيًا مقصورًا على الخيال الشعري، والزخارف اللفظية؛ وإنما هي عنصر ممثل بقوة في خطاباتنا اليومية، ونشاط لغوي ذهني لا يمكن اختزاله، أو الاستغناء عنه، وهي في القرآن الكريم حجاجية؛ لأنها أداة تستخدم لدعوة المخاطبين إلى الاقتناع، والتصديق بما جاء فيه، ولذا تبدو وكأنها صورة لها ظلالها وألوانها، وحركتها،

[١] اعتمدت الدراسة بعض المراجع – على قدمها- لأنها من أصول الكتابات في موضوع الحجاج.

[٢] يتضمن كتاب الطالب وصفا تفصيليا مدعوما بالأمثلة، وما سيذكر في هذا الجزء عرض موجز يلائم طبيعة المتن.

مثال ذلك قوله تعالى:" **إِذْ قَالَ يُوسُفُ لِأَبِيهِ يَا أَبَتِ إِنِّي رَأَيْتُ أَحَدَ عَشَرَ كَوْكَبًا وَالشَّمْسَ وَالْقَمَرَ رَأَيْتُهُمْ لِي سَاجِدِينَ" يوسف: ٤**

٢) **الكناية:** وهي لفظ أطلق وأريد به لازم معناه، مع جواز إرادة ذلك المعنى معه، ومن أمثلته قوله تعالى: "**اقْتُلُواْ يُوسُفَ أَوِ اطْرَحُوهُ أَرْضًا يَخْلُ لَكُمْ وَجْهُ أَبِيكُمْ وَتَكُونُواْ مِن بَعْدِهِ قَوْمًا صَالِحِينَ" يوسف: ٩.**

٣) **التشبيه:** مثلما جاء في قوله تعالى: **وَقُلِ الْحَقُّ مِن رَّبِّكُمْ فَمَن شَاء فَلْيُؤْمِن وَمَن شَاء فَلْيَكْفُرْ إِنَّا أَعْتَدْنَا لِلظَّالِمِينَ نَارًا أَحَاطَ بِهِمْ سُرَادِقُهَا وَإِن يَسْتَغِيثُوا يُغَاثُوا بِمَاء كَالْمُهْلِ يَشْوِي الْوُجُوهَ بِئْسَ الشَّرَابُ وَسَاءَتْ مُرْتَفَقًا. الكهف: ٢٩.**

٤) **المجاز المرسل:** وذلك في قوله تعالى:" **وَاسْأَلِ الْقَرْيَةَ" الَّتِي كُنَّا فِيهَا وَالْعِيرَ الَّتِي أَقْبَلْنَا فِيهَا وَإِنَّا لَصَادِقُونَ" يوسف: ٤**، والمراد، واسأل أهل القرية؛ أي أرسل إلى أهلها وأسألهم القصة فالمجاز المرسل هنا علاقته المحلية.

٥) **تقسيم الكل إلى أجزائه(التفريع):** أي التفصيل بعد الإجمال؛ ومن أمثلته في القرآن الكريم: ما جاء في سورة يوسف في قوله تعالى: "**قَالُواْ يَا أَبَانَا مَا لَكَ لاَ تَأْمَنَّا عَلَى يُوسُفَ وَإِنَّا لَهُ لَنَاصِحُونَ، أَرْسِلْهُ مَعَنَا غَدًا يَرْتَعْ وَيَلْعَبْ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُون، قَالَ إِنِّي لَيَحْزُنُنِي أَن تَذْهَبُواْ بِهِ وَأَخَافُ أَن يَأْكُلَهُ الذِّئْبُ وَأَنتُمْ عَنْهُ غَافِلُونَ. قَالُواْ لَئِنْ أَكَلَهُ الذِّئْبُ وَنَحْنُ عُصْبَةٌ إِنَّا إِذًا لَّخَاسِرُونَ**"، أو ما جاء في بداية **سورة الواقعة**؛ ثم فصل في كل السورة؛ فقد تكلمت على أصناف الناس إجمالا ففصلت الأصناف الثلاثة طوال السورة وهم: أَصْحَابُ الْمَيْمَنَةِ & وَأَصْحَابُ الْمَشْأَمَةِ & وَالسَّابِقُونَ في **الآيات من ٧: ٥٦.**

٦) **الإيجاز:** والإيجاز يكمن في الحذف ويتجنب التكرار كقوله تعالى: قَالَ هَذَا فِرَاقُ بَيْنِي وَبَيْنِكَ سَأُنَبِّئُكَ بِتَأْوِيلِ مَا لَمْ تَسْتَطِع عَّلَيْهِ صَبْرًا ". **الكهف** ٧٨؛ معبرا عن انتهاء الصحبة بين الخضر وموسى عليهما السلام، ثم أوجز بحذف التاء في الفعل " تسطع" في آية لاحقة في قوله تعالى: "...**ذَلِكَ تَأْوِيلُ مَا لَمْ تَسْطِع عَّلَيْهِ صَبْرًا" الكهف: ٨٢.**

٧) **الإطناب:** وهو زيادة اللفظ عن المعنى لفائدة تقويته، وتوكيده؛ مثال ذلك قوله تعالى: "**وَمَا تِلْكَ بِيَمِينِكَ يَا مُوسَى. قَالَ هِيَ عَصَايَ أَتَوَكَّأُ عَلَيْهَا وَأَهُشُّ بِهَا عَلَى غَنَمِي وَلِيَ فِيهَا مَآرِبُ أُخْرَى" طه:١٧-١٨**، وقوله تعالى: "**قُلْ هَلْ نُنَبِّئُكُمْ بِالأَخْسَرِينَ أَعْمَالا الَّذِينَ ضَلَّ سَعْيُهُمْ فِي الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَهُمْ يَحْسَبُونَ أَنَّهُمْ يُحْسِنُونَ صُنْعًا" الكهف: ١٠٣**، وهو يفيد تشويق السامع إلى صفات هؤلاء الأخسرين

٨) **البديع:** تؤدي المحسنات البديعية في بعض الأحيان وظيفة حجاجية؛ فالهدف منها ليس زخرفة الكلام؛ ولكن الإقناع والبلوغ بالأثر مبلغه الأبعد؛ ومن أمثلة ذلك: الطباق، وتناسب الفواصل؛ كقوله تعالى: "**وَاتْلُ عَلَيْهِمْ نَبَأَ إِبْرَاهِيمَ. إِذْ قَالَ لِأَبِيهِ وَقَوْمِهِ مَا تَعْبُدُون قَالُوا نَعْبُدُ أَصْنَامًا فَنَظَلُّ لَهَا عَاكِفِين. قَالَ هَلْ يَسْمَعُونَكُمْ إِذْ تَدْعُونَ. أَوْ يَنفَعُونَكُمْ أَوْ يَضُرُّون. قَالُوا، بَلْ وَجَدْنَا آبَاءَنَا كَذَلِكَ يَفْعَلُون. قَالَ أَفَرَأَيْتُم مَّا كُنتُمْ تَعْبُدُونَ. أَنتُمْ وَآبَاؤُكُمُ الأَقْدَمُونَ. فَإِنَّهُمْ عَدُوٌّ لِّي إِلاَّ رَبَّ الْعَالَمِين. الَّذِي خَلَقَنِي فَهُوَ يَهْدِينِ. وَالَّذِي هُوَ يُطْعِمُنِي وَيَسْقِينِ. وَإِذَا مَرِضْتُ فَهُوَ يَشْفِينِ. وَالَّذِي يُمِيتُنِي ثُمَّ يُحْيِينِ وَالَّذِي أَطْمَعُ أَن يَغْفِرَ لِي خَطِيئَتِي يَوْمَ الدِّينِ. رَبِّ هَبْ لِي حُكْمًا وَأَلْحِقْنِي بِالصَّالِحِينَ" الشعراء: ٦٩- ٨٣.**

٩) **توظيف الإنشاء:** كالاستفهام، والأمر، والنهي، والنداء؛ كقوله تعالى "**حَتَّى إِذَا أَتَوْا عَلَى وَادِي النَّمْلِ قَالَتْ نَمْلَةٌ يَا أَيُّهَا النَّمْلُ ادْخُلُوا مَسَاكِنَكُمْ لا يَحْطِمَنَّكُمْ سُلَيْمَانُ وَجُنُودُهُ وَهُمْ لا يَشْعُرُونَ" النمل: ١٨.**

ثانيًا: الأدوات اللغوية:

هي تلك الأدوات التي تساعد على إقامة العلاقات بين الحجج والنتائج؛ أي أنها تعين المتكلم على تقديم حججه في صورة تناسب المقام، أو السياق، وبالتالي يحقق غرضه في إقناع المتلقي؛ وهي على نوعين:

الروابط الحجاجية:

تؤدي الروابط دورًا فاعلًا في ترتيب الحجاج، وربط النتائج بالمقدمات؛ فضلًا عن تفصيل مواضع الحجج، وترتيب درجاتها؛ فتقوي واحدة منها على الأخرى؛ ومن هذه الروابط: بل، لكن،

حتى، الواو، الفاء، ثم، أما، إذن، إذ، كي، بأن، لا سيما **(عبد الهادي ظافر الشهري،٢٠٠٤، ص.٥٠٨)** و**(هند رأفت عبد الحميد، ٢٠١٧، ص. ٥٤٩) (محمد عديل عبد العزيز، ٢٠٢٠، ص. ٢٣٦)**.

١) العوامل الحجاجية:

العامل الحجاجي عبارة عن مورفيم إذا دخل في الخطاب أسهم في إقناع المتلقي برأي، أو معتقد ما؛ فالعوامل الحجاجية في اللغة العربية؛ كأدوات النفي، والقصر، والتأكيد، وبعض الكلمات؛ مثل:(ربما، تقريبا، كاد، قليلًا، كثيرًا) لا تربط بين حجة، ونتيجة، أو مجموعة من الحجج؛ ولكنها تحصر المتلقي في رأي ما.

ونستنتج مما سبق أن القصص القرآني معين ثري للحجاج، وأساليبه؛ وهو في الوقت ذاته يعلمنا أسسه، ويُصدر لأطرافه آدابه، وأصوله، وأسس التواصل بين الأفراد؛ ومنها كفايات التفاوض الاجتماعي؛ وهو ما ستتناوله الباحثة في المحور التالي، والأخير من الإطار النظري.

رابعًا: التفاوض الاجتماعي، وعلاقته بالحجاج:

التفاوض كفاية اجتماعية رئيسة متطلبة في مواقف العمل –على تعددها– ولنجاح موقف التفاوض، لابد من أن يتسم المفاوض ببعض السمات؛ منها: الانخراط في القضية موضع التفاوض، واتباع خطوات علمية عند التفكير فيها، وتبادل المعلومات، وتعدد مصادر الحصول عليها، وطرح الأسئلة، والاستماع الجيد للآخرين، وإبداء التعاطف معهم، وتوضيح وجهة النظر للآخر، واحترام قناعاتهم، والإقناع، والتفكير الجانبي، أو غير المألوف **(Musa,et.al,2012,p.224)**

عرف **أحمد عثمان عبد الحافظ (٢٠١٨، ص. ١٠)** التفاوض أنه: تواصل عقلي بين طرفين يستخدمان ما لديهما من مهارات الاتصال اللفظي لتبادل الحوار، والمناقشة البناءة؛ وصولًا لحد الاتفاق على تحقيق مكاسب مشتركة، ومتبادلة بينهما.

ورأى **محمود محمد يس، ومحمد محجوب أحمد (٢٠٢٠، ص. ٢)** أن التفاوض موقف يتبارى فيه طرفان، أو أكثر حول أحد الموضوعات؛ إذ يعرض كل طرف وجهة نظره، ويتبادلان الآراء، ويسعيان لتقديم الحلول المقترحة؛ وبرغم أنه سلوك إنساني قديم، يُمارَس على مستويات متعددة: الأفراد، والجماعات، والدول؛ فإن الحاجة إليه في العصر الحاضر مسيسة؛ لتعقد أنشطة الحياة، وكثرتها.

وأشار كل من **خلف عبد المعطي طلبة، وسامية محمد محمود (٢٠٢١، ص. ٣٨٢)** إلى أن التفاوض عملية لغوية تتداخل فيها فنون اللغة؛ فالمتفاوض الجيد مستمع جيد، ومتحدث مفوه، وقارئ واعٍ؛ يوظف قراءاته في إدارة التفاوض؛ ولأنها تتم في محيط اجتماعي- بالضرورة- فهي تكسب الفرد مهارات التعاطف مع الآخرين، واحترام آرائهم، وثقافاتهم، وتوجهه إلى الوصول إلى القواسم المشتركة، ونقاط الالتقاء معهم.

❑طبيعة التفاوض الاجتماعي:

ويمكن – في ضوء الآراء السابقة- استنتاج ما يلي عن التفاوض:

- اللغة أساس التفاوض الاجتماعي؛ والموقف التفاوضي تتكامل فيه فنون اللغة.
- لا يتم التفاوض من دون طرفين، أو عدة أطراف؛ ولذا فله طابع اجتماعي.
- يمارس المتفاوض عددًا من المهارات الناعمة؛ أهمها: التفكير التحليلي، وإدارة الوقت، والاستماع للآخرين، والمرونة.
- التفاوض عملية أخلاقية؛ يجب أن تتم في ضوء مبادئ المجتمع، وقيمه؛ لأن خروجها عن ذلك ينأى بها عن وظيفتها التربوية في مراحل الدراسة المختلفة.

❑مراحل التفاوض وعلاقتها بالحجاج:

ذكر **شبل بدران (٢٠٢٢، ص. ٧٤)** أن للتفاعل الفاعل مراحل منظمة هي:

- التخطيط.
- النقاش، والحوار البناء
- توضيح الأهداف
- التفاوض للوصول إلى نتيجة مرضية للطرفين.
- التوصل إلى اتفاقية تحقق الأهداف، وترضي جميع الأطراف.
- تنفيذ العمل حسب المسار المتفق عليه بين الأطراف المعنية.

وبتأمل المراحل السابقة نجدها لا تختلف كثيرًا عن طبيعة الحجاج؛ فكاتب النص الحجاجي يخطط لعرض رأيه/ ادعائه؛ فيعد الدلائل، والبراهين الداعمة لوجهة نظره، ثم ينخرط مع القارئ المنتظر في نقاش يعرض حجته، والهدف منها، وينقض وجهة النظر المضادة؛ إلى أن يصل إلى مبتغاه في إقناع القارئ بوجهة نظره، وهذا يقابله المراحل الثلاثة الأخيرة.

وإذن فالتفاوض- من وجهة نظر الباحثة- نشاط حجاجي، وهو جزء لا ينفصل عن أي موقف حجاجي؛ فالتفاوض ركيزة الحجاج.

❑ **كفايات التفاوض:**

برغم تعدد الكتابات التي تناولت كفايات التفاوض الاجتماعي فإنها اتفقت على مجموعة ثابتة من الكفايات على النحو التالي:

- **صفاء سلطان؛ (٢٠١٦، ص. ٢٨١)** وقد ذكرت مجموعة من الكفايات؛ هي: التواصل، والتحدث، والإنصات، والإقناع، وإثارة الأسئلة، اتخاذ القرار التحكم في الغضب.
- **حمزة خضر الشهري؛ (٢٠١٧، ص. ٤٥)** الذي عددها في: الاستعداد، والتحدث، والإنصات، والإقناع، وإدارة الصراع، والاتفاق والوصول إلى حلول مرضية لجميع الأطراف.
- **هند محمد بيومي؛ (٢٠١٧، ص. ٦٧)** التي حددتها في خمس مهارات؛ هي: الإقناع، والإنصات، والاختلاف، والصراع، والاتفاق.
- **خلف عبد المعطي عبد الرحمن، وسامية محمد محمود (٢٠٢١، ص. ٣٨٤- ٣٨٥)**؛ اللذان أشارا إلى مجموعة من الكفايات التي يجب أن يمتلكها الطالب المعلم في أقسام اللغة العربية؛ لكي يكون مفاوضًا جيِّدا؛ منها: المرونة، ومراجعة الفكر، وتطويرها، وعدم التسرع في إصدار الأحكام، والثبات الانفعالي، والتناغم الوجداني، والتخطيط للموقف، والتحدث بفاعلية، وإثارة الأسئلة، وترتيب الفكر، والإقناع.

وتتفق الدراسة الحاضرة مع المهارات السابقة، وتضمها في فئتين رئيستين متعلقتين بمتغير الدراسة(الحجاج)؛ وهما: الأولى: الكفايات الذهنية، واللغوية اللازمة لإدارة التفاوض، والثانية: كفايات التواصل في مواقف الحجاج، واللتان بني مقياس الدراسة في ضوئهما.

إطار الدراسة الميداني:

يتناول هذا الجزء إطار الدراسة الميداني الممثَّل في اختيار مجموعة الدراسة، وإعداد البرنامج المقترح، وإعداد الأدوات وضبطها: صدقًا وثباتًا، وتطبيقها، فضلًا عن عرض النتائج، وتفسيرها.

أولاً: إجراءات ما قبل التنفيذ:

(أ) اختيار مجموعة الدراسة:

اختيرت مجموعة الدراسة من طلاب المستوى الثالث (قسم اللغة العربية– نظام الساعات المعتمدة) في كلية التربية– جامعة الإسكندرية، وقد بلغ عددهم (٧٣) طالبًا، وطالبة؛ وهم فقط الذين التزموا بحضور جميع لقاءات البرنامج، والتطبيقين: القبلي، والبعدي، واستبعدت أعداد من تخلفوا عن إتمام جميع مراحل التطبيق.

(ب) إعداد برنامج الدراسة:

- تضمن البرنامج جزءًا نظريًا، وآخر عمليًا تطبيقيًا على النحو التالي:

❑ **فلسفة البرنامج، وأسس بنائه:**

١– بُنى البرنامج الحالي على الأسس، والمبادئ المستمدة من الكتابات التي عُنيت بنظرية الحجاج؛ وبخاصة ما تناول منها الحجاج في القرآن الكريم؛ وهي:

- إن مجال الحجاج الحقيقي ليس هو القول، أو الجملة؛ وإنما هو الخطاب، والحوار.
- توافر في القرآن من المعطيات ما جعله خطابًا حجاجيًا، وما جعل الحجاج يصيب كثيرًا من العناصر اللغوية فيه؛ مثل: الكلمات، والتراكيب، والصور؛ وهي تتكرر فيه تكرارًا جعل منها خصائص أسلوبه المميزة.
- الخطاب القرآني خطاب حجاجي مقنع، والحجاج في القرآن الكريم حوار دائر بينه، وبين متلقيه؛ وحضور المتلقي هنا حضور فاعل؛ وليس عنفًا مُسلطًا على العقول في شكل استدلالات جامدة.
- القصص القرآني أداة أسلوبية معجزة، وأداة حجاجية الغاية منها التأثير في الناس، وإبلاغهم الدعوة.

- النص الحجاجي نص تقويمي، والعلاقة بين أجزائه علاقة منطقية.

❑ كما بُني على الأسس المستمدة من النظرية البنائية؛ التي تؤكد دور المتعلم النشط، والفاعل في مواقف التعلم المختلفة، وتؤسس – في الوقت ذاته– لعلاقته بأقرانه في مجموعة التعلم؛ ومنها:

- التعلم عملية بنائية، والمتعلم يبني المعارف، والمعاني؛ من خلال انخراطه في موقف التعلم.
- أفراد مجموعة التعلم مشاركون نشطون، يتحملون مسئولية تعلمهم؛ وهم مسئولون عن تعلمهم، وتعلم أقرانهم.
- يتحقق التعلم ذو المعنى عندما تُتاح للمتعلم فرص ممارسة ما تعلمه على نحو تطبيقي.

❑ والأسس المستمدة من عملية التفاوض الاجتماعي؛ والتي تؤكد تعلم بعض المهارات؛ مثل: إدارة الحوار، وتنظيم الفكر، وتقدير آراء الآخرين، وإن تعارضت مع آراء المتعلم وقناعاته.

وقد صُمم البرنامج بحيث يكامل بين كل ما سبق؛ بحيث يطبق الطلاب – بالتعاون مع زملائهم في مجموعات التعلم– ما تعلموه من كفايات الحجاج في قراءة نصوصه، وكتابتها، ويُدرَّبوا – في الوقت ذاته– وبصورة غير مباشرة على مهارات التفاوض التي حددتها الدراسة الحاضرة.

❑ محتوى البرنامج:

بعد الاطلاع على الكتابات المعنية بنظرية الحجاج، وتطبيقاتها في القرآن الكريم بخاصة، وكفايات التفاوض؛ أعدت الباحثة محتوى البرنامج؛ لتدريب الطلاب معلمي اللغة العربية – مجموعة الدراسة عليه. وقد تمثَّل محتوى البرنامج في؛

١) **كتاب الطالب** [١] الذي تضمَّن معالجة نظرية مشفوعة بالتطبيقات؛ تتناول كفايات الحجاج كما جاءت في نماذج من القصص القرآني، وتشمل

[١] ملحق رقم (٢): كتاب الطالب معلم اللغة العربية؛ لتنمية كفايات الحجاج، والتفاوض الاجتماعي.

التطبيقات نصوصا أخرى من الحديث الشريف، وغيره؛ للتأكد من انتقال أثر التعلم، ويوفر الكتاب – بشكل غير مباشر– كفايات التفاوض لدى الطلاب المعلمين.

٢) **دليل المعلم**[١] **(عضو هيئة التدريس)** الذي تضمن الجدول الزمني لتدريس البرنامج، وتعليمات التدريس التي تساعده في تطبيق البرنامج.

وقد قُدم محتوى البرنامج في خمسة عشر لقاءً تجمع بين النظرية، والتطبيق؛ فضلا عن التواصل مع الطلاب من خلال برنامج ال (Zoom)؛ لإجراء مزيد من التطبيقات، ومجموعات WhatsApp؛ وفيما يلي توضيح موضوعات البرنامج وفقًا لمحاوره:

جدول رقم (١): محاور البرنامج التدريبي لتنمية كفايات الحجاج والتفاوض الاجتماعي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية

محور التدريب	الموضوع	موضوعات المحور	الوقت
قراءة النص الحجاجي	الأول	مقدمة للتعريف بالبرنامج، وأهدافه، وتحديد أدوار المتعلمين	ساعة
	الثاني	تعريف الحجاج وأهميته – عناصر موقف الحجاج– هدف النص الحجاجي.	ساعتان
	الثالث	القصص القرآني: مفهومه، وأنواع المخاطبين فيه+ تطبيقات.	ساعتان
	الرابع	كيف تقرأ نصا حجاجيا+ تطبيقات.	ساعتان
	الخامس	أساليب الحجاج: الآليات البلاغية: (الكناية– التفصيل بعد الإجمال) + تطبيقات.	ساعتان
	السادس	تابع الآليات البلاغية:(التشبيه– الاستعارة– المجاز المرسل) + تطبيقات.	ساعتان
	السابع	تابع الآليات البلاغية:(البديع– توظيف الإنشاء) + تطبيقات.	ساعتان

(١) ملحق رقم (٣) دليل عضو هيئة التدريس لتطبيق برنامج الدراسة.

	الثامن	الأدوات اللغوية: الروابط الحجاجية (بل- حتى- لكن- الواو – الفاء – ثم- لأن- إذ) + تطبيقات.	ساعتان
	التاسع	العوامل الحجاجية: (أدوات النفي- أدوات القصر- أدوات التوكيد) + تطبيقات.	ساعتان
	العاشر	تطبيقات شاملة على كل ما سبق.	ثلاث ساعات
الكتابة الحجاجية	الحادي عشر	النص الإقناعي: مفهومه وعناصره+ تطبيقات.	ساعتان
	الثاني عشر	كيف تكتب نصا إقناعيا؟ + تطبيقات.	ساعتان
	الثالث عشر	توظيف الإنفوجرافيك في كتابة نص إقناعي+ تطبيقات.	ساعتان
	الرابع عشر	كيف نعدل بنية النص لجعله إقناعيا+ تطبيقات؟	ساعتان
	الخامس عشر	تطبيقات على كتابة نصوص إقناعية متعددة الأشكال	ساعتان
المجموع			٣٠ ساعة

❑ **أهداف البرنامج:**

هدف البرنامج المقترح إلى:

- تنمية كفايات الحجاج، والتفاوض الاجتماعي؛ من خلال لقاءات البرنامج: النظرية، والتطبيقية.
- تنمية كفايات التفاوض الاجتماعي للطلاب المعلمين؛ من خلال العمل مع زملائهم في مجموعات، ولقاءات البرنامج ذات الطابع التطبيقي.

وعليه هدف إلى تحقيق الأهداف الفرعية الآتية لدى الطالب معلم اللغة العربية:

- يتعرف المقصود بالحجاج.
- يحدد أهمية اكتساب كفايات الحجاج في ضوء مفهومه.

- يتعرف أطراف الحجاج في النص الحجاجي.
- يتعرف المقصود بالنصوص الحجاجية الإقناعية.
- يتعرف مكونات النص الحجاجي، وأركانه.
- يكتسب مهارات القراءة التفسيرية، والتفكير الاستدلالي.
- يتعرف علاقة القصص القرآني بالحجاج.
- يحدد أنواع المخاطبين في القصص القرآني من خلال أمثلة تطبيقية.
- يستنتج مكونات النص الحجاجي من خلال القصص القرآني.
- يمثل لموقف قصصي قرآني موضحا أطراف الحجاج فيه.
- يستنتج الغرض من استخدام أساليب الحجاج في نص ما.
- يتعرف خطوات قراءة النص الحجاجي.
- يتعرف أساليب الحجاج في النصوص المختلفة.
- يصمم مخططا يضم أساليب الحجاج في النصوص المختلفة.
- يتعرف المقصود بالأليات البلاغية للحجاج.
- يتعرف المقصود بالأدوات اللغوية للحجاج.
- يمثل للآليات البلاغية من خلال نصوص متنوعة من القصص القرآني.
- يمثل للأدوات اللغوية من خلال نصوص متنوعة من القصص القرآني.
- يفرق بين الروابط الحجاجية والعوامل الحجاجية في نصوص متنوعة.
- يكتسب مهارات القراءة التفسيرية، والتفكير الاستدلالي.
- يستنتج المعاني الضمنية في النصوص الحجاجية.
- يتقبل آراء الطرف الآخر، وينقدها بموضوعية.
- يلتزم آداب المناقشة في أثناء أداء مهمات التعلم التي توكل إليه.
- يتعرف البنية التنظيمية في أي نص جدلي، أو إقناعي.
- يتعرف كيف يكتب نصوصًا إقناعية مستوفاة العناصر.

- ينتقي الألفاظ المناسبة للمعاني المراد التعبير عنها.
- يوسع فكره ويزيدها عمقًا، ورصانة.
- ينتقي الشواهد، والأدلة الداعمة لآرائه وفكره.
- يكتب نصوصًا إقناعية قدمت إليه فكرها بصور متنوعة.
- يكتب نصوصًا حجاجية كاملة الأركان.

❑ **إستراتيجيات التدريس المتبعة في البرنامج:**

تنوعت الإستراتيجيات المستخدمة؛ ما بين: التدريس المباشر، وقدح الذهن، والمناقشة، والعمل في مجموعات، وقد تم التدريس وجهًا لوجه طوال مدة تطبيق البرنامج، واستخدم "برنامج الزووم"، في تقديم عدد إضافي من التطبيقات؛ لدعم تعلم الطلاب.

❑ **أساليب التقويم المتبعة في البرنامج:**

تنوعت أساليب التقويم المستخدمة؛ ما بين:

١. **التقويم القبلي:** الذي تَمثَّل في التطبيق القبلي لأدوات الدراسة؛ لتحديد مستوى الطلاب المبدئي قبل تطبيق البرنامج المقترح عليهم.
٢. **التقويم التكويني:** تَمثَّل في المناقشات التي تمت في أثناء اللقاءات النظرية، والتطبيقات التي كلفوا بها عقب الشرح قبل انتهاء اللقاء، وكذا التي طلبت إليهم على نحو فردي عقبه، وقابلها تقديم تغذية راجعة لإجاباتهم في أول اللقاء التالي، وتمم هذا الإجراء مهمات تأمل قصيرة طلب إليهم فيها ذكر ما تعلموه في أثناء اللقاء، وكيف يمكنهم الاستفادة منه في مواقف تعليم اللغة.
٣. **التقويم الختامي:** وتَمثَّل في القياس البعدي لأدوات الدراسة؛ وذلك لتحديد أثر البرنامج المقترح القائم على القصص القرآني في تنمية متغيري الدراسة التابعين.

(ج) إعداد أدوات الدراسة:

في ضوء الأبعاد التي تناولها إطار الدراسة النظري، صُممت قائمة[١] بكفايات الحجاج والمناسبة طلاب قسم اللغة العربية، ثم عُرضت على بعض المحكمين في مجال المناهج

(١) ملحق رقم (٤): قائمة كفايات الحجاج المناسبة للطلاب معلمي اللغة العربية.

وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أقروا صلاحيتها، ومناسبتها هدف الدراسة؛ ووفقًا لذلك أعد اختبارا الدراسة؛ ويمكن تفصيل القول على النحو التالي:

(ج-١) (اختبار كفايات قراءة النص الحجاجي للطلاب معلمي اللغة العربية) [١]:

استهدف هذا الاختبار قياس كفايات قراءة النص الحجاجي لدى طلاب المستوى الثالث (قسم اللغة العربية)، وقد تضمن – في صورته المبدئية – ثلاثة أسئلة رئيسة متنوعة النصوص اتخذت صيغتين؛ هما: صيغة الاختيار من متعدد، والأسئلة المقالية القصيرة؛ وكان السؤال الأول لنصوص من القرآن الكريم؛ وتضمن (١٢) سؤالاً فرعيًّا، أما السؤال الثاني؛ فكان لزمرة من الأحاديث النبوية الشريفة؛ وتضمن(٧) أسئلة فرعية ، على حين كان السؤال الثالث لنص نثري للكاتب محمد حسنين هيكل؛ وهو نص حجاجي عرض فيه لآراء القدماء، والمحدثين، ووازن بينهما؛ موضحًا وجهة نظره الوسطية، وتضمن (٦) أسئلة فرعية.

ويوضح الجدول رقم (٢) مواصفات اختبار قياس كفايات قراءة النص الحجاجي، والذي صُمم في ضوء قائمة الكفايات التي اتفق عليها المحكمون:

جدول رقم (٢): مواصفات اختبار كفايات قراءة النص الحجاجي للطلاب معلمي اللغة

المحور الرئيس	الكفاية	رقم السؤال	عدد الأسئلة	الوزن النسبي
كفايات قراءة النص الحجاجي	معرفة عناصر موقف الحجاج.	س١: أ (١) & ب (١)، ب (٤)، هـ (١).	٩	٣٣.٣٪
		س ٢: ب& ج (١)		
		س٣: ب& ج & هـ		
	استنتاج الغرض من استخدام أساليب الحجاج في نص ما.	س١: أ (٢) & ج & د	٣	١١.١١٪
	استنتاج المعاني الضمنية في النصوص الحجاجية.	س١: هـ (٢)، (٣)	٤	١٤.٩٪
		س٣: (أ) & (د)		
	تحديد الآليات البلاغية،	س١: ب (٢)، (٣) & ج & د & هـ	١١	٤٠.٧٪

[١] ملحق رقم (٥): اختبار كفايات قراءة النص الحجاجي للطلاب معلمي اللغة العربية.

	والأدوات اللغوية في نصوص متنوعة.	(٤).		
		س٢: أ (١)، (٢) & ب (١)، (٣) & ج (٢).		
		س٣(و).		
المجموع			٢٧	

ويلاحظ من الجدول السابق أن الاختبار يمثل أربع كفايات رئيسة لقراءة النص الحجاجي؛ مثّل كل منها عددًا من الأسئلة الفرعية، وتركزت معظم أسئلة الاختبار في محورين/ كفايتين رئيستين؛ الأولى: معرفة عناصر موقف الحجاج بنسبة ٣٣.٣٪، والثانية: تحديد الآليات البلاغية، والأدوات اللغوية في نصوص متنوعة بنسبة ٤٠,٧٪ من إجمالي أسئلة الاختبار، والنسبتان بدهيتان من وجهة نظر الباحثة؛ فالأولى: تُعنى بعناصر موقف الحجاج الذي يعد بمثابة البنية السطحية التي يسبر القارئ أغوارها وصولًا إلى بنية النص العميقة ، والتي لن يصل إليها إلا بوعيه بالآليات البلاغية، والأدوات اللغوية، ودورها في إنتاج دلالة النص.

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا يوم الأربعاء الموافق (١٢) من أكتوبر ٢٠٢٢م على ثلاثين طالبًا، وطالبة من طلاب المستوى الثالث – قسم اللغة العربية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٤٥ دقيقة).
- **ثبات الاختبار:** حُسب؛ عن طريق حساب معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات (٠.٧١٤)، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة مقبولة من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

- **صدق الاختبار:** حُسب صدق الاختبار بطريقتين: الأولى: عن طريق صدق المحتوى، والثانية: الصدق الذاتي بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات؛ فكان (**٠.٨٤٤٩**)، وهي نسبة مرتفعة.
- **صعوبة الأسئلة:** تراوحت معاملات الصعوبة المقبولة ما بين:(**٠.٢٠٦١**)، و(**٠.٦٣٣٣**)؛ بمتوسط قدره (**٠,٤١٥٨**)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس معارف مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من الصعوبة.
- **تمييز الأسئلة:** تراوحت معاملات التمييز المقبولة؛ ما بين: (**٠.٢٣٥٠**)، و(**٠.٧٦٥١**)؛ بمتوسط قدره (**٠.٣٥٧٠**)، وهذا لا يمنع قبول الدراسة الحاضرة بعض المعاملات التي انخفضت قليلاً عن الحد الأدنى المقبول؛ لأنها تقيس معارف مهمة؛ لذلك أبقت الدراسة على أسئلتها؛ وبذلك يمكن القول: إن أسئلة الاختبار– في معظمها – على درجة مناسبة، ومقبولة من التمييز.

(ج–٢) (اختبار كفايات كتابة النص الحجاجي للطلاب معلمي اللغة العربية) [١]:

استهدف هذا الاختبار قياس كفايات كتابة النص الحجاجي لدى طلاب المستوى الثالث (قسم اللغة العربية)، وقد تضمن – في صورته المبدئية – ثلاثة أسئلة رئيسة.

ويوضح الجدول رقم (٣) مواصفات اختبار قياس كفايات كتابة النص الحجاجي، والذي صمم في ضوء قائمة الكفايات التي اتفق عليها المحكمون:

جدول رقم (٣): مواصفات اختباري كفايات كتابة النص الحجاجي للطلاب معلمي اللغة بالمستوى الثالث

المحور الرئيس	الكفاية	رقم السؤال	الوزن النسبي
كتابة نص	كتابة نص حجاجي كامل الأركان.	١	٣٣.٣٪
	تحويل نص غير حجاجي إلى آخر	٢	٣٣.٣٪

[١] ملحق رقم (٦): اختبار كفايات كتابة النص الحجاجي لطلاب المستوى الثالث لغة عربية.

حجاجي	حجاجي.		
	استخدام البيانات المدرجة في الإنفوجرافيك وما شابهه في كتابة نص حجاجي.	٣	٣٣.٣٪

ويلاحظ من الجدول السابق أن الاختبار بُني في ضوء ثلاث كفايات رئيسة؛ هي: كتابة نص حجاجي كامل الأركان، وتحويل نص غير حجاجي إلى آخر حجاجي، واستخدام البيانات المدرجة في الإنفوجرافيك وما شابهه في كتابة نص حجاجي، ولأن الكفايات الثلاثة على درجة واحدة من الأهمية، فقد مثّل كل منها سؤالًا مقاليًا، واستخدم في تصويبه مقياس متدرج من إعداد الباحثة[١]

ضبط الاختبار:

طُبِّق الاختبار استطلاعيًّا يوم الخميس الموافق (١٣) من أكتوبر ٢٠٢٢م على ثلاثين طالبًا، وطالبة من طلاب المستوى الثالث – قسم اللغة العربية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وأسفر التجريب الاستطلاعي عما يأتي:

- مناسبة تعليمات الاختبار عينة الدراسة.
- زمن الاختبار: حُسب زمن الاختبار؛ عن طريق حساب زمن انتهاء أول طالب من الإجابة، وزمن انتهاء آخر طالب، ثم حُسب متوسط الزمنين؛ وبذلك صار زمن الإجابة عن الاختبار (٦٠ دقيقة).
- **ثبات الاختبار**: وقد حُسب بأسلوب تعدد المصوبين؛ لتناسب طبيعة الأسئلة المقالية باستخدام **معادلة كوبر(Cooper)**؛ حيث صوبت إجابات الطلاب باستخدام المقياس المتدرج الذي أعدته الباحثة لذلك، وقد بلغت قيمة معامل الاتفاق **(0.890)**، ويلاحَظ أن الاختبار على درجة عالية من الثبات؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.
- **صدق الاختبار**: حُسب صدق الاختبار؛ اعتمادًا على صدق المحتوى، وكذلك الصدق الذاتي؛ بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات، فكان:(**٠.٩٤٣٣**) وهي نسبة مرتفعة.
-

(١) ملحق رقم (٧) مقياس تقدير درجات اختبار كفايات الكتابة الحجاجية.

(ج-٣) مقياس التفاوض الاجتماعي [١]:

شمل المقياس – في صورته الأولية – (٣٤) عبارة موزعة على محورين رئيسين؛ حددا في ضوء مطالعة الكتابات التربوية المعنية بالتفاوض الاجتماعي، والدراسات السابقة ذات الصلة؛ وهما:

- **المحور الأول: الكفايات الذهنية، واللغوية اللازمة لإدارة التفاوض.**

وشمل هذا المحور (١٥) عبارة، تدور حول الكفايات التي يمتلكها المتعلم للتخطيط لموقف التفاوض، وإدارته.

- **المحور الثاني: كفايات التواصل في مواقف الحجاج.**

وشمل (١٩) عبارة تدور حول الكفايات التي يمتلكها المتعلم، والتي تظهر عند تفاعله مع الآخرين في مواقف الحجاج، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول رقم (٣): مواصفات مقياس التفاوض:

المحور	أرقام العبارات	المجموع	النسبة
الكفايات الذهنية، واللغوية اللازمة لإدارة التفاوض.	١: ١٥	١٥ عبارة	٤٤.١٢٪
كفايات التواصل في مواقف الحجاج.	١٦: ٣٤	١٩ عبارة	٥٥.٨٨ %

ويلاحظ من الجدول السابق أن المقياس يتضمن محورين رئيسين؛ الأول: الكفايات الذهنية، واللغوية اللازمة لإدارة التفاوض. بنسبة **٤٤.١٢٪**، والثانية: كفايات التواصل في مواقف الحجاج بنسبة **٥٥.٨٨٪** من إجمالي أسئلة المقياس، والنسبتان متقاربتان، وتكملان بعضهما بعضًا؛ فالتواصل في مواقف الحجاج لا يتم على أتم وجه إلا بإدارته جيدًا، وتمتع المتعلم بكفايات إدارة مواقف التفاوض المختلفة.

[١] ملحق رقم (٨): مقياس التفاوض الاجتماعي لطلاب المستوى الثالث –لغة عربية.

❑ **ضبط المقياس:**

➢ **صدق المقياس:**

اعتمدت الباحثة – في إعداد المقياس – على التقدير الخماسي، ثم عرضته – في صورته الأولية– على بعض المحكمين الذين أبدوا بعض الملحوظات الممثلة في إعادة صوغ بعض العبارات؛ لتصير معبرة عن البعد الذي تنتمي إليه، كما أشار بعضهم إلى حذف بعض العبارات المكررة؛ فصار عدد العبارات **(٣٤)**، وقد روعيت هذه الملحوظات؛ ومن ثم صار المقياس صالحًا للتطبيق في صورته النهائية.

➢ **ثبات المقياس:**

جرى التحقق من ثبات المقياس؛ عن طريق تطبيقه استطلاعيًّا يوم الأربعاء الموافق (١٢) من أكتوبر ٢٠٢٢م، على (ثلاثين) طالبًا، وطالبة من طلاب المستوى الثالث – قسم اللغة العربية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، وحُسب معامل الثبات؛ بتطبيق معادلة "ألفا كرونباخ" Coronbach's Alpha، وقد بلغت قيمة معامل الثبات **(٧٢١,)** وهي درجة مقبولة؛ وبذلك صار صالحًا للتطبيق في صورته النهائية. أما قيمة **الصدق الذاتي** فقد بلغت:**(٠.٨٤٩١)** وهي نسبة مرتفعة.

(د) التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:

(د-١) التطبيق القبلي لاختباري الدراسة:

طُبق اختبارا الدراسة قبليًّا في يوم الأربعاء الموافق (١٩)، والخميس (٢٠) من أكتوبر ٢٠٢٢م؛ على (٧٣) طالبًا من طلاب المستوى الثالث– لغة عربية في كلية التربية – جامعة الإسكندرية، ورُصدت درجاتهم في الاختبار، وعولجت إحصائيًّا.

(د-٢) التطبيق القبلي لمقياس التفاوض الاجتماعي:

طُبق المقياس قبليًّا على مجموعة الدراسة يوم الخميس الموافق (٢٠) من أكتوبر ٢٠٢٢م، ورُصدت درجاتهم، وعولجت إحصائيًّا.

ثانيًا: إجراءات التنفيذ:

بدأت تجربة الدراسة يوم الأربعاء الموافق (٢٦) من أكتوبر ٢٠٢٢م؛ بتدريس موضوعات البرنامج، وانتهت يوم الأربعاء الموافق (٧) من ديسمبر٢٠٢٢م بانتهاء آخر اللقاءات التطبيقية.

ثالثًا: التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:

أ) التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، ومقياسها:

طُبِّق اختبارا الدراسة، ومقياسها بعديًّا على مجموعة الدراسة في يومي الخميس الموافق (٨) من ديسمبر، والسبت الموافق (١٠) من الشهر نفسه ٢٠٢٢م. واتُّبعت الإجراءات المتبعة في التطبيق القبلي؛ من حيث رصد النتائج، وتحليلها إحصائيًّا؛ تمهيدًا لاستخلاص نتائج الدراسة.

رابعًا: نتائج الدراسة: عرضًا، ومناقشةً، وتفسيرًا:

تمثلت نتائج الدراسة في الإجابة عن الأسئلة التي حُدِّدت سلفًا في المشكلة؛ وهذا ما يعرضه الجزء الآتي:

**** للإجابة عن السؤال الأول؛ وكانت صيغته:**

ما خصائص القصص القرآني التي يمكن الاستفادة منها في تنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

- طالعت الباحثة كتابات عديدة: عربية وغير عربية عنيت بالحجاج، وأخرى تناولته تطبيقيا في الخطاب القرآني؛ حددت- في ضوئها- بعض الأسس والتطبيقات التي يمكن الاستفادة منها في إكساب الطالب المعلم كفايات الحجاج.
- صُممت قائمة كفايات الحجاج المناسبة لطلاب قسم اللغة العربية، ثم عُرضت على بعض المحكمين في مجال المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية، وقد أقروا صلاحيتها، ومناسبتها هدف الدراسة.

** للإجابة عن السؤال الثاني؛ وكانت صيغته:

ما كفايات التفاوض الاجتماعي المراد تنميتها لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

- طالعت الباحثة عديد من الكتابات التربوية في موضوع التفاوض الاجتماعي.
- صممت قائمة كفايات التفاوض الاجتماعي المناسبة الطلاب معلمي اللغة العربية في مواقف الحجاج، وعرضت على بعض المحكمين؛ الذين أقروا صلاحيتها، بعد إجراء تعديلات يسيرة في بعض العبارات.
- صمم مقياس كفايات التفاوض الاجتماعي، وعُرض على بعض المحكمين الذين أقروا بمناسبته هدف الدراسة، وخصائص مجموعتها.
- صنفت عبارات المقياس في محورين على النحو الآتي:

❑ **الكفايات الذهنية، واللغوية اللازمة لإدارة التفاوض؛ ويشمل (١٤ عبارة).**

❑ **كفايات التواصل في مواقف الحجاج؛ ويشمل (١٩ عبارة).**

** للإجابة عن السؤال الثالث؛ وكانت صيغته:

ما أسس بناء البرنامج القائم على القصص القرآني اللازم؛ لتنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث أسس بنائه؛ حيث اعتمدت الباحثة على ثلاثة مصادر في بناء البرنامج المقترح؛ هي:

❑ الأسس، والمبادئ المستمدة من الكتابات المعنية بنظرية الحجاج، وتطبيقاتها في القرآن الكريم.

❑ الأسس المستمدة من النظرية البنائية؛ التي تؤكد دور المتعلم النشط، والفاعل في مواقف التعلم المختلفة، وتؤسس – في الوقت ذاته– لعلاقته بأقرانه في مجموعة التعلم.

❑ الأسس المستمدة من عملية التفاوض الاجتماعي؛ والتي تؤكد تعلم بعض المهارات؛ مثل: إدارة الحوار، وتنظيم الفكر، وتقدير آراء الآخرين، وإن تعارضت مع آراء المتعلم وقناعاته.

**** للإجابة عن السؤال الرابع؛ وكانت صيغته:**

ما البرنامج القائم على القصص القرآني اللازم؛ لتنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

فقد أُجيب عنه في الجزء الخاص بإعداد برنامج الدراسة؛ من حيث عرض محتوى البرنامج الذي تمثل في: كتاب الطالب المعلم، ومصادر التعلم، وموضوعات اللقاءات التدريبية، ثم أهداف البرنامج، وإستراتيجيات التدريس المتبعة، وأساليب تقييم أداء الطلاب.

**** للإجابة عن السؤال الخامس؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج القائم على القصص القرآني في تنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

كان لابد من التحقق من الفرضين الآتيين:

- **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0. 05 ≥a) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار الجانب كفايات قراءة النص الحجاجي.**
- **لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى (0. 05 ≥ a) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار كفايات كتابة النص الحجاجي.**

وللتحقق من صحة الفرض الأول طبقت الباحثة اختبار كفايات قراءة النص الحجاجي – قبليًا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق الاختبار بعديًا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار الدراسة؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق، وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار كفايات قراءة النص الحجاجي.

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		حجم التأثير	
القبلي	٧٣	١٦,٥٨٩٠	٧٢	٢٩,٦٦٦	٠,٠٥	دال	القيمة	الدلالة

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		حجم التأثير	
البعدي	٧٣	٤١,٤٦٥٨			٠,٠١	دال	٣,٤٧٢١	مرتفع

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي لاختبار الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢٩,٦٦٦) **أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٧٢)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستوى ($a\leq 0.05$)، وكذلك عند مستوى ($a \leq 0.01$)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية كفايات قراءة النص الحجاجي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية بالمستوى الثالث.

وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لاختبار كفايات قراءة النص الحجاجي ؛ لصالح القياس البعدي.

وعن حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية كفايات قراءة النص الحجاجي يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج في هذا الشأن قد بلغ (٣,٤٧٢١) وهو حجم تأثير كبير وفقا لكوهين.

أما عن أثر البرنامج في اكتساب الطلاب كفايات كتابة النصوص الحجاجية؛ فقد طبقت الباحثة اختبار كفايات كتابة النص الحجاجي – قبليًا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق بعديًا.

ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ لاختبار كفايات كتابة النص الحجاجي للطلاب معلمي اللغة العربية؛ فقد طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥): نتائج اختبار "ت" لدلالة الفروق، وقيمة حجم التأثير بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي في اختبار كفايات كتابة النص الحجاجي.

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة		حجم التأثير	
							القيمة	الدلالة
القبلي	٧٣	١,٤٦٥٨	٧٢	٢١,٠١٧	٠,٠٥	دال	٢,٤٦١	مرتفع
البعدي	٧٣	١٣,٨٢١٩			٠,٠١	دال		

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي لاختبار الكتابة الحجاجية، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (٢١,٠١٧) **أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٧٢)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستوى ($0.05 \geq a$)، وكذلك عند مستوى ($0.01 \geq a$)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية كفايات كتابة النص الحجاجي لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك **يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل**؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، لاختبار كفايات كتابة النص الحجاجي؛ لصالح القياس البعدي.

وعن **حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية كفايات كتابة النص الحجاجي** يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج في هذا الشأن قد بلغ (٢,٤٦١) وهو حجم تأثير كبير وفقا لكوهين.

**** للإجابة عن السؤال السادس؛ وكانت صيغته:**

ما أثر البرنامج القائم على القصص القرآني في تنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؟

كان لابد من التحقق من الفرض الآتي:

لا يوجد فرق دال إحصائيًا عند مستوى ($a \leq 0.05$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس التفاوض الاجتماعي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض طبقت الباحثة مقياس التفاوض الاجتماعي – قبليًّا – على مجموعة الدراسة، ثم بعد انتهاء البرنامج طُبِّق المقياس بعديًّا، ولمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين: القبلي، والبعدي؛ للمقياس؛ طُبق اختبار "ت" (t-test) لعينتين (مرتبطتين)؛ وهذا ما يوضحه الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦): الفرق بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس التفاوض الاجتماعي:

القياس	العدد	المتوسط	درجات الحرية	قيمة (ت)	مستوى الدلالة، ونوعها		حجم التأثير	
القبلي	٧٣	٧٢,٠٢٧٤	٧٢	١٩,٨٧٠	٠.٠٥	٠.٠١	القيمة	الدلالة
البعدي	٧٣	١٠٤,٤٩٣٢			دال	دال	٢,٣٢٥	مرتفع

ويلاحَظ أن متوسط درجات مجموعة الدراسة في القياس البعدي؛ **أعلى** من متوسط درجاتها في القياس القبلي لمقياس الدراسة، وأن قيمة (ت) المحسوبة التي بلغت (١٩,٨٧٠) **أعلى** من قيمتها الجدولية عند درجة حرية (٧٢)؛ ومن ثم يعد الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.05$)، وكذلك عند مستوى ($a \leq 0.01$)؛ وهذا معناه أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية كفايات التفاوض الاجتماعي لدى مجموعة الدراسة.

وبذلك يُرفض الفرض الصفري، ويُقبل الفرض البديل؛ وهو:

يوجد فرق دال إحصائيًّا عند مستوى ($a \leq 0.01$) بين متوسطي درجات مجموعة الدراسة في القياسين: القبلي، والبعدي لمقياس أبعاد الفاعلية الجمعية؛ لصالح القياس البعدي.

وعن **حجم تأثير برنامج الدراسة في تنمية كفايات التفاوض الاجتماعي** للطلاب معلمي اللغة العربية يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير البرنامج في هذا الشأن قد بلغ (٢,٣٢٥) وهو حجم تأثير كبير؛ وفقا لكوهين.

مناقشة النتائج، وتفسيرها:

- أثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية كفايات الحجاج لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ فكانت قيمة (ت)

المحسوبة **أكبر** من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستويي: ($a \leq 0.05$)، و($a \leq 0.01$)؛ لصالح القياس البعدي في اختباري كفايات القراءة، والكتابة، وبحجم تأثير **كبير**؛ وهذا ما أظهرته الإحصاءات في الجدولين: (٤)، (٥).

وقد يرجع ذلك للأسباب التالية:

- **وظيفية محتوى البرنامج وثرائه** ؛ فقد أتيح للطلاب معلمي اللغة العربية كتاب، تضمن محتوى البرنامج المعرفي، وعديدًا من التطبيقات التي ارتبطت به، وقد تأكدت الباحثة من تحقق هذا من خلال الملاحظات التي دوَنها الطلاب في صحائف التفكر الذاتي[١]، والتي سجلوا فيها مدى استفادتهم من محتوى البرنامج؛ وكانت **أعظم وأهم** هذه **الملاحظات في نظر الباحثة أنهم ذكروا أن قراءتهم للنص القرآني اختلفت عن ذي قبل**؛ حين وعوا آليات الحجاج، والأدوات اللغوية؛ فصاروا يقرأون النص بفهم، ويطبقون ما تعلموه في كل نص يقرؤونه، وأضافوا أنهم كانوا يدرسون البلاغة بشكل مختلف كقواعد وشواهدها المحفوظة ، ودراستها- على هذا النحو- بصورة تطبيقية من خلال نظرية الحجاج أثرت إيجابيًا في فهمهم دورها، كما ذكروا أن ما تعلموه عن أسس كتابة النص الحجاجي جعلهم يخططون لأي نص يكتبونه، ويفهمون كثيرًا من الآليات التي يستخدمها الكتاب في النصوص الجدلية.
- **العمل الفريقي في اللقاءات التطبيقية؛** ساعد كثيرًا على استفادتهم من محتوى البرنامج، وقد تبين ذلك من خلال تفاعلهم في أثناء اللقاءات، وانعكس- بدوره- إيجابيًا؛ إذ تمثل في مبادراتهم لحل التطبيقات الإضافية التي يكلفون بها – فرديا- بعد انتهاء كل لقاء.
- **التواصل بين عضو هيئة التدريس المنفذ للتجربة، وبينهم من خلال مجموعات Watts App**؛ أشعرهم بطمأنينة، وأنهم دومًا سيتلقون إجابة فورية لكل استفساراتهم بشأن محتوى البرنامج، والتطبيقات الإضافية التي كلفوا بها- دوريًا-؛ فضلًا عن التغذية الراجعة لإجاباتهم.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة مع دراسات كل من:

[١] ملحق رقم (٩) صحائف التفكر الذاتي.

- **Tengberg&Olin-Scheller (٢٠١٦ ,p.٦٤٣)** ؛ إذ أشارت نتائج دراستهما إلى أنه يمكن تحسين كفايات القراءة النقدية للنصوص الحجاجية عند المراهقين؛ باستخدام الإستراتيجيات القائمة على الحوار، مع تدريبهم على تحديد عناصر البنية الجدلية لهذه النصوص، وتحليلها، وتقييمها، وهذا ما حرصت عليه الدراسة الحاضرة في أثناء تدريب الطلاب على تحليل عناصر النص الحجاجي؛ من خلال أنشطة القراءة القائمة على المناقشة، والحوار.
- **علاء الدين حسن سعودي (٢٠١٧، ص. ٦٠)** التي أثبتت فاعلية البرنامج المقترح القائم على الاستقصاء في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية؛ وتتفق الدراستان في تفعيل دور المتعلم في ممارسة أنشطة التعلم، وقدمت كلتاهما للمتعلم دليلًا؛ للتدرب على الكفايات، كما اشتركتا في تعدد نوع تقويم أداء المتعلمين؛ ما بين: تكويني، وختامي.
- **أكرم إبراهيم حقوف (٢٠١٩، ص. ٤٥-٤٧)** التي كان برنامجها المقترح ذا أثر في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وإثارة دافعية الطلاب لتعلمها؛ وقد أرجع هذا إلى مشاركة الطلاب الفاعلة في أثناء التطبيق، ومنح الفرصة للطالب للتدرب، وتشجيع التعلم التشاركي، والعمل الجماعي، وتقديم التغذية الراجعة؛ وهذا نفسه ما حدث في الدراسة الحاضرة؛ فقد كان الطلاب نشطين في أثناء التجربة، وتحمسوا للمشاركة فيها.
- **محمد هديني الظفيري (٢٠٢١، ص. ١٦١)** التي أثبتت تفوق طلاب المجموعة التجريبية على الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة الإقناعية، واتفقت الدراستان في تحقق هذه النتيجة؛ ورجع هذا في الأساس إلى منح الطلاب الفرص لمعالجة النصوص، وتحليلها، وتوفير أنشطة تناسب طبيعة الحجاج؛ فضلًا عن الدور الإيجابي للمتعلم في موقف التعلم.
- **Liu &Qin (٢٠٢١,p.1)** التي أوضحت أن الطلاب الذين قرأوا النصوص الحجاجية أظهروا كفاءة أعلى في كتابة المقالات الحجاجية؛

مقارنة بزملائهم الذين قرأوا نصوصًا غير حجاجية (ذات وجهات نظر مماثلة)، وتشترك الدراستان في هذه النتيجة؛ فقد لاحظت الباحثة أن مستوى الطلاب في كتابة النصوص الحجاجية اختلف كمًا، ونوعًا في التطبيق البعدي لاختبار الدراسة، بعد أن درسوا مواضع الحجاج في القصص القرآني.

- **حسن الطويل (٢٠٢٢، ص. ١٣٧)**؛ الذي أكد أن دراسة المتعلمين لنصوص حجاجية ينمي عندهم كفاية موازية لتحليل هذه النصوص، وهي إنتاج نص حجاجي؛ وبذلك تتفق الدراستان في أن تنمية كفايات القراءة الحجاجية تنمي كفايات إنتاج النصوص الحجاجية المكتوبة.
- **محمد فاروق حمدي (٢٠٢٣، ص. ٥٦٨)** التي أكدت دور الأجوبة المسكتة في تنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى مجموعة الدراسة، وتتفق الدراستان في ارتباط المتغيرين المستقلين بالحجاج؛ فالمتغيران نظرا للحجاج من زاوية استخدامه لإثبات حقيقة معينة، أو دفع شبهة من خلال الآليات البلاغية.
- **محمد أحمد عيسى (٢٠٢٣، ص. ٢٧٦)** التي أثبتت أن الدارسين– مجموعة البحث– حققوا نموًا في مهارات القراءة التحليلية الحجاجية، والكتابة الإقناعية؛ مما يظهر فاعلية البرنامج القائم على نظرية الحجاج اللغوي– المتغير المستقل في الدراسة، ولعل اتفاق الدراستان في هذه النتيجة يرجع إلى اتباعهما الإستراتيجيات نفسها في التطبيق؛ مثل: شرح المحتوى العلمي للبرنامج، وتدريب الدارسين على مهارات القراءة التحليلية، والكتابة الإقناعية، وخطواتهما، وطبيعة نصوص البرنامج المتصلة بحياة الدارسين.

وأثبتت نتائج الدراسة – بشكل عام – أن البرنامج المقترح قد كان ذا أثر في تنمية كفايات التفاوض الاجتماعي لدى مجموعة الدراسة؛ فكانت قيمة (ت) المحسوبة **أكبر** من قيمتها الجدولية، وكان الفرق بين المتوسطين **دالاً** إحصائيًا عند مستويي: **($0.05 \geq a$)**، **و($a \leq 0.01$)**؛ لصالح القياس **البعدي**، وبحجم تأثير **كبير**؛ وهذا ما أظهره الجدول: (٦).

وتُعزى النتائج السابقة إلى:

- تنفيذ مهمات التعلم في أثناء اللقاءات المباشرة بصورة تشاركية، والحرص على وضع قواعد للتفاعل، وإجراء المناقشات؛ مما جعلهم يعتادون تنفيذ هذه القواعد ويكتسبون–كفايات التفاوض– بصورة غير مباشرة.
- ارتباط محتوى البرنامج بالقرآن الكريم، وهو ما لمس لديهم الناحية الروحية، جعلهم متحمسين ومبادرين، وأثر هذا على طريقة تفاعلهم، وعلى التزامهم بآداب التفاوض، والمناقشة في أثناء لقاءات التعلم، وهو ما لاحظه عضو هيئة التدريس الذي نفذ التجربة، كما اتضح جليًا؛ من خلال تحليل ما سجلوه من انطباعات حول البرنامج في صحائف التفكر.

ويتفق ما توصلت إليه الدراسة الحاضرة من نتائج مع دراسات كل من:

- **الشيماء السيد محمد عبد الجواد (٢٠٢١، ص. ٦٧)** التي أثبتت فاعلية استراتيجية حلقات الأدب في تنمية مهارات التفاوض الاجتماعي؛ وبهذا اتفقت الدراستان في أن تعلم اللغة في مجموعات تفاعلية ينمي مهارات التفاوض بصورة غير مباشرة.
- **خلف عبد المعطي طلبة، وسامية محمد محمود (٢٠٢١، ص.٤٣٨)** التي أثبتت فاعلية البرنامج القائم على علم اللغة الاجتماعي في تنمية مهارات التفاوض لدى الطلاب معلمي اللغة العربية؛ حيث ارتفع معدل أداء الطلاب في التطبيق البعدي لاختبار مواقف مهارات التفاوض، وبطاقة ملاحظة أداء مهاراته عنه في التطبيق القبلي لهما، ارتفاعا دالًا إحصائيًا؛ وهذا نفسه ما حدث في الدراسة الحاضرة، ويرجع هذا إلى أن الدراستين ثمّنتا دور الطلاب، وتفاعلهم في أثناء التنفيذ، ولم تعتمدا على مجرد تزويدهم بكم نظري من دون تطبيقه.

التوصيات:

في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحاضرة من نتائج؛ يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- ضرورة تدريس البلاغة للطلاب المعلمين في صورة تطبيقات حقيقية مقتبسة من النصوص المقدسة؛ بوصفها النموذج اللغوي الأمثل.
- توظيف القصص القرآني في مقررات إعداد معلم اللغة؛ بوصفه معينًا لا ينضب من الثراء اللغوي، والقيمي الذي يؤثر إيجابًا فيه على المستويين: الأكاديمي، والإنساني.
- تخصيص جزء من درجة مقررات البلاغة في سنوات الدراسة؛ لقياس قدرة الطالب المعلم على تطبيق القاعدة؛ وليس حفظها، واستظهارها.
- تدريب معلمي اللغة العربية بالتعليم العام؛ لإكسابهم المعارف: النظرية، والتطبيقية المتعلقة بالآليات البلاغية، والأدوات اللغوية، اللازمة تدريس نصوص اللغة المختلفة.
- توجيه معلمي اللغة العربية إلى تعليم الطلاب أسس فهم المعنى؛ باستخدام الآليات اللغوية وأدوات اللغة، وتوظيفهما في كتاباتهم.
- استثمار الفترات المخصصة للتعبير الشفهي، والتحريري في الصفوف المختلفة؛ لتدريبهم على عمليات الكتابة الرئيسة، وأنواع النصوص.
- لفت أنظار موجهي اللغة العربية بالتعليم العام إلى ضرورة تقييم أداء معلمي اللغة بمعايير تستهدف قياس قدرتهم على استخدام طرائق تدريس تركز على فهم المعنى لا استظهاره.
- تفعيل المناقشات، والعمل الفريقي في أثناء تدريس المقررات المختلفة؛ لتنمية مهارات التفاوض لدى الطلاب.

المقترحات:

تقترح الدراسة الحاضرة إجراء بعض الدراسات؛ على النحو الآتي:

- برنامج قائم على القصص القرآني؛ لتنمية المفهومات البلاغية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- برنامج قائم على القصص القرآني؛ لتنمية مهارات التذوق البلاغي لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.

- برنامج قائم على القصص القرآني؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية، والكتابة الحجاجية لدى الطلاب معلمي اللغة العربية.
- محتوى رقمي مقترح في الإعجاز اللغوي في القرآن الكريم؛ لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

المراجع

أولا: المراجع العربية:

- ابن منظور. (١٤١٤هـ). **لسان العرب**. بيروت: دار صادر، ط٣. ج٢. من المكتبة الشاملة: https://shamela.ws/book/1687:
- أبو بكر العزاوي. (٢٠١٠). **الخطاب والحجاج**. لبنان: مؤسسة الرحاب الحديثة للطباعة والنشر.
- أحمد عثمان عبد الحافظ (٢٠١٨). فاعلية نموذج أدي وشاير لتسريع النمو المعرفي في تدريس العلوم؛ لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات والتفاوض الاجتماعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي. **المجلة المصرية للتربية العلمية:** الجمعية المصرية للتربية العلمية. مج ٢١، ع١، ص ص ١: ٤٧.
- أسماء إبراهيم شريف. (٢٠١٥). استراتيجية 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.
- أكرم إبراهيم السيد قحوف. (٢٠١٩). استراتيجية قائمة على نموذج تولمن في الحجاج؛ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية، وإثارة الدافعية لتعلمها لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة كلية التربية بالعريش**، س٧، ع ١٨، ١-٥٧.
- إيمان محمد صبري (٢٠٠٨) **أثر تنوع بنية النص العربي وإستراتيجيات تعليمه في تنمية الأداء اللغوي لدى طلاب الصف الأول الثانوي**. رسالة دكتوراه غير منشورة: كلية التربية- جامعة حلوان.
- بسمة عبد الرحمن جبر (٢٠٢٠). **فاعلية برنامج لتدريس النصوص القرآنية قائم على مدخل التحليل البلاغي في تنمية بعض مهارات الحس اللغوي، والوعي الصوتي**

للطلاب المعلمين شعبة اللغة العربية بكلية التربية. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية– جامعة المنيا.

- جميلة روقاب. (٢٠١٨). تعليمية النص الحجاجي في كتاب اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم المتوسط– الجيل الثاني: الأسس النظرية والإجراءات التطبيقية. **التعليمية.** جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس: مخبر تجديد البحث في تعليمية اللغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية. مج ٥، ع ١٤. ص ص ٨٧: ١٠٠.
- الحاج براهيمي. (٢٠١٦). الحجاج التداولي في الخطاب القصصي القرآني: سورة الكهف أنموذجا. فكر وإبداع. رابطة الأدب الحديث. ج ١٠٠. ص ص :١٢١– ١٥٤
- حسن الطويل (٢٠٢٢). تدريس الحجاج في المرحلة الثانوية: قراءة نقدية. **مجلة لغة كلام،** المركز الجامعي: أحمد زبانة بلغيزان– مخبر اللغة والتواصل. مج ٨.ع٣.ص ص ١٤٦:١٣٥.
- حسن شحاته. (٢٠١٠). **المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع.** القاهرة: دار العالم العربي.
- حسن شحاته. (٢٠١٢). **الكتابة الإقناعية الحجاجية: فكر جديد من النظرية للتطبيق.** القاهرة: دار العالم العربي.
- حمزة خضر الشهري (٢٠١٧). مهارات التفاوض وعلاقتها بحل المشكلات لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة.** الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع ١٩٠. ص ص ٤١: ٦٨.
- حياة دحمان. (٢٠١٣). **تجليات الحجاج في القرآن الكريم. سورة يوسف أنموذجا.** رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الحاج لخضر: قسم اللغة العربية وآدابها.
- خديجة مرات (٢٠٢١). تداولية الخطاب السردي القرآني، وبلاغة الحجاج والإقناع؛ سورتا البقرة، وطه أنموذجا. **دراسات في السردانية العربية.** س٢، ع٣، ص ص ٢٥٤:٢٣٤.
- خلف عبد المعطي طلبة، وسامية محمد محمود (٢٠٢١). برنامج قائم على علم اللغة الاجتماعي؛ لتنمية مهارات التفاوض، والحس اللغوي لدى الطلاب المعلمين شعبة اللغة

العربية بكلية التربية. **مجلة كلية التربية في العلوم التربوية**. جامعة عين شمس. مج ٤٥.ع ١. ص ص ٣٥٧: ٤٥٠.

- زاهر عوض الألمعي. (١٤٠٤). **مناهج الجدل في القرآن الكريم**. الرياض: مطابع الفرزدق ط٣.
- زينب شيحي وعائشة تواني طليبة، عائشة حريز (٢٠٢١). **آليات الحجاج البلاغية في الحديث النبوي الشريف– نماذج مختارة**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الشهيد حمة الخضر الوادي. كلية الآداب واللغات.
- سامية الدريدي. (٢٠١١). **الحجاج في الشعر العربي: بنيته وأساليبه**. الأردن: عالم الكتب الحديث. ط٢.
- سميرة رجم. (٢٠٢٠). توظيف اللسانيات المعرفية في تعليمية النص الحجاجي بالسنة الأولى ثانوي جدع مشترك آداب. **مجلة العلوم الإنسانية**. ص ص ٦٥: ٧٣.
- شبل بدران (٢٠٢٢). تمكين الطفل العربي لمهارات القرن الحادي والعشرين. مجلة الطفولة والتنمية. **المجلس العربي للطفولة والتنمية**. ع ٤٤.ص ص ٥٣: ٨٠.
- الشيماء السيد محمد محمد. (٢٠٢١). استخدام حلقات الأدب في تنمية التذوق الأدبي ومهارات التفاوض الاجتماعي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة القراءة والمعرفة**. ع. ص ص ١٥: ٧٣.
- صفاء عبد العزيز سلطان. (٢٠١٦). أثر برنامج إثرائي قائم على مواقف لغوية تاريخية لتنمية مهارات التفاوض لدى طلاب المرحلة الإعدادية. **دراسات عربية في التربية وعلم النفس**. رابطة التربويين العرب. ع ٧٣.ج٢.ص ص ٢٧١: ٣٠٢.
- طه عبد الرحمن. (١٩٩٨). **اللسان والميزان أو التكوثر العقلي**. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- عبد العزيز الشمري. (٢٠٢١). البنية الحجاجية ومعايير بناء النص في النصوص المضمنة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الثانوية – دراسة تحليلية. **المجلة التربوية** – كلية التربية بسوهاج. عدد ديسمبر، ج١، ص ص ٩٦: ١٤٣.
- عبد الله صولة. (٢٠٠٧). **الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية**. بيروت: دار الفارابي ط٢.

- عبد الله عبد الرحمن بانقيب. (٢٠٢١). بلاغة الإقناع في مقدمات كتب البلاغة العربية. المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل. **العلوم الإنسانية والإدارية**. مج ٢٢.ع ٢.ص ص ٦٦: ٧٢.
- عبد الهادي ظافر الشهري. (٢٠٠٤). **إستراتيجيات الخطاب: مقاربة لغوية تداولية**. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.
- علاء الدين حسن سعودي (٢٠١٧). استخدام التعلم القائم على الاستقصاء في تنمية الكتابة الإقناعية والوعي بمهاراتها لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**. ع ١٨٣. ص ص ٢٥: ٦٥.
- علي محمد سلمان. (٢٠١١). **الحجاج عند البلاغيين العرب، في: الحجاج، والاستدلال الحجاجي – دراسات في البلاغة الجديدة**. تحرير: حافظ إسماعيل علوي. الأردن: دار ورد الأردنية للنشر والتوزيع.
- عمر عبد الهادي حسن. (٢٠١٩). آليات التأثير ولإقناع في آيات " قل" في القرآن الكريم دراسة لغوية. **دراسات– العلوم الإنسانية والاجتماعية**. مج ٤٦.ع ٢. ص ص ٢٢٧: ٢٤٣.
- فاطمة محمد النجار. (٢٠١٨). من بلاغة الحوار في القصص القرآني في سورة الأعراف. **حولية كلية اللغة العربية**. ع ٢٢، ج ٧. ص ص ٦٨١٧: ٦٩١٦.
- لخميسي شرفي. (٢٠١٨). الأثر الحجاجي لأسلوب الاستفهام في الخطاب القرآني – تأملات في سورة الكهف. **مجلة المقري للدراسات اللغوية النظرية والتطبيقية**. ع ٢. ص ص ١٨٣: ١٩٢.
- محمد أحمد عيسى. (٢٠٢٣) برنامج في القراءة الموسعة قائم على نظرية الحجاج اللغوي؛ لتنمية مهارات القراءة التحليلية الحجاجية، والكتابة الإقناعية لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، **مجلة البحث العلمي في التربية**. جامعة عين شمس. ج ٥، ع ٢٤، ص ص ٢٢٤: ٢٩٤.
- محمد سالم الأمين. (٢٠٠٨) **الحجاج في البلاغة المعاصرة**. بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

- محمد عديل عبد العزيز. (٢٠٢٠). فحص الحجاج منهجا لتحليل خطاب القرآن الكريم: قراءة تحليلية في أدوات الحجاج وسمات المحاجة. **مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية**. جامعة عين شمس. مج ٢٦.ع ٤. ص ص ٢١٩: ٢٥٠.
- محمد فاروق حمدي. (٢٠٢٣). برنامج مقترح قائم على الأجوبة المسكتة؛ لتنمية مهارات التواصل الشفوي، والكتابة الحجاجية الإقناعية لطالبات الصف الأول الثانوي. **المجلة التربوية جامعة سوهاج**، ج ١١٢.ص ص ٥١٧: ٥٧٥.
- محمد هديني الظفيري (٢٠٢١). استراتيجية مقترحة قائمة على الحجاجية؛ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب أكاديمية سعد العبد الله الأمنية بدولة الكويت. **مجلة القراءة والمعرفة**. ع ٢٣٦.ص ص ١١٧: ١٦٦.
- محمود محمد يس، ومحمد محجوب أحمد (٢٠٢٠). الذكاء الاجتماعي، وعلاقته بمهارات التفاوض لدى عينة من طلاب جامعة الملك فيصل. **المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل**. فرع العلوم الإنسانية والإدارية. (قيد الطباعة) ص ص ٢-١٣.
- مروان أحمد السمان (٢٠١٢). برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتيا؛ لتنمية مهارات الكتابة الإقناعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة**. الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة. ع ١٣٣.ص ص ٢٢: ٦٤.
- نجلاء أحمد المحلاوي، وعايدة فاروق حسين. (٢٠١٩). أثر اختلاف عنصري التصميم (قوائم التصدير/ الشارات) في بيئة تعلم الكترونية قائمة على محفزات الألعاب في تنمية مهارات القراءة التحليلية والتعلم العميق لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. **مجلة البحث العلمي في التربية**. جامعة عين شمس. ع ٢٠.ص ص ١٩٩-٢٧٣.
- نشوى محمد مصطفى الغزاوي. (٢٠١٣). استخدام المدخل التفاوضي في تدريس التاريخ؛ لتنمية بعض مهارات التفكير المنطقي، والميل إلى المادة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. **مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية**. كلية التربية: جامعة عين شمس.ع ٤٨ ص ص ٧٧- ١٢٣.
- هاني يوسف أبو غليون. (٢٠١٨). **الحجاج في النص القرآني – سورة الحواميم أنموذجا**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة مؤتة: كلية الدراسات العليا.

- هند رأفت عبد الحميد (٢٠١٧) استراتيجية الحجاج في القرآن الكريم: دراسة في العوامل والروابط الحجاجية. **أبحاث المؤتمر الدولي الأول: قراءة التراث الإسلامي بين الماضي والحاضر**. مركز تحقيق المخطوطات وجامعة قناة السويس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية. مج٢.ص ص ٥٣٨: ٥٥٢.
- هند محمد بيومي. (٢٠١٧). فاعلية الأنشطة الإعلامية الإثرائية في تنمية مهارات التفاوض الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية. **المجلة الدولية للتعليم بالإنترنت**. جمعية التنمية التكنولوجية والبشرية. ديسمبر. ص ص ٣٥– ٩٨.

ثانيا: المراجع الآجنبية

- Almelhi, A (2014). Effects of Teaching Argumentative Reading and Writing by Integration in an eLearning Environment on Literacy Development in EFL College Students. *International Journal of Humanities and Social Science*. 4 (5).pp 85:102.
- Bizhanova, L, Koishigarina, A, Pussurmanova.G& Yensepova.A, (2021). Developing Argumentation Skills through Reading Strategies in the 8th and 9th Grades. Proceedings *IFTE*. PP 165-176
- Gao, Y. (2019). Analytical Reading as an Effective Model for Enhancing Critical Thinking. In *4th International Conference on Contemporary Education, Social Sciences and Humanities (ICCESSH)* pp. 318-322
- Lu, J & Deng, L (2013) Examining students 'use of online annotation tools in support of argumentative reading. *Australasian Journal of Educational Technology*, 29(2). Pp.161-171
- Luo, M. (2012). Research on Three-part Argumentative Writings for English Majors in China. *English Language Teaching*. 5 (7) ISSN 1916-4742 E-ISSN 1916-4750.
- Tengberg, M.&Olin-Scheller, C. (2016). Developing Critical Reading of Argumentative Text: Effects of a Comprehension Strategy Intervention. *Journal of Language Teaching and Research*. 7(4):635.

- Musa, F& Mansor, A& Abdullah, N& Kasim, F. (2012). Negotiation skills: teachers' feedback as input strategy. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* (59) 221 – 226
-
- Newell, G. E., Beach, R., Smith, J., & VanDerHeide, J. (2011). Teaching and learning argumentative reading and writing: A review of research. *Reading research quarterly*, *46*(3), 273-304.

- Qin J and Liu Y (2021) The Influence of Reading Texts on L2 Reading-to-Write Argumentative Writing. Front. *Psychol. 12:655601*.

دور المناخ المدرسى الإيجابي في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية

إعداد

د. عبير حسن مصطفى حسان

باحث بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

شعبة بحوث المعلومات التربوية

دور المناخ المدرسى الإيجابي في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية

إعداد

د. عبير حسن مصطفى حسان

مستخلص البحث

هدف البحث الحالي تقديم مجموعة من الاستراتيجيات والآليات الإجرائية لتعزيز دور المناخ المدرسي الإيجابي في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية، وذلك من خلال تعرف الجهود المصرية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس، وكذلك تجارب كل من الولايات المتحدة الأمريكية، وفنلندا، وكندا في هذا الشأن؛ حيث تمكنت هذه الدول من تنفيذ مجموعة من الآليات والاستراتيجيات لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس. واستخدم البحث المنهج الوصفي وذلك لملاءمته لموضوع البحث؛ حيث تم جمع المعلومات ذات الصلة بمفهوم المناخ المدرسي، وأهميته، وأبعاده، وخصائص المناخ المدرسى الإيجابى، ومتطلبات تحقيقه، واستراتيجيات دعم المناخ المدرسى، وخطوات عملية تحسين المناخ المدرسى، وعناصر المناخ المدرسي الداعم للعملية التعليمية، وتقييم المناخ المدرسي. وتم أيضًا جمع معلومات حول التنمر، وأشكاله، وتأثيراته، ودور المدرسة والمعلم في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس، وكذلك الجهود المصرية والدولية لتعزيز دور المناخ المدرسي الإيجابي في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس. وقدم البحث مجموعة من الاستراتيجيات والآليات الإجرائية لتعزيز دور المناخ المدرسي الإيجابي في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية أبرزها؛ إنشاء وحدة لتقييم المناخ المدرسي بمديريات التربية والتعليم بكل المحافظات المصرية، إنشاء "فريق عمل المدرسة الآمنة" بكل مدرسة من المدارس المصرية، صياغة مدونة لقواعد السلوك الأخلاقي (ميثاق أخلاقي) بكل مدرسة، إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في الأنشطة المختلفة، والتعاون مع المعلمين في الإشراف على المدرسة، استحداث جائزة المناخ المدرسي المتميز.

الكلمات المفتاحية: **المناخ المدرسي- المناخ المدرسي الإيجابي- التنمر**

Research Abstract

The current research aims to present a set of procedural strategies and mechanisms to enhance the role of the positive school climate in confronting the phenomenon of bullying in Egyptian schools, by identifying the Egyptian efforts to support the positive school climate to confront the phenomenon of bullying in schools, as well as the experiences of the United States of America, Finland, and Canada in this regard; as these countries were able to implement a set of mechanisms and strategies to support the positive school climate to confront the phenomenon of bullying in schools. The research used the descriptive Methodology due to its suitability to the research topic. Information was collected about the concept of school climate, its importance, dimensions, characteristics of the positive school climate, requirements for achieving it, strategies to support the school climate, practical steps to improve the school climate, elements of the school climate that support the educational process, and evaluation of the school climate. Information was also collected about bullying, its forms, its effects, the role of the school and teacher in confronting it, as well as Egyptian and international efforts to enhance the role of the positive school climate in confronting the phenomenon of bullying in schools. The research presented a set of procedural strategies and mechanisms to enhance the role of the positive school climate in confronting the phenomenon of bullying in Egyptian schools, most notably; Establishing a unit to evaluate the school climate in the education directorates in all Egyptian governorates, establishing a "Safe School Team" in every Egyptian school, formulating a code of ethical conduct (ethical charter) in every school, providing students with the opportunity to participate in various activities, and cooperate with teachers in supervising the school, and creating an award for the distinguished school climate.

Key Words: School Climate- Positive School Climate- Bullying

أولا: الإطار التمهيدى للبحث

مقدمة

تعد المدرسة من أهم مؤسسات التنشئة الاجتماعية بسبب دورها التربوي والتعليمي، كما أنها ميدان صقل شخصية الطالب ومهاراته وقدراته المختلفة في شتى المجالات. ولا تتوقف أهمية المدرسة على التعليم فقط، فالمدرسة تشكل جزءًا أساسيًا من حياة الطالب، ففيها يقضي الطالب معظم وقته، الأمر الذي يتطلب توافر مناخ مدرسي إيجابي وآمن يتيح للطالب فرصة اكتساب المعرفة، وتعزيز مهاراته وهواياته وصقلها، وتعلم القواعد الأساسية للسلوك المقبول وتوجيه طاقاته في الاتجاه الصحيح. ويقع على عاتق النظام التعليمي بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة توفير بيئة صفية ومدرسية إيجابية وآمنة، يشعر فيها الطلاب والمعلمون وجميع أعضاء المجتمع المدرسي بالأمان والاطمئنان.

وقد شهدت الآونة الأخيرة اهتمامًا وتركيزًا متزايدًا على المناخ المدرسي من قبل المعلمين والباحثين وصناع السياسات بسبب قدرته على توفير علاقات إيجابية بين الطلاب والمعلمين، والحد من احتمالية حدوث مشكلات سلوكية لاحقة، وتحقيق تحسن في التحصيل الأكاديمي (Bentil, J., 2021, p. 45) ، وبصفة خاصة مع انتشار ظاهرة التنمر وتأثيرها السلبي على الاستعداد الأكاديمي للطلاب أنفسهم، فضلًا عن تأثيرها على المناخ المدرسي العام، فالمدرسة التي تشهد ارتفاعًا في حالات العنف تشكل بيئة غير منظمة وغير آمنة لكل من الطلاب والعاملين، وبالتالي يتم تقويض بيئة التدريس والتعلم بصفة عامة (Search Institute, 2010, p.1-13).

وأفادت الأمم المتحدة بتعرض الأطفال للعنف والتنمر في المدرسة في جميع أنحاء العالم؛ حيث يتعرض واحد من بين كل ثلاثة طلاب لهذه الهجمات مرة واحدة على الأقل شهريًا وواحد من كل ١٠ يكون ضحية للتنمر الإلكتروني (أخبار الأمم المتحدة، ٢٠٢٠).

وعلى الرغم من الجهود المبذولة لمعالجة هذه المشكلة المعقدة، فإن التنمر لا يزال يشكل تحديات كبيرة للمعلمين وصناع السياسات والباحثين. ومن العوامل الحاسمة التي برزت كعنصر أساسي في جهود منع التنمر هو دور المناخ المدرسي. ويشمل المناخ المدرسي الجوانب الاجتماعية والعاطفية والجسدية للبيئة المدرسية، بما في ذلك العلاقات بين الطلاب والموظفين، وسياسات وممارسات المدرسة، والثقافة العامة وأجواء المدرسة. ويتميز المناخ

المدرسي الإيجابي بالشمول والاحترام والدعم، في حين أن المناخ السلبي أو العدائي يمكن أن يعزز الظروف التي يزدهر فيها التنمر (Mysyk, Viktoriya, 2024, p.172).

ويلعب المناخ المدرسي دورًا مهمًا في الحد من التنمر؛ حيث يؤدى المناخ المدرسي الإيجابي إلى تقليل التنمر داخل المدرسة وخارجها، كذلك تؤدي المعايير المدرسية التي تحد من التنمر إلى انخفاض معدلات التنمر داخل المدرسة (Abraczinskas, M. et al., 2022, p. 167)، وتشير نتائج العديد من البحوث إلى أن المناخ المدرسى الإيجابي يعد عاملًا مهمًا للنمو الإيجابى للطالب، كما أنه يرتبط على نحو مباشر بمؤشرات أخرى أساسية للنجاح مثل التحصيل الأكاديمى، ومعدلات التخرج، والوقاية الفعالة من المخاطر، والشعور بالانتماء، كما أنه يزيد من معدل استبقاء المعلم فى المهنة (Duckenfeld, M. & Reynolds, B., 2013, pp.43-46; Allensworth, E. M. & Easton, J. Q., 2007; Cohen, J. et al., 2009a; Thapa, Amrit et al., 2012; Cohen, J., 2014)، كذلك يصبح الطالب أكثر قدرة على التعلم بطريقة أفضل، ومزودًا بالمهارات التى يحتاجها للنجاح داخل المدرسة وخارجها عندما يتوافر المناخ المدرسي الإيجابي الذي يدعم شعوره بالأمان والدعم والمشاركة (Faster, D. & Lopez, D., 2013, pp.1-3).

وقد اتخذت كثير من الدول إجراءات قانونية لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس؛ حيث اعتمد البرلمان الفرنسي في فبراير عام ٢٠٢٢، قانونًا جديدًا يجرم التنمر في المدارس والجامعات، بما في ذلك التنمر الإلكتروني. ويمكن معاقبة الجناة بغرامة تصل إلى ١٥٠ ألف يورو والسجن لمدة تصل إلى ١٠ سنوات. وينص القانون أيضًا على تفتيش ومصادرة البيانات المخزنة على الحاسب الآلي بهدف الحصول على أدلة رقمية لجريمة التنمر (Council of Europe, 2023).

وينص القسم ٨٩ من قانون التعليم والتفتيشات لعام ٢٠٠٦ بالمملكة المتحدة على أن المدارس الحكومية يجب أن تتخذ تدابير لتشجيع السلوك الجيد ومنع جميع أشكال التنمر بين الطلاب، ويجب أن تكون هذه التدابير جزءًا من سياسة سلوك المدرسة التي يجب إبلاغها لجميع الطلاب وموظفي المدرسة وأولياء الأمور. كذلك تنص لوائح التعليم (معايير المدارس المستقلة) لعام ٢٠١٤ على أن مالك الأكاديمية أو أي مدرسة مستقلة أخرى يضمن منع التنمر في المدرسة بشكل عملي من خلال وضع وتنفيذ استراتيجية فعالة لمكافحة التنمر (Department for Education, 2017, National Children's Bureau, 2023).

وأصدرت وزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة في عام ٢٠٢٠ القرار الوزاري رقم (٦٤٥) بشأن سياسة الوقاية من التنمر في المدارس الحكومية والمدارس الخاصة التي تتبع منهاج الوزارة.

ووافقت الدول الأعضاء لدى اليونسكو أيضًا على إعلان كل أول يوم خميس من شهر تشرين الثاني/ نوفمبر يومًا دوليًا لمكافحة كل أشكال العنف والتنمر في المدارس، ومنها التنمر الإلكتروني. وتتضمن هذه الخطوة إقرارًا من جانب اليونسكو بأن العنف في البيئة المدرسية يمثل بشتى أشكاله انتهاكًا صارخًا لحق الأطفال والمراهقين بالتعليم والصحة والرفاهية. ومن هنا فإنها تدعو جميع الدول الأعضاء لدى اليونسكو، وشركاء الأمم المتحدة، والمنظمات الدولية والإقليمية ذات الصلة، والمجتمع المدني، والمنظمات غير الحكومية، والأفراد، وغيرهم من الأطراف المعنية، إلى المساعدة في الترويج لهذا اليوم الدولي والاحتفال به (اليونسكو، ٢٠٢٣).

ويأتي الاهتمام بتحسين المناخ المدرسي في مصر تمشيًا مع ما تضمنته الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة– رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة من ضرورة "الارتقاء بجودة المنظومة التعليمية والتوسع في إتاحة التعليم الجيد للجميع دون أي تمييز، والحث على الإبداع والابتكار مع إدخال التكنولوجيا كعنصر تعليمي أساسي، مما يؤدي في النهاية إلى التنمية البشرية للأطفال والشباب المصريين، ويجعلهم متميزين في مجالات سوق العمل المختلفة (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٣، ص ٥٥).

مشكلة البحث

شهدت السنوات الماضية التزامًا من الدولة المصرية بإدخال بعض الإصلاحات على عناصر المنظومة التعليمية من خلال التوسع في إنشاء المدارس، وتطوير القيادات المدرسية وإصلاح أحوال المعلمين وتنميتهم مهنيًا، وتطوير المناهج الدراسية (نظام التعليم ٢.٠)، وتحديث نظام امتحانات الثانوية العامة (مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار، ٢٠٢٢) إلا أن الواقع يشير إلي وجود بعض المشكلات التي تعوق تحقيق مناخ مدرسي إيجابي يمكن من خلاله مواجهة بعض الظواهر السلوكية للطلاب ومنها ظاهرة التنمر المدرسي، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

- أدت الزيادة السكانية السريعة وجمود نظام التعليم وعدم تطويره على مدار عقود سابقة إلى تدني جودة التعليم في مصر، وأصبح النظام التعليمي يتسم بالقدم والميل للتلقين والحفظ دون تنشيط فكر الطلاب وحثهم على النقد والتحليل
(وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٣، ص ٥٤).
- لا يزال الإنفاق على قطاع التعليم غير كاف؛ حيث تشير الأرقام المدرجة في الموازنة لقطاع التعليم أن الإنفاق على التعليم لم يتجاوز ٢% من الناتج المحلي الإجمالي خلال عام ٢٠٢٣/٢٠٢٢، ويشير هذا إلى أن الإنفاق على التعليم وكفاءته ونواتج التعلم لا يزال أقل مما هو مطلوب لتحقيق تنمية بشرية قوية، والحد من الفقر، وتحسين العدالة، والنمو طويل الأجل (البنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي، ديسمبر ٢٠٢٢، ص ص ١٠، ١١).
- يقوض ارتفاع أعداد الطالب في الفصل الواحد القدرة على المشاركة والتفاعل، سواء في ما بين الطلاب وبعضهم أو مع المعلمين، كما أن ارتفاع عدد الطلاب لكل معلم يحد من قدرته على التركيز مع الطالب وتطبيق أساليب التعليم التي تستهدف تنمية مهاراتهم وحفزهم على الإبداع والتفكير الناقد وحل المشكلات (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ووزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢١، ص ١٦)؛ حيث بلغت متوسطات كثافات الفصول في عام ٢٠٢٤/٢٠٢٣ (٥٣) طالبًا في مرحلة التعليم الابتدائي، و(٥٠) طالبًا في مرحلة التعليم الإعدادي، و(٤٤) طالبًا في مرحلة التعليم الثانوي العام (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية، ٢٠٢٤).
- سيتطلب خفض نسبة كثافة الطلاب في الفصول ونسبة الطلاب إلى المعلمين على نحو يقترب من النسب لدى النظراء الدوليين إضافة ١٢٠ ألف فصل دراسي، و٢٠٠ ألف معلم إضافي في السنوات الخمس المقبلة. ومن ثم فإن عدم اتخاذ أي إجراء سيضيف ضغطًا متزايدًا على الموارد البشرية، ومن المرجح أن يتطلب اللجوء إلى مزيد من الفترات الدراسية والاستعانة بمعلمين بعقود مؤقتة، مع ارتفاع نسبة الطلاب إلى المعلمين على المستوى الوطني إلى ٣٨ من خط الأساس البالغ ٣٢ (البنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي، سبتمبر ٢٠٢٢، ص ١٨).

- تشير تقديرات وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني إلى وجود نقص في عدد المعلمين يتجاوز ٣٢٠ ألف معلم. ويُعزى هذا النقص إلى وقف التعيينات منذ مدة طويلة، خلال فترة شهدت المرحلة الابتدائية فيها زيادة مستمرة في عدد الطلاب. وبالمثل، لا تواكب عملية بناء الفصول الطلب على التعليم، ولمواجهة هذا النقص قبل بدء العام الدراسي ٢٠٢٢/٢٠٢١ لجأت وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني إلى الاستعانة بمعلمين بعقود مؤقتة وتوزيع الطلاب على فترات دراسية متعددة على مدار اليوم. وفي عام ٢٠٢٢ قررت الحكومة السماح بتوظيف ٣٠ ألف معلم سنويًا – بعدد إجمالي يبلغ ١٥٠ ألف معلم على مدى خمس سنوات– مع إعطاء الأولوية للصفوف الأولى من التعليم (البنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي، ديسمبر ٢٠٢٢، ص ٣٣).
- يشير واقع المباني المدرسية إلى وجود مشكلات تتعلق بجودة المبنى المدرسي ومرافقه وأخرى تتعلق بارتفاع الكثافات، الأمر الذي من شأنه أن يؤثر على صحة التلاميذ من جانب وتحصيلهم الدراسي من جانب آخر، كما يؤثر على أداء المعلمين داخل الفصل ودافعيتهم للتواجد داخل المدرسة طوال اليوم الدراسي (سلامة، محمود، ٢٠٢٢).
- يسهم ضعف استقلالية المدارس الحكومية في تدهور بيئة العملية التعليمية؛ ففي ظل المركزية الشديدة في عملية إعداد الموازنة وعدم مرونتها، من غير الممكن إعادة تخصيص الموارد بصورة أمثل لتلبية احتياجات المدارس، على سبيل المثال، تقع مسئولية أعمال الصيانة واسعة النطاق على عاتق الهيئة العامة للأبنية التعليمية، ومن ثم يعاني مديرو المدارس من بطء الاستجابة لما يقدمونه من طلبات لأعمال الصيانة. وتجدر الإشارة إلى محدودية استقلالية المدارس لأنها تحصل على مخصصات مالية حسب بنود الموازنة، مما يحول دون اتخاذ مديري المدارس قرارات مستقلة بشأن المخصصات (البنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي، ديسمبر ٢٠٢٢، ص ٤٠).

مما سبق يمكن القول بأن قدرة النظام التعليمي علي مواجهة هذه المشكلات وتوفير مناخ مدرسي إيجابي يمكن أن يسهم إلى حد كبير في مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية.

وفي إطار ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: كيف يمكن تفعيل دور المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية؟

وينبثق من هذا السؤال عدد من الأسئلة الفرعية، على النحو التالي:

١. ما مفهوم المناخ المدرسي، وأهميته، وأبعاده، وخصائص المناخ المدرسى الإيجابى ومتطلبات تحقيقه؟
٢. ما مفهوم التنمر المدرسي، وأشكاله، وتأثيراته، ودور المدرسة في مواجهته؟
٣. ما أبرز الجهود المصرية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لموجهة ظاهرة التنمر بالمدارس؟
٤. ما جهود دعم المناخ المدرسي الإيجابي لموجهة ظاهرة التنمر من منظور عالمي؟
٥. ما الاستراتيجيات والآليات الإجرائية لدعم دور المناخ المدرسي الإيجابي لموجهة ظاهرة التنمر بالمدراس المصرية؟

أهداف البحث

استهدف البحث تحقيق ما يلي:

- تحديد أبعاد وعناصر المناخ المدرسي الإيجابي ودورها في مواجهة ظاهرة التنمر.
- تعرف أبرز الجهود المصرية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لموجهة ظاهرة التنمر بالمدارس.
- الكشف عن جهود دعم المناخ المدرسي الإيجابي لموجهة ظاهرة التنمر من منظور عالمي.
- صياغة مجموعة من الاستراتيجيات والآليات الإجرائية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لموجهة ظاهرة التنمر بالمدراس المصرية.

أهمية البحث

تنقسم أهمية البحث إلى قسمين:

- **الأهمية النظرية:**

يسهم البحث في توفير إطار نظري حول المناخ المدرسي وأهميته وأبعاده، ودوره في مواجهة ظاهرة التنمر، مع الاستعانة بتجارب بعض الدول في هذا الشأن.

- **الأهمية التطبيقية:**

صياغة مجموعة من الاستراتيجيات والآليات الإجرائية التي يمكن أن تساعد أعضاء المجتمع المدرسي، وأيضًا صناع القرار في توفير مناخ مدرسي إيجابي من شأنه مواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية.

منهجية البحث

تقتضي طبيعة البحث الحالي استخدام المنهج الوصفي، وذلك لمناسبته لطبيعة موضوع البحث؛ حيث جمع المعلومات اللازمة لدراسة الظاهرة بشكل موضوعي وعلمي وتحليل هذه المعلومات، وتفسيرها، بغرض الوصول إلى النتائج التي تسهم فى تحقيق الأهداف المرجوة، والإجابة عن أسئلة البحث.

خطة البحث

يسير البحث الحالي وفقًا للخطة الآتية:

أولا: الإطار التمهيدى للبحث؛ ويشمل مقدمة البحث، ومشكلته، وأهدافه، وأهميته، ومنهجيته وحدوده، ومصطلحاته، وأهم الاتجاهات في الدراسات السابقة العربية والأجنبية

ثانيًا: المناخ المدرسي: إطار تنظيري

ثالثًا: مفهوم التنمر، وأشكاله، وتأثيراته، ودور المدرسة في مواجهته

رابعًا: الجهود المصرية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس

خامسًا: جهود دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس من منظور عالمي

سادسًا: استراتيجيات وآليات إجرائية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية

حدود البحث

اقتصر البحث الحالي على:

- بعض مدارس التعليم العام بجمهورية مصر العربية، نظرًا لانتشار ظاهرة التنمر في هذه المدارس.
- دور المناج المدرسي الإيجابي في مواجهة ظاهرة التنمر في بعض الدول الأجنبية مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وفنلندا، وكندا؛ حيث تمكنت هذه الدول من تنفيذ بعض الاستراتيجيات والآليات لتعزيز المناخ المدرسي الإيجابي للحد من ظاهرة التنمر بالمدارس.

مصطلحات البحث

١. المناخ المدرسي School Climate:

المناخ المدرسي هو جودة البيئة المدرسية، ويشمل ممارسات السلامة والانضباط في المدرسة، والهيكل التنظيمي للمدرسة، ونوعية العلاقات بين المعلمين والطلاب، ومدى العدالة في ممارسات الانضباط وتنفيذها، ومستوى الثقة بين المجتمع المدرسي (IGI Global, Infoscipedia, 2024).

يُعرف هوى وميسكل Hoy & Miskel المناخ المدرسى بأنه مجموعة الخصائص الذاتية التى تميز المدرسة عن غيرها من المدارس، وتؤثر على سلوكيات كل عضو من أعضاء المدرسة (Hoy, W.K. & Miskel, C., 2005, p. 185).

ويذهب مارشال Marshall إلى وجود عاملين أساسيين يؤثران فى المفهوم الشامل للمناخ المدرسى وهما، خصائص المدرسة مثل التركيب المادى للمبنى المدرسى، والعلاقات بين الطلاب والمعلمين (Marshall, M. L., 2004, p. 1).

ويعرف كوهين Cohen المناخ المدرسى بأنه استراتيجية لتحسين المدارس مع إمكانية زيادة العلاقات المتبادلة بالمدرسة، والتحصيل الأكاديمى، والتعليم الاجتماعى الإيجابى (على سبيل المثال التعلم الاجتماعى الوجدانى، وتربية الشخصية)، وارتفاع معدلات التخرج من المدارس، وفى نفس الوقت الحد من سلوك التنمر (Cohen, J., 2014, p. 1).

٢. المناخ المدرسي الإيجابي Positive School Climate:

المناخ المدرسي الإيجابي هو نتاج اهتمام المدرسة بتعزيز السلامة؛ ودعم بيئة أكاديمية وتأديبية وبدنية داعمة؛ وتشجيع العلاقات القائمة على الاحترام والثقة والاهتمام في جميع أنحاء المجتمع المدرسي من مرحلة ما قبل الروضة/المدرسة الابتدائية إلى التعليم العالي. ويرتبط المناخ المدرسي الإيجابي بشكل حاسم بنجاح المدرسة؛ حيث يؤدي إلى مواظبة الطلاب على الحضور، وزيادة التحصيل، والبقاء في التعليم حتى التخرج (American Institutes for Research, 2024).

التعريف الإجرائي للمناخ المدرسي الإيجابي:

يعرف المناخ المدرسي الإيجابي إجرائيًا بأنه: حصيلة اهتمام المدرسة بتعزيز كافة أبعاد المناخ المدرسي، ويشمل ذلك قيم ومبادئ وأهداف المدرسة، والبنية المؤسسية، والعلاقات المتبادلة بين أعضاء المجتمع المدرسي، بما يدعم إحساس الأفراد بالأمان، والاحترام المتبادل والتعاون معًا لتحقيق رؤية ورسالة المدرسة، ويؤدي في النهاية إلى تحسين نتائج الطلاب وخفض حدة المشكلات السلوكية، وزيادة معدلات الاحتفاظ بالمعلمين في المهنة.

٣. التنمر Bullying:

تعرف منظمة الأمم المتحدة للطفولة (يونيسف) التنمر بأنه أحد أشكال العنف الذي يمارسه طفل أو مجموعة من الأطفال ضد طفل أخر أو إزعاجه بطريقة متعمدة ومتكررة. وقد يأخذ التنمر أشكالًا متعددة كنشر الإشاعات، أو التهديد، أو مهاجمة الطفل المُتنمَّر عليه بدنيًا أو لفظيًا، أو عزل طفلٍ ما بقصد الإيذاء أو حركات وأفعال أخرى تحدث بشكل غير ملحوظ (يونيسف، مصر، ٢٠١٨).

وتعرف منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (يونسكو) التنمر بأنه سلوك عدواني ينطوي على أفعال سلبية غير مرغوب فيها تتكرر باستمرار وتعكس اختلالًا في القوة أو البأس بين الجاني والضحية (أخبار الأمم المتحدة، ٢٠٢٠).

أهم الاتجاهات في الدراسات السابقة العربية والأجنبية

- **الدراسات العربية**

تناولت بعض الدراسات العربية ظاهرة التنمر المدرسي، ومن أبرز الاتجاهات التي تناولتها ما يلي:

- دور وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار التنمر الإلكتروني (العديل، عبد الله بن خليفة بن عبد اللطيف، ٢٠٢٢).
- دراسة ظاهرة التنمر لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية (السيد، علي رزق طه، ٢٠٢١).
- دراسة التنمر الطلابي على المعلمين في المدارس المصرية (أبو السعود، رضا سميح، ٢٠٢١).
- دور المدرسة في مواجهة ظاهرة التنمر المدرسي(القرشي، خالد بن مطر عيد، ٢٠٢٠).
- فعالية بعض البرامج التدريبية في خفض التنمر المدرسي (إبراهيم، فاطمة محمد محمد، ٢٠٢٠).
- دور وسائل التواصل الاجتماعى فى انتشار ظاهرة التنمر (حلويش، أماني أحمد السيد، ٢٠٢٠)
- دراسة ظاهرة التنمر لدى طلاب المدارس الثانوية (شربت، أشرف محمد وآخرون، ٢٠١٨).

تناولت دراسات عربية أخرى المناخ المدرسي، ومن أبرز الاتجاهات التي تناولتها ما يلي:

- العلاقة بين المناخ المدرسي وبعض المشكلات السلوكية مثل العنف المدرسي (رشاد، جيهان محمد؛ سالم؛ عمرو فكرى، ٢٠١٩؛ طعيمه، إيهاب فارس محمد السيد، ٢٠١٠).
- علاقة المناخ المدرسي بالدافعية للإنجاز لدى الطلاب والمعلمين (محمد، عالية الطيب حمزة، ٢٠١٧؛ الطلحي، فؤاد بن مضيف، ٢٠١٨).
- دراسة واقع المناخ السائد بالمؤسسات التعليمية (صباح، عايش، ٢٠١٣؛ نقبيل، بوجمعة، ٢٠١٦).
- علاقة المناخ المدرسي بالصحة النفسية للطلاب (صولي، إيمان، ٢٠١٤).

- **الدراسات الأجنبية**

تضمنت الرسائل الأجنبية ذات الصلة بالمناخ تركيزًا على الاتجاهات التالية:

- تطور مفهوم المناخ المدرسى وأهميته (Parker, D. A., 2009; Miura, T. C., 2010).

- تقييم المناخ المدرسى باستخدام مقاييس التقييم، واستطلاعات الرأى، والدراسات الاستقصائية (Burkhouse, K. L. S., 2009; Gangi, T. A., 2010; Maier, S., 2010; O'Malley, M. D., 2011).

- علاقة المناخ المدرسى ببعض المشكلات المدرسية مثل العنف والتخريب والتنمر (Case, J. N., 2007; Tatum, D. A., 2009; Kartal, H. & Bilgin, A., 2009; Ryan, W., 2009; Sutherland, A. E., 2010; Lynch, C., 2011; Baudoin, W. N., 2011; Damron-Bell, J., 2011).

- علاقة المناخ المدرسى بالتحصيل الأكاديمى للطلاب، وتأثير التحسين المستمر للمناخ المدرسى على نتائج الطلاب (Smith, J. J., 2005; Luo, M. et al., 2007; Smith, K. M., 2008; Doyal, T. S., 2009; Lansberry, L. J., 2009; Leone, S., 2009; Feiten, B. A., 2010; Robinson, T., 2010; Mitchell, M. M. et al., 2010; Harris, K. M., 2011; Marten, D. M., 2012).

- آراء وتصورات مديرى المدارس والمعلمين وأولياء الأمور والطلاب بشأن المناخ المدرسى (Edwards T. W., 2023; Hampton M. S., 2021; Charbonnette, C., 2005; Price, B. P., 2008; Dixon, S. R., 2008; Carson, P., 2008; C.J., 2009; Steiner C. J., 2009; Barney-DiCianno, D. M., 2009; Scallion, S. E., 2010; Horwood, M., 2010; Huber, S.G. & Hiltmann, M., 2011; Adomnik, J. G., 2012; Johnson, B. & Stevens, J., 2006).

- تأثير أساليب القيادة على المناخ المدرسى (Blatt, D. A., 2002; Sims, C. E., 2005; Barr, B. A., 2006; Clabough, P. R., 2006; Oyetunji, C. O., 2006; Shaw, B. C., 2009; Williams, M. D., 2009; Curry, C. C., 2009; Doll, Beth, 2010; Velasco, I., 2011; Fultz, D. M., 2011; Ng, P. T., 2012).

- تأثير المناخ المدرسى على المعلم من حيث رضا المعلم، وتمكينه، والتزامه، وتقبله للتغيير (Smith, L. D., 2009; Sherri E., 2010; Quintero, M. F., 2010; Daar, S. E. 2010).

- تأثير طلاب المناطق المحرومة إقتصاديًا على المناخ المدرسى (Null, C. F., 2012).

التعليق على الدراسات السابقة العربية والأجنبية:

يتبين من العرض السابق لأهم الاتجاهات التي تناولتها الدراسات العربية والأجنبية ما يلي:

أ. يتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية في التأكيد على أهمية المناخ المدرسي الإيجابي ودوره في تحسين نتائج الطلاب، وبناء علاقات قوية بين الطلاب والمعلمين، ومواجهة المشكلات السلوكية للطلاب.

ب. يختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة العربية والأجنبية؛ من حيث دراسة تأثير المناخ المدرسي الإيجابي على الحد من ظاهرة التنمر المدرسي.

ثانيًا: المناخ المدرسي: إطار تنظيري

يتناول هذا المحور المناخ المدرسي؛ من حيث مفهومه، وأهميته، وأبعاده، وخصائص المناخ المدرسى الإيجابى، ومتطلبات تحقيقه، واستراتيجيات دعم المناخ المدرسى، وخطوات عملية تحسين المناخ المدرسى، وعناصر المناخ المدرسي الداعم للعملية التعليمية، وتقييم المناخ المدرسي.

١. مفهوم المناخ المدرسي

المناخ المدرسى هو سمات وخصائص الحياة المدرسية، ويستند المناخ المدرسى على أنواع الخبرات فى الحياة المدرسية، ويعكس المبادىء والأهداف والقيم والعلاقات المتبادلة بين الأفراد، والتدريس، والتعلم، والممارسات القيادية، والبنية المؤسسية، ويساعد المناخ المدرسى الإيجابى على تعزيز نمو وتعلم الشباب من أجل العيش فى مجتمع ديمقراطى، ويشمل هذا المناخ المبادىء والقيم والتوقعات التى تدعم إحساس الأفراد بالأمان الاجتماعى والانفعالى والبدنى، والقدرة على المشاركة والشعور بالاحترام المتبادل، ويعمل الطلاب وأولياء الأمور والمربين معًا فى صياغة رؤية مشتركة للمدرسة، ويتبنى المربون اتجاهًا يركز على فوائد التعلم ويسهم كل فرد فى عمليات المدرسة ورعاية البيئة الفيزيقية (Cohen, J., 2006, pp. 201-237).

ويتألف المناخ المدرسى من البشر والمواد، وتحدد التفاعلات بين الكيانات البشرية والمادية المناخ المدرسى، ويمكن تعريف المناخ المدرسى بأنه المقياس الكلى لخصائص المدرسة، مثل العلاقات بين الآباء والمعلمين والإداريين، فضلًا عن المرافق المادية على أرض

الواقع، ويمكن أن ينظر إليه على أنه التفاعل العام الناجم عن العلاقات الإنسانية مع بعضها البعض ومع العناصر المادية فى البيئة المدرسية (Adeogun, A. A. & Olisaemeka, B.U., 2011, pp. 552-557).

وبالرغم من عدم وجود اتفاق بين الباحثين حول مفهوم محدد للمناخ المدرسى، إلا أنهم يتفقون على أن المناخ المدرسى هو المجموع الكلى للاتجاهات والسلوكيات التى يمكن استنباطها من (Community Matters, 2013, p.10):

- سياسات وممارسات المدرسة والبيئة الفيزيقية.
- التفاعل بين أعضاء هيئة التدريس وأقرانهم والطلاب.
- فرص مشاركة الطلاب والقيادة المدرسية.
- المعتقدات والاتجاهات التى يحملها الطلاب للمدرسة من أسرهم ومجتمعاتهم المحلية

ويرتبط بالمناخ المدرسى مناخ الفصل الدراسى، ويطلق على مناخ الفصل الدراسى بيئة التعلم، ويرتبط ببعض الأمور مثل مشاركة الطالب، وسلوكه، والفعالية الذاتية، والتحصيل، والنمو الاجتماعى والانفعالى للطالب، وجودة الحياة المدرسية بصفة عامة. ويتطلب توفير مناخ إيجابى بالفصل الدراسى تغيير بعض خصائص التعليم مثل تقديم مناهج تعزز التفكير التحليلى والناقد، والإبداع، والقدرة على حل المشكلات بدلا من التعليم الروتينى القائم على الحفظ بدون فهم (Faour, M., 2012, p. 15).

٢. أهمية المناخ المدرسى:

أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية المناخ المدرسي على النحو التالي:

- يسهم المناخ المدرسى فى النجاح الأكاديمى للطلاب، ويتنبأ بدرجة مشاركتهم بفعالية فى التعلم ويتضمن ذلك مدى انتظامهم فى الحضور للمدرسة، وانتباههم فى الفصل، وحرصهم على أداء الواجبات، والبقاء فى المدرسة، وأداء العمل بصورة أفضل. فالطلاب الذين يشعرون بالارتباط بالمدرسة تزداد فرص تخرجهم وانتقالهم إلى التعليم بعد الثانوى أو الالتحاق بالمهن المختلفة (Doll, B., 2010, pp. 12-16).
- يدعم المناخ المدرسى الإيجابى التعلم التعاونى والترابط الجماعى والاحترام والثقة المتبادلة بين كافة الأفراد فى المدرسة (Ghaith, G., 2003, pp. 83- 93).

- يدعم المناخ المدرسى الإيجابى مهارات التعلم الأساسية (على سبيل المثال؛ مهارات الإبداع والتجديد، ومهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات الاتصال والعمل التعاونى)، بالإضافة إلى المهارات الحياتية والمهنية (على سبيل المثال؛ المرونة، والقدرة على التكيف، والمبادرة، والمهارات الاجتماعية وعبر الثقافية، والإنتاجية والمحاسبية، والقيادة، وتحمل المسئولية)، وكل هذا من شأنه ترسيخ أساس التعلم فى القرن الحادى والعشرين.
- يدعم المناخ المدرسى الإيجابى إحساس الطلاب بالانتماء للمدرسة، الأمر الذى يؤدى إلى التقدم الاجتماعى والانفعالى والأكاديمى للطلاب (Maestas, R. et al., 2007, pp. 237-256).
- توجد علاقة مباشرة بين المناخ المدرسى الإيجابى والنجاح الأكاديمى للطلاب، والنمو الصحى والإيجابى للطلاب، وانخفاض معدلات التسرب، بالإضافة إلى الحد من المشكلات والمخاطر وحوادث العنف، وزيادة معدلات بقاء المعلم فى المهنة (National School Climate Center, 2012; National School Climate Council, 2007, p.7.).
- تشكل تصورات الطلاب عن المناخ المدرسى اتجاهاتهم وإدراكهم لأنفسهم، الأمر الذى يسهم فى نتائجهم (Loukas, A. & Robinson, S., 2004, pp. 209- 233)
- توجد علاقة قوية بين تقديرات المناخ المدرسى والأداء المدرسى، فالمدارس التى تحصل على تقديرات عالية فى المناخ المدرسى تحقق نتائج أعلى فى الاختبارات ومعدلات التخرج (Faster, D., 2008. pp. 1-7).
- يعد إحساس الطلاب بالأمان داخل المدرسة عاملًا حاسمًا فى التحصيل الأكاديمى (Goldstein, S. E. et al., 2008, pp. 641-654).
- يؤثر المناخ المدرسى الإيجابى بأبعاده الستة وهى العدالة، والنظام، والانضباط، ومشاركة الآباء، والمشاركة فى المصادر، والعلاقات بين الطلاب، والعلاقات بين الطلاب والمعلمين بصورة إيجابية على اقتناع ورضا الطلاب عن الحياة (Suldo, S. M.et al., 2013, pp. 169-182).
- توجد علاقة بين المناخ المدرسى الإيجابى وتحسن التحصيل الدراسى للطلاب (Halawah, I., 2005, pp. 334-345).

- توجد علاقة بين المناخ المدرسى الإيجابى ورضا المعلم وبقائه فى مهنة التدريس (Admiraal, W., 2024; Santos de Barona, M. & Barona, A., 2006, pp.3-13).
- يتيح المناخ المدرسي الإيجابي فرص أكبر للتفاعل والارتباط بين الطلاب والمعلمين والمدرسة، بالاضافة الى مشاركة المعلمين بصورة مباشرة فى صنع القرار، وتمتعهم بقدر أكبر من الاستقلال والمرونة اللازمين لقيادة عملية التحول بالمدرسة (Quintero, M. F., 2010).
- يعد المناخ المدرسى عاملًا أساسيًا فى النمو الاكاديمى والاجتماعى والانفعالى والأخلاقى للطلاب، فالطلاب الذين يشعرون بالأمان ويستمتعون بعلاقات إيجابية مع الكبار والأقران فى المدرسة ويشعرون بالاحترام ويتم تشجيعهم على المشاركة فى تهيئة مناخ مدرسى إيجابى يصبحون فى المستقبل مواطنين منتجين، بالإضافة إلى تسلحهم بالمصادر الأكاديمية اللازمة لاحداث تغير إيجابى فى حياتهم وحياة الآخرين فى مجتمعاتهم المدرسية (Marten, D. M., 2012).
- يسهم المناخ المدرسي الإيجابي في تحقيق نواتج سلوكية ووجدانية وأكاديمية ناجحة، وتقليل المشكلات التي قد تواجه الطلاب عبر الإنترنت. كما أنه لايؤدي فقط إلى تعزيز إنجاز الطلاب ونجاحهم وإنتاجيتهم، ولكن أيضًا تعليم الطلاب أن يكونوا آمنين وأذكياء وصادقين ومسئولين أثناء استخدام التكنولوجيا (Hinduja, S. & Patchin, J. W., 2020).

٣. أبعاد المناخ المدرسى:

حددت ألكساندرا لوكاس Alexandra Loukas ثلاثة أبعاد للمناخ المدرسى هى (Loukas, A., 2007, pp. 1-3):

(١) البعد الفيزيقى ويشمل:

- حالة المبنى المدرسى والفصول الدراسية.
- حجم المدرسة ونسبة الطلاب للمعلمين بالفصل المدرسى.
- نظام وترتيب الفصول الدراسية بالمدرسة.
- المصادر المتاحة.
- الأمان والراحة.

(٢) البعد الاجتماعى ويشمل:

- نوعية العلاقات بين الطلاب والمعلمين والعاملين بالمدرسة.
- المعاملة العادلة للطلاب من قبل المعلمين والعاملين بالمدرسة.
- درجة التنافس والتشابه الاجتماعى بين الطلاب.
- درجة مشاركة الطلاب والمعلمين والعاملين فى اتخاذ القرارات بالمدرسة.

(٣) البعد الأكاديمى ويشمل:

- جودة التعليم.
- توقعات المعلم بشأن تحصيل الطلاب.
- متابعة تقدم الطالب وإعلان نتائج ذلك للطلاب وآبائهم.

٤. خصائص المناخ المدرسى الإيجابى:

يعد مناخ المدرسة الإيجابي عنصرًا أساسيًا في منع السلوك غير اللائق أو الضار. ويتواجد المناخ المدرسي الإيجابي عندما (King's Printer for Ontario, 2024a; Loukas, A. et al., 2006, pp. 491-502):

- يتم تضمين المساواة والتعليم الشامل في بيئة التعلم.
- توجد ثقافة الاحترام المتبادل، وتقدير كل الثقافات.
- يشعر الطلاب وأولياء الأمور وهيئة التدريس بالأمان والراحة والقبول والاحتواء.
- يتم دعم العلاقات الصحية والمحترمة بين كل أعضاء المجتمع المدرسى.
- يتم تشجيع الطلاب ليصبحوا قادة ونماذج إيجابية فى أداء ما يطلب منهم من أدوار.
- يتم إشراك أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى بصورة فعالة.
- يتم تشجيع السلوك الإيجابى، وإتاحة الفرصة للطلاب لتنمية علاقات خالية من العنصرية والتمييز والسلوك العدوانى.
- تتوافر ثقافة للتوقعات العالية يتم التركيز فيها على تحسين نواتج تعلم كل الطلاب.

٥. متطلبات تحقيق مناخ مدرسى إيجابى:

يتطلب تحقيق مناخ مدرسي إيجابي مجموعة من الأسس كما يلي:

- المشاركة الفعالة لقادة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب والآباء/ أولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى الذين يتعهدون بتحقيق رؤية مشتركة وواضحة لمجتمع مدرسى آمن ومرب وداعم.
- التركيز على تنمية علاقات قوية ومحترمة بين أعضاء المجتمع المدرسى.
- تضمين مبادىء العدالة والتعليم الشامل فى كل مظاهر بيئة التعلم لدعم رفاهية وتحصيل جميع الطلاب.
- الإحساس بالارتباط بالمدرسة، الأمر الذى يسهم فى الحد من المشكلات الانفعالية والسلوكية للطلاب (Loukas, A. et al., 2006, pp. 491-502).
- دعم المدارس والآباء والمجتمعات المحلية للتحصيل الأكاديمى.
- دمج احتياجات الطلاب الاجتماعية والانفعالية فى خطة تحسين المدرسة.
- تقويم بيئة التعلم وضمان التحسين المستمر لها.
- توفير فصول دراسية تعزز رعاية الطلاب ومشاركتهم، ويتم إدارتها بشكل جيد.
- التعامل مع التهديدات التى تعوق الأمان بهدف التركيز بصورة أفضل على التعلم.
- تدريس المهارات الاجتماعية والانفعالية لدعم نجاح الطلاب.
- مشاركة الآباء والأسر للوصول إلى الحد الأقصى لتعلم الطلاب.
- ربط الطلاب بالمدرسة من خلال تمكينهم للاضطلاع بأدوار مسئولة.
- تقديم خدمة غذائية عالية الجودة مع التركيز على النشاط البدنى (Piscatelli, J. & Lee, C., 2011, p.3).
- تعزيز مشاركة المجتمع المحلى في تحسين المناخ المدرسي.
- تطبيق التربية الشخصية أو غرس القيم الأساسية فى نفوس الطلاب.
- توظيف المناهج فى منع العنف وحسم الخلافات.
- تسوية الخلافات بين الأقران.
- منع سلوكيات التنمر.
- معاملة المعلمين والمديرين للطلاب بصورة عادلة ومتساوية وقائمة على الاحترام.
- توفير بيئة آمنة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب.

- التميز من خلال تبنى برامج للأطفال، وتكريم الطلاب المتميزين، وتوفير الجداول المرنة (Marshall, M. L., 2004, p. 3).

٦. استراتيجيات دعم المناخ المدرسى:

تشمل استراتيجيات دعم المناخ المدرسى استراتيجيات لتقوية العلاقات وأخرى لتشجيع التنظيم والاستقلال الذاتى، وذلك على النحو التالى (Doll, B., 2010, pp. 12-16):

أ- إقامة علاقات:

بمعنى إقامة علاقات بين الطلاب والأسر وإتاحة الفرصة أمام الطلاب وغيرهم من العاملين بالمدرسة لإقامة علاقات مع بعضهم البعض ويتم ذلك من خلال:

- دمج فرص الاستمتاع فى الأعمال الروتينية اليومية لأن ذلك يزيد من ارتباط الأفراد ببعضهم، ويتم دمج الاستمتاع فى التعليم من خلال الفكاهة وألعاب التعلم، والأنشطة الممتعة التى تشجع على الضحك وتثير الحماسة.
- إتاحة الفرصة للبالغين والطلاب لمدة دقائق يوميًا لعرض نجاحاتهم وإخفاقاتهم فى حياتهم اليومية.
- إتاحة الفرصة للطلاب لإعلام أسرهم بأعمالهم فى الفصل المدرسى من خلال الصحف المدرسية، والتقارير المصورة، ومقابلات الأسرة، واللقاءات بين المعلمين والأسر، وأنشطة المجتمع المحلى .
- الاستجابة للحاجات الثقافية اللغوية للأسر.

ب-الحد من الصراعات وإدارتها:

المناخ المدرسى الإيجابى هو المناخ الذى تقل فيه حدة الصراعات، ويحترم الطلاب بعضهم البعض، ويتحقق ذلك من خلال:

- الحد من الصراعات عن طريق تعديل ممارسات إشراف البالغين وتعزيز العمل المنتج والتفاعلات الممتعة بين الطلاب.
- توجيه الطلاب خلال مراحل حل المشكلة وتعزيز الحوار القائم على الاحترام بين الطلاب وبينهم وبين المعلمين.

- تعزيز التفاعلات القوية والقائمة على الاحترام بين الأسر قبل حدوث الصراعات، وإشراكهم فى حلها، وإدراك الصراعات حال حدوثها.

ت-منع التنمر والعنف:

المناخ المدرسى الإيجابى هو المناخ الذى يتم فيه التعامل مع التنمر بحسم وفاعلية، ويتم ذلك من خلال:

- تنظيم الأعمال الروتينية المدرسية والبيئة المدرسية بحيث تقل فرص العنف.
- التأكيد على تدخل الكبار لحماية الطلاب إذا لزم الأمر.
- تنفيذ برامج لمنع التنمر على مستوى المدرسة.

ث-دعم الكبار:

يحتاج المعلمين والأسر بصورة مستمرة إلى نفس أنواع الدعم لتعزيز مناخات مدرسية إيجابية للكبار، ويتحقق ذلك من خلال:

- توفير فرص للكبار لقضاء وقت ممتع مع بعضهم.
- وضع إرشادات واستراتيجيات واضحة وموثوق بها لأعضاء هيئة التدريس والأسر لمساعدتهم على الحفاظ على بيئة آمنة.

ج-تعزيز الاستقلال الذاتى:

تسهم ممارسات دعم الاستقلال الذاتى فى تحسين المناخ المدرسى، ويتحقق ذلك من خلال:

- دعم التنظيم الذاتى من خلال الاجتماعات بالفصل الدراسى لحل المشكلات، ووضع خطط لتعديل ممارسات الفصل الدراسى.
- مساعدة الطلاب على تقسيم الأهداف الكبيرة الى مهام أصغر، ومعالجة كل خطوة على حدة للتحرك بصورة ثابتة نحو تحقيق الأهداف.
- ضمان التطبيق التقليدى لخطوات حل المشكلات الاجتماعية داخل الفصول وبين الجماعات الصغيرة والمتمثلة فى: تحديد ووصف المشكلة، واقتراح حلول بديلة، وتحليل نواحى القوة والضعف لكل حل، واختيار حل وتجريبه، وإعادة الاجتماع لمناقشة مدى نجاح الحل المقترح أو كيفية مراجعته.

- مشاركة الطلاب فى وضع الأهداف على مستوى المدرسة واتخاذ القرارات كلما كان ذلك ممكنًا.

٧. خطوات عملية تحسين المناخ المدرسى:

تحسين المناخ المدرسي هو عملية تشاركية بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي؛ حيث يتعاونون معًا في سلسلة من التحسينات النظامية المتداخلة وممارسات التدريس على مستوى المدرسة وما يرتبط بها من ممارسات إدارية تعزز المدارس الآمنة والداعمة والمشاركة. وتعتمد عملية تحسين المناخ المدرسي على تحليل البيانات حول تصورات الطلاب أو الأسرة أو مقدمي الرعاية وموظفي المدرسة لمجموعة من أبعاد مثل السلامة والعلاقات والتدريس والتعلم والأبعاد المؤسسية. ويعد تحسين مناخ المدرسة عملية مستمرة تتضمن خمس مراحل هى: التحضير والتقييم والتخطيط للتحسين والتنفيذ والتقييم (Minnesota Department of Education, 2024).

ويمكن لجميع أطراف المجتمع المدرسي أن يلعبوا دورًا مهمًا في تحسين المناخ المدرسي؛ حيث يمكن للطلاب حضور المدرسة بانتظام، وتجنب الانخراط في سلوكيات محفوفة بالمخاطر، ومعاملة الطلاب الآخرين باحترام، وعدم تعطيل العملية التعليمية، كما يمكن للمعلمين التعاون من خلال تبادل الأفكار ومشاركة أفضل الممارسات، ودعم الطلاب من خلال إظهار الاهتمام بكل طالب، وتقديم مساعدة إضافية أو منح الطلاب فرصًا للتعبير عن أفكارهم، كذلك يمكن لقادة المدارس تصميم سياسات تأديبية مناسبة، والاستجابة السريعة للمشكلات، وبناء علاقات ثقة مع المعلمين، وضمان تقديم مجموعة من الأنشطة اللامنهجية المثمرة في المدرسة، ويمكن للآباء أيضًا المشاركة في الأنشطة المدرسية، والتفاعل مع موظفي المدرسة وتقديم الدعم العاطفي لأطفالهم: ويمكن للحكومات ضمان تجهيز جميع المدارس وتزويدها بفريق عمل مؤهل (على سبيل المثال، المباني السليمة والمرافق الآمنة والكافية والموارد التعليمية وعلماء النفس) وتقديم مساعدة خاصة للمدارس التي تكافح السلوكيات التخريبية (OECD, 2019, p. 37).

وتتضمن عملية تحسين المناخ المدرسى خمس خطوات أساسية هى (Cohen, J., 2010, pp. 1-5):

الخطوة الأولى: الإعداد والتخطيط، وتتضمن:

- تشكيل فريق ممثل لقيادة تحسين المناخ المدرسى والتعاون فى وضع القواعد الأساسية.
- السعى لدعم وتشجيع عملية تحسين المناخ المدرسى والترويج لها.
- وضع إطار عمل دقيق وتعزيز ثقافة الثقة.
- التأكد من أن فريق العمل لديه الموارد الكافية لدعم عملية التحسين.
- الاحتفال بالنجاحات والثناء على الجهود السابقة.
- تقويم الخطوة الأولى.

الخطوة الثانية: التقويم، وتتضمن:

- التقويم المنظم لنواحى القوة والضعف والاحتياجات الخاصة بالمدرسة من خلال المقارنة بين المناخ المدرسى ببعض المدارس الأخرى، وكذلك من خلال استخدام أدوات القياس المتاحة.
- وضع الخطط اللازمة لمناقشة نتائج التقويم مع أعضاء المجتمع المدرسى.
- تقويم الخطوة الثانية.

الخطوة الثالثة: فهم النتائج والمشاركة ووضع خطة عمل، وتتضمن:

- فهم نتائج التقويم.
- التعمق فى دراسة النتائج لفهم مواطن الاتفاق والاختلاف بهدف تعزيز التعلم والمشاركة.
- ترتيب الأهداف وفقًا للأولويات.
- البحث عن أفضل الممارسات والبرامج التعليمية الفعالة والتى ثبت نجاحها بالدليل.
- وضع خطة عمل.
- تقويم المرحلة الثالثة.

الخطوة الرابعة: تنفيذ خطة العمل، وتتضمن:

- تنسيق الجهود بهدف:

أ- تعزيز قدرات الطلاب فى النواحى الاجتماعية والانفعالية والجسمية والعقلية.

ب- تحسين المناخ المدرسى من خلال العمل نحو تهيئة مجتمع مدرسى آمن، ومرب، وتشاركى، ومسئول.

- تنظيم الجهود التعليمية بصفة عامة وعلى مستوى المدرسة بصفة خاصة بدقة مع المتابعة المستمرة للتعلم من النجاحات والتحديات.
- مساعدة البالغين للطلاب لدعم تعلمهم من الناحية الاجتماعية والانفعالية والجسمية.
- تقويم الخطوة الرابعة

الخطوة الخامسة: إعادة التقويم والإعداد للمرحلة التالية، وتتضمن:

- إعادة تقويم نواحى القوة والضعف بالمؤسسة.
- اكتشاف التغيرات التى طرأت وكيفية حدوثها.
- اكتشاف العوامل الأكثر تأثيرًا ودعمًا لعملية تحسين المناخ المدرسى، وكذلك تحديد أهم المعوقات.
- مراجعة الخطط لتحسين المناخ المدرسى.
- تقويم الخطوة الخامسة.

٨. عناصر المناخ المدرسى الداعم للعملية التعليمية:

أ- القيادة المدرسية:

يعد المدير مسئولًا عن توفير مناخ تنظيمى إيجابى من خلال القيادة الفعالة على مستوى المدرسة، ويستطيع المدير من خلال توفير بيئة تعليم وتعلم إيجابية التأثير بصورة إيجابية على المناخ المدرسى وتحصيل الطلاب (Glenda L. B., 2010, pp. 437-466).

ويعد تهيئة مناخ مدرسى إيجابى القضية ذات الأولوية بالنسبة لمديرى المدارس، فالمناخ المدرسى الإيجابى والصحى يمكن أن يحسن من فرص نجاح الطلاب والإصلاح المدرسى وتقليل حوادث العنف فى المدارس (Clabough, P. R., 2006).

ويشجع المدير المحفز والداعم للمعلم على توفير مناخ إيجابى يشعر فيه المعلم بمتعة العمل والدافعية والرغبة فى الإنجاز، بالإضافة إلى زيادة معدل بقاء المعلم فى مهنة التدريس، والحد من الضغوط المرتبطة بالعمل، وينعكس هذا بالتبعية على نجاح الطلاب. ولكى يتمكن المدير من تهيئة مناخ مدرسى إيجابى يتعين عليه توفير جو من التفاؤل والصداقة بدلًا من

المنافسة والمقارنة، وأن يساعد المعلمين على الشعور بالتقدير والاحترام والالتزام والرضا عن وظائفهم (Pepper, K. & Thomas, L. H., 2002, pp.155-166).

كذلك يشكل القادة التربويون الذين لديهم رؤية ومبدعين ومثقفين وذوى مبادئ ومحفزين عنصرًا حيويًا فى دعم بيئة مدرسية إيجابية لتحقيق الأهداف العامة للتعليم فى القرن الحادى والعشرين (Simoson, M., 2005, pp.vii-ix).

وانطلاقًا مما سبق تعد القيادة عاملا أساسيًا فى توفير مناخ مدرسى إيجابى، وبالرغم من أن القيادة ليست وظيفة شخص واحد، فإن المدير ينبغى أن يلعب الدور الرئيسي فى توجيه وقيادة وتحفيز ودعم هيئة التدريس والطلاب لإقامة علاقات تدعم العمل والتعلم. ويتمثل دور المدير فيما يلى (Minneapolis public schools, 2023, p.3):

- وضع رؤية للمناخ المدرسى الإيجابى والإعلان عنها، وإعطاء التوجيهات والإرشادات والدعم للآخرين خلال مراحل تنفيذ الرؤية.
- المتابعة المستمرة للبيئة المدرسية، وتوفر تغذية راجعة عن تقدم المناخ المدرسى وكيفية مواصلة الجهود حتى فى الأوقات الصعبة.
- الاهتمام بحاجات الآخرين فى المدرسة، والتأكد من أن لديهم التدريب والمعرفة والمهارات التى تمكنهم من تهيئة مناخ إيجابى.
- إقامة نظام فعالة للاتصال بما يمكن كل الأطراف المعنية بالمدرسة من الإسهام فى تحقيق مناخ مدرسى إيجابى.
- إلقاء الضوء على أن القرارات التى يتم اتخاذها بشأن المناخ ينبغى أن تكون على علاقة بتعلم الطالب فى المقام الأول.

وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أن القيادة تلعب دورًا مهمًا فى تحسين المناخ المدرسى، حيث كشفت إحدى الدراسات وجود علاقة إيجابية بين القيادة الخدمية والمناخ المدرسى (Black, G. L., 2010) ، وأشارت نتائج دراسة أخرى إلى أن نمط المناخ المدرسى الموجود فى المدارس يرتبط بأسلوب قيادة المدير، وأن نمط القيادة التشاركية يعزز المناخ المدرسى المفتوح (Oyetunji, C. O., 2006)، وأشارت دراسة أخرى إلى دور إعداد القيادة المدرسية فى تحسين المناخ المدرسى وتقدم المدرسة بشكل عام(Orr, M. T., 2007) وذهبت

إحدى الدراسات إلى أن القيادة هى القوة المحورية المحركة للمدرسة الناجحة، وبدونها تصبح المدرسة بلا اتجاه وبلا هدف (Bois, P. D., 2011).

ونظرًا للدور الذى تلعبه القيادة فى تحسين المناخ المدرسى، وضعت الولايات المتحدة الأمريكية معايير للقيادة التربوية، وقد تم وضع هذه المعايير لأول مرة من قبل اتحاد تراخيص قادة المدارس بين الولايات Interstate School Leaders Licensure Consortium (ISLLC) عام ١٩٩٦، ثم تم تنقيحها عام ٢٠٠٧ بالتعاون مع هيئة السياسة القومية للإدارة التربوية National Policy Board on Educational Administration (NPBEA)، وتشمل هذه المعايير ستة معايير للأداء هى:

مدير المدرسة هو القائد التربوى الذى يعزز نجاح كل الطلاب من خلال (Jacobson, S. L. et al., 2011, pp.105,106):

المعيار الأول: تيسير وضع رؤية مشتركة للتعلم وإعلانها وتنفيذها والإشراف عليها من خلال تعاون ودعم كل الأطراف المعنية .

المعيار الثانى: تبنى ودعم ثقافة مدرسية وبرنامج تعليمى يؤدى إلى تعلم الطلاب والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس .

المعيار الثالث: ضمان إدارة المؤسسة والعمليات والموارد بهدف تهيئة بيئة تعلم آمنة وفعالة.

المعيار الرابع: التعاون مع العاملين بالمدرسة وأعضاء المجتمع المحلى، والاستجابة للاهتمامات والحاجات المتنوعة للمجتمع المحلى، وحشد موارد المجتمع.

المعيار الخامس: التصرف بطريقة تتسم بالاستقامة والعدالة والخلق الرفيع.

المعيار السادس: فهم السياق السياسى والاجتماعى والاقتصادى والتشريعى والثقافى، والاستجابة لهذا السياق والقدرة على التأثير فيه.

كما أصدرت الرابطة القومية لمجالس المدارس The National School Boards Association (NSBA) سبعة شروط لسلوكيات مجالس المدرسة والمديرين التى تؤثر على المناخ المدرسى وزيادة تحصيل الطلاب، وهى (Pickeral, T. et al., 2009, p.4):

- القيادة التشاركية
- التحسين المستمر والمشاركة فى اتخاذ القرار.
- القدرة على تشجيع المبادرات.
- مكان العمل الداعم لهيئة التدريس.
- تنمية أعضاء هيئة التدريس.
- دعم المواقع الإلكترونية للمدرسة بالبيانات والمعلومات.
- المشاركة المجتمعية.

ب- المعلم:

يحتاج النظام التعليمى إلى معلمين على درجة عالية من الجودة وذلك لتهيئة بيئة تعلم منتجة، ويتفق معظم التربويين وصانعى السياسة على أن جودة المعلم لها تأثير قوى جدًا على التحصيل الأكاديمى للطلاب، بالإضافة إلى إسهامات المعلمين بقوة فى تطوير ورعاية مهارات وقيم الطلاب بما فى ذلك المهارات والقيم المرتبطة بالمواطنة (National Academies, 2007).

ومن ناحية أخرى، تؤثر تصورات المعلمين عن المناخ المدرسى على أدائهم فى الفصل الدراسى، الأمر الذى يؤثر على تحصيل الطلاب، ووفقًا للدراسة التى قامت بها منظمة التعاون الاقتصادى والتنمية، فإن التقييم الإيجابى للمناخ المدرسى من قبل المعلمين له دور مهم بالنسبة للتعليم الفعال والسعادة النفسية للمعلمين (Schleicher, A., 2011, p. 30).

ولكى يحدث تحسن فى التحصيل الأكاديمى للطلاب، ينبغي أن يمكن المعلم لممارسة السلطة والقيادة فى الأمور ذات التأثير على ممارسة التدريس وتعلم الطالب. فممارسة المعلم للدور القيادى فى المدرسة يتيح له مواجهة هذا التحدى (Rutherford, C., 2006, pp. 59-76).

ويتطلب قيام المعلم بهذا الدور القيادى تطوير أساليب جديدة للعمل، وأشكال جديدة لتمهين المعلم، وأنماط جديد للقيادة تتجاوز التركيب الطبقى لقادة المدرسة والمعلمين (Chew, J. O. A. & Andrews, D., 2010, pp. 59-74).

ويقوم المعلم القائد بالعديد من الأدوار لدعم نجاح المدرسة والطلاب وتدعيم المناخ المدرسى الإيجابى، من هذه الأدوار ما يلى (Harrison, C. & Killion, J., 2007, pp. 74-77):

- موفر للمصادر: يزود زملاءه بمصادر التعلم مثل المواقع الإلكترونية، والمواد التعليمية، والقراءات وغيرها من المصادر التى يستخدمها المعلمون مع الطلاب.
- إخصائى تدريس: يساعد زملاءه فى تنفيذ إستراتيجيات فعالة للتدريس.
- إخصائى منهج: يدرك معايير المحتوى، وكيفية ارتباط المكونات العديدة للمنهج ببعضها، وكيفية استخدام المنهج فى تخطيط التدريس والتقييم لضمان تنفيذ المنهج بصورة متسقة، والاتفاق على المعايير الخاصة بالمنهج وتنفيذها، واستخدام رسوم بيانية مشتركة توضح نسبة التقدم، ووضع تقييمات مشتركة.
- داعم للفصل الدراسى: يدعم المعلم زملاءه داخل الفصل الدراسى لمساعدتهم على تنفيذ الأفكار الجديدة من خلال شرح أحد الدروس أو المشاركة فى تدريسه أو من خلال الملاحظة وإعطاء تغذية راجعة.
- ميسر للتعلم: يقوم المعلم القائد بتيسير فرص التعلم المهنى لأعضاء هيئة التدريس، وعندما يتعلم المعلمون مع بعضهم ومن بعضهم فإنه يمكنهم التركيز على كل ما من شأنه تحسين تعلم الطلاب.
- مرشد: يعمل المعلم القائد كمرشد للمعلمين الجدد، يساعدهم على التكيف مع المدرسة الجديدة، ويقدم لهم المشورة فيما يتعلق بالتعليم، والمنهج، والإجراءات، والممارسات، والسياسات.
- قائد للمدرسة: يؤدى المعلم دور قائد المدرسة من خلال اشتراكه فى إحدى اللجان مثل فريق تحسين المدرسة، أو رئيس قسم أو مستوى صفى معين، أو دعم مبادرات المدرسة، أو تمثيل المدرسة فى لجان المجتمع المحلى. ويشترك المعلم القائد فى وضع رؤية المدرسة وتحقيق أهدافها، ويتحمل مسئولية نجاح المدرسة ككل.
- ناقل للبيانات: يستطيع القادة المعلمون إدارة حوارات تمكن أقرانهم من المشاركة فى تحليل واستخدام المعلومات لدعم التعليم.

- محفز للتغيير: يؤدى المعلم القائد دور المحفز للتغيير، صاحب الرؤية الذى لا يقنع بالوضع الراهن ولكنه يسعى دائمًا للأفضل. ويشعر المعلمون الذين يؤدون دور المحفز بالأمان فى عملهم، ولديهم التزام قوى بالتحسين المستمر.
- متعلم: يعد دور المتعلم من أكثر الأدوار أهمية بالنسبة للقادة المعلمين، ويشكل المتعلمون نموذجًا للتحسين المستمر والتعلم مدى الحياة، ويستخدمون مايتعلمونه لمساعدة الطلاب على التحصيل.

ت-الأسرة:

تتشكل بيئة التعلم إلى حد ما من خلال الآباء فعندما يشترك الآباء فى تعليم أبنائهم، وفى أنشطة ولجان المدرسة، فإنهم بذلك يضيفون مكونًا ذا قيمة لموارد المدرسة، فالمشاركة الفعالة بين المدرسة والأسرة تدعم تعلم الطلاب وتحصيلهم ونموهم الصحى. وتؤدى المشاركة الفعالة للأسرة إلى ارتفاع درجات الطلاب، وزيادة حضورهم للمدرسة، وزيادة دافعيتهم للتعلم، والتقدير الذاتى، والتقليل من حدة السلوك العدوانى. هذا بالإضافة إلى أنها تزيد من رضا أولياء الأمور والمعلمين وتحسن من المناخ المدرسى (Faour, M., 2012, pp. 23).

ث-البيئة الفيزيقية:

يتطلب توفير مناخ مدرسى إيجابى، من بين أشياء عديدة، بيئة فيزيقية صحية تجذب الطلاب والمعلمين وتؤدى إلى التعلم الفعال؛ حيث تمثل البيئة المدرسية في جوانبها المادية أهمية بالغة، فسوء مستوى المبنى المدرسي، وعدم وجود أماكن مناسبة لممارسة الطلاب للأنشطة المختلفة، وسوء التجهيزات التعليمية، وكثافة الطلاب في الفصول، وسوء المرافق التي يستفيد منها الطلاب، وزيادة مستوى الضوضاء، كل ذلك يجعل الطالب يشعر بأن البيئة المدرسية التي يعيش فيها بيئة غير صديقة، ولا تشبع حاجاته، بل قد يشعر بأنها بيئة معادية، مما قد يدفع الطالب لسلوك عدواني ضد الآخرين، مما يكسر نظام الانضباط المدرسي، وبالمقابل فإن وجود مساحات خضراء كبيرة وتجهيزات رياضية سوف تهيئ البيئة التربوية المناسبة للطلاب لتفريغ شحناتهم بأعمال تدعم نموهم الجسمي والعقلي والنفسي (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠١٥، ص ص ١٠٧، ١٠٨).

٩. تقييم المناخ المدرسى:

توجد طرق عديدة تستخدمها المدارس لتقييم كيفية قياس الطلاب وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة للمناخ المدرسى؛ فبعض المدارس تقيس المناخ المدرسى من خلال إجراء سلسلة من المقابلات أو الملاحظات، والبعض الآخر من خلال مطالبة مديرى الإدارات بجمع المعلومات من مصادر متعددة. ويذهب جوناثان كوهين من خلال خبرته فى هذا المجال إلى أن أفضل طريقة لقياس المناخ المدرسى هى استطلاع رأى كل أعضاء المجتمع المدرسى بشأن تصوراتهم عن الحياة المدرسية، وذلك من خلال آلية صحيحة وموثوق بها يتم إعدادها بطريقة علمية سليمة، وتكون هذه الآلية شاملة بحيث تتضمن (١) رؤى الطلاب وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة (٢) تقييم الأبعاد الأربعة الرئيسية التى تشكل المناخ المدرسى وهى: الأمان، والعلاقات، والتعليم والتعلم، والبيئة. ويشير كوهين إلى أن بعض المدارس تركز على رؤى مجموعة واحدة فقط (على سبيل المثال: المعلمين) حول المناخ المدرسى، ولكن تقييمات المناخ المدرسى التى تأخذ فى الاعتبار رؤى الطلاب، وأولياء الأمور، والعاملين بالمدرسة تكون أكثر قيمة (Cohen, J., 2007, pp. 1-8).

ويستخدم الباحثون استطلاعات الرأى الخاصة بالمناخ المدرسى لتحديد ما إذا كانت جهود التحسين التى تقوم بها المدرسة قد حققت النتائج المرغوبة ولتفسير السباب الكامنة وراء أداء بعض المدارس بصورة أفضل أو أسوء من غيرها. وتحقق استطلاعات الرأى الخاصة بالمناخ المدرسى هذه الأهداف من خلال سؤال المعلمين، والعاملين بالمدرسة وغيرهم بشأن إصدار أحكام على المدرسة (American Institute for Research, 2012, pp. 1-19).

وتعد المعلومات الخاصة بالمناخ المدرسى على درجة كبيرة من الأهمية بالنسبة لتطوير السياسات، كذلك يمكن أن تستخدم فى قياس ودعم التعلم، وتوجه هذه المعلومات المخططين لدعم المهارات والقيم الاجتماعية والانفعالية والمواطنة بما يسهم فى نجاح الطلاب فى المدرسة والحياة بصفة عامة (Cohen, J., et al., 2009b, pp. 1-5).

وهناك العديد من المميزات لاستخدام المعلومات الخاصة بالمناخ المدرسى لتوجيه عملية التحسين المدرسى، من أهمها (Cohen, J., 2010, pp. 28-32):

- يمكن للمدارس قياس المناخ المدرسى بصورة موثوق بها وصادقة وعملية (على سبيل المثال باستخدام أحد استطلاعات الرأى التى تستغرق أقل من عشرين دقيقة لإكمالها)، وهذه المعلومات على درجة كبيرة من الأهمية لأن ما يتم قياسه هو ما يستحق الاهتمام والتمويل.
- يمكن استخدام المعلومات الخاصة بالمناخ المدرسى لدعم عدد من الاستراتيجيات التى تعزز تعلم الطالب من النواحى الاجتماعية والانفعالية والمدنية (على سبيل المثال؛ تربية الشخصية، والتعلم الاجتماعى/ الانفعالى)، ومشاركة الطالب، وقيادة الطالب، والشراكة بين المدرسة والمنزل والمجتمع المحلى.
- تستخدم المعلومات الخاصة بالمناخ المدرسى فى دعم التنسيق بين الجهود التعليمية والجهود المبذولة لمنع المخاطر، والجهود المبذولة فى المجال الصحى والصحة العقلية.
- التركيز على المناخ المدرسى يوجه ويدعم جماعات التعلم المهنية.
- يمكن استخدام المعلومات الخاصة بالمناخ المدرسى فى حشد الطلاب، والآباء، وأولياء الأمور، والعاملين للعمل معا لدعم المدرسة والنظام التعليمى والمجتمع المدرسى.

وهناك مجموعة من العوامل الأساسية التى يجب مراعاتها عند تحديد أداة تقييم المناخ المدرسى بحيث تناسب احتياجات المدرسة على نحو أفضل، وتتمثل هذه العوامل فيما يلي (Faster, D. & Lopez, D., 2013, pp.1-3):

- **قاعدة بحثية قوية:**

- ينبغى أن تتسم أداة تقييم المناخ المدرسى الفعالة بالموثوقية والصدق، مع تأكيد خارجى إضافى لقوتها من خلال مقيمين ودراسات بحثية كطرف ثالث.

- **اختبارها ميدانيًا بصورة فعلية:**

- من الضرورى أن يكون لأداة التقييم مسار قوى سجل عبر بيئات متعددة، وتاريخ طويل، وأن تكون خضعت لعملية تنقيح ومراجعة كى تظل الأداة مواكبة لأحدث البحوث فى المجال.

- **أن تقيس الأفراد المعنيين**

- تقيم أداة تقييم المناخ المدرسى كل الجماعات المعنية، والتى تشمل الطلاب، الآباء/ الأوصياء، وجميع العاملين بالمدرسة (المديرين، والموجهين، وهيئة التدريس)، والمجتمع المحلى على نطاق أوسع إذا أمكن ذلك.

- **سهلة التطبيق**

- أن تكون الأداة سهلة التطبيق، وأن تتيح خيارات متعددة لتوزيعها (سواء صورة ورقية أو عبر الإنترنت)، وأن تستغرق حوالى ١٥-٢٠ دقيقة لإكمالها من قبل معظم الجماعات المعنية للحصول على أعلى معدلات الاستجابة الممكنة.

- **ميزات إضافية**

- من المهم مراعاة احتياجات المجتمع المحلى عند اختيار أداة تقييم المناخ المدرسى، على سبيل المثال، هل الأداة تأتى فى اللغات السائدة المستخدمة من قبل أولياء الأمور والطلاب؟ هل من الممكن تخصيص بعض جوانب الأداة لقياس مجموعات فرعية تعد على درجة من الأهمية فى المجتمع؟ أى نوع من البيانات توفرها الأداة، ومدى السرعة التى توفرها الأداة للحصول على هذه البيانات؟ وينبغى مناقشة هذه التساؤلات مع فريق القيادة قبل اختيار الأداة لضمان أن توفر عملية تقييم المناخ المدرسى البيانات المفيدة التى تدعم عملية التحسين المستمر للمدرسة بأكملها.

- **الدعم**

- غالبًا ما يستفيد قادة المدارس من وجود مصادر متاحة لديهم لإرشادهم فى عملية تقييم المناخ المدرسى. وتعد الأدلة الإرشادية والأدوات مفيدة للمساعدة فى فهم كيفية استخدام المدرسة للبيانات المتعلقة بالمناخ المدرسى للمشاركة فى جهود التحسين بصورة فعالة.

يتبين من خلال استعراض المحور السابق ما يلي:

- المناخ المدرسي هو نتاج التفاعل بين الكيانات المادية والبشرية للمدرسة؛ حيث تشمل الكيانات المادية البنية المؤسسية (المبنى المدرسي، المعامل، التجهيزات،...)، وتشمل الكيانات البشرية العلاقات والتفاعلات بين أعضاء المجتمع المدرسي.

- يسهم المناخ المدرسى فى النجاح الأكاديمى للطلاب، وانخفاض معدلات التسرب، بالإضافة إلى الحد من المشكلات والمخاطر وحوادث العنف، وزيادة معدلات بقاء المعلم فى المهنة .
- يدعم المناخ المدرسى الإيجابى إحساس الطلاب بالأمان، وأيضًا التعلم التعاونى والترابط الجماعى والاحترام والثقة المتبادلة بين كافة أعضاء المجتمع المدرسي.
- يتضمن المناخ المدرسي ثلاثة أبعاد رئيسية؛ البعد الفيزيقي المتعلق بحالة المبنى المدرسي والفصول، والتجهيزات والمصادر المتاحة؛ والبعد الاجتماعي المتعلق بنوعية العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي؛ والبعد الأكاديمي المتعلق بجودة التعليم، وتحصيل الطلاب، ومدى تقدمهم.
- يتطلب تحقيق مناخ مدرسي إيجابي مشاركة فعالة لقادة المدرسة وأعضاء هيئة التدريس والطلاب وأولياء الأمور وأعضاء المجتمع المحلى، وتوفير بيئة آمنة لأعضاء هيئة التدريس والطلاب، ومنع سلوكيات التنمر.
- تعد القيادة المدرسية، والمعلم، والأسرة، والبيئة الفيزيقية أبرز العناصر الداعمة لتوفير مناخ مدرسي إيجابي.
- يتم تقييم المناخ المدرسي من خلال رؤى الطلاب وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة، وكذلك تقييم الأبعاد الأربعة الرئيسية التى تشكل المناخ المدرسى وهى: الأمان، والعلاقات، والتعليم والتعلم، والبيئة.

ثالثًا: مفهوم التنمر، وأشكاله، وتأثيراته، ودور المدرسة في مواجهته

يتناول هذا المحور مفهوم التنمر، وأشكاله، وأسبابه، والتأثيرات التي يحدثها على الطلاب بالمدرسة، ودور المدرسة والمعلم في مواجهته، وكذلك العناصر الأساسية للمناخ المدرسي التى يمكن أن تسهم فى منع التنمر.

١. مفهوم التنمر

التنمر هو سلوك يجعل الشخص الذي يتعرض له يشعر بالخوف أو عدم الارتياح، ويمكن أن يكون في شكل عدوان متكرر غير مرغوب فيه أو يحدث مرة واحدة، ويمكن أن يقوم به شخص واحد أو مجموعة من الأشخاص. ويمكن أن يحدث التنمر في المواقف التي توجد

فيها اختلالات حقيقية أو متصورة في القوة بين الأفراد أو المجموعات، وقد يكون أحد أعراض التحيز والتمييز، وقد يكون أيضًا قائمًا على اختلافات حقيقية أو متصورة غالبًا ما تكون مبنية على الصور النمطية في المجتمع الأوسع. ويعد التنمر غير مقبول بجميع أشكاله، ويجب على المدارس تعزيز ودعم مناخ مدرسي إيجابي حيث يشعر جميع أعضاء مجتمع المدرسة بالأمان والشمول والقبول والانخراط في سلوكيات وتفاعلات إيجابية (King's Printer for Ontario, 2024b).

وتظهر الأبحاث أن من تم اختيارهم ليكونوا هدفًا للتنمر والأفعال المسيئة، هم من الأشخاص (UNICEF, Egypt, 2018a):

- المختلفين: في المظهر، أو الخلفية الثقافية والدينية، أو الحالة الاجتماعية، أو ممن لديهم مشاكل صحية أو إعاقات.
- المتفوقين والموهوبين بشكل استثنائي، أو من يحصلون على اهتمام كبير.
- المنطوين والخجولين اجتماعيًا الذين لا يميلون للتحدث بصوت عالٍ ويعتبرون ضحايا أسهل للتنمر.
- الوافدين الجدد: مثل الطفل الجديد بالمدرسة أو الفريق.
- المسالمين.

وفي بعض الأحيان يكونون من غير ما سبق، فأي شخص من الممكن أن يكون عرضة لأفعال التنمر والإساءة.

٢. أشكال التنمر المدرسي:

تشمل الأشكال المختلفة للتنمر ما يلي (Cordeiro, V. C., 2021):

التنمر الجسدي: ويشمل؛ الركل، والقرص، والضرب، والدفع أو إتلاف الممتلكات

التنمر اللفظي: ويشمل؛ التعليقات العنصرية، والشتائم، والترهيب، والمضايقة والإهانات

التنمر الاجتماعي: ويشمل؛ تشجيع استبعاد بعض الطلاب، وإحراج الطالب أو إذلاله، ونشر الشائعات أو الكذب، والتقليد، والمقالب لإحداث الإذلال وإلحاق الضرر بالسمعة الاجتماعية، ويصعب اكتشاف هذا الشكل من التنمر

التنمر الإلكتروني: هو ظاهرة جديدة من التنمر تتضمن استخدام الهواتف الذكية وأجهزة الكمبيوتر للوصول إلى منصات التواصل الاجتماعي عبر الإنترنت والرسائل النصية ومواقع الويب لنشر الشائعات، وتخويف الأقران عبر الإنترنت، وإرسال رسائل مسيئة أو مؤذية، ونشر أو مشاركة الصور ومقاطع الفيديو التي قد تكون ضارة للضحية.

٣. أسباب التنمر:

تتمثل أكثر الأسباب الشائعة للتنمر فيما يلي (UNICEF, Egypt, 2018a):

- أغلب الطلاب الذي يمارسون التنمر هم أنفسهم تم ممارسة التنمر عليهم من قبل.
- أن يكون هؤلاء الطلاب جزءًا من اتفاق، عن طريق الانضمام لمجموعة من المتنمرين طلبًا للشهرة أو الإحساس بالتقبل من الآخرين، أو لتجنب تعرضهم للتنمر.
- اكتساب وتعلم العدوانية والتنمر في المنزل، أو في المدرسة، أو من خلال وسائل الإعلام.
- الشعور بالإهمال والتجاهل في المنزل، أو وجود علاقة سيئة مع الوالدين.
- الشعور بالضعف والعجز في حياتهم: فحين يتم تضييق الخناق على الشخص بشكل كبير، فإنه في بعض الأحيان يبحث عن طرق أخرى للحصول على القوة وممارسة السيطرة على الآخرين.
- الغيرة والبحث عن الاهتمام لجذب الانتباه.
- الافتقار إلى الشعور بالأمان النفسي والعاطفي.
- تجارب سابقة نتجت عن تعلم أن التنمر يؤدي لتحقيق الرغبات.
- عدم الوعي بالأثر السيء الحقيقي للتنمر على الضحية.

٤. التأثيرات التي يحدثها التنمر على الطلاب بالمدرسة:

ينتج عن التنمر آثار سلبية للغاية تضر بالتحصيل الدراسي للطلاب، فضلًا عن صحتهم العقلية ونوعية حياتهم بشكل عام. وتعد احتمالات شعور الطلاب المعرضين للتنمر بأنهم منبوذون في المدرسة ثلاثة أضعاف احتمال شعور غيرهم من الطلاب بذلك. وتبلغ احتمالات غياب ضحايا التنمر عن المدرسة ضعف احتمالات غياب سائر الطلاب. هذا ويحرز ضحايا التنمر نتائج دراسية أسوأ من النتائج التي يحرزها أقرانهم، ويعدون أكثر عرضة

للانقطاع عن التعليم النظامي بعد إتمام التعليم الثانوي (اليونسكو، ٢٠٢٣)، وتتمثل أبرز التأثيرات السلبية للتنمر على طلاب المدارس فيما يلي (Wikimedia, 2024):

- التغيب عن المدرسة أو ترك المدرسة بالكامل، وهذا بدوره يؤثر تأثيرًا سلبيًا على التحصيل والإنجازات الاكاديمية وعلى فرص التعليم والعمل في المستقبل.
- تجنب النشاطات المدرسية.
- يمكن للطلاب الذين يقعون ضحايا للتنمر أن يحققوا درجات أدنى، وقد يكون من غير المرجح أن يلتحقوا بالتعليم العالي.
- تسلط تحليل تقييمات التعلم العالمية الضوء على تأثير التنمر على نواتج التعليم؛ حيث توضح هذه التحليلات بوضوح أن التنمر يقلل من إنجاز الطلاب في الموضوعات الأساسية، مثل الرياضيات، كما أن الدراسات الأخرى قد وثقت التأثير السلبي للعنف المدرسي والتحرش على الأداء التعليمي.
- تتأثر المدرسة ككل بالعنف المدرسي والتحرش؛ حيث إن بيئات التعلم غير الآمنة توفر مناخًا من الخوف وانعدام الأمن وتصورًا مفاده ضعف قدرة المعلمين على التحكم في الطلاب أو أنهم لايهتمون بهم، وهذا يقلل من جودة التعليم .
- احتمال ارتكاب المتنمرين جرائم في المستقبل، بالمقارنة مع غير المتنمرين، ومن ثم يمكن النظر إلى برامج مكافحة التنمر على أنها شكل من أشكال منع الجريمة في وقت مبكر.

٥. دور المدرسة في مواجهة التنمر بين الطلاب (UNICEF, Egypt, 2018b):

- زيادة الوعي بين الطلاب.
- التركيز والاهتمام بالسلوك بنفس قدر الاهتمام بالإنجازات الدراسية.
- تدريب المعلمين وموظفي المدرسة على التعامل مع التنمر.
- إشراك الآباء والطلاب في نشر الوعي والتصرف الإيجابي لمنع التنمر.

وحددت مجموعة عمل مجتمعات المدرسة الآمنة والداعمة باستراليا دور المدرسة في تحسين المناخ المدرسي للحد من التنمر على النحو التالي (Australia's Safe and Supportive School Communities Working Group, 2015, pp.1,2):

- تضمين استراتيجيات مكافحة ومنع التنمر ضمن الخطط الشاملة للمدرسة.

- الاعتراف بالدور اليومي للمعلمين في مكافحة تنمر الطلاب في سياسة المدرسة وممارساتها.
- تعزيز التفاعلات الاجتماعية الإيجابية بين الطلاب والمعلمين على وجه الخصوص، وكذلك بين جميع أعضاء المجتمع المدرسي.
- تعزيز التدريس الصريح للقيم المدرسية الإيجابية للطلاب يهئ مناخًا مدرسيًا إيجابيًا، يؤدي بدوره إلي خفض مستويات التنمر.
- التنمية المهنية للمعلمين حول مكافحة التنمر أمر ضروري، نظرًا لأن قدرة المعلمين على الاستجابة بشكل مناسب للتنمر تعتمد على المعتقدات والمعرفة والمهارات.
- الدعم الحقيقي من مدير المدرسة للعاملين بالمدرسة عنصر أساسي في النهج الشامل للمدرسة
- أخذ وجهات النظر الشخصية للمعلمين ومعتقداتهم في الاعتبار عند إعداد استراتيجيات الوقاية والتدخل للحد من التنمر سيؤدي إلى نتائج أكثر فعالية.
- توفير نماذج اجتماعية إيجابية، وتجنب الانخراط في التنمر داخل البيئة المدرسية.
- استجابة المدارس لحوادث التنمر فرصة لاستكشاف وتعزيز مناخ مدرسي إيجابي وداعم.

٦. دور المعلم لمنع/ الحد من التنمر بين الطلاب:

يؤدي المعلم دورًا مهمًا لمنع/ الحد من التنمر بين الطلاب من خلال (UNICEF, Egypt 2018b):

- تثقيف نفسه بكل ما يتعلق بالتنمر بالقراءة ومشاركة المحتوى التوعوي بين زملائه.
- وضع قواعد واضحة وصارمة بشكل كبير ضد التنمر والاتفاق مع الطلاب على العواقب (وليس العقاب).
- خلق جو من الدفء والاهتمام الإيجابي والاندماج مع الطلاب في الفصل الدراسي.
- عدم السماح للطلاب بالتواجد دون إشراف من الكبار في أي مكان بالمدرسة.
- مراقبة الطلاب الأكثر عرضة للتنمر مثل الطلاب الجدد، والأضعف بدنيًا من غيرهم، أو من يشتكون من تعرضهم للتنمر.
- تشجيع هؤلاء االطلاب الجدد على الاندماج وتشجيع زملائهم على مساعدتهم في ذلك.

- ممارسة تمثيل الأدوار في الفصل حول موضوع التنمر وكيفية التعامل معه ومشاركة الطلاب في وضع خطط للتصدي للتنمر.
- طمأنة الطلاب والتعبير عن الاستعداد الدائم لمساعدتهم في حال تعرضهم للتنمر.
- المبادرة بمساعدة الطالب الذي يتعرض للتنمر وتوفير الحماية الكافية له، والتأكد أن الشخص المتنمر لا يشكل أي خطر عليه.

٧. العناصر الأساسية للمناخ المدرسي التى يمكن أن تسهم فى منع التنمر

أشار قسم التعليم بولاية مينيسوتا إلى أنه يجب على المدارس- أثناء عملية تحسين المناخ المدرسي- التركيز على العناصر الأساسية التالية التي تعزز مناخ مدرسي إيجابي وتسهم في منع التنمر؛ وهى (Minnesota Department of Education, 2024; Cohen, J. & Freiberg, J.A., 2013, pp.1-5):

القيادة التربوية:

- يجب على القادة أن يؤيدوا ويقودوا جميع الجهود الفعالة لإصلاح المدارس، بما فى ذلك تحسين المناخ المدرسى بصورة معلنة وحقيقية، ليس فقط من أجل منع السلوكيات السيئة والقاسية أو التنمر، ولكن أيضًا لتهيئة مناخ آمن، وداعم، ومحترم، وجذاب للتعلم والنمو.

مشاركة المجتمع المدرسى بأكمله:

- ينبغى أن يكون الطلاب، وأولياء الأمور، والعاملين بالمدرسة، وأفراد المجتمع، والقادة مشاركين فاعلين فى جهود تحسين المناخ المدرسى، ذلك أن ضعف المشاركة يعد أحد أكثر الأسباب شيوعًا لفشل العديد من جهود الإصلاح المدرسى.

التقييم:

- التقييم مهم ليس فقط كاستراتيجية للمشاركة ولكن أيضًا لوضع أساس لقياس التقدم المحرز خلال فترة زمنية محددة. وهناك ثلاثة مستويات للتقييم:

أ- تقييمات الاستعداد، والتى تدعم فهم قادة المدارس حول مدى استعدادهم للشروع فى جهود واسعة للإصلاح المدرسى لمنع السلوكيات السيئة والقاسية أو التنمر، وتعزيز مناخ إيجابي للتعلم.

ب- تقييمات المناخ المدرسى الشامل باستخدام مقاييس المناخ المدرسى.

ت-تقييمات أكثر استهدافا للمتنمر/ الضحية/ الشاهد من خلال بحوث عمل تشاركية يقودها الطلاب أو غيرها من الدراسات الاستقصائية.

السياسات والقوانين والقواعد والدعم:

تطبق خمس وأربعون ولاية بالولايات المتحدة الأمريكية قوانين لمكافحة التنمر (Piscatelli, J & Lee, C. 2011, p.6)، وقانونيًا ونفسيًا واجتماعيًا هناك اتجاه قوى لمنع التنمر من خلال إلقاء المسئولية على المتنمر، وهناك اتجاهات تركز على العقاب كحل. وتركز القوانين الخاصة بثلث عدد هذه الولايات تقريبًاعلى تحديد ومعاقبة المتنمر. وتتيح القوانين فى ثمانى عشرة ولايات للضحايا التماس سبل الانتصاف القانونية من التنمر، إما من المدارس التى لا تتخذ رد فعل أو من المتنمرين أنفسهم. وتتطلب تسع ولايات من المديرين إبلاغ الشرطة عن حالات التنمر، إلا أن هذه الأنواع من سياسات أو قوانين "عدم التسامح المطلق" Zero Tolerance قد تكون غير مفيدة للحد من السلوكيات السيئة والقاسية أو التنمر (American Psychological Association, 2006, p.1; Fowler, D. 2011, pp.14-19).

ولكى تكون هذه السياسات- بالإضافة إلي لوائح قواعد السلوك المدرسى ذات الصلة- مفيدة فهناك حاجة إلى (Cohen, J. & Freiberg, J.A., 2013, pp.1-5):

(١) تعزيز تعلم المجتمع المدرسى كله، ووضع رؤية مشتركة للمدرسة، ثم العمل على وضع القواعد والدعم، والمعايير (على سبيل المثال: القوانين، والسياسات) والممارسات التربوية (على سبيل المثال: جهود التحسين على نطاق المدرسة، والممارسات التعليمية) التى تدعم هذه الرؤية.

(٢) أن تتماشى هذه السياسات والقواعد مع نتائج البحوث، بما يمكن أن يساعد على نحو فعلى فى الحد من السلوكيات السيئة والقاسية أو التنمر.

تضمن المحور السابق عرضًا لمفهوم التنمر باعتباره أحد أشكال العنف غير المرغوب فيه، والذي يؤدي إلى آثار سلبية على المناخ المدرسي، كما تناول المحور أشكال التنمر المدرسي وهى؛ التنمر الجسدي، واللفظي، والاجتماعي، والإلكتروني، بالإضافة إلى عرض أبرز الأسباب المؤدية للتنمر ومن أهمها؛ الشعور بالإهمال والتجاهل، أو الضعف والعجز، أو الغيرة،

أو عدم الوعى بالأثر الحقيقي للتنمر على الضحية. وعرض المحور أيضًا تأثيرات التنمر على الطالب، والتي تمثلت في التغيب عن المدرسة أو ترك المدرسة بالكامل، وتجنب المشاركة في الأنشطة المدرسية، والشعور بالخوف وإنعدام الأمن، ولكى يتم تجنب هذه التأثيرات السلبية، تم تناول دور المدرسة والمعلم في مواجهة ظاهرة التنمر بين الطلاب. وتناول المحور أيضًا العناصر الأساسية التي ينبغي توافرها في المناخ المدرسي، والتي يمكن أن تسهم في الحد من ظاهرة التنمر، وتتمثل في القيادة التربوية الفاعلة، ومشاركة المجتمع المدرسي بأكمله في تحسين المناخ المدرسي، وتقييم المناخ المدرسي، والسياسات والقوانين الداعمة لتحسين المناخ المدرسي لمواجهة ظاهرة التنمر.

رابعًا: الجهود المصرية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس

بذلت الدولة المصرية جهودًا عديدة لدعم المناخ المدرسي الإيجابي بما يؤدي إلى الحد من ظاهرة التنمر بالمدارس؛ تمثلت هذه الجهود فيما يلي:

١. المناخ المدرسي كأحد مجالات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي:

يعد المناخ المدرسي المجال التاسع من مجالات اعتماد مؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر التي اعتمدتها الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، وفيما يلي عرض المؤشرات والمارسسات المرتبطة بهذا المجال:

جدول (١)

كود الممارسة	المؤشرات والممارسات
٩-١	**توافر بيئة داعمة للتعليم والتعلم:**
٩-١-١	**توفر المؤسسة خدمات للإرشاد التربوي:**
٩-١-١-١	تقدم المؤسسة خدمات للإرشاد التربوي للمتعلمين.
٩-١-١-٢	تقدم المؤسسة خدمات للإرشاد التربوي للعاملين، وأولياء الأمور.
٩-١-٢	**يتوافر بالمؤسسة مناخا داعما لعمليتي التعليم والتعلم:**
٩-١-٢-١	تتوافر بالمؤسسة ثقافة صحية لدى المتعلمين، والعاملين.
٩-١-٢-٢	تقدم المؤسسة توعية للمتعلمين عن احتياطات الأمن والسلامة.
٩-١-٢-٣	يتوافر مناخا داعما لرضاء العاملين والمتعلمين والمعنيين عن المؤسسة.
٩-٢	**توافر بيئة مؤثرة في العلاقات المؤسسية، والقيم:**
٩-٢-١	**تسود المؤسسة العلاقات الإنسانية بين أعضاء المؤسسة والمجتمع المحلي:**
٩-٢-١-١	يظهر بين أعضاء المؤسسة التعاون، والاحترام المتبادل.
٩-٢-١-٢	يظهر بين أعضاء المؤسسة، والمجتمع المحلي التعاون، والاحترام المتبادل.
٩-٢-٢	**يتوافر بالمؤسسة مناخا داعما لثقافة المواطنة، والانتماء، واحترام القانون:**
٩-٢-٢-١	يسود المؤسسة ثقافة المواطنة، والانتماء.
٩-٢-٢-٢	تتسم بيئة المؤسسة بالانضباط، والالتزام بالقواعد والقوانين المنظمة للعمل.
٩-٢-٣	**يسود المؤسسة مناخاً داعماً للقيم.**
٩-٢-٣-١	يسود المؤسسة ثقافة داعمة للقيم.
٩-٢-٣-٢	تتسم بيئة المؤسسة بالالتزام بالقيم.

المصدر: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١). *وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي: وثيقة التعليم التعليم الأساسى*. الإصدار الثالث. ٢٠١٠/٢٠١١. ص ٣١.

٢. الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠٣٠:

تضمنت الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ – ٢٠٣٠ ضرورة التوصل إلى معالجات غير تقليدية لمواجهة القصور في كفاية المباني والتجهيزات المدرسية، والتصدي للحد من الكثافات العالية للفصول، وأكدت الخطة على توفير بيئة مدرسية جاذبة ومنضبطة وآمنة وخالية من العنف والسلوكيات غير المرغوب فيها، وتعمل في سبيل

احتـواء الطـلاب وإشـباع احتياجـاتهم التربويـة والتعليميـة وتـوفير الخـدمات والرعايـة المتكاملة للطالب، وكذلك تطوير بيئة التعلم وتزويدها بالتقنيات المطلوبة لتحسين التعليم من خلال تحسين المكون التكنولوجي فيها. كما أكدت الخطة أيضًا على ضرورة الاهتمام بالأنشـطة الرياضـية والثقافيـة والفنية والاجتماعية في مختلف مراحل التعليم، واعتبـار وجـود الملاعـب والمسـارح والمكتبـات والقاعات المجهزة لتنمية المهارات في مختلف المجالات مسألة تتساوى في أهميتها مع بناء الفصول والمعامل البحثية. وأكدت الخطـة علـى التنميـة المهنيـة الشـاملة والمستدامة، والمخططة للمعلمين، بما يحقق التجديـد المعرفـي والمهنـي للمعلـم كـل ٥ سنوات وصـولًا إلـى المعلـم المـاهر، والمرشـد، والميسـر لعمليـة الـتعلم. بالإضـافة إلـى التركيـز على المعالجات الشاملة لقضايا المعلمين بما يحقق تحسين الأداء التعليمي (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، ٢٠١٤).

٣. الحملة القومية "أنا ضد التنمر":

أطلقت منظمة اليونيسف عام ٢٠١٨ بالتعاون مع كل من المجلس القومي للطفولة والأمومة المصري ووزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بتمويل من الاتحاد الأوروبي، حملة "أنا ضد التنمر" بهدف حث الأطفال، والآباء، ومقدمي الرعاية على تناول التنمر ومعارضته في الأوساط التعليمية وغير التعليمية، والسعي إلى الحصول على الإرشاد والتوجيه من المتخصصين المدربين من خلال خط نجدة الطفل ١٦٠٠٠، والذي يوفر الدعم والمساندة على مدار الساعة طوال أيام الأسبوع، كما أنه يعد أيضًا قناة فعالة للإبلاغ عن الحالات الشديدة التي تتعرض فيها سلامة الطفل للخطر (وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، المجلس القومي للطفولة والأمومة، منظمة اليونيسف، ٢٠١٨).

وانعقدت الفاعليات الرسمية لحملة (أنا ضد التنمر) في ٢٨ سبتمبر ٢٠١٨ تحت رعاية وزارة التربية والتعليم والتعليم الفنى والمجلس القومي للطفولة والأمومة، وبدعم الاتحاد الأوروبى، وتأتي هذه الحملة في سياق مشروع "التوسع في الحصول على التعليم وحماية الأطفال المعرضين للخطر في مصر" الذي يدعمه الاتحاد الأوروبي، ويتم من خلاله تعزيز الجهود الوطنية لحماية الأطفال من جميع أنواع العنف (الهيئة العامة للاستعلامات، ٢٠١٨).

وتدعم وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني بشكل كامل هذه الحملة القومية المهمة، بهدف إذكاء الوعي بين الطلاب، والمعلمين، والمجتمع من أجل تحديد ومعالجة أشكال التنمر بين الطلاب، وتهيئة بيئة تعليمية آمنة وممتعة. وقد أظهر الشركاء من القطاع الخاص دعمهم لقضية الحملة من خلال الالتزام بالمساعدة في نشر رسائلها عبر منصاتهم المختلفة. كما تبنت العديد من الشخصيات العامة وسفراء اليونيسف في مصر رسائل الحملة على مواقع التواصل الاجتماعي معبرين عن مواقفهم الرافضة للتنمر. وتشجع الحملة الأطفال والشباب في جميع أنحاء البلاد على التعبير والإفصاح عن تجاربهم وأراءهم والحلول التي يقترحونها للقضاء على التنمر، مستخدمين شعار الحملة #أنا_ضد_التنمر (UNICEF, Egypt, 2018c).

٤. منهج القيم واحترام الآخر الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني:

يعد كتاب القيم نقلة نوعية في التعليم المصري، فهو يعزز تنمية ست قيم إيجابية مختلفة، كما يتضمن شخصيات لخمسة أطفال، بينهم اثنان من ذوي الاحتياجات الخاصة، وآخر ذو بشرة سمراء، فيبعث المنهج رسالة ضمنية تحث على تقبل الآخر من خلال سرد قصصي يجمع الشخصيات الرئيسية الخمس في مواقف حياتية وتربوية مختلفة تتطلب إعمال العقل واستخدام مهارات التفكير الناقد لحل مشكلة ما أو اتخاذ قرار ما حسب أحداث القصة، وهو ما يعد نهجًا غير مباشر لخفض التنمر من خلال تعظيم السلوك الإيجابي

(علي، إسراء، ٢٠٢١).

٥. القانون رقم ١٨٩ لسنة ٢٠٢٠ بتعديل قانون العقوبات الصادر بالقانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٣٧:

تأتي التشريعات والقوانين– بالتوازي مع التنشئة الاجتماعية– كرادع يكبح انتشار ظاهرة التنمر، وفي هذا الصدد، حرص المشرع المصري على التصدي لمثل هذه الجريمة وإضافة عقوبة التنمر إلى قانون العقوبات بالقانون رقم ١٨٩ لسنة ٢٠٢٠، حيث تنص المادة الأولى من القانون على أن تضاف إلى قانون العقوبات الصادر بالقانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٣٧ مادة جديدة برقم (٣٠٩ مكرر "ب")، نصها الآتي:

"يعد تنمرًا كل قول أو استعراض قوة أو سيطرة للجاني أو استغلال ضعف للمجني عليه.. أو لحالة يعتقد الجاني أنها تسئ للمجني عليه كالجنس أو العرق أو الدين أو الأوصاف البدنية أو

الحالة الصحية أو العقلية أو المستوى الإجتماعي.. بقصد تخويفه أو وضعه موضع السخرية أو الحط من شأنه أو إقصائه من محيطه الإجتماعي ومع عدم الإخلال بأي عقوبة أشد منصوص عليها في أي قانون آخر.. يعاقب المتنمر بالحبس مدة لا تقل عن ستة أشهر وبغرامة لا تقل عن عشرة آلاف جنيه ولا تزيد على ثلاثين ألف جنيه.. أو بإحدى هاتين العقوبتين. وتكون العقوبة الحبس مدة لا تقل عن سنة وبغرامة لا تقل عن عشرين ألف جنيه.. ولا تزيد على مائة ألف جنيه.. أو بإحدى هاتين العقوبتين إذا وقعت الجريمة من شخصين أو أكثر.. أو كان الجاني من أصول المجني عليه أو من المتولين تربيته أو ملاحظته أو ممن لهم سلطة عليه أو كان مسلمًا إليه بمقتضى القانون أو بموجب حكم قضائي أو كان خادمًا لدى الجاني.. أما إذا اجتمع الظرفان يُضاعف الحد الأدنى للعقوبة. وفي حالة العود.. تُضاعف العقوبة في حديها الأدنى والأقصى".

٦. مشروع قانون لتغليظ عقوبة التنمر في قانون حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة رقم ١٠ لعام ٢٠١٨:

من جهة أخرى، تقدم أحد أعضاء مجلس النواب بمشروع قانون لتغليظ عقوبة التنمر في قانون حقوق الأشخاص ذوي الاحتياجات الخاصة رقم ١٠ لعام ٢٠١٨، واشتمل التعديل على إضافة مادة جديدة برقم (٥٠ مكرر) تنص على: "يعاقب المتنمر على الشخص من ذوي الاحتياجات الخاصة بالحبس مدة لا تقل عن عام، وغرامة لا تقل عن ٥٠ ألف جنيه ولا تزيد عن ١٠٠ ألف جنيه أو بإحدى العقوبتين"، وتشدد العقوبة إلى الحبس مدة لا تقل عن سنتين، وغرامة لا تقل عن ١٠٠ ألف جنيه ولا تزيد عن ٢٠٠ ألف جنيه، أو بإحدى العقوبتين إذا ما توافرت الشروط المنصوص عليها في عقوبة التنمر بقانون العقوبات. وقد وافق مجلس الشيوخ على مشروع تعديل هذا القانون لحفظ حقوق ذوي الاحتياجات الخاصة، ولتتماثل العقوبة مع الجريمة (علي، إسراء، ٢٠٢١).

٧. لائحة الانضباط المدرسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤:

تنص المادة (٢) من اللائحة (قرار وزاري رقم (١٨٧) بتاريخ ٢٠٢٣/٩/٢١ بإصدار لائحة النظام والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي) على أن:

نظام الانضباط المدرسي هو نظام موحد، ومتكامل ومحدد في أهدافه، واستراتيجياته، وإجراءاته، وإرشاداته يعتمد عليه كافة العاملين في القطاع التربوي، من أجل خلق بيئة مدرسية آمنة.

ومن المرتكزات الأساسية التي يعتمد عليها ما يلي:

- العمل على تحقيق حماية الطفل، باعتباره حقًا أساسيًا من حقوقه التي يكفلها القانون.
- النظر إلى الممارسات المرغوب فيها في المدارس على أنها وسيلة وشرط لازم لتحقيق التعلم الفعال، حيث تعتبر عملية توفير وتطوير نظام مدرسي فعال هي مسئولية كل من له علاقة بالعملية التربوية التعليمية.
- تنفيذ إجراءات إنمائية، ووقائية، وعلاجية؛ للحد من مشكلات عدم الانضباط، في إطار اجتماعي تشاركي تعاوني.
- الاهتمام بحقوق الطلاب في الحياة الكريمة، والنمو، والتعلم، والاحترام.
- مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب، والاهتمام بالطلاب ذوي الاحتياجات الخاصة.
- معرفة الأسباب التي تؤدي إلى ظهور المشكلات السلوكية في المدرسة تعد متطلبا أساسيا لمعالجة هذه المشكلات، والتقليل من آثارها.
- الإعلان الواضح عن تعليمات نظام الانضباط المدرسي للطلاب، وأولياء الأمور، وجميع من لهم علاقة بالعملية التعليمية، قبل اتخاذ أي إجراء.
- لمدير المدرسة – في حالات الخطر التي تخل بأمن وسلامة المجتمع المدرسي – اتخاذ الإجراء الذي يراه مناسبا أو إخطار جهاز الشرطة بالتنسيق مع أمن الإدارة التعليمية، ومديرية التربية والتعليم بالمحافظة للتدخل السريع، وكذا أية جهات أخرى ذات صلة.
- هذا النظام يتطلب أن تكون المدرسة بيئة جاذبة صديقة للطلاب، وأن توفر برامج توعية وإرشاد للطلاب، وكافة العاملين في المدرسة.
- التركيز على التكامل في الأدوار ما بين المدرسة والأسرة والمجتمع المحلي.
- لا يجوز لأي عضو من أعضاء لجنة الحماية المدرسية أن تكون له علاقة مباشرة مع الطالب صاحب المشكلة قيد البحث.
- الإخصائي الاجتماعي، والإخصائي النفسي هما فقط المنوط بهما جمع البيانات الخاصة بالحالة في سرية تامة.

- خضوع هذا النظام للمراجعة والتعديل بصورة دورية، وفق الاحتياجات والمستجدات.

تنص المادة (٣) من اللائحة (قرار وزاري رقم (١٨٧) بتاريخ ٢٠٢٣/٩/٢١ بإصدار لائحة النظام والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي) على أن:

تهدف هذه اللائحة إلى توفير الحماية للطلاب، والمعلمين، والمجتمع المدرسي، وتهيئة البيئة التربوية والتعليمية المناسبة؛ لتحقيق أهداف العملية التربوية، والمساهمة في تعزيز البيئة المدرسية الآمنة، ونشر السلوكيات الإيجابية، وذلك من خلال ما يلي:

- توفير بيئة مدرسية آمنة ودراسة تساعد الطلاب على تحقيق النمو الاجتماعي والأكاديمي الصحيح، وتساعدهم في إقامة علاقات إيجابية قائمة على المودة والاحترام المتبادل مع الآخرين.
- تعزيز السلوكيات الإيجابية، والحد من السلوكيات السلبية المتكررة التي تعرض الطالب لاتخاذ الإجراءات العلاجية معه.
- احترام القانون، ودعم قيم التسامح، والاحترام المتبادل بين الإدارة المدرسية، والمعلمين، والطلاب، وأولياء الأمور، وتنمية القدرة لدى الإدارة المدرسية والمعلمين على اتخاذ القرارات المسئولة، والتعامل مع المواقف الصعبة بصورة أخلاقية توفر القدوة، والنموذج السلوكي الإيجابي؛ للحد من الممارسات والسلوكيات السلبية، ربما يترتب عليها من عواقب قد تكون وخيمة وضارة بالبيئة المدرسية.
- تحديد المخالفات السلوكية، والاستراتيجيات التوجيهية، والإرشادية، والعلاجية، والتأديبية المتدرجة لخلق بيئة جيدة بين أطراف العملية التعليمية.
- توفير الدعم الوقائي، والتوعوي، والعلاجي لمواجهة السلوكيات السلبية.

يتضح من خلال العرض السابق الجهود التي تبذلها الدولة المصرية لدعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس، سواء على المستوى التشريعي من خلال سن القوانين واللوائح التي تعزز بيئات التعلم الآمنة، وتجرم التنمر بكافة أشكاله، أو على مستوى المبادرات مثل مبادرة "أنا ضد التنمر"، أو على مستوى التنشئة الاجتماعية من خلال إدخال منهج القيم واحترام الآخر الذي أصدرته وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني.

خامسًا: جهود دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر في المدارس من منظور عالمي:

يتناول هذا المحور أبرز جهود دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر في المدارس من منظور عالمي؛ من خلال عرض تجارب بعض الدول في هذا الشأن مثل الولايات المتحدة الأمريكية وفنلندا وكندا.

(١)دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر في المدارس بالولايات المتحدة الأمريكية

تولى الولايات المتحدة الأمريكية أهمية كبيرة لدعم المناخ المدرسى الإيجابى حيث يتبنى معظم الأمريكيين رؤية مشتركة تنطلق من اعتبار أن التعليم من مرحلة رياض الأطفال وحتى الصف الثانى عشر يتطلب دعم قدرة الأطفال على الحب، والعمل، والمشاركة بفاعلية فى مجتمع ديمقراطى، وهذا هو الحلم الذى راود الآباء المؤسسين أمثال جون أدفر وتوماس جيفرسون وغيرهم لصورة المجتمع الأمريكى، وهو أن التعليم العام الأمريكى سوف يدعم تنمية المهارات والمعارف والميول لدى الأطفال والتى تشكل الأساس لمواطنين على درجة من الكفاءة والقدرة على المشاركة. وقد أدرك المركز القومى للمناخ المدرسى The National School Climate Center، والعديد من أقسام التعليم بالولايات، وقسم التعليم بالولايات المتحدة أنه عندما تقوم المجتمعات المدرسية بالعمل على قياس وتحسين المناخ المدرسى فإن ذلك يعنى حشد كافة الجهود لدعم النمو الكامل لقدرات الطفل من جميع الجوانب، وهو ما يشكل الأساس للنجاح المدرسى والنجاح فى الحياة بصفة عامة (National School Climate Center, 2010, p. 3).

ومما يدل على أهمية المناخ المدرسى بالولايات المتحدة الأمريكية أن أغلبية الولايات والمقاطعات تتبنى سياسات تعزز بصورة واضحة المناخ المدرسى الإيجابى. بالاضافة إلى مواثيق أخلاقية تتناول مفاهيم مثل التعاون، وحل النزاعات، ومساعدة الآخرين (Jones, S. E.et al., 2007, pp. 522- 543).

- **آليات دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر**

أ- مبادرة مجتمعات آمنة – مدارس آمنة:

قام مركز دراسة ومنع العنف Center for The Study and Prevention of Violence (CSPV) بجامعة كلورادو فى نهاية عام ١٩٩٩ بمبادرة مجتمعات آمنة – مدارس آمنة، فبعد المأساة التى شهدتها إحدى المدارس العليا بولاية كلورادو والتى قام فيها طالبان بقتل اثنا عشر طالبًا من زملائهم ومعلم، سعت الجمعيات المهنية للتعليم بالولاية إلى وضع نموذج لمدرسة آمنة للحد من تعرض المدارس لحوادث العنف فى المستقبل وتقليل وقوع ضحايا من الطلاب. ويركز النموذج على تهيئة مناخ مدرسى عام يشعر فيه الطلاب بالأمان والتقدير من قبل الكبار بالمدرسة وبينهم وبين زملائهم، ويتم دعم تعلمهم ونموهم. ويتضمن النموذج تدخل شامل يهدف إلى تحسين المناخ المدرسى من خلال تنمية علاقات إيجابية بين كل أعضاء المجتمع المدرسى. ويتم تحديد برنامج التدخل الخاص المناسب لكل مدرسة من خلال تقييم أساسى، وبعد ذلك يتم عمل تقييمات سنوية، فقد تتطلب احتياجات مدرسة ما تدريب الطلاب على المهارات الحياتية، فى حين يكون من المناسب لمدرسة أخرى برنامج لمنع التنمر. ويركز النموذج على استخدام البرامج المناسبة التى تثبت فعاليتها من خلال تقييم حقيقى. ويشمل النموذج أيضًا مكون لوقاية الطلاب الذين يتعرضون للمخاطر وكذلك مكون للاستجابة للأزمات (Wilson, D., 2004, pp. 293- 299).

ب-مركز دراسة المناخ المدرسى بمدينة نيو هيفن بولاية كونيكتيكوت:

تم إنشاء مركز دراسة المناخ المدرسى لتحقيق أجندة بحثية عملية لمساعدة قادة المدرسة والمجتمع المحلى لتحسين مناخ التعلم بالمدارس، وتسهيل بناء الجسور بين الباحثين والممارسين وصناع السياسات. وتتمثل مهمة المركز في إنتاج ونشر البحوث والبرامج التي ستساعد الممارسين وصناع السياسات وأصحاب المصلحة في تهيئة مناخات مدرسية إيجابية لدعم النجاح الأكاديمى والاجتماعى بمدارس الولايات المتحدة الأمريكية. ولتحقيق هذه الرسالة يتبنى المركز نهجًا ثلاثيًا؛ أولًا، يعمل المركز على إنتاج الأدبيات والمصادر البحثية حول القضايا المتعلقة بالمناخ المدرسي وتوفير وإتاحة خدمات المعلومات المباشرة للاستخدام العام. ثانيًا، يقدم المركز المساعدة الفنية لتطوير وتنفيذ برامج تحسين المناخ المدرسي. ثالثًا، الاحتفاظ بقاعدة

أساسية للبحث من خلال تحليل البيانات والمشاريع الأخرى حول تأثير المناخ المدرسية على الإنجاز الأكاديمي وفعالية برامج التدخل (School Climate Survey, 2011).

ت-المركز القومي للمناخ المدرسي بمدينة نيويورك National School Climate Center (NSCC):

يعمل المركز القومي للمناخ المدرسي على تعزيز بيئات تعليمية آمنة وداعمة تعمل على تعزيز النمو الاجتماعي والعاطفي والمدني والأكاديمي لجميع الطلاب. ويقوم المركز بتقييم شامل للمناخ المدرسي، ويتضمن هذا التقييم مقابلات مع القيادات مقترنة بملاحظات منهجية وموضوعية على مستوى المدرسة لتوفير رؤى أعمق في مجالات التحسين المحتملة (National School Climate Center, 2021a)، ويقيس المركز المؤشرات التالية للمناخ المدرسي (National School Climate Center, 2021b):

- قيم وتوقعات المجتمع المدرسي.
- العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي (أي العلاقة بين الطلاب بعضهم البعض، العلاقات بين الطلاب والكبار، العلاقات بين الكبار بعضهم البعض).
- السلامة الجسدية والعاطفية والاجتماعية في البيئة.
- النهج المتبعة في منع التنمر، والصراع، وتحقيق الانضباط.
- توافق التوقعات السلوكية عبر الفصول الدراسية، والمساحات المشتركة، والانتقالات.

ويؤدي هذا التقييم أيضًا إلى إنشاء خطط عمل استراتيجية خاصة بالمدرسة تربط التوصيات بمجموعة متنوعة من التدخلات الحالية، بما في ذلك: ورش العمل، وتدريب قادة المدرسة والمعلمين، وتدريب فريق دعم الطلاب، وتطوير فريق ثقافة المدرسة، والدعم الاستشاري، وبناء الفريق والمجتمع المدرسي.

وقد وضع المركز في عام ٢٠٢٠ أنموذجًا شاملًا لأبعاد المناخ المدرسي، كما يلي:

جدول (٢)

الأبعاد	المؤشرات الرئيسة
الأمان	
١- القواعد والمعايير	قواعد معلنة بوضوح بشأن العنف البدنى؛ قواعد معلنة بوضوح بشأن الإساءة اللفظية، والتحرش، والمضايقة؛

	تطبيق قواعد ومعايير واضحة ومتسقة لتدخل الكبار.
٢- الشعور بالأمن الجسدى	شعور الطلاب والكبار بالأمان من الأذى الجسدى فى المدرسة.
٣- الشعور بالأمن الاجتماعى- الانفعالى	شعور الطلاب بالأمان من الإساءة اللفظية، والمضايقة، والإقصاء.
التعليم والتعلم	
٤- دعم التعلم	استخدام ممارسات التدريس الداعمة، مثل: التشجيع والتعليقات البناءة؛ فرص متنوعة لإظهار المعرفة والمهارات؛ دعم التفكير الناقد والمستقل؛ مناخ يفضى إلى الحوار والبحث؛ التحدى الأكاديمى؛ والاهتمام الفردى.
٥- التعلم الاجتماعى والمدنى	دعم تنمية المعرفة والمهارات والاتجاهات الاجتماعية والمدنية بما في ذلك: الاستماع الفعال، وحسم الصراع، والتفكير الذاتى، والضبط الانفعالى، والتعاطف، والمسئولية الشخصية، واتخاذ القرارات الأخلاقية.
العلاقات الشخصية	
٦- احترام التعددية	الاحترام المتبادل للاختلافات الفردية (على سبيل المثال النوع، والعرق، والثقافة وغيرها) على جميع مستويات المدرسة- الطلاب/ الطلاب، الكبار/ الطلاب، الكبار/ الكبار؛ قواعد عامة للتسامح.
٧- الدعم الاجتماعى- للكبار	نمط العلاقات الداعمة والراعية من قبل الكبار للطلاب، بما فى ذلك التوقعات العالية لنجاح الطلاب، والاستعداد للاستماع إلى الطلاب والتعرف عليهم كأفراد، والاهتمام الشخصى بمشكلات الطلاب.
٨- الدعم الاجتماعى- للطلاب	نمط العلاقات الداعمة من قبل الأقران للطلاب، بما فى ذلك الصداقات من أجل التنشئة الاجتماعية،

	والمساعدة فى المشكلات، والمساعدة الأكاديمية، وللطلاب الجدد.
البيئة المؤسسية	
٩- التواصل/ المشاركة فى المدرسة	الاندماج الإيجابى مع المدرسة والمعايير من أجل المشاركة الواسعة للطلاب والعاملين بالمدرسة والأسر فى الحياة المدرسية.
١٠- البيئة الفيزيقية	النظافة، والنظام، وجاذبية المرافق، والموارد والأدوات الكافية.
١١- الدمج الاجتماعي	قبول الطلاب ذوي الإعاقة كأعضاء في مجتمع المدرسة، بما في ذلك تعزيز فرصهم في التواصل الاجتماعي، والأنشطة اللامنهجية، والقيادة، واتخاذ القرار.
وسائل التواصل الاجتماعي	
١٢- وسائل التواصل الاجتماعي	شعور الطلاب بالأمان من الأذى الجسدي، والإساءة اللفظية/المضايقة، والنميمة، والاستبعاد عندما يكونون على الإنترنت أو على الأجهزة الإلكترونية (على سبيل المثال، الفيسبوك، تويتر، ومنصات التواصل الاجتماعي الأخرى، وعن طريق البريد الإلكتروني، والرسائل النصية، ونشر الصور/ الفيديو، وما إلى ذلك).
العاملين بالمدرسة	
١٣- القيادة	إدارة ذات رؤية واضحة، متواصلة وداعمة للعاملين بالمدرسة، ساعية لتنميتهم.
١٤- العلاقات المهنية	الميول والعلاقات الإيجابية بين العاملين بالمدرسة بما يدعم العمل والتعلم بشكل فعال.

Source: National School Climate Center (2020). *The 14 Dimensions of School Climate Measured by the CSCI*. Retrieved 20-5-2023 from

https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/08/CSCI-14-Dimensions-Chart.pdf

ث- المدارس الآمنة والداعمة بولاية كاليفورنيا:

وضعت المدارس الآمنة والداعمة بولاية كاليفورنيا عشرة عناصر أساسية لتحسين المناخ المدرسي كما يلي.(California Safe and Supportive Schools, 2024, p. 3)

- **الاعتماد على البيانات: التقييم وتخطيط العمل؛ ويشمل:**

- إجراء تقييمات للاحتياجات والموارد على مستوى المدرسة.
- فحص كيفية تغيير الهياكل والعمليات والأنظمة للحد من مقاومة التغيير.
- تقييم مهارات وتصورات واحتياجات الطلاب والموظفين وأولياء الأمور.
- استخدام البيانات كخريطة طريق لتوجيه تخطيط العمل وصنع القرار الذي يتم فيه تنفيذ البرامج والاستراتيجيات المستندة إلى الأدلة والتي تعالج الاحتياجات المحددة.
- متابعة التقدم.

- **الالتزام بالثقافة المشتركة على مستوى المدرسة:**

- يتطلب تغيير الثقافة الالتزام من جميع أصحاب المصلحة والكثير من العمل الجاد.
- البدء بمعالجة نظام المعتقدات.
- تعزيز المعايير والتوقعات والاعتقادات المشتركة والتي تركز حول مبادئ المناخ المدرسي.
- يجب أن تكون الجهود على مستوى المدرسة ويتم دمجها في تحسين المدرسة.
- إذا لم يكن جميع الموظفين "على متن الطائرة"، فإن العملية ستضعف ولن تستمر.
- يجب أن تصبح إستراتيجيات تعزيز المناخ المدرسي عادات ذهنية، وطريقة لإدارة الأعمال يوميًا.
- بمجرد الانتهاء من ذلك، ينبغي بتوفير الاستقرار والاستدامة عندما يتغير الموظفون والمسئولون.

- **قيادة المدير:**

- ضمان إمكانية حدوث التغيير.
- تحميل الموظفين المسئولية عن تعزيز السلوكيات والظروف الإيجابية.
- صياغة رؤية مشتركة والإعلان عنها.

- تدريب المعلمين والموظفين على تنفيذ استراتيجيات وبرامج فعالة من خلال التنمية المهنية.
- بناء بيئات تعليمية صحية وجذابة.
- تحسين ممارسات إدارة الفصول الدراسية.

- **مشاركة جميع الأطراف المعنية:**

- تعزيز الاهتمام، ودعم المشاركة الهادفة، والملكية، والتوافق.
- الاستفادة من تخطيط العمل واتخاذ القرار.
- الاستفادة من البيانات (مشاركة أكبر في الاستطلاعات).
- الاستفادة من المشاركة الهادفة للطلاب في التخطيط المدرسي، ووضع القواعد، واتخاذ القرارات.
- إشراك جميع المعنيين في المدرسة– الطلاب، والموظفين، وأولياء الأمور– في عملية تحسين المناخ المدرسي.
- عقد حلقة استماع الطلاب لسؤالهم بشأن مقترحاتهم لتحسين المناخ المدرسي.

- **التعامل مع بيئة وثقافة الموظفين:**

- يتطلب تهيئة ظروف تعليمية إيجابية للطلاب، تهيئة ظروف عمل إيجابية للموظفين أولًا.
- إذا كانت معنويات الموظفين منخفضة، فإنهم لا يشعرون بدعم المدرسة أو ارتباطهم بها، ويكون معدل سرعة تغيير الموظفين مرتفعًا، ولا يمكن تقديم تعليم جيد.
- تعد عوامل المناخ (العلاقات/ الزمالة، التوقعات، المشاركة/صنع القرار) من بين أهم العوامل التي تحدد ما إذا كان المعلمون سيبقون أم سيغادرون.

- **تحديد أولويات الاحتياجات:**

- البدء باستخدام البيانات لتحديد عدد قليل من المشكلات الرئيسية التي ستحدث فارق كبير إذا تم إصلاحها.
- العديد من استراتيجيات مناخ المدرسة منخفضة التكلفة، ويمكن تنفيذها بسرعة وسهولة، ويمكن أن تؤدي إلى تحسينات مبكرة مرئية.
- إثبات أن التغيير ممكن.

- العمل بشكل تعاوني للإعداد للتغيير.
- حشد الموظفين حول جهود تحسين المدرسة؛ والتغلب على المقاومة والجمود.
- تحديد أسلوب وظروف العمل يؤدي إلى تحسينات طويلة الأجل.

- **العلاقات والدقة مفاتيح أساسية:**

- العلاقات هى حجر الأساس لجميع الجوانب الأخرى لإدارة الفصول الدراسية.
- العامل الأكثر أهمية في مناخ المدرسة هو ترابط المدرسة.
- العلاقات غير الرسمية أكثر فعالية من العلاقات الرسمية.
- لا تقضي العوامل الوقائية على عوامل الخطر تمامًا.
- تكون النتائج أكثر فعالية عندما يتم الجمع بين العلاقات والدقة الأكاديمية والتوقعات العالية.
- ترتبط تصورات الطلاب بشأن رعاية الكبار والتوقعات العالية.

- **نظام الدعم متعدد المستويات:**

- تنفيذ نظام دعم شامل متعدد المستويات لدعم جميع الطلاب.
- تحديد المجموعات والأفراد المعرضين للخطر والذين يحتاجون إلى اهتمام خاص وجهود تدخل.
- تنفيذ نهج منظم هرمي من ثلاث طبقات متدرجة لتوفير:

– دعم شامل لجميع الطلاب، يتضمن العوامل التنموية الثلاثة.
– تدخلات مستهدفة للشباب المعرضين للخطر بالتعاون مع وكالات المجتمع.

- **دعم المنطقة:**

- ضروري لتحقيق النجاح المستدام على المدى الطويل، بما في ذلك ضمان الاستمرارية عند تغيير موظفي المدرسة.
- توصيل أهمية مناخ المدرسة الإيجابي من خلال سياسات المنطقة ومعاييرها وإرشاداتها.
- دمج مناخ المدرسة في مكتب تحسين المدرسة من الناحية التنظيمية.
- تقديم الدعم المالي (أولوية الميزانية).
- طلب أو تشجيع جمع البيانات والمراقبة.

- توفير التنمية المهنية.
- تحفيز أو مكافأة المدارس التي توفر مناخات إيجابية (على سبيل المثال، الشهادات أو برامج الاعتراف).

- **تنفيذ ثقافة مدرسية واحدة**

(٢)دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر في المدارس بفنلندا:

تضع فنلندا الصحة العقلية للطلاب على رأس أولوياتها من خلال تنفيذ سياسة وطنية لمكافحة التنمر في المدارس، ويتم تطبيق هذه السياسة بصرامة لضمان بيئة تعليمية آمنة، وتلتزم الدولة بمعالجة عدم المساواة، حيث غالبًا ما ترتبط بالتنمر ومشكلات الصحة العقلية. ويتحدى النظام المدرسي الفنلندي فكرة أن الطلاب من خلفيات محرومة سيكونون أقل نجاحًا، وبدلاً من ذلك، يسعى جاهدًا لتوفير فرصة متساوية لجميع الطلاب للتفوق، بغض النظر عن خلفياتهم. وقد تم تصميم المنهج الدراسي لإشراك الأطفال وتعزيز اهتمامهم بالعالم من حولهم. وبدلاً من تقسيم وقت الفصل إلى مواد، يتعلم الطلاب الفنلنديون من خلال الاستكشاف، مما يجعل التعلم أكثر صلة، وبالإضافة إلى ذلك، يعزز المنهج الدراسي مشاركة الطلاب بشكل أكبر، وأيضًا تشجيعهم على تحمل المسئولية عن تعليمهم، ويؤكد على الكفاءات مثل التفكير النقدي والوعي الثقافي. ويتم تحديث المواد الدراسية لتعكس المجتمع المعاصر وإدارة الحياة اليومية، كما يعزز المنهج الدراسي تطوير ثقافة مدرسية تدعم التعلم والتفاعل والرفاهية مع تقديم وحدات تعليمية متعددة التخصصات وطرائق تقييم متنوعة. ويهدف المنهج الدراسي بشكل عام إلى توفير تعليم شامل يعزز المشاركة والقدرة على التكيف وتهيئة بيئة تعليمية إيجابية للطلاب (Humanium, 2023).

وتتمثل العوامل التي تساعد علي توفير مناخ مدرسي إيجابي في المدارس الفنلندية فيما يلي:

- تركز الفصول الدراسية في فنلندا عادة على المتعلم؛ حيث يتم التركيز على تقييم الطالب لذاته، كما يتولى الطلاب دورًا نشطًا في تصميم أنشطة التعلم الخاصة بهم والعمل بشكل تعاوني في المشاريع، وهناك تركيز كبير على المشاريع التي تتخطى الخطوط التقليدية للمواد أو التخصصات.

- يتمتع المعلمون في فنلندا بقدر كبير من الاستقلال في الفصل الدراسي، كما يعدون خبراء تربويين لديهم سلطة اتخاذ القرار فيما يتعلق بسياسة المدرسة وإدارتها.
- يشارك المعلمون بشكل أساسي في صياغة المناهج المحلية وفي أعمال التطوير.
- يتحمل المعلمون مسئولية اختيار الكتب المدرسية وطرق التدريس.
- يعتمد مفهوم التعلم على نشاط الطلاب وتفاعلهم مع المعلم والطلاب الآخرين.
- تعد بيئة التعلم أمرًا مهمًا، يوجه العمل المدرسي والتدريس وضوابط تنظيم العمل داخل المدرسة.
- يوجد إجماع سياسي على تعليم جميع الأطفال معًا في نظام مدرسي مشترك.
- يُتوقع أن يتمكن جميع الأطفال من تحقيق مستويات عالية من الإنجاز، بغض النظر عن الخلفية العائلية أو الظروف الإقليمية.
- تسعى المدرسة باستمرار لتحقيق التميز في التدريس.
- تتحمل المدرسة المسئولية الجماعية عن المتعلمين الذين يعانون من ضعف الموارد المالية.
- يتوافر مناخ ثقة بين المعلمين والمجتمع (Council for Creative Education, 2023).
- المعلمون الفنلنديون محترفون مدربون تدريبًا عاليًا ومحترمون، ومعظمهم حاصلون على درجة الماجستير في التعليم.
- يؤكد نظام التعليم في فنلندا على المساواة أكثر من التميز، ويوفر فرصًا متساوية لجميع الطلاب بغض النظر عن خلفيتهم أو قدراتهم، فالأولوية بالنسبة للنظام التعليمي هو جعل بيئة المدرسة مكانًا أكثر عدالة.
- لا يوجد في فنلندا اختبارات موحدة، باستثناء ما يسمى بامتحان الثانوية العامة الوطني، وهو اختبار طوعي للطلاب في نهاية المدرسة الثانوية العليا (ما يعادل المدرسة الثانوية الأمريكية). ويتم تقييم جميع الطلاب في جميع أنحاء فنلندا على أساس فردي ونظام تصنيف يحدده معلمهم.

- لا يوجد سبب لوجود نظام صارم لتصنيف المعلمين، وهو ما يجب للعالم أن يتعلمه من التغيير التعليمي في فنلندا فيما يتعلق بمساءلة المعلمين، فلا توجد كلمة مساءلة في اللغة الفنلندية، المساءلة هي شيء يتم الاستغناء عنه طالما وجد الشعور بالمسئولية.
- البيئة التعليمية في فنلندا هى بيئة تعاونية وليست تنافسية، فلا يهتم النظام التعليمي في فنلندا بشأن الأنظمة القائمة على الجدارة الاصطناعية أو التعسفية، ومن ثم لا توجد قوائم بأفضل المدارس أو المعلمين أداءً، إنها ليست بيئة تنافسية، فالتعاون هو القاعدة.
- يتلقى جميع الطلاب وجبات مدرسية مجانية، بالإضافة إلى سهولة الوصول إلى الرعاية الصحية، والاستشارات النفسية، والتوجيه الفردي.
- بدء المدرسة في سن أكبر؛ حيث يبدأ الطلاب المدرسة عندما يبلغون من العمر سبع سنوات. ويتم منحهم حرية التصرف في سنوات الطفولة المبكرة حتى لا يكونوا مقيدين بالتعليم الإلزامي كطريقة للسماح للطفل بأن يكون طفلًا.
- يستيقظ الفنلنديون في وقت متأخر للحصول على أيام دراسية أقل إرهاقًا؛ فالاستيقاظ مبكرًا، وركوب الحافلة، والمشاركة في الأنشطة اللامنهجية الصباحية وبعد المدرسة، كلها مضيعة كبيرة للوقت بالنسبة للطالب. ويبدأ الطلاب في فنلندا المدرسة عادةً في أي وقت من الساعة ٩:٠٠ إلى ٩:٤٥ صباحًا. وقد أظهرت الأبحاث أن أوقات البدء المبكرة ضارة برفاهية الطلاب وصحتهم ونضجهم. وتبدأ المدارس الفنلندية اليوم متأخرًا وتنتهي عادةً في الساعة ٢:٠٠ إلى ٢:٤٥، وبالتالي يكون لدى الطلاب فترات دراسية أطول وفترات راحة أطول بكثير بينهما. ولا يهدف النظام العام إلى حشو عقول الطلاب بالمعلومات، بل إلى خلق بيئة من التعلم الشامل.
- هناك عدد أقل من المعلمين والطلاب في المدارس الفنلندية، وغالبًا ما يكون لدى الطلاب في فنلندا نفس المعلم لمدة تصل إلى ست سنوات من تعليمهم. خلال هذا الوقت، يمكن للمعلم أن يتولى دور المرشد أو كأحد أفراد الأسرة. وخلال تلك السنوات، يتم بناء الثقة المتبادلة والترابط والاحترام بين المعلم والطالب.
- إتاحة جو أكثر استرخاءً، فهناك اتجاه عام فيما تفعله فنلندا بمدارسها مضمونه "ضغوط أقل، وأنظمة صارمة غير ضرورية أقل، ورعاية أكبر"، وعادة ما يحضر الطلاب

درسين أو ثلاثة دروس فقط في اليوم، ولديهم عدة مرات لتناول طعامهم والاستمتاع بالأنشطة الترفيهية والاسترخاء بشكل عام.

- يحتاج المعلمون أيضًا إلى هذا النوع من البيئة؛ حيث يتم إنشاء غرف للمعلمين في جميع أنحاء المدارس الفنلندية، بحيث يمكنهم الاسترخاء والتحضير لليوم أو مجرد التواصل الاجتماعي.
- وفقًا لمنظمة التعاون الاقتصادي والتنمية، فإن الطلاب في فنلندا لديهم أقل قدر من العمل الخارجي والواجبات المنزلية من أي طالب آخر في العالم. إنهم يقضون نصف ساعة فقط في الليل في العمل على أشياء من المدرسة. كما أن الطلاب الفنلنديين ليس لديهم مدرسون خاصون. ومع ذلك فإنهم يتفوقون على الثقافات الأخرى دون ضغوط غير ضرورية.
- يحصل الطلاب الفنلنديون على كل ما يحتاجون إليه لإنجاز أعمالهم في المدرسة دون الضغوط الإضافية التي تأتي نتيجة التفوق في مادة ما، كما أنهم قادرون على التركيز على المهمة الحقيقية والتعلم والنمو كإنسان دون الحاجة إلى القلق بشأن الدرجات والعمل الروتيني (World Economic Forum, 2018; Suwalska, A., 2018, pp. 112-122; Kelly. K. et al., 2018, pp. 34-39).

- **استراتيجيات الوقاية من التنمر في المدارس**

هناك العديد من التدابير التي يمكن للمدارس اتخاذها من أجل التخفيف من آثار التنمر، وتنقسم هذه التدابير إلى فئتين (Cordeiro, V. C., 2021):

- **التعليم الاجتماعي والثقافي:**

يمكن للمدارس العمل على بناء علاقات أفضل بين الموظفين والإدارة والطلاب وأولياء الأمور، من خلال تشجيع الحوار ومواجهة جميع أشكال التنمر بشكل علني، والعقاب المناسب للمخالفات.

- **سياسات الدعم:**

يمكن للمدارس وضع تدابير وأنظمة لتوفير الدعم العاطفي والاجتماعي لأعضاء المجتمعات المدرسية.

(٣) دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر في المدارس بكندا:

هناك ارتباط مباشر بين النجاح فى المدرسة والبيئة المدرسية التى يتعلم فيها الطلاب فى كندا، فالطلاب يصبحون أكثر قدرة ودافعية للعمل بصورة أفضل وتحقيق أقصى إمكاناتهم فى المدارس ذات المناخ الإيجابى حيث يشعرون بالأمان والدعم. وتقر الحكومة فى أونتاريو بأهمية الأمان المدرسى فى التعلم الناجح والنمو الصحى للطلاب، وتهدف الاستراتيجية الحكومية الخاصة بالمدارس الآمنة إلى ترسيخ ودعم التعلم الآمن وبيئة العمل للطلاب وهيئة التدريس، والحفاظ على بقاء الطلاب فى المدارس من خلال تزويدهم بوسائل الدعم الملائمة التى يحتاجون إليها (Ministry of Education, 2008).

ويمثل التنمر تهديدًا كبيرًا يحول دون توفير بيئة مدرسية آمنة، وهو مشكلة خطيرة تواجه المدارس في جميع أنحاء العالم، مع وجود أدلة على أن الانخراط في التنمر يؤثر على رفاهية الأطفال والمراهقين. وكندا ليست استثناءً؛ حيث أفاد أكثر من ٤٠٪ من الطلاب الكنديين في الصفوف من ٦ إلى ١٠ بأنهم تعرضوا للتنمر وقاموا بالتنمر على الآخرين، ولذلك سعت كندا للحد من التنمر من خلال تبني إطار التعلم الاجتماعي والعاطفي Social and Emotional Learning (SEL)Framework، وذلك لتحسين المناخ المدرسي نظرًا للارتباط القوي بين المناخ المدرسي والتنمر (Konishi, C. et al., 2024).

-آليات دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر

أ- سياسة انضباط متدرجة:

تتنوع الطرائق المستخدمة على مستوى المدرسة بأونتاريو للتعامل مع الطلاب الذين يمارسون أعمال تنمر ضد الآخرين، سواء كان هذا التنمر موجه للشخص ذاته، أو موجه إليه عير الانترنت، وأهم هذه الطرائق سياسة انضباط متدرجة تسمح لمدير المدرسة استخدام مجموعة من البدائل لمواجهة هذا السلوك، وتشمل هذه البدائل، الاعتذار، استدعاء أولياء الأمور، الفصل المؤقت من المدرسة. وتساعد سياسة الانضباط المتدرجة على تخفيف حدة السلوكيات غير الملائمة وتعزيز السلوك الإيجابى لدى الطلاب (Queen's Printer for Ontario, 2011).

ب-فريق عمل المدارس الآمنة بمقاطعة أونتاريو:

تأسس فريق عمل المدارس الآمنة بمقاطعة أونتاريو لأول مرة في عام ٢٠٠٤ من قبل وزير التربية والتعليم بهدف تقديم نصائح واستشارات حول الأساليب والطرائق اللازمة لضمان أن المدارس تلعب دورًا أساسيًا فى تشكيل الثقافة المقبولة التى تشكل أساس المناخ المدرسى الإيجابى، والتى تمكن كل أعضاء المجتمع المدرسى من الشعور بالأمان، والراحة، والقبول. ومن أهم المبادئ التي وجهت عمل الفريق ما يلي (Ministry of Education, 2008):

- الأمان متطلب أساسى للتعليم.
- لكل طالب الحق فى التعلم لأقصى ما تسمح به قدراته.
- لكل طالب الحق فى بيئة تعلم آمنة ومنظمة.
- لكل طالب الحق فى بيئة تعلم خالية من المضايقات المستمرة والعنف.
- يتضمن التعليم الجيد ما هو أكثر من التحصيل الأكاديمى، فهو يعنى تنمية الشخص المتكامل.
- الالتزام بتوفير مدارس آمنة مسئولية مشتركة للحكومة، ومجالس أمناء المدارس، والإداريين، والمديرين، والمعلمين، والهيئة الداعمة، والطلاب، وأولياء الأمور، والشرطة، وغيرهم من شركاء المجتمع المحلى.

ت-دعم علاقات صحية وإيجابية:

لا يتعلق منع التنمر والتدخل فيه بالقضاء عليه فقط، ولكن أيضًا بتطوير علاقات صحية، تتضمن تفاعلات محترمة بين الأشخاص، سواء وجهًا لوجه أو عبر الإنترنت، بهدف ضمان أن يتمتع جميع الطلاب بعلاقات صحية وآمنة ومحترمة ورعاية من كل فرد في حياتهم، ولذلك تسعى المدارس في مقاطعة تورونتو لتوفير مناخ مدرسي إيجابي يشعر فيه جميع أعضاء المجتمع المدرسي بالأمان والشمول والقبول، ويتم تضمين مبادئ المساواة والتعليم الشامل في بيئة التعلم، ويعد مناخ المدرسة الإيجابي عنصرًا أساسيًا في منع السلوك غير اللائق. ومن ناحية أخرى، يدعم المعلمون وأولياء الأمور وغيرهم من البالغين الأطفال ويعملون كقدوة لهم من خلال إظهار كيفية عمل العلاقات الصحية. وتعتمد العلاقات الإيجابية للأطفال

مع الأطفال الآخرين على العلاقات الإيجابية مع البالغين. إن الطلاب القادرون على إقامة علاقات صحية سيكونون أقل عرضة للتنمر على الآخرين، وسيكونون أكثر ميلًا لدعم الطلاب الذين يتعرضون للتنمر، وسيكونون أكثر قدرة على تحقيق أهدافهم التعليمية، إن تعزيز العلاقات الصحية هو وسيلة أساسية لمنع التنمر وخلق مناخ مدرسي آمن ومقبول (Toronto District School Board, 2024).

ث-شبكة المدارس الآمنة الكندية The Canadian Safe School Network (CSSN)

هي منظمة خيرية وطنية تختص بالحد من العنف بين الشباب وجعل المدارس والمجتمعات أكثر أمانًا، وقد تأسست الشبكة عام ١٩٩٧، ونشأت من فريق عمل المدارس الآمنة في أونتاريو. وتلتزم الشبكة ببناء ورعاية الشراكات التي تمكنها من تحقيق أهدافها. ونتيجة لذلك، تعمل مع ممثلين من الشرطة والتعليم والحكومة ومجتمع الأعمال في جميع أنحاء كندا لإيجاد حلول جديدة لمشكلة العنف والتنمر بين الشباب، وتقع في جامعة كالجاري، جنوب ألبرتا (PREVNet, 2024).

تناول المحور السابق جهود دعم المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس في بعض الدول مثل الولايات المتحدة الأمريكية، وفنلندا، وكندا؛ حيث تمكنت هذه الدول من تنفيذ مجموعة من الآليات والاستراتيجيات، أتاحت لها مواجهة ظاهرة التنمر في المدارس. وبصفة عامة؛ تؤكد هذه الآليات والاستراتيجيات على ضرورة توفير بيئة تعليمية آمنة لضمان أن يتمتع جميع الطلاب بعلاقات صحية وآمنة، ولتوفير مناخ مدرسي إيجابي يشعر فيه جميع أعضاء المجتمع المدرسي بالأمان والشمول والقبول.

سادسًا: استراتيجيات وآليات إجرائية لتعزيز دور المناخ المدرسي الإيجابي لمواجهة ظاهرة التنمر بالمدارس المصرية:

فيما يتعلق بالبنية المؤسسية

- إنشاء وحدة لتقييم المناخ المدرسي بمديريات التربية والتعليم بكل المحافظات المصرية، تكون مهمتها تقييم المناخ المدرسي بالمدارس التابعة لها؛ من حيث تصورات المعلمين والطلاب والعاملين بالمدرسة لمناخ المدرسة، والمبنى المدرسي، والمعامل والتجهيزات،

وكثافة الفصول، وأماكن ممارسة الأنشطة المختلفة، ونوعية العلاقات بين الطلاب بعضهم البعض، وبين الطلاب والمعلمين، وبين المعلمين وإدارة المدرسة، ونتائج الطلاب، ومدى توافر فرص مشاركة الطلاب وأولياء الأمور في صنع واتخاذ القرارات ذات الصلة بتعليم أبنائهم. وفي ضوء نتائج التقييم، يتم تقديم أوجه الدعم اللازمة لتحسين المناخ المدرسي لمواجهة ظاهرة التنمر.

فيما يتعلق بتحقيق الأمان المدرسي

- إنشاء "فريق عمل المدرسة الآمنة" بكل مدرسة من المدارس المصرية، بهدف تهيئة مناخ مدرسى عام يشعر فيه الطلاب بالأمان والتقدير من قبل أعضاء المجتمع المدرسي، من خلال تنمية علاقات إيجابية بين كل أعضاء المجتمع المدرسى. ويسند عمل الفريق على المبادئ المتعلقة بحق كل طالب في التعليم لأقصى ما تسمح به إمكانياته، وكذلك حقه في بيئة تعليمية آمنة خالية من حوادث العنف والتنمر. ويتشكل الفريق من مدير المدرسة، وممثلين عن المعلمين والإخصائيين النفسيين والاجتماعيين، وممثلين عن الطلاب، وممثلين عن المجتمع المحلي. ويضطلع الفريق بالمهام التالية:
  - تحديد الأولويات المتعلقة بتحسين المناخ المدرسي
  - حصر الموارد المتاحة بالمدرسة
  - وضع خطة لتحسين المناخ المدرسي
  - تنفيذ خطة التحسين
  - متابعة تنفيذ الخطة
  - تقييم عمل الفريق كل فترة لتحديد جوانب القوة؛ بحيث يمكن تعزيزها، وجوانب الضعف؛ بحيث يمكن مواجهتها والتغلب عليها
  - اجتماع الفريق لمناقشة نتائج التقييم، مع إعلان النتائج بصورة علنية

فيما يتعلق بالتعليم والتعلم

- تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات تدريس تدعم التفكير الناقد والمستقل، والمناقشة والحوار، وتراعي القدرات والاحتياجات الفردية للطلاب.

- تضمين الكتب المدرسية بعض الموضوعات التي تعزز ثقافة التسامح وقبول الآخر، ونبذ العنف وغيره من الظواهر السلوكية غير المرغوبة.

فيما يتعلق بالعاملين في المدرسة

- عمل برنامج تدريبي للمعلمين والمديرين والإخصائيين، يتضمن تعريفهم بأنماط السلوك غير المرغوب فيه، وأشكال التنمر، وتأثيراته على الطلاب، وكيفية مواجهته على مستوى المدرسة، وقد يكون من المفيد إصدار كتيب أو نشرة تعريفية في هذا الشأن.

فيما يتعلق بدعم العلاقات بين أعضاء المجتمع المدرسي

- صياغة مدونة لقواعد السلوك الأخلاقي (ميثاق أخلاقي) بكل مدرسة؛ بحيث تتناول مفاهيم التعاون والتسامح ومساعدة الآخرين وحل النزاعات، وكذلك قواعد السلوك المقبول، والعقوبات المقررة من قبل إدارة المدرسة بشأن أى تجاوزات للميثاق الأخلاقي، علي أن يتم الإعلان عنها، ووضعها في مكان بارز في المدرسة.
- إتاحة الفرصة للطلاب للمشاركة في الأنشطة المختلفة، مع توجيه الاهتمام للأنشطة المدرسية كمًا ونوعًا، حيث تساعد الأنشطة علي تعزيز السلوك الإيجابي، وتنمية روح التعاون، وتهذيب الخلق، والبعد عن العنف والتنمر.
- تحسين ممارسات الإشراف التربوي على المدرسة، وإتاحة الفرصة للطلاب للتعاون مع المعلمين في الإشراف على المدرسة، مما يؤدي إلى تكوين علاقات إيجابية وصحية بين الطلاب والمعلمين من شأنها تعزيز المناخ المدرسي الإيجابي.
- عمل حملات توعية داخل المدرسة، يشارك فيها الطلاب والمعلمون وأولياء الأمور، وأعضاء المجتمع المحلي، بحيث تتضمن قيام الطلاب بعمل بوسترات ونشرات ومجلات حائطية وعروض تمثيلية توضح أشكال التنمر، وتأثيراته السلبية على الضحية، وكيفية مواجهته، مع التركيز على عقاب المتنمر، ومكافأة السلوك الإيجابي المنضبط.
- وضع سياسة انضباط متدرجة تسمح لمدير المدرسة استخدام مجموعة من البدائل لمواجهة التنمر؛ وتشمل هذه البدائل: الاعتذار، استدعاء أولياء الأمور، الفصل المؤقت

من المدرسة. وتساعد سياسة الانضباط المتدرجة على تخفيف حدة التنمر وتعزيز السلوك الإيجابى لدى الطلاب.

فيما يتعلق بتعزيز فرص التعاون مع منظمات المجتمع المدني والهيئات الدولية

- استمرار تعاون وزارة التربية والتعليم مع المجلس القومي للطفولة والأمومة ومنظمات المجتمع المدني وبعض المنظمات الدولية لإطلاق حملات ضد كافة أشكال العنف والتنمر على غرار حملة "أنا ضد التنمر"، والتي تم تنفيذها في عام ٢٠١٨، على أن يشارك في هذه الحملات الطلاب والمعلمون وأولياء الأمور وبعض الشخصيات العامة.

فيما يتعلق بالتقييم والدعم

- استحداث جائزة المناخ المدرسي المتميز؛ حيث يتم منح الجائزة سنويًا على مستوى الجمهورية لأفضل مدرسة تحقق مناخ مدرسي إيجابي من خلال عملية تقييم واسعة النطاق، تشمل قياس آراء وتصورات الطلاب والمعلمين وإدارة المدرسة وأولياء الأمور والعاملين بالمدرسة بشأن المناخ المدرسي، بالإضافة إلى تقييم الالتزام بأبعاد المناخ المدرسي المتمثلة في الأمان (الحماية من الإيذاء البدني والنفسي والاجتماعي)؛ والعلاقات (العلاقات الإيجابية بين أعضاء المجتمع المدرسي)؛ والتعليم والتعلم (استراتيجيات التدريس الفعالة مثل التشجيع والتعليقات البناءة، ودعم التفكير الناقد والمستقل، وتوفير مناخ يفضى إلى الحوار)؛ والبيئة المادية (المبنى المدرسي، الفصول الدراسية، المعامل، التجهيزات، المكتبة، أماكن ممارسة الأنشطة).

المراجع

أولًا: المراجع العربية

إبراهيم، فاطمة محمد محمد (٢٠٢٠). فعالية برنامج تدريبي قائم على العلاج بالمعنى في خفض التنمر المدرسي لتحسين دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. كلية التربية، جامعة بني سويف.

أبو السعود، رضا سميح (٢٠٢١). "التنمر الطلابي على المعلمين في المدارس المصرية: دراسة تحليلية". *مجلة العلوم التربوية، مج ٢٩، ع ١*. كلية الدراسات العليا للتربية، جامعة القاهرة. ص ص ١٤١-٢٣٠.

أخبار الأمم المتحدة (٢٠٢٠). *اليونسكو: العنف والتنمر يؤثران على واحد من بين كل ثلاثة طلاب حول العالم*. استرجعت في مارس ٢٠، ٢٠٢٢ من https://news.un.org/ar/story/2020/11/1065242

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، ووزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية (٢٠٢١). *تقرير التنمية البشرية في مصر ٢٠٢١: التنمية حق للجميع: مصر المسيرة والمسار*. جمهورية مصر العربية.

البنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي (ديسمبر ٢٠٢٢). *مرصد الاقتصاد المصري: دعم القدرة على الصمود في وجه الأزمات من خلال الإصلاحات المالية (مع التركيز على قطاع التعليم)*. واشنطن.

البنك الدولي للإنشاء والتعمير/ البنك الدولي (سبتمبر ٢٠٢٢). *جمهورية مصر العربية: مراجعة الإنفاق العام على قطاعات التنمية البشرية: التعليم، التعليم العالي والصحة*، المجلد الثاني. واشنطن.

الجريدة الرسمية (٢٠٢٠). *قانون رقم ١٨٩ لسنة ٢٠٢٠ بتعديل قانون العقوبات الصادر بالقانون رقم ٥٨ لسنة ١٩٣٧*. عدد ٣٦ مكرر (ب)، ٥ سبتمبر سنة ٢٠٢٠.

حلويش، أماني أحمد السيد (٢٠٢٠). دور وسائل التواصل الاجتماعى فى انتشار ظاهرة التنمر: دراسة ميدانية *(رسالة دكتوراه غير منشورة)*. كلية الآداب، جامعة المنصورة.

رشاد، جيهان محمد؛ سالم؛ عمرو فكرى (٢٠١٩). :المناخ المدرسي والعوامل النفسية الاجتماعية في علاقتها بالعنف المدرسي من وجهة نظر الطلاب: دراسة مقارنة". *المجلة العلمية*، مج ٣٥، ع ١. كلية التربية، جامعة أسيوط. ص ص ٩٢-١٢٦.

سلامة، محمود (٢٠٢٢). ***المباني المدرسية: تطوير مستمر من أجل تعليم جيد.*** *المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية.* استرجعت في ٢٠٢٣/١٢/٢٥ من https://ecss.com.eg/31824/

السيد، علي رزق طه (٢٠٢١). "التنمر المدرسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية". *مجلة بحوث فى الخدمة الاجتماعية التنموية*، مج ١ ،ع ١. جامعة بنى سويف. ص ص ١٩١-٢١٠.

شربت، أشرف محمد؛ أبو الفضل، محفوظ عبد الستار؛ محمد، سلمى محمد السيد (٢٠١٨). "التنمر المدرسي لدى طلاب المرحلة الثانوية". *مجلة العلوم التربوية*، العدد الثاني. كلية التربية بالغردقة، جامعة جنوب الوادى. ص ص ٢٦٢- ٢٨٣.

صباح، عايش (٢٠١٣). "واقع المناخ المدرسي السائد بالمؤسسات التربوية، وعلاقته ببعض المتغيرات". *مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية*، عدد ١٢. جامعة وهران، الجزائر ص ص ٣٥-٥٤.

صولي، إيمان (٢٠١٤). "المناخ المدرسي وعلاقته بالصحة النفسية لدى عينة من تلاميذ التعليم المتوسط والتعليم الثانوي" *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. جامعة قاصدي مرباح ورقلة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.

طعيمه، إيهاب فارس محمد السيد (٢٠١٠). "المناخ المدرسي وعلاقته ببعض المشكلات السلوكية المدرسية لدى طلاب المرحلة الثانوية (العام والفني) من الجنسين" *(رسالة ماجستير غير منشورة)*. معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

الطلحي، فؤاد بن مضيف (٢٠١٨). "المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى المعلمين في المدارس التابعة لإدارة تعليم الطائف". *مجلة البحث العلمى فى التربية*، العدد التاسع عشر. كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، جامعة عين شمس، ص ص ٢٥٣-٣٠٤.

العديل، عبد اله بن خليفة بن عبد اللطيف (٢٠٢٢). "دور وسائل التواصل الاجتماعي في انتشار التنمر الإلكتروني كما يدركها طلاب جامعة الباحة". مجلة التربية، مج ٣، ع ١٩٦. كلية التربية، جامعة الأزهر. ص ص ٥١٧-٥٥٣.

علي، إسراء (٢٠٢١). *التنمر بين التربية والتشريع*. المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية. جمهورية مصر العربية. استرجعت في أبريل ١، ٢٠٢٣من https://ecss.com.eg/15419/

القرشي، خالد بن مطر عيد (٢٠٢٠). "ظاهرة التنمر لدى الطالب في مدارس التعليم العام في محافظة الطائف ودور المدرسة في معالجتها". *المجلة الأكاديمية للأبحاث والنشر العلمي*، الإصدار الثامن عشر. الكويت. ص ص ٤٢-٦٧

مجلس الوزراء، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار (٢٠٢٢). *٧ سنوات من الإنجازات: التنمية البشرية قطاع التعليم الأساسي والفني*. جمهورية مصر العربية.

محمد، عالية الطيب حمزة (٢٠١٧). المناخ المدرسي وعلاقته بدافعية الإنجاز لطلاب وطالبات المرحة الثانوية بأم درمان". *المجلة العلمية*، مج ٣٣، ع ٢. كلية التربية، جامعة أسيوط. ص ص ٤٢٥-٤٦٤.

المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (٢٠١٥). *تدعيم المناخ المدرسي كمدخل لتحقيق الانضباط في المدرسة الثانوية في ضوء خبرات بعض الدول* (ناصف، محمد يحيى، باحث رئيسي). جمهورية مصر العربية.

نقبيل، بوجمعة (٢٠١٦). "المناخ المدرسي في المؤسسات التعليمية الجزائرية". *مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية*، العدد ١. جامعة محمد بوضياف، الجزائر. ص ص ١-٣٧.

الهيئة العامة للاستعلامات (٢٠١٨). *الحملة القومية "أنا ضد التنمر" تجذب اهتمام الجماهير وتقدم حافزًا للتغيير. جمهورية مصر العربية. استرجعت في ديسمبر ٢٠، ٢٠٢٢ من* https://sis.gov.eg/Story/176319?/lang=ar

الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠١١). *وثيقة معايير ضمان الجودة والاعتماد لمؤسسات التعليم قبل الجامعي: وثيقة التعليم التعليم الأساسى*. الإصدار الثالث. ٢٠١٠/٢٠١١. ص ٣١.

وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية (٢٠٢٣). *الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة- رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة*. جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٢٣). *قرار وزاري رقم (١٨٧) بتاريخ ٢١/٩/ ٢٠٢٣ بإصدار لائحة النظام والانضباط المدرسي بمرحلة التعليم ما قبل الجامعي*.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني (٢٠١٤). *الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر*. جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، الإدارة العامة لقواعد البيانات المركزية (٢٠٢٤). *كتاب الإحصاء السنوي للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤*. جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، المجلس القومي للطفولة والأمومة، منظمة اليونيسف، (٢٠١٨). *التنمر وأطفالنا*. إصدار من إصدارات المجلس القومي للطفولة والأمومة للتوعية بمخاطر التنمر في إطار مشروع "التوسع في الحصول على التعليم والحماية لألطفال المعرضين للخطر" بالتعاون مع منظمة يونيسف وبتمويل من الاتحاد اللأوروبي. جمهورية مصر العربية.

وزارة التربية والتعليم، مكتب الوزير (٢٠٢٠). *قرار وزاري رقم (٦٤٥) لسنة ٢٠٢٠ م بشأن سياسة الوقاية من التنمر في المدارس الحكومية و المدارس الخاصة التي تتبع منهاج الوزارة*. الإمارات العربية المتحدة.

اليونسكو (٢٠٢٣). *اليوم الدولي لمكافحة كل أشكال العنف والتنمر في المدارس، ومنها التنمر الإلكتروني*. استرجعت في فبراير ٢، ٢٠٢٣ من https://www.unesco.org/ar/days/against-school-violence-and-bullying

يونيسف مصر (٢٠١٨). *التنمر: يحدث للجميع، ويوقفه الجميع*. استرجعت في ٢٠٢٣/٣/٢٥ من https://www.unicef.org/egypt/ar/bullying

يونيسف، مصر (٢٠١٨). *ما هو التنمر*. استرجعت في فبراير ٢، ٢٠٢٢ من https://www.unicef.org/egypt/ar/bullying

ثانيًا: المراجع الأجنبية

Abraczinskas, M.; Kornbluh, M.; Golden, A. R.; Glende, J.; Velez, V.; Vines, E. and Ozer, E. J. (2022). "Preventing Bullying and Improving School Climate through Integrating Youth Participatory Action Research into School-wide Positive Behavioral Interventions and Supports: An Illustration Using a Multiple Case Study Approach". *Journal of Prevention and Health Promotion*, Vol. 3 (2). pp. 166–194.

Adeogun, A. A. & Olisaemeka, B.U. (2011). "Influence of School Climate on Students' Achievement and Teachers' Productivity for Sustainable Development". *US- China Education Review*, Vol. 8, No. 4. pp.552-557

Admiraal, W. (2024). "Teachers' Perspective on their School Environment and Job Satisfaction in Nordic and other European Countries". *Scandinavian Journal of Educational Research*. pp.1-16.

Adomnik, J. G. (2012). The Effects of Self- Determination, Identification with School, and School Climate on Middle School Students' Aspirations for Future Education *(An Unpublished Ph.D. Thesis*). Department of Education, Graduate School of the University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA.

Allensworth, E. M. & Easton, J.Q. (2007). What Matters for Staying On-Track and Graduating in Chicago Public High Schools A Close Look at Course Grades, Failures, and Attendance in the Freshman Year. University of Chicago, Consortium on Chicago School Research.

American Institute for Research (2012). "Measuring School Climate for Ganging Principal performance: A Review of the Validity and Reliability of Publicly Accessible Measures". *Quality school Leadership*, Issue Brief. pp. 1-19.

American Institutes for Research (2024). *School Climate Improvement*. Retrieved 21/2/2024 from https://safesupportivelearning.ed.gov/school-climate-improvement

American Psychological Association (2006). *Zero Tolerance Policies Are Not as Effective as Thought in Reducing Violence and Promoting Learning in School, Says APA Task Force*. Retrieved 3-6-2022 from www.apa.org/news/press/releases/2006/08/zerotolerance.aspx

Australia's Safe and Supportive School Communities Working Group (2015). *Research Snapshot from a Literature Review*. Retrieved 5/6/2022 from https://bullyingnoway.gov.au/understanding/Documents/research-snapshot-role-of-school-culture-and-climate.pdf

Barney-DiCianno, D. M. (2009). The Impact of Urban High School Mentoring Programs: A Study to determine Students' Perceptions of School Climate, School Connectedness, and Academic Success *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Capella University, Minnesota, USA.

Barr, B. A. (2006). A Study of: The Impact of Leadership in Secondary School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Capella University, Minnesota, USA.

Baudoin, W. N. (2011). School Climate: Identifying the Impact on Student Delinquency in Louisiana Public High Schools *(An Unpublished Ph.D. Thesis)* Graduate School, Southern University and A&M College, Louisiana, USA.

Bentil, J. (2021). "School Climate and Teacher Job Performance Evidence from Shama District of Gana". *European Journal of Education Studies*, Vol. 8, Issue 11. pp. 44-63.

Black, G. L. (2010). "Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate". Journal of inquiry and Practice, Vol. 13, No. 4. pp. 437-466.

Blatt, D. A. (2002). A Study to Determine the Relationship between the Leadership Styles of Career Technical Directors and School Climate as Perceived by Teachers *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. College of Human Resources and Education, West Virginia University, USA.

Bois, P. D. (2011). From Isolation to Collaboration: A New Perspective on School Leadership *(An Unpublished Ph. D. Thesis)*. Pepperdine University, California.

Burkhouse, K. L. S. (2009). The Measurement of School Climate using Surveys: Exploring Unit of Analysis *(An Unpublished M.A. Thesis)*. The Graduate School of the University of Maryland. USA.

California Safe and Supportive Schools (2024). *Ten Essential Elements for Improving School Climate*. Retrieved 22/3/2024 from https://data.calschls.org/resources/LessonsLearned_Final.pdf

Carson, P. (2012). Teachers' Perspectives on School Climate at a Low-Performing School *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. College of Education, Walden University, USA.

Case, J. N. (2007). An Exploratory Study of School Climate and Student Behavior in Thirteen Delaware Public Elementary Schools *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. School of Urban Affairs and Public Policy, University of Delaware, USA.

Charbonnette, C. (2005). Lift Every Voice: African American Students' Beliefs of their School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Curriculum and Instruction, The College of Human Resources and Education, West Virginia University, USA.

Chew, J. O. A. & Andrews, D. (2010). "Enabling Teachers to become pedagogical Leaders: Case Studies of Two IDEAS Schools in Singapore and Australia". *Educational Research for Policy and Practice*, Vol. 9, Issue 1 . pp. 59-74.

Clabough, P. R. (2006). The Relationship between Principal Leadership Style, School Climate and Violence in Middle Schools *(An Unpublished Ph.D. Thesis).* College of Education, Aurora University, Illinois, USA.

Cohen, J. & Freiberg, J.A. (2013). School Climate and Bullying Prevention. In Dary, T. & Pickeral, T. (eds.) (2013). School Climate Practices for Implementation and Sustainability. *A School Climate Practice Brief*, No. 1. National School Climate Center, New York.

Cohen, J. (2006). "Social, Emotional, Ethical and Academic Education: Creating a Climate for Learning, Participation in Democracy and Well-being". *Harvard Educational Review*, Vol. 67, No. 2. pp. 201-237.

Cohen, J. (2007). "Evaluating and Improving School Climate: A Strategy that promotes Students Learning, and Safe, Civil and Democratic School Communities". *Policy Forum on "Establishing School Climate for Academic Success"* Sponsored by the Office of the State Superintendent of Education, and the DC Education Compact. December 11, 2007, Washington, D.C.

Cohen, J. (2010). "Measuring & Improving School Climate: A school Improvement Strategy that supports the Whole Child and the Whole School Community". *A student services symposium: supporting students to success*. Harrisurg, PA, May 17, 2010. pp.1-5.

Cohen, J. (2010). "The New Standards for Learning". *Principal Leadership*, Vol. 11, No. 1. pp. 28-32.

Cohen, J. (2014). *School Climate Policy and Practice Trends: A Paradox: A Commentary*. Teachers College Record. Retrieved 25/1/2022 from https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/05/SCPolicyPracticeTrends-CommentaryTCRecord2-28-14.pdf

Cohen, J.; McCabe, E. M.; Michelli, N. M.; Pickeral, T. (2009a). "School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education". *Teachers College Record*, Vol. 111, No. 1. pp. 180–213.

Cohen, J.; Pickeral, T.; McCloskey, M. (2009b). "The Challenge of Assessing School Climate". *Educational Leadership*. Vol. 66, No. 4. pp.1-5

Cohen, J. (2014). "School Climate Policy and Practice Trends: A Paradox: A Commentary". *Teachers College Record*. Retrieved 25-1-2018 from http://www.tcrecord.org

Community Matters: *The whole school Climate Framework: Creating Safer Schools from the Inside- Out*. Retrieved 15-1-2023 from https://www.community-matters.org/wp-content/uploads/2019/07/CM_Whole-School-Climate_A-Framework_GREY-COVER.pdf

Cordeiro, V. C. (2021). *School Bullying.* Retrieved 16/7/2021from https://www.humanium.org/en/school-bullying/

Council for Creative Education (2023). *Introduction to Finland Education*. Retrieved 5/5/2023 from https://www.ccefinland.org/introductiontofinlandeducation

Council of Europe (2023). *New French Law Criminalizes School and University Bullying*. Retrieved 3/5/2022 from https://www.coe.int/en/web/cyberviolence/-/new-french-law-criminalizes-school-and-university-bullying

Department for Education (2017). *Preventing and Tackling Bullying: Advice for Head Teachers, Staff and Governing Bodies*. Retrieved 22/12/2023 from https://assets.publishing.service.gov.uk/media/625ee64cd3bf7f6004339db8/Preventing_and_tackling_bullying_advice.pdf

Curry, C. C. (2009). Correlation of Emotional Intelligence of School Leaders to Perceptions of School Climate as Perceived by Teachers *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Education, The School of Graduate Studies and Research, Indiana University of Pennsylvania, USA.

Curtis F. N. (2012). The Impact of an Economically Disadvantaged Student Population on School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. College of Education, University of Houston, Texas, USA.

Daar, S. E. (2010). School Climate, Teacher Satisfaction, and Receptivity to Change *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Communication Disorders, Counseling, School and Educational Psychology, The College of Graduate and Professional Studies, Indiana State University, USA.

Damron-Bell, J. (2011). The Development of Deviant Behavior in Adolescents: The Influence of Student Characteristics and School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Educational and Counseling Psychology, University of Louisville, Louisville, Kentucky, USA.

Dixon, S. R. (2008). A Study of Parental Involvement and School Climate: Perspective from the Middle School *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Office of Graduate Studies of Texas A&M University, USA.

Doll, Beth (2010). "Positive School Climate". *Principal Leadership*.December 2010, pp. 12-16.

Doyal, T. S. (2009). Is there a Relationship between Academic Achievement and School Climate at the Elementary, Middle, or High School Grade Level? *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. College of Education, Florida Atlantic University, Florida, USA.

Duckenfeld, M. & Reynolds, B. (2013). School Climate and Dropout Prevention. In Dary, T. & Pickeral, T. (eds.) (2013). School Climate Practices for Implementation and Sustainability. *A School Climate Practice Brief*, No. 1. National School Climate Center, New York.

Edwards T. W. (2023). Examining the Relationship between Teachers' Perceptions of School Climate and Student Achievement of Middle School Students *(An Unpublished Ph.D. Thesis).* The University of Houston-Clear Lake, Texas, USA.

Faour, M. (2012). The Arab World's Education Report Card: School Climate and Citizenship Skills, Carnegie Middle East Center, Washington D.C., USA.

Faster, D. & Lopez, D. (2013). School Climate and Assessment. In Dary, T. & Pickeral, T. (eds.) (2013). "School Climate Practices for Implementation and Sustainability". *A School Climate Practice Brief*, Number 1, National School Climate Center, New York.

Faster, D. (2008). "The Link between school Climate and Student Success: Findings from CSEE'S Ohio School Climate Survey". *School Climate Matters*, Center for Social and Emotional Education Newsletter, Vol.2, Issue 3. pp. 1-7.

Feiten, B. A. (2010). An Investigation of the Relationship between School Climate and Student Achievement in Michigan Middle Schools *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Educational Leadership, Central Michigan University, Michigan, USA.

Fowler, D. (2011). School Discipline Feeds the "Pipeline to Prison". *Phi Delta Kappan*, Vol. 93, No.2. pp.14-19.

Fultz, D. M. (2011). Principal Influence on School Climate: A Networked Leadership Approach *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. The Graduate School of the Ohio State University, USA.

Gangi, T. A. (2010). School Climate and Faculty Relationships: Choosing an Effective Assessment Measure *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of School Psychology, St. John's University, New York.

Geraldine B., M.A. (2009). High School Teachers' Perceptions of School Change and its Implications for School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Educational Leadership and Policy Studies, College of Education and Human Development, The University of Texas at San Antonio, USA.

Ghaith, G. (2003). "The Relationship between Forms of Instruction, Achievement and Perceptions of Classroom Climate". *Educational Researchers*, 45 (1). pp. 83-93.

Goldstein, S. E; Young, A.; Boyd, C. (2008). "Relational Aggression at Schools: Associations with School Safety and Social Climate". *Journal of Youth Adolescence*, 37. pp. 641-654.

Halawah, I. (2005). "The Relationship between Effective Communication of High School Principal and School Climate". *Education*, Vol. 126, No. 2. Pp. 334-345.

Hampton M. S. (2021). Teacher and Staff Perception of School Climate: A Case Study *(An Unpublished Ph.D. Thesis*). University of Arkansas, USA.

Harris, K. M. (2011). The Effects of School Climate Change on Student Success in a Fifth and Sixth Grade School *(An Unpublished Ph.D. Thesis*). School of Education, Lindenwood University, USA.

Harrison C., Killion, J. (2007). "Ten Roles for Teacher Leaders". *Teachers as Leaders*, Vol. 65, No.1. pp. 74-77.

Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2020). *Developing a Positive School Climate: Top Ten Tips to Prevent Bullying and Cyber bullying*. Cyber bullying Research Center.

Horwood, M. (2010). Student and Teacher Perceptions on School Climate in Grades Eight through Twelve *(An Unpublished Ph.D. Thesis*). Department of Educational Foundations and Leadership, George Fox University, Oregon, December 2010.

Hoy, W.K. & Miskel, C. (2005). *Education Administration: Theory, Research, and Practice*, 7th Edition. McGraw. Hill, New York.

Huber, S.G. & Hiltmann, M. (2011). "Competence Profile School Management (CPSM): An Inventory for the Self-assessment of School Leadership", Educ Asse Eval ACC 23, pp. 65-88.

Humanium (2023). *Finland's Children-centric School System: A global Model for Success.* Retrieved 7/11/2023 from https://www.humanium.org/en/finlands-children-centric-school-system-a-global-model-for-success/

IGI Global, Infoscipedia (2024). *What is School Climate?* Retrieved 2/1/2024 from https://www.igi-global.com/dictionary/building-stronger-connections-among-students-families-and-schools-to-promote-school-safety/55178

Inclusive Schools Network (2024).*Ways to Improve School Climate*. Retrieved 12/1/2024 from https://inclusiveschools.org/resource/ways-to-improve-school-climate/

Jacobson, S. L.; Johansson, O.; Day, C. (2011). "Preparing School Leaders to Lead: Organizational Learning and Capacity Building" .In : Ylimaki, Rose M. & Jacobson, Stephen L. (eds.): US and Cross-National Policies, Practices, and Preparation: Implications for Successful Instructional Leadership, Organizational Learning, and Culturally Responsive Practices". *Studies in Educational Leadership*, Vol. 12. pp. 103-123.

Jones, S. E.; Fisher C. J.; Greene B. Z; Hertz, M. F; Pritzl, J. (2007). "Healthy and Safe School Environment, Part I: Results from School Health Policies and Programs Study 2006". *Journal of School Health*, Oct 77 (8). pp. 522- 543.

Kartal, H. & Bilgin, A. (2009). "Bullying and School Climate from the Aspects of the Students and Teachers". *Eurasian Journal of Educational Research*, Issue 36. pp. 209-226.

Kelly. K.; Merry, J.; Gonzalez M. (2018). "Trust, Collaboration and Well-Being: Lessons Learned from Finland". *SRATE Journal*, Vol. 27 (2). pp. 34-39.

King's Printer for Ontario (2024a). *Creating Safe and Accepting Schools: A Positive School Climate is Essential*. Retrieved 2/1/2024 from https://www.ontario.ca/page/creating-safe-and-accepting-schools

King's Printer for Ontario (2024b). Bullying – we can all help stop it. Canada. Retrieved 2/1/2024 from https://www.ontario.ca/page/bullying-we-can-all-help-stop-it

Konishi, C.; Chowdhury, F.; Lyu, H. (2024). *School Climate and Bullying in Canada: From a Social-Emotional Learning Perspective*. Routledge.

Lansberry, L. J. (2009). A Study of the Relationship between School Climate and Adequate Yearly Progress *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. The School of Graduate Studies and Research, Department of Administration and Leadership Studies, Indiana University of Pennsylvania, USA.

Leone, S. (2009). The Relationship between Classroom Climate Variables and Student Achievement *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. The Graduate College of Bowling Green State University, Ohio, USA.

Loukas, A. & Robinson, S. (2004). "Examining the Moderating Role of Perceived School Climate in Early Adolescent Adjustment". *Journal of Research on Adolescence*, Vol. 14, Issue 2. pp. 209–233.

Loukas, A. (2007). "What is a School Climate?" *Leadership Compass*, Vol. 5, No. 1. pp. 1-3.

Loukas, A.; Suzuki, R.; Horton K. D. (2006). "Examining School Connectedness as a Mediator of School Climate Effects". *Journal of Research on Adolescence*, 13 (3). pp. 491-502.

Luo, M.; Huang, W.; Najjar, L. (2007). "The Relationship between Perceptions of a Chinese High School's Ethical Climate and Students' School". *Journal of Moral Education,* Vol. 36, Issue 1. pp. 93-111.

Lynch, C. (2011). Teacher Descriptions of School Climate and its Relationship to School Suspensions and Violent and Disruptive Incidents *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Dowling College, Oakdale, New York.

Maestas, R.; Vaquera, G.; Zehr, L. M. (2007)."Factors Impacting Sense of Belonging at a Hispanic-Serving Instruction". *Journal of Hispanic Higher Education*, Vol. 6, No. 3. pp. 237-256.

Maier, S. (2010). Assessing School Climate Using a Sequential Transformative Design *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. School of Education, Colorado State University, USA.

Marshall, M. L. (2004). *Examining School Climate: Defining Factors and Education 9 Influences*. Georgia State University Center for Research on school Safety, School Climate, and Classroom Management, Retrieved From http:// education.gsu.edu/schoolsafety/.

Marten, D. M. (2012). The Effect of Improved School Climate over Time on Fifth-Grade Students' Achievement Assessment Scores and Teacher Administered Grade Scores *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Faculty of the Graduate College of the University of Nebraska, USA.

Ministry of Education (2008). "Shaping a Culture of Respect in our Schools: Promoting Safe and Healthy Relationships". *Safe Schools Action Team Report*. Queen's Printer for Ontario, Canada.

Minneapolis public schools: Creating a Positive School Climate for Learning: A Tool Kit for building Leaders. Teachers and Staff of Minneapolis Public Schools, p.3. Retrievd 32/12/2023 from Minneapolis-Public-Schools-Positive-School-Climate-Tool-Kit-First-Edition-108/

Minnesota Department of Education (2024). *School Climate Improvement Model*. USA. Retrieved 24/2/2023 from https://education.mn.gov/MDE/dse/safe/clim/model/

Minnesota Department of Education (2024). *School Climate Improvement Model*. Retrieved 12/1/2024 from https://education.mn.gov/MDE/dse/safe/clim/model/

Mitchell, M. M.; Bradshaw, C. P.; Leaf, P. J. (2010). "Student and Teacher Perceptions of School Climate: A Multilevel Exploration of Patterns of Discrepancy". *Journal of School Health*, Volume 80, Issue 6. pp.271-279

Miura, T. C. (2010). School Climate: Development of a Comprehensive Definition *(An Unpublished M.A. Thesis)*. Faculty of Education, University of Ottawa, Canada.

Mysyk, V. (2024). "Fostering Inclusivity: the Crucial Role of School Climate in Preventing Bullying". Proceedings of the15thInternational Scientific and Practical Conference «*Scientific Horizon in the Context of Social Crises*» (April 26-28, 2024). Japan: Tokyo. pp .172-181.

National Academies (2007). Study of Teacher Preparation Programs in the United States. Retrieved 6/4/2022 from www.national academies.org/teacher prep.

National Children's Bureau (2023). Anti- bullying alliance :What does the Law say about Bullying? Retrieved 20/12/2023 from https://anti-bullyingalliance.org.uk/tools-information/all-about-bullying/bullying-and-law/what-does-law-say-about-bullying

National School Climate Center (2010). "Commentaries on the National School Climate Standards: Benchmarks to promote Effective Teaching, Learning and Comprehensive School Improvement". *A school Climate Brief*, No. 2. New York. p. 1-39.

National School Climate Center (2012). *Measuring School Climate*. New York.

National School Climate Center (2020). *The 14 Dimensions of School Climate Measured by the CSCI*. Retrieved 20-5-2023 from https://schoolclimate.org/wp-content/uploads/2021/08/CSCI-14-Dimensions-Chart.pdf

National School Climate Center (2021a). *We measure and improve the Climate for Learning in Schools*. Retrieved 24/6/2023 from https://schoolclimate.org/

National School Climate Center (2021b). *School Climate Services.* Retrieved 24/6/2023 from https://schoolclimate.org/services/

National School Climate Council (2007). The School Climate *Challenge: Narrowing the Gap between School Climate Research and School Climate Policy, Practice Guidelines and Teacher Education Policy*. New York. Retrieved 22/12/2021 from http://csee.net/climate/aboutcsee/school_climate_challenge.pdf

Ng, P. T. (2012). "An Examination of School Leadership in Singapore through the Lens of the Fourth Way". *Educ Res Policy prac*. pp. 27-34.

Null, C.F. (2012). The Impact of an Economically Disadvantaged Student Population on School Climate (An Unpublished *Ph.D. Thesis).* College of Education, University of Houston, Texas.

O'Malley, M. D. (2011). The California School Climate Survey: Dimensionality and Staff Perceptual Differences across Professional Group Identity and School Level *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Counseling, Clinical, and School Psychology, University of California.

OECD (2019). PISA 2018 Results: What School Life means for Students' Lives, OECD Publishing, Vol. III. Paris.

Orr, M. T. (2007). School Leader Ship Study Developing Successful Principals: How Preparation Influence School Leaders and their School Improvement: Comparing Exemplary and Conventionally Prepared Principals". *The Annual Meeting of the American Educational Research Association*. Chicago, Illinois, April 9-13.

Oyetunji, C. O. (2006). The Relationship between Leadership Style and School Climate in Botswana Secondary Schools *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. University of South Africa.

Paker D. A. (2009). The Effects of Discourse Community Model on Promoting International Conceptual Change to increase

Understanding of School Climate and its Importance *(An Unpublished Ph.D. Thesis*). Duquesne University, USA.

Parker, D. A. (2009). The Effects of a Discourse Community Model on Promoting Intentional Conceptual Change to Increase Understanding of School Climate and its Importance *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. School of Education, Duquesne University, Pennsylvania, USA.

Pepper, K. & Thomas, L. H. (2002). "Making a Change: The Effects of The Leadership Role on School Climate". *Learning Environments Research*, 5. pp.155-166.

Pickeral, T.; Evans, L.; Hughes, W.; Hutchison, D. (2009). School Guide for District Policymakers and Educational Leaders, Center for Social and Emotional Education, New York.

Piscatelli, J & Lee, C. (2011). *State Policies on School Climate and Bully Prevention Efforts: Challenges and Opportunities for Deepening State Policy Support for Safe and Civil Schools*. National School Climate Center. New York. Retrieved 3-6-2023 from http://schoolclimate.org/climate/policy.php

PREVNet (2024).*Canadian Safe School Network*. University of Calgary, Canada. Retrieved 27/2/2024 from https://www.prevnet.ca/node/345

Price, B. P. (2008). Teacher Perceptions of the Impact of Professional Development and Teacher-Student Relationships on School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. The Graduate Faculty of Auburn University, Alabama, USA.

Quintero, M. F. (2010). School Climate and Teacher Empowerment in Small Learning Communities *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. The Graduate School, University of Kentucky, USA.

Robinson, T. (2010). Examining the Impact of Leadership Style and School Climate on Student Achievement *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Old Dominion University, Virginia, USA.

Rutherford, C. (2006). "Teacher Leadership and Organizational Structure: The Implications of Restructured Leadership in an Edison School, *Journal of Educational change*, 7. pp. 59-76.

Ryan, W. (2009). Links between School Climate and Bullying: A Study of Two Tribes Schools *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. University of Ottawa, Canada.

Santos de Barona, M. & Barona, A. (2006). "School Counselors and School Psychologists: Collaborating to Ensure Minority Students Receive Appropriate Consideration for Special Educational Programs". *Professional School Counseling*, Vol. 10, No. 1. pp. 3-13.

Scallion, S. E. (2010). The Voice of Elementary School Principals on School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. School of Education, University of Massachusetts Amherst, USA.

Schleicher, A. (2011). "Building High Quality Teaching Profession: Lessons from around the World". *Background Report for the International Summit on the Teaching Profession*. OECD.

School Climate Survey 2011. Center for the Study of School Climate, Retrieved 15-1-2023 from https://www.schoolclimatesurvey.com/

Search Institute (2010)."Finding the Student Spark: Missed Opportunities in School Engagement". *Search Institute Insights & Evidence,* Vol. 5, No. 1. pp. 1-13.

Shaw, B. C. (2009). Impact of Leadership Styles on School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. School of Education, Capella University, Minnesota, USA.

Simoson M. (2005). " Distance Education: Eight Steps For Transforming an Organization". *Quarterly Review of Distance Education*, 6 (2). pp.vii-ix.

Sims, C. E. (2005). The Effects of Principals' Leadership Practices on School Climate and Student Achievement in Title I Elementary Schools *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. School of Education, Union University, Tennessee, USA.

Smith, J. J. (2005). The Relationship between School Division Climate and Student Achievement of School Divisions in the Commonwealth of Virginia *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Virginia Polytechnic Institute and State University, Blacksburg, Virginia, USA.

Smith, K. M. (2008). The Impact of District and School Climate on Student Achievement *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. School of Education, The College of William and Mary, Virginia, USA.

Smith, L. D. (2009). School Climate and Teacher Commitment *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies, Graduate School of the University of Alabama, Tuscaloosa, Alabama, USA.

Steiner C. J. (2009). Parent, Student, and Teacher Perceptions of School Climate at Suburban High *(An Unpublished Ph.D. Thesis*). University of North Dakota, USA.

Suldo, S. M. (2013). "Understanding Middle School Students' Life Satisfaction: Does School Climate Matter?" *Applied Research in Quality of Life*, 8. pp. 169-182.

Sutherland, A. E. (2010). The Roles of School Climate and Peers in Bullying *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Psychology, Queen's University, Ontario, Canada.

Suwalska, A. (2018)."Culture of Teaching in Finnish Schools in Context of Educational Change" *Polish Journal of Educational Studies*, Vol. I (LXXI). pp. 112-122.

Tatum, D. A. (2009). School Climate, School Safety, Victimization, and Students' Self-Reported Grades: A Quantitative Study *(An Unpublished Ph.D. Thesis).*Walden University, USA.

Thapa, A.; Cohen, J.; Higgins-D'Alessandro, A.; Guffey, S. (2012). School Climate Research Summary: August 2012. *School Climate Brief*, No. 3. National School Climate Center, New York. Retrieved 22/6/2022 from schoolclimate.org/climate/research.php

Toronto District School Board (2024). *School Climate*. Canada. Retrieved 12/1/2024 from https://www.tdsb.on.ca/High-School/Caring-Safe-Schools/School-Climate

UNICEF, Egypt (2018a). *Bullying: Happens to everyone, stoppable by everyone*. Retrieved 15/12/2023 from https://www.unicef.org/egypt/ar/bullying

UNICEF, Egypt (2018b). *Bullying: Tips for Teachers: Happens to everyone, stoppable by everyone*. Retrieved 15/12/2023 from https://www.unicef.org/egypt/bullying/tips-teachers

UNICEF, Egypt (2018c). *Egypt's First National Anti-bullying Campaign to Protect Children from Peer-to-peer Physical and Psychological Violence.* Retrieved 20/11/2022 from https://www.unicef.org/egypt/press-releases/egypts-first-national-anti-bullying-campaign-protect-children-peer-peer-physical-and.

Velasco, I. (2011). The Impact of Principal Leadership Behaviors on School Climate *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Department of Educational Leadership and Counseling, Sam Houston State University, USA.

Wayne RESA (2023). *School Climate Improvement*. USA. Retrieved 5/4/2023 from https://www.resa.net/teaching-learning/culture-climate/school-climate-improvement

Wikimedia (2024). *School Bullying*. Wikipedia, the Free Encyclopedia. Retrieved 1/2/2024 from https://en.wikipedia.org/wiki/School_bullying

Williams, M. D. (2009). The Relationship of Principal Leadership Behaviors with School Climate, Teacher Job Satisfaction, and Student Achievement *(An Unpublished Ph.D. Thesis)*. Graduate Studies Office, University of Southern Mississippi, USA.

Wilson, D. (2004). "The Interface of School Climate and School Connectedness and Relationships with Aggression and Victimization", Journal of school Health. Vol. 74, No .7. pp. 293- 299.

World Economic Forum (2018). *10 Reasons why Finland's Education System is the best in the World*. Retrieved 2/1/2023 from, https://www.weforum.org/agenda/2018/09/10-reasons-why-finlands-education-system-is-the-best-in-the-world/

آليات مقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر

إعداد
د/ سماح محمد الدسوقى
دكتور باحث
المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

٢٠٢٤

آليات مقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر

إعداد

د/ سماح محمد الدسوقى

مستخلص البحث:

هدف البحث تعرف واقع الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم على المستوى المركزي في مصر، ووضع آليات مقترحة لتعزيزها، وذلك من خلال توضيح الأسس الفكرية للثقة التنظيمية في الإدارة العليا للتعليم، وتحليل جهود إدارة التعليم في تعزيز أبعاد الثقة التنظيمية في مصر نظريًا، والوقوف على واقع الثقة التنظيمية في إدارة التعليم من وجهة نظر أعضاء المجتمع التربوي، ووفقًا لهذا تم تقديم مجموعة من الآليات المقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم، وقد اتبع البحث المنهج الوصفي، مستخدمًا أداة الاستبانة التي وجهت إلى عينة بلغت (١٧٢) مستجيبًا من المعلمين وأولياء الأمور والخبراء التربويين في عدة محافظات، وقد أسفرت نتائج البحث عن ضعف الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر، ووجود قصور في جهود دعمها، وأن المعلمين لديهم مستوى من الثقة التنظيمية في إدارة التعليم أعلى مقارنة بأولياء الأمور والخبراء، واقترح البحث تبني الهيكل التنظيمي المرن والمناسب لتعزيز قدرة إدارة التعليم ومختلف إداراتها ومؤسساتها على التعامل مع المتغيرات، وضرورة فتح قنوات الاتصال بين المجتمع التربوي والمسئولين عن التعليم، والعمل على تهيئة بيئة عمل تتسم بالثقة والعدالة والتعاون.

الكلمات المفتاحية: الثقة التنظيمية؛ المجتمع التربوي؛ إدارة التعليم على المستوى المركزي.

Proposed Techniques to Enhance Organizational Trust among the Educational Community in Education Management in Egypt

Dr. Samah Mohammed Al Desouky
at the National Center for Educational Research and Development Researcher

Abstract

The research aimed to identify the status quo of organizational trust among the educational community in education management at the central level in Egypt, and to develop proposed techniques to enhance it. The research has addressed the intellectual foundations of organizational trust in education management at the central level, and analyzed the efforts of the education administration in strengthening the dimensions of organizational trust in Egypt theoretically.

The research explored the status quo of organizational trust in education management at the central level from the point of view of the educational community members. Accordingly, a set of techniques were presented to enhance efforts to build organizational trust among the educational community in education management at the central level. The research has followed the descriptive method, using a questionnaire that was applied on a sample of (172) respondents from teachers, parents, and educational experts in several governorates in Egypt. The results of the research revealed a weak organizational trust among the educational community in education management at the central level in Egypt, and deficiencies in efforts to support it, and that teachers have a higher level of organizational trust in education management compared to parents and experts. The research presented some suggestions, including: adoption of a flexible and appropriate organizational structure to enhance the ability of education management at the central level and its various departments and institutions to deal with changes, opening channels of communication between the educational community and those responsible for education, and providing a work environment characterized by trust, justice and cooperation.

Keywords: Organizational Trust; Educational Community; Education management at the central level

الإطـار العـام:

مقدمة:

تواجه المؤسسات في العصر الحالي الكثير من التحديات المتعلقة بتطورات وتغيرات محلية وعالمية متلاحقة، يجب التعامل معها برؤية وفكر منفتح ومتجدد، وعمل استباقي حتى لا تتحول إلى أعباء ومعوقات تقف حائلا بين تلك المؤسسات وبين تحقيق أهدافها ونموها وتطورها، وهو ما ينعكس على المجتمع خاصة في حالة مؤسسات الدولة الأساسية ومنها التعليمية، مما يدفع إلى البحث والأخذ بالسبل الكفيلة بتعزيز قدراتها على المواجهة، وتُعد الثقة التنظيمية من تلك السبل التي يجب السعي لبنائها، فتبادل الثقة بين المؤسسة وموظفيها والجمهور المتعامل معها، هو ركن أصيل في وجود المؤسسات ونموها، فهو يمثل الدعم لها في كل خطواتها وأنشطتها، وإذا كانت الثقة ضرورية لكل المؤسسات، فهي بالتالي حتمية للمؤسسات التعليمية لدورها الفاعل في بناء النشء والمجتمع، فعندما يتعلق الأمر بالتعليم تصبح الثقة ضرورة وأساسًا يتم في ضوئه العمل والتطوير، لأن العنصر البشري هنا هو الأساس في المدخلات والعمليات والمخرجات، وبالتالي تسود التعاملات والعلاقات البشرية كل المنظومة التعليمية، وهذا يتطلب توفير مناخ مدعوم بالثقة بين كل الأفراد ذوي الصلة بالمؤسسة من داخلها وخارجها، لتيسير العمل ودعم تطويره، وبالتالي تصبح الثقة التنظيمية أساس العلاقات والتعاملات بالمؤسسة.

وتعود نشأة وتطور موضوع الثقة على المستوى العلمي إلى الخمسينيات من القرن الماضي، كأحد الفروع المهمة في علم النفس وعلم الاجتماع، وفي السبعينيات زاد الاهتمام لتظهر الأفكار الأولى لمفهوم الثقة ضمن الفعاليات التنظيمية من قبل (Luhman, 1979) حيث أكد على أهمية الثقة داخل المستويات التنظيمية (Straiter, 2005, 87)، ومع التسعينيات وما شهدته المؤسسات من تطورات وتغيرات عديدة، توجه علماء الإدارة إلى الاهتمام بشكل متزايد بتفعيل مفهوم الثقة، والذي تطور ليتحول من التركيز على منطلقات المدرسة الكلاسيكية القائمة على ما هو مادي وملموس كالسلطة ونطاق الإشراف، إلى التركيز على منطلقات مدرسة العلاقات الإنسانية القائمة على ما هو معنوي وإنساني كالتعاون والمحبة والاحترام، ومع بداية القرن الحالي ازداد الاهتمام ليبرز مفهوم الثقة التنظيمية ضمن المجال التنظيمي، ويصبح أحد مرتكزات الإدارة الناجحة (نجم وكريم، ٢٠١٨، ٣١١).

فالثقة التنظيمية هي إحدى أسس الإدارة الحديثة التي تسهم في الارتقاء بالعمل في ظل التحديات والمستجدات المتلاحقة، فقد نالت اهتمامًا كبيرا واتفاقًا على تأثيرها في نجاح واستدامة المؤسسات، حيث أثبتت الأبحاث الحديثة أهميتها في دعم سلوك المواطنة التنظيمية، والالتزام، والرضا الوظيفي، والإدارة الناجحة، والتغيير والعمل الجماعي، كما أن لها دورًا مهمًا في التكامل التنظيمي بين أعضاء المؤسسة، مما يضمن الاستقرار على المدى الطويل للمؤسسة، بالإضافة إلى أن الثقة ضرورية للتكيف مع التغيير والتطوير المستمرين، وتُعد الثقة في المنظمة أكثر أنواع الثقة تعقيدًا لارتباطها بالجوانب التنظيمية والتكنولوجية والإدارية (Al-Shalabi, 2019, 2-3).

وإذا كانت الثقة التنظيمية ضرورية لكل المؤسسات، فهي بالتالي ضرورية للمؤسسة التعليمية، حيث تمثل جزءًا مهمًا من القيم التنظيمية التي تحتاجها البيئات التعليمية، كما تعد أحد أهم المتغيرات الأساسية الواجب توافرها في أي مؤسسة ناجحة بما لها من تأثير على الارتقاء بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى الأفراد، وحيث إن الاعتماد الأساسي في التعليم على العنصر البشري، فإن الجانب المهم في القوى العاملة في مجال التعليم هو النوعية والرغبة في العمل والكفاءة والفعالية التي تتميز بها، وهو ما يتطلب اكتساب الثقة في مؤسسة التعليم التي يعملون بها، فيكونون على رضا في عملهم وإيمان به، ويحققون الجودة فيما يقدمونه، وهو ما سينعكس حتمًا على دعم ثقة الجمهور بتلك المؤسسة فتزداد قوة وتطورًا، وقدرة على مواجهة ما يستجد من تحديات وتغيرات (مصاطفى، ٢٠١٩، ٦).

وتبذل وزارة التعليم المصرية في ضوء رؤية مصر ٢٠٣٠م العديد من الجهود التي تأتي في إطار متطلبات الثقة التنظيمية كالحوكمة والشفافية والمساءلة وغيرها كمداخل تطويرية تسهم في إدارة التعليم بكفاءة وفاعلية تحقيقًا للجودة والقدرة التنافسية، وهي في ذلك مدعومة من قبل الحكومة، حيث اتجهت إلى الاهتمام بتهيئة مناخ مدرسي يساعد على تنمية العلاقات الإيجابية ويشجع على التعاون، وفتح قنوات الاتصال داخل المدرسة وخارجها، وقد أكدت المعايير القومية للتعليم المصري على العديد من مرتكزات بناء الثقة التنظيمية، منها: أن يسود المدرسة جو من الاحترام المتبادل بين الجميع، وأن يتسم العمل بالتعاون والجماعية، ويتسم سلوك العاملين بالانضباط والمسؤولية والنزاهة والعدالة، وتأكيد قيم الوضوح والشفافية في العمليات الإدارية، وتطبيق التفويض الفعال للآخرين، وتفعيل دور مجالس الأمناء (الحسيني وأحمد، ٢٠٠٥، ٩٠-

٩٣)، كما عملت الوزارة على تشكيل لجنة لمكافحة الفساد بديوان الوزارة عام ٢٠١٦م، ولجان فرعية لها على مستوى المديريات التعليمية لهذا الشأن (صلاح، ٢٠٢٢).

مشكلة البحث وتساؤلاته:

تُعد الثقة التنظيمية ضرورة بين إدارة التعليم على المستوى المركزي والمجتمع التربوي الذي يمثل غالبية المجتمع إن لم يكن المجتمع كله، فدعمه لها هو من يُفعل خططها واستراتيجياتها، فالثقة هي المؤشر الأبرز على قوة هذه الإدارة وكفاءتها، وبالرغم من أهمية الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم، والجهود المبذولة لتحقيق جودة التعليم وتطويره وتحقيق الكثير من الممارسات الداعمة لها كالحوكمة والشفافية والمساءلة وغيرها من عوامل تعتبر من متطلبات اكتساب الثقة بإدارة التعليم من قبل أعضاء المجتمع التربوي، إلا أن هناك الكثير من السلبيات التي تشير إلى وجود قصور ومعوقات أمام بناء ودعم تلك الثقة التنظيمية.

فعلى الرغم من أن رؤية مصر ٢٠٣٠م تتضمن الكثير من التوجهات التي تشكل متطلبات لاكتساب الثقة بإدارة التعليم، سواء من جانب العاملين أو من جانب الأطراف المستفيدة، لكن مع الجهود المبذولة يشير الواقع الحالي إلى وجود مظاهر قصور وضعف وكثير من المعوقات التي تحول دون تحقيق الثقة التنظيمية بالشكل المنشود، وقد أقر تقرير رؤية مصر ٢٠٣٠م بتدهور الثقة بين المجتمع والمنظومة التعليمية كتحدٍ يواجه التعليم قبل الجامعي، وقد لخص التقرير أسباب ذلك في ضعف جودة خدمات التربية والتعليم المقدمة في المدارس، وضعف الصلة بين التعليم من ناحية ومتطلبات الحياة وسوق العمل من ناحية أخرى، وبشكل أكثر تفصيلاً ترجع أسباب تدهور الثقة للعديد من جوانب القصور في عمل إدارة التعليم، منها على سبيل المثال: ضعف نظم التقويم والمتابعة والحوافز وغياب نظام مؤسسي متكامل للمتابعة والتقويم قائم على النتائج، ونقص قواعد البيانات التفصيلية وأثرها في دعم اتخاذ القرار، وضعف الجدوى الاقتصادية والتربوية من حصول المدارس على الاعتماد، واعتماد النظام الحالي للجودة على جودة العمليات وقلة التركيز على جودة المخرجات النهائية، وتقلص دور المجتمع المدني والقطاع الخاص في العملية التعليمية، وتدهور البنية التحتية لمعظم المدارس (الاستدامة والتمويل، ٢٠١٩؛ ووزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ١٤٤-١٤٦).

كما كشفت دراسة طلايع (تحت النشر ٢٠٢٥، ٤٦) عن بعض أوجه القصور التي تتمثل في: ضعف الأطر التشريعية التنظيمية، واستمرار العمل من خلال المركزية، وانخفاض مستوى الأداء الأكاديمي والإداري والمهني والمالي نتيجة ضعف التنمية المهنية المستدامة، وخفض التمويل، ونقص الوعي بمفهوم وأطر وأبعاد الحوكمة المؤسسية، وأيضًا كثرة الأجهزة الرقابية والازدواجية في الصلاحيات وغياب التنسيق فيما بينها، وانخفاض معدل الرضا الوظيفي نتيجة للوضع المالي والإداري، وكثرة المشكلات الإدارية نتيجة المفهوم الخاطئ لتطبيق مدخل "إدارة التغيير"، وانخفاض تطبيق التمكين ونقل السلطات إلى الأجهزة التنفيذية.

وفي ضوء ذلك يتضح أن مثل هذه السلبيات تضعف من الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم، وهو ما ينعكس سلبًا على فعالية المؤسسة التعليمية وكفاءة أدائها، من ذلك يصبح من الضروري محاولة فهم أهمية بناء الثقة التنظيمية لإدارة التعليم، وتعرف الجهود المبذولة في هذا الشأن، وتعرف واقع الثقة التنظيمية بإدارة التعليم في مصر من وجهة نظر المجتمع التربوي، لتقديم مجموعة من الآليات المقترحة التي تساعد على تعزيز الثقة التنظيمية، والدفع بخطوات بنائها، وفي ضوء هذا تتبلور مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن تعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما الأسس الفكرية للثقة التنظيمية في إدارة التعليم؟

٢- ما جهود إدارة التعليم في تحقيق أبعاد الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي بمصر؟

٣- ما واقع الثقة التنظيمية في إدارة التعليم من وجهة نظر أعضاء المجتمع التربوي في مصر؟

٤- ما الآليات المقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر؟

أهداف البحث:

تتمثل أهداف البحث فيما يلي:

١- تعرف الأسس الفكرية للثقة التنظيمية في إدارة التعليم من حيث المفهوم والأهمية والخصائص والمتطلبات والأبعاد.

٢- رصد جهود إدارة التعليم بمصر في تحقيق الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي .

٣- اكتشاف واقع الثقة التنظيمية في إدارة التعليم من وجهة نظر أعضاء المجتمع التربوي في مصر.

٤- تقديم مجموعة من الآليات المقترحة التي تساعد على تحقيق الثقة التنظيمية وتعزيزها لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر.

أهمية البحث:

تنبع أهمية البحث مما يلي:

- أهمية الثقة التنظيمية كعامل مؤثر في تعزيز قدرة المؤسسات المعاصرة وخاصة التعليمية على الاستمرار والنجاح في تحقيق أهدافها ومواجهة ما يقابلها من تحديات.
- توجيه المسؤولين بوزارة التعليم إلى ما يشوب جهودهم المبذولة من قصور قد يضعف الثقة التنظيمية، ويضعف دعم المجتمع التربوي لها.
- مساعدة متخذي القرار والمسؤولين بإدارة التعليم على استخدام وتفعيل الآليات والإجراءات العملية لبناء واكتساب الثقة التنظيمية بالوزارة.
- لم يحظ موضوع البحث بالدراسة من قبل في الدراسات العربية والأجنبية –في حدود علم الباحث– من حيث دراسة الثقة بإدارة التعليم على المستوى المركزي، وأيضًا استطلاع رأي المجتمع التربوي (العاملين، والأطراف المستفيدة)، وهذا يدل على وجود فجوة معرفية ينبغي التصدي لها.

منهج البحث وأدواته:

اتبع البحث المنهج الوصفي لتوافقه مع أهدافه وطبيعته، وقد تم استخدام الاستبانة كأداة للبحث التي تضمنت جزئين أساسيين: الأول خاص بالأسئلة المتعلقة بالبيانات الديموجرافية، ويتضمن الجزء الثاني الأسئلة الخاصة بواقع الثقة التنظيمية، وقد وجهت الاستبانة إلى عينة من أولياء الأمور والمعلمين والخبراء التربويين بلغت (١٧٢) مستجيبًا من محافظات القاهرة الكبرى (القاهرة، الجيزة، القليوبية) وبعض المحافظات الإقليمية (الدقهلية، الغربية، المنوفية، السويس، كفر الشيخ).

حدود البحث:

اقتصرت حدود البحث على ما يلي:

- ❖ **حد الموضوع:** اقتصر موضوع البحث على واقع الثقة التنظيمية في إدارة التعليم على المستوى المركزي وهو مستوى وزارة التربية والتعليم وذلك من قبل العاملين والأطراف المستفيدة.
- ❖ **الحد البشري:** اقتصر التطبيق الميداني على المعلمين بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم، وأولياء الأمور، والخبراء التربويين.
- **الحد المكاني:** تم إجراء هذا البحث على عينة من محافظات القاهرة الكبرى، وبعض المحافظات الإقليمية.
- ❖ **الحد الزمني:** تم إجراء الدراسة الميدانية خلال بداية العام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤م.

مصطلحات البحث:

يتضمن البحث المصطلحات التالية:

- ❖ **الثقة التنظيمية:** Organizational Trust

تم الاكتفاء هنا بتعريف الثقة التنظيمية إجرائيًا فقط حيث سيتضمن الإطار النظري للبحث مفهومها بشكل تفصيلي، وتُعرف الثقة التنظيمية إجرائيًا بأنها مدى موافقة أعضاء المجتمع التربوي على الممارسات التي تقوم بها إدارة التعليم على المستوى المركزي (مستوى الوزارة) من حيث سياسات التعليم وأهدافه، والإدارة والتمويل، والقيم التنظيمية، والشفافية وتداول المعلومات.

- ❖ **المجتمع التربوي:** Educational Community

يقصد بالمجتمع التربوي بأنه مجموعة الأفراد الذين يؤثرون ويتأثرون بالقرارات والسياسات والممارسات التعليمية، ويتمثلون في الطلاب وأولياء أمورهم والمعلمين والعاملين بالمدارس التابعة لوزارة التربية والتعليم وكافة الأطراف المستفيدة من التعليم.

ووفقاً لأهداف البحث الحالي فإن المجتمع التربوي هو مجموعة الأفراد المتأثرون بعمل إدارة التعليم، من أولياء أمور ومعلمين وخبراء تربويين.

- ❖ **إدارة التعليم:** Education Management at the Central Level

وتُعرف إدارة التعليم بأنها "الجهاز الإداري المسؤول عن تعبئة كافة الإمكانيات والطاقات والجهود البشرية، والعمل على تنسيقها وتوجيهها لتحقيق أهداف التربية" (شحتة، ٢٠٢٠).

ويقصد بإدارة التعليم في البحث الحالي المستوى المركزي في النظام التعليمي قبل الجامعي في مصر، وهو الجهة المسؤولة عن رسم السياسة التعليمية في ضوء سياسة الدولة وفلسفتها، وتتمثل في وزارة التربية والتعليم والتعليم الفني، وقد يعبر عنها البحث أيضًا بمصطلح "المؤسسة التعليمية".

الدراسات السابقة:

يعرض البحث الحالي لعدد من الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوعه وأهدافه كما يلي:

أولاً: الدراسات العربية:

أجرت خوين (٢٠١٥) دراسة استهدفت تقديم مرتكزات نظرية لإدارة المنظمات العراقية عن الثقة التنظيمية كأساس في تحقيق الالتزام التنظيمي، ودراسة مدى توافر أبعاد الثقة التنظيمية، وقياس تأثيرها المعنوي على الالتزام التنظيمي، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وتم إعداد استبانة تكونت من ثلاثة محاور تتمثل في الثقة (بالمشرفين وبزملاء العمل وبالإدارة)، وطبقت على عينة من العاملين في مستوى الإدارة الدنيا (التنفيذ)، وأسفرت الدراسة عن وجود تأثير إيجابي لبعدي الثقة التنظيمية (زملاء العمل وإدارة الشركة) في تحقيق الالتزام لدى العاملين، في حين أن الممارسات والإجراءات الرقابية الحازمة من قبل المشرفين أدت إلى ضعف الالتزام لدى الأفراد تجاه المشرفين، لذا أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالقوى البشرية، واعتبار الجهود المبذولة لتحقيق التنمية البشرية هدفًا استراتيجيًا.

وقدم بن عطا الله (٢٠١٨) دراسة استهدفت تعرف دور المسؤولية الاجتماعية لإدارة الموارد البشرية في بناء الثقة التنظيمية بالمؤسسة ممثلة في مديرية الشباب والرياضة لولاية بسكرة بالجزائر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وأسفرت النتائج عن أن المسؤولية الاجتماعية لإدارة الموارد البشرية لها دور في بناء الثقة التنظيمية، وأن هناك ارتباطًا بين أبعادها وأبعاد الثقة التنظيمية، كما نالت برامج تحسين الحياة المهنية والثقة بالمشرفين أعلى قيمة ضمن أبعاد الثقة التنظيمية.

وأجرى جبارين، أبو سمرة، وأبو صاع (٢٠١٨) دراسة استهدفت تعرف مستويات الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين بفلسطين من وجهة نظر المعلمين، وتعرف مدى الاختلاف في تقديراتهم، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت أداة الاستبانة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الثقة تعزى لمتغيري الجنس

والخبرة، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الثقة تعزى لمتغير المؤهل العلمي؛ فهو متغير غير مؤثر في تقدير مستوى الثقة التنظيمية.

كما أجرى نجم وكريم (٢٠١٨) دراسة استهدفت تعرف دور الثقة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في مديرية بلدة كركوك بالعراق، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة من المبحوثين في أقسام المديرية، وقد أظهرت الدراسة وجود اتجاه إيجابي لدى المستجيبين بشأن متغيرات الثقة التنظيمية، وبشكل أسهم في بناء درجه مرضية من الثقة في ميدان العمل، وأن سلوك المواطنة قد شغل حيزًا فاعلاً نتيجة التفاعل الإيجابي بين متغيراته، كما كشفت الدراسة عن ارتفاع مستويات الثقة التنظيمية، وسلوك المواطنة التنظيمية، ووجود علاقة معنوية مرتفعة ذات تأثير إيجابي بين الثقة التنظيمية وسلوك المواطنة التنظيمية.

وقدم سعيدي وميلودي (٢٠١٩) دراسة استهدفت الكشف عن دور الثقة التنظيمية (بإدارة المنظمة، وبالمشرفين، وبزملاء العمل) في تعزيز الالتزام التنظيمي في جامعة غرداية، وذلك من وجهة نظر الموظفين، وتم استخدام المنهج الوصفي وأسلوب دراسة الحالة، وتم تطبيق استبانة على عينة تكونت من ٤٣ موظفًا إداريًا، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين أبعاد الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي، وأن وجود العلاقات التنظيمية المتماسكة والاعتماد المتبادل بين جميع الموظفين يسهم في تحقيق وتعزيز الثقة، مما أدى إلى وجود تأثير للثقة التنظيمية في تحقيق وتعزيز الالتزام التنظيمي.

كما قدمت صياغ (٢٠١٩) دراسة هدفت تعرف مدى تأثير الثقة التنظيمية على الأداء الوظيفي للعاملين، من خلال إجراء دراسة ميدانية في شركة سوناطراك بقسم الإنتاج بها، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة بلغت (٢١٥) عاملاً، بجانب إجراء مقابلات مع عينة من العاملين حول مستوى الثقة التنظيمية، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى متوسط من الثقة التنظيمية، إذ كانت ثقة العاملين تجاه الإدارة العليا، وكذلك تجاه مشرفيهم بدرجة متوسطة، أما بالنسبة لثقة العاملين تجاه زملائهم فكانت مرتفعة، ووجود علاقة ذات تأثير متوسط للثقة التنظيمية على الأداء الوظيفي، وقد انعكس الرضا الوظيفي على العاملين في زيادة الشعور بالانتماء للمؤسسة، وزيادة الثقة، ومن ثم تطوير الأداء الشخصي.

وأجرت حامد (٢٠٢١) دراسة بهدف تعرف مدى وجود الثقة التنظيمية بمستشفى حميات دمنهور، والوقوف على الأسباب، والعوامل المؤثرة في زيادة الثقة بين العاملين، واكتسابهم مهارات إبداعية خلال أداء العمل، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي، واستخدمت المقابلة الشخصية لعدد من الأطباء في تخصصات مختلفة، وأظهرت النتائج أن الشفافية وتبادل المعلومات وروح التعاون بين العاملين تُعد من أهم أشكال الثقة بين العاملين في العمل الطبي، وأن وجود الاتصالات المباشرة والجانب غير الرسمي والعلاقات الشخصية التي تتشكل داخل العمل من أهم العوامل والأسباب المؤثرة في زيادة الثقة، ويعتمد تقديم أفضل خدمة على سرعة اتخاذ القرارات الصائبة وحل المشكلات.

وقدمت الحارثي (٢٠٢٣) دراسة استهدفت معرفة دور القيادة الداعمة في تعزيز الثقة التنظيمية لدى العاملين في المنظمات غير الربحية بمحافظة جدة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينه بلغت (٢١٨) من العاملين، وأظهرت نتائج الدراسة وجود دور للقيادة الداعمة مرتفع جدًا، وأن درجة ممارستها مرتفعة جدًا، وأن مستوى الثقة التنظيمية مرتفع أيضًا، وتوجد فروق ذات دلالة إحصائية حول العلاقة بين القيادة الداعمة والثقة التنظيمية تعزى لمتغير الجنس لصالح فئة الإناث، ومتغير المؤهل الدراسي لصالح الحاصلين على درجة الماجستير.

وأجرى سلطان (٢٠٢٣) دراسة استهدفت تحديد مستوى الثقة التنظيمية لدى المعلمين والمعلمات في مدارس بغداد، وقد اتبعت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت مقياسًا للثقة التنظيمية على عينة تكونت من (٢٠٠) معلم ومعلمة، وأسفرت النتائج عن تمتع المعلمين والمعلمات بثقة تنظيمية جيدة على المستوى العام، ولا يؤثر متغيرا التخصص والجنس على مستوى الثقة التنظيمية في المدارس، وأوصت الدراسة بتقديم ندوات ومحاضرات حول مفهوم الثقة التنظيمية في مراكز التطوير المستمر بالمدارس والجامعات، والاستفادة من مقاييس الثقة التنظيمية في المجال الأكاديمي بما في ذلك المجال التربوي والتعليمي والإداري.

الدراسات الأجنبية:

قدم Lashari, Moazzam, Salman, and Irfan (2016) دراسة استهدفت تحديد العلاقة بين العدالة التنظيمية المدركة والثقة بين العاملين في قطاع التعليم وتأثيرها على الالتزام التنظيمي، حيث تم إجراء دراسة حالة في جامعة سارجودا بباكستان، واستخدمت الدراسة أدوات الاستبانة والمقابلة والملاحظة، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٥) عاملًا، وأظهرت النتائج وجود

تأثير كبير للعدالة التنظيمية على الثقة التنظيمية التي تؤثر بدورها على الالتزام التنظيمي، وأن الثقة التنظيمية تعتبر متغيرًا وسيطًا بين العدالة التنظيمية والالتزام التنظيمي.

وقدم Vanhala, Heilmann, and Salminen (2016) دراسة بهدف تعرف الأبعاد المختلفة للثقة التنظيمية التي تؤثر على الالتزام التنظيمي للموظفين، وتم استخدام المنهج الوصفي، والاستعانة باستبانة وجهت إلى عينة من موظفي شركتين في فنلندا، وأظهرت النتائج أن أبعاد الثقة غير الشخصية كانت مرتبطة بشكل إيجابي بالالتزام التنظيمي، في حين أن أبعاد الثقة بين الأشخاص لم يكن لها تأثير كبير على الالتزام التنظيمي للموظفين، كما أن عدالة وقدرة سياسات وممارسات المنظمة تؤدي دورًا مهمًا في تعزيز الثقة والالتزام التنظيمي لدى الموظفين.

وأجرى Jiang and Chen (2017) دراسة بهدف تعرف تأثير الثقة التنظيمية على التعلم التنظيمي والإبداع في صناعة التكنولوجيا العالية، وتم استخدام المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على (٣٧٣) مشرفًا وموظفًا، وأظهرت نتائج الدراسة وجود آثار إيجابية ومعنوية للثقة التنظيمية على التعلم التنظيمي، وكذلك وجدت تأثيرات إيجابية للثقة التنظيمية على الإبداع.

وقدم Al–Shalabi (2019) دراسة هدفت فحص العلاقة بين الثقة التنظيمية والهوية التنظيمية والولاء التنظيمي في المستشفيات الخاصة الأردنية، والعمل على تحديد العلاقة المثلى بين المتغيرات الثلاثة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وطبقت استبانة على عينة بلغت ٣٨٥ عاملاً، وأظهرت النتائج أن جميع العلاقات في إطار الدراسة كان لها تأثير معنوي على الولاء التنظيمي، وكانت العلاقة الأمثل هي تأثير الهوية التنظيمية في الولاء التنظيمي مع وجود الثقة التنظيمية كمتغير وسيط.

وقدمت Rahayuningsih (2019) دراسة هدفت استكشاف الأثر الإيجابي للثقة التنظيمية، وتحديدًا الثقة تجاه الزملاء وأصحاب العمل والمنظمة، فأجرت الدراسة مراجعة منهجية باتباع المنهج الوصفي باستخدام أداة تحليل المضمون لعدد من الأدبيات عبر الإنترنت عن "الثقة التنظيمية"، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ مقالة بحثية تستخدم الثقة التنظيمية كمتغير تابع أو وسيط أو معتدل، وأظهرت النتائج أن الثقة التنظيمية يمكن أن تقلل من اتجاه دوران الموظفين، وزيادة نية البقاء في المنظمة، وفعالية الاتصال الداخلي، والاستعداد للتغيير، والتحسين المستمر، والسلوك الابتكاري، والرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية، والالتزام التنظيمي،

ودوافع السلامة، وأداء العمل؛ وكمتغير مستقل، يمكن أن تؤثر الثقة في زملاء العمل على أنشطة التعلم المشتركة، والرغبة في تبادل المعرفة والأفكار مع زملاء العمل، والالتزام بالتواصل، والرضا الوظيفي، والالتزام التنظيمي، والثقة في الرؤساء تعزز الهوية التنظيمية، وأداء العمل (أقوى مستوى من الارتباط الإيجابي)، والرضا الوظيفي، وسلوك المواطنة التنظيمية، والالتزام التنظيمي.

وأجرى Shayo, Rao, and Kakupa (2021) دراسة هدفت إعادة تركيز الاهتمام على كيفية تعريف الثقة وتفعيلها في الدراسات الحديثة، وذلك من خلال مراجعة مفهوم الثقة وقياسه في سياق المنزل والمدرسة، لكشف مدى تعقيد الثقة في تلك السياقات في جميع أنحاء العالم، وفهم وتقييم العلاقات بين المنزل والمدرسة ومكان العمل، وذلك عبر المنهج الوصفي باستخدام أداة تحليل المضمون لعدد (٧٩) دراسة تجريبية كمية أجريت على مدى عقدين من الزمن (٢٠٠٠-٢٠٢٠)، وكشفت النتائج عن أربع ركائز أساسية في مفهوم الثقة وهي: ميل ولي الأمر إلى الثقة، والأهداف المشتركة، والعلاقة بين ولي الأمر ومدير المدرسة، وجدارة مدير المدرسة بالثقة، ومع ذلك، فإن تفعيل الثقة في المقاييس الحالية لا يجسد هذه الركائز الأساسية بشكل كامل، لأنه يعتمد بشكل أساسي على خصائص الفرد المتمثلة في الإحسان والموثوقية والانفتاح والكفاءة والصدق وليس على سلوك الثقة الفعلي، فمعظم دراسات الثقة تقيس في الأساس الجدارة بالثقة وليس الثقة المزعومة، واقترحت الدراسة حدوث تحول في تصور وقياس الثقة.

التعليق على الدراسات السابقة:

تناولت الدراسات السابقة موضوع الثقة التنظيمية، لكن معظمها ربط بينه وبين متغير أو أثنين من المتغيرات التالية: العدالة التنظيمية؛ والالتزام التنظيمي؛ والمواطنة التنظيمية؛ والأداء الوظيفي؛ والمهارات الإبداعية؛ والقيادة الداعمة؛ والمسؤولية الاجتماعية، وذلك لتعرف العلاقة بينهما أو تأثير أحدهما على الآخر، وقد أسفرت عن علاقة طردية بين كل متغير والثقة التنظيمية، مما يشير إلى أهمية الثقة التنظيمية وتأثيرها على الأداء في المؤسسات كلها على اختلافها، وذلك فيما عدا دراسات (حامد، ٢٠٢١؛ جبارين وآخرون، ٢٠١٨؛ سلطان، ٢٠٢٣) حيث تم تناول موضوع الثقة التنظيمية ذاتها، ومدى اكتساب المؤسسة لها، وأيضًا اختلفت

دراستا(Rahayuningsih, 2019; & Shayo et al., 2021) حيث التركيز على فهم الثقة التنظيمية عبر مراجعة عدد من الأدبيات.

وقد استفاد البحث الحالي من الدراسات السابقة في تحديد المشكلة، وتعرف أهمية الثقة التنظيمية وتأثيراتها، وتحديد المنهج المناسب، وأدوات وإجراءات الدراسة الميدانية، وتعرف أفضل الأساليب الإحصائية لمعالجة البيانات، والاستفادة من نتائجها في تعرف جوانب الضعف والقوة التي يجب طرحها ومناقشتها في موضوع الثقة التنظيمية.

واتفق البحث الحالي مع غالبية الدراسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي، والاعتماد على الاستبانة كأداة لجمع البيانات، وذلك فيما عدا دراستي (حامد،٢٠٢١؛ وصياغ، ٢٠١٩) حيث تم استخدام المقابلة مع استخدام الاستبانة، وكذلك دراستي (Rahayuningsih, 2019; & Shayo et al., 2021) حيث تم استخدام تحليل المضمون لعدد من الدراسات والكتابات في هذا الموضوع، وفي دراسة (Lashari et al., 2016) تم اتباع دراسة الحالة واستخدام الاستبانة والملاحظة والمقابلة، واستخدمت دراسة (سعيدي وميلودي، ٢٠١٩) دراسة الحالة مع تطبيق استبانة.

واختلف البحث الحالي عن الدراسات السابقة في تناوله لموضوع الثقة التنظيمية ذاتها، والتركيز على دراسة متطلباتها، وكذلك التركيز على الثقة في إدارة التعليم على المستوى المركزي وأدائها عمومًا، وليس دراسة الثقة المرتبطة ببُعد الأشخاص، أو دراسة جانب واحد تطبقه المنظمة أو قيادتها كنوع القيادة، وتعرف تأثيره على الثقة التنظيمية، وذلك فيما عدا دراسات (حامد، ٢٠٢١؛ جبارين وآخرون، ٢٠١٨؛ وسلطان، ٢٠٢٣) حيث تناولت ثقة العاملين بالمؤسسة التي يعملون بها، وكذلك اختلف البحث الحالي عن كل الدراسات فيما عدا دراسة (Shayo et al., 2021) في تناولها للجمهور المتعامل والمتأثر بأداء المنظمة دون الاقتصار على العاملين بها.

الإطار النظري للبحث:

يتضمن الإطار النظري للبحث محورين هما: محور الأسس الفكرية للثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم، ويتضمن: المفهوم، والأهمية، والخصائص، ومتطلبات البناء والتعزيز، والأبعاد، ثم محور جهود إدارة التعليم في تحقيق الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي بمصر.

المحور الأول: الأسس الفكرية للثقة التنظيمية في إدارة التعليم:

وتم تناوله كما يلي:

أولاً: مفهوم الثقة التنظيمية:

يُعد مفهوم الثقة التنظيمية من المفاهيم الحديثة نسبيًا في مجال السلوك التنظيمي للإدارة، وقد ازداد الاهتمام به مع المداخل الحديثة في الفكر الإداري والتنظيمي، ونال اهتمامًا كبيرًا من مجالات علمية عديدة، انطلاقًا من كونه عنصرًا رئيسًا في نجاح أو فشل أى مؤسسة مهما كان نشاطها، فالعلاقات كيان جوهري داخل المناخ المؤسسي وخارجه، وهو ما يجب أن يقوم على الثقة لنجاحه واستثماره في تحقيق أهداف المؤسسة بكفاءة عالية، فكلما تزايدت ثقة العاملين والجمهور في المؤسسة وإدارتها، كلما زادت قدرة تلك المؤسسة على التعامل بنجاح مع مختلف ما يواجهها من ضغوط وتغيرات ومعوقات، وزاد تمكنها من التقدم والنمو في مسيرتها، وقد تعددت تعريفات هذا المصطلح بتعدد مجالات الدراسات التي تناولته وذلك وفق أهداف ورؤى الباحثين.

وقد عرف عبود، المجني، وجرجور (٢٠١٥، ١٩٨) الثقة ذاتها بأنها "شعور بالراحة والطمأنينة، وأحد أبرز مخرجات العلاقة الناجحة، حيث يتولد عند شركاء العلاقة كمحصلة لمجموعة من التبادلات الناجحة والمرضية، ومقابلة جميع التوقعات، والتأكد من القيام دائمًا بالعمل الصحيح بكل كفاءة وفعالية"، وبالنظر إلى الثقة داخل المؤسسة كعنصر أساسي في أنشطتها، يجب أن تبنى عليه علاقاتها الداخلية والخارجية، فإن الثقة التنظيمية عرفها Hoy and Moran (2003, 185–186) بأنها "رغبة المجموعة أو الفرد في أن يكون عرضة للتأثر بأفعال الطرف الآخر في ضوء ثقته بأن ذلك الطرف ذو نزعة خيرية وموثوق به، وكفء، وصادق، ومتفتح".

وعرفتها الشكرجي (٢٠٠٨، ٥٧) بأنها "توقعات ومعتقدات ومشاعر إيجابية يحملها الأفراد نحو مؤسساتهم التي ينتمون إليها والمرتبطة بالممارسات والسلوكيات الإدارية المطبقة، والتي روعي فيها الالتزام بالقيم الأخلاقية العامة، والإدارية الخاصة، والابتعاد عن كل ما يضر بالمصالح المشتركة"، كما عرفها Al–Shalabi (2019, 2) بأنها "مفهوم يرتبط بالعمل المنظم، حيث يتنبأ بالتوقعات والاعتقادات، ويتضمن درجة من المخاطرة، وهي حالة نفسية ناتجة عن

الاستعداد لقبول الضرر الناتج عن التوقعات الإيجابية حول النوايا أو السلوك أو الأدوار أو الخبرات".

وبشكل أكثر توجهًا نحو بعض متطلبات الثقة التنظيمية يمكن تعريفها بأنها "التأكد الذاتي لدى فردين أو أكثر من التوقعات المتعلقة بالإمكانات والأمانة والشفافية والاعتمادية في الطرف الآخر وخاصة في المواقف الحرجة" (مناع، ٢٠١٤، ٢٩٣). ويُعرفها بن برطال (٢٠١٨، ١٨٤) أنها "العلاقات المتبادلة التي تتواجد عندما يكون طرف محدد لديه ثقة في تكامل واعتمادية الطرف الآخر المشارك".

وتركيزًا على الثقة بالإدارة العليا للمؤسسة تُعرف الثقة التنظيمية بأنها "مدى ثقة العاملين بالسياسات الإدارية المتبعة المبنية على الكفاءة والخبرة والشمولية، وبالقيم والمبادئ التي تضمن الاحترام والتمكين والثقة المتبادلة والانفتاح بين الإدارة والعاملين، والاهتمام بهم وباحتياجاتهم من قبل تلك الإدارة" (العمرو والمحاسنة، ٢٠١٧، ٢١٣).

وأيضًا يقصد بالثقة التنظيمية أنها "توقعات الأفراد أو الجماعات بأن نظام اتخاذ القرارات التنظيمية يمكن الاعتماد عليه في تحقيق نتائج مرغوبة للفرد أو الجماعة دون ممارسة أي تأثير على هذا النظام" (مصاطفى، ٢٠١٩، ٢٩)، وأيضًا عرفها Straiter (2005) بأنها "تشير إلى درجة إيمان وتقبل الفرد للقرارات والسياسات التي تضعها إدارة المنظمة، والتي تقوم بتنفيذها وإدارتها بشكل عادل لجميع الأطراف"، ويتفق البحث الحالي مع هذين التعريفين فهما يتفقان مع هدفه ورؤيته للثقة التنظيمية.

مما سبق يمكن القول أن مفهوم الثقة التنظيمية بالمؤسسة أو الإدارة العليا غالبًا ما يرتكز على جوانب موضوعية كالتوقعات والسلوكيات والنتائج الملموسة، في حين أن المشاعر هنا ترتبط بالمنتمين للمنظمة حيث حجم العلاقات الشخصية الداخلية أكبر فتصبح مؤثرة على الثقة بالمنظمة، وذلك على عكس المتعاملين معها وتربطهم بها مصالح محددة، وبالتالي يتشكل مفهوم الثقة بشكل عام من خلال الكفاءة والقدرة في تقديم الخدمة، فترتكز الثقة التنظيمية على القيم الأساسية للمنظمة والرؤية المشتركة والثقة في النظام ذاته، أي العمل المنظمي، وفي ضوء هذا واتساقًا مع هدف البحث يمكن القول أن الثقة التنظيمية تُعبر عن "إيمان الأفراد واقتناعهم بأهداف وكفاءة إدارة التعليم، ورضاهم عما تضعه من سياسات وتتخذه من قرارات".

ثانيًا: أهمية الثقة التنظيمية:

تنبع أهمية الثقة التنظيمية من التأثيرات والنتائج المحتمل إحداثها على مستوى الفرد والمنظمة، كونها تضمن تحسين وتطوير السلوك التنظيمي، وبالتالي التحسين والفعالية لمختلف أنشطة المنظمة عبر تأسيس علاقات ثقة متبادلة مع مختلف الأطراف الفاعلة في المنظمة، فالثقة التنظيمية سلوك هادف ممارس داخل المنظمة ينتج ويدعم العديد من السلوكيات التنظيمية الإيجابية (بحري وخرموش، ٢٠٢٢، ١٢٩٨)، وبالتالي تتضح أهمية الثقة التنظيمية بإدارة التعليم فيما تحققه لها من فوائد تتمثل فيما يلي (بحري وخرموش، ٢٠٢٢، ١٢٩٧؛ خوين، ٢٠١٥، ١٢٨؛ Chmielecki & Sułkowski, 2018, 105-107):

- المساعدة على مشاركة المعرفة والمعلومات ذات المصداقية، وتشجيع تبادل الأفكار وتطبيقها.
- تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية: حيث تسهم الثقة في الاستقرار التنظيمي والرضا والولاء بين العاملين، وبالتالي تخفف الصراعات والنزاعات، وتعزز الاستجابات الفعالة في حل المشكلات، وتخفض معدلات الغياب، ومعدل دوران العمل.
- تحقيق تكامل العمل: وجعل العمل متماسكًا، وذلك من خلال ربط جميع الجهود والعمليات، وتوجيه الموارد البشرية والمادية بمختلف الإدارات والمؤسسات التابعة للإدارة العليا للتكامل فيما بينها بما يكفل تحقيق الأهداف المرغوبة.
- تحسين الفعالية التنظيمية: حيث تحقيق علاقات تفاعل وتعاون بين الإدارة وموظفيها بمختلف إداراتها ومؤسساتها والجمهور المتعامل معها، وتعزيز مشاركة الموظفين والجمهور، فالأفراد في المؤسسات ذات الثقة العالية يكونون أكثر تفاعلًا بنسبة كبيرة.
- رفع مستوى الأداء التنظيمي: حيث تؤدي الثقة إلى رفع مستوى الدافعية والكفاءة في العمل، والتوجه نحو الإبداع والابتكار لتطويره، كما تيسر الثقة أداء فرق العمل، وتخفف شدة الضغط النفسي، وتسهم بدرجة كبيرة في تيسير ممارسة العمل، وتفهم العاملين لمتطلباته.
- الحد من أساليب الرقابة المباشرة والتوجيه المستمر في العمل، وتقليل مستويات الاتصال، والاعتماد على الإجراءات الرسمية، وتخفيض هرمية الهياكل التنظيمية، التي يؤدي تعددها إلى هدم الثقة التنظيمية.

- ❖ خلق الإحساس بالأمان المستقبلي بين أطراف التعامل، وهو شرط لتحقيق الأداء الوظيفي الجيد، ودافع لمزيد من إقبال الجمهور على التعامل معها.

كما أن توافر الثقة التنظيمية يسهم في تحقيق الالتزام لدى الأفراد العاملين بالمنظومة التعليمية، وهو ما أكدته نتائج دراسات (خوين، ٢٠١٥؛ عبد الخير وبابكر، ٢٠١٨؛ Başt ug et al., 2016) حيث توصلت إلى أن للثقة التنظيمية علاقة ارتباط وتأثير معنوي موجب على الالتزام التنظيمي بأبعاده المختلفة.

وبالتالي فبناء الثقة التنظيمية في إدارة التعليم على المستوى المركزي أو الوزارة له تأثير كبير على مخرجات العمل فهي ذات علاقة موجبة مع أخلاقيات العمل كالرضا الوظيفي والالتزام التنظيمي، ومع السلوكيات التنظيمية الإيجابية كالأداء المرتفع وسلوك المواطنة التنظيمية والعدالة التنظيمية، وهي أيضًا ذات علاقة سالبة مع كل من دوران العمل والغياب والصراع داخل المنظمة، ومن ثم فالثقة شرط للبقاء والتميز في ظل ما يواجه التعليم من تحديات (بحري وخرموش، ٢٠٢٢، ١٢٩٨؛ Al-Shalabi, 2019, 7-8).

وبالإضافة إلى هذا فإن من أكبر التأثيرات الإيجابية التي تجنيها إدارة التعليم على المستوى المركزي عند اكتسابها ثقة العاملين بها والأطراف المستفيدة منها تقبلهم لسياساتها وقراراتها والتجديد والتغيير دون خوف أو معارضة، وقبول تفهم الأهداف، والمهام، وتحمل الأعباء والمخاطر، وذلك بشرط العمل المستمر من قِبَل الوزارة على تقوية دعائم الثقة، والعمل المدعم بالأخلاقيات والنزاهة والشفافية على الاستثمار الجيد لهذه الثقة لإنجاز التطوير المطلوب بنجاح، كما أن الثقة بإدارة التعليم تعزز سمعة المؤسسة التعليمية بما لها من صدى محلي وعالمي.

مما سبق تتضح أهمية الثقة التنظيمية في إدارة التعليم العليا، حيث إنها تدعم فعالية عملية صنع القرار، وتسهم في جودة الأداء بكافة المستويات الإدارية داخل المؤسسات التعليمية، وتحسن جودة المناخ التعليمي، وتدفع لمواكبة التطورات، كما تدفع الجميع للتعاون من أجل تحقيق الأهداف المنشودة، وتؤدي إلى دعم ومساندة ومشاركة إيجابية من قبل معلميها وموظفيها، وكذلك المستفيدين من أنشطتها وخدماتها، فتتمكن من التغلب على الصعاب والمشكلات، وتنجز أهدافها بالصورة والسرعة المنشودة، مما يدعو لضرورة اهتمام وزارة التعليم بتوفير مناخ من الثقة بينها وبين جميع العاملين في كل مؤسساتها التعليمية، وأيضًا بينها وبين

المستفيدين منها، مما يُكسبها الدعم والمساندة في تحقيق وإنجاز أهدافها ومواجهة التحديات وتجاوز الصعاب.

ثالثًا: خصائص الثقة التنظيمية:

تتسم الثقة التنظيمية بالعديد من الخصائص، حيث تتسم بأنها (بنات، ٢٠١٦، ٢١؛ والحسيني وأحمد، ٢٠٠٥، ٣٢-٣٤):

- **دينامية:** فالثقة تتغير باستمرار، فلا تتسم بالاستقرار عند مستوى محدد، فهي تنشأ ببطء عبر مراحل متعددة، ومع دعمها قد تصل لمستوى مقبول أو مرتفع لكن لا يعني هذا الاستقرار والثبات، فهي إن لم يستمر دعمها تنخفض وقد تُفقد سريعًا، وهنا الصعوبة لأن الثقة تنهار في لحظة عبر حدوث خطأ ما يهز أسس بنائها، وهو ما يتوقف على مستوى هذه الثقة.
- **متراكمة:** فهي تنشأ عبر تراكم العديد من الخبرات والممارسات والنتائج الملموسة، وتتطلب الدعم المستمر لها لتحتفظ بمستواها أو تزداد قوة، وإذا كان بناؤها يتطلب الكثير من العمل والوقت، فإن العمل على دعم استمرارها قد يشكل الصعوبة الأكبر لأنه يتضمن مزيدًا من الحرص ودرجة خطورة أكبر.
- **متعددة الأبعاد:** فالثقة ظاهرة معقدة تتكون من عوامل وجوانب متعددة، منها: المعرفية والسلوكية والانفعالية، التي تؤثر في مستوى الثقة السائدة.
- **ذات جذور ثقافية:** فالثقة ترتبط بشكل وثيق بالثقافة التنظيمية التي تعني القواعد، والقيم، والمعتقدات السائدة داخل التنظيم الإداري.
- **تعتمد على الاتصال:** فالثقة عمومًا لا وجود لها دون اتصال، والثقة التنظيمية هي نتائج لسلوكيات الاتصال الإداري، والذي يتمثل في عدة صور منها: توافر المعلومات الدقيقة، وإتاحتها للجميع، مع تحري الدقة والصدق فيها، وإعطاء تفسيرات للقرارات والمستجدات، والتزام الشفافية في التعامل مع جميع العاملين بالمؤسسة والمتعاملين معها، وإتاحة حرية تبادل الآراء والأفكار والمعلومات للجميع في ظل ضوابط لا تخل بالحرية والإتاحة.
- **تتضمن المخاطرة:** فالثقة التنظيمية تعني توقعات متعلقة بممارسات المؤسسة، وهو ما لا يحمل تأكيدًا ويقينًا بأشياء فعلية، وبالتالي تتضمن الثقة درجة من المخاطرة، حيث قد

تكون النتائج الفعلية المحققة عكس المتوقعة تمامًا، وبقدر الثقة بقدر قبول التعرض للمخاطرة.

مما سبق يتضح أن الثقة التنظيمية تتسم بعدد من الخصائص التي تزداد قوة وبروزًا فيما يتعلق بإدارة التعليم، فيجب أن تعي إدارة المؤسسة التعليمية أن اكتساب الثقة واستمرارها ليس سهلاً، وأنها لا تبقى عند مستوى ثابت عند النجاح في بنائها، وأنها متعددة الجوانب والمراحل، وأن أساسها الاتصال متعدد الأشكال عبر قنوات متعددة، وأنه بقدر ثقة المجتمع التربوي بها بقدر تحمله لبعض النتائج غير المتوافقة لتوقعاته، ففي مجال التعليم خاصة يصبح اكتساب الثقة أكثر صعوبة وأبطأ، وفقدها أكثر سهولة وأسرع؛ حيث تتعدد الأطراف المعنية بالتعليم والمستفيدة منه، فهو متصل بكل بيوت المجتمع إما كعاملين به أو متعلمين، وبالتالي مع الاهتمام به، تنتشر أخباره سريعًا مما يضاعف مستوى الخطورة عند العمل على اكتساب الثقة والحفاظ عليها.

رابعًا: متطلبات بناء وتعزيز الثقة التنظيمية بإدارة التعليم:

يُعد بناء الثقة التنظيمية والحفاظ عليها عملية تتطلب جهدًا متواصلًا ومستمرًا، وخاصة بالنسبة لإدارة التعليم لاتصال رسالتها بالمجتمع ككل، وفي ظل التحديات والمتغيرات المعاصرة ومتطلبات التنمية المستدامة يصبح اكتساب إدارة التعليم للثقة التنظيمية ضرورة حتمية لتفعيل خططها وتحقيق أهدافها، ودعم كافة جهودها، وهو ما يجب أن يحكمه عدة عوامل تمثل متطلبات يستلزم وجودها لاكتساب الثقة التنظيمية ودعمها، وتتمثل فيما يلي:

١- الحوكمة:

تشير الحوكمة إلى السياسات واللوائح والإجراءات والممارسات والمسؤوليات والعلاقات التي تُمكن المؤسسة من إدارة ومراقبة العمل بطريقة تتسم بالشفافية والنزاهة والمشاركة، وكلما كانت الحوكمة رشيدة وجيدة كلما أُعتبرت عامل نجاح حاسم في تحقيق النتائج المستهدفة، وبالتالي الحوكمة توجه وتزود إدارة التعليم بالإجراءات والسياسات التي تحدد أسلوب إدارة العمليات بكفاءة وفاعلية، ولهذا توفر الحوكمة الثقة بأن المشاريع والبرامج التعليمية تتم إدارتها بشكل جيد وكفء يحقق الأهداف بنجاح؛ حيث تسهم في تطوير الأداء التعليمي وجودته، وتحقيق الشفافية والمساءلة، والحد من الفساد الإداري والمالي، وتلبية حاجات المستفيدين

(طلايع، تحت النشر ٢٠٢٥، ٤٠؛ Association for Project Management [APM], 2024)

٢- الاتصال المفتوح والحقيقي:

إن التواصل الفعال والمستمر مع العاملين وكافة المستفيدين من خدمات التعليم هو أمر حيوي لنجاح عمل إدارة التعليم، وهذا التواصل لابد أن يكون مدعومًا بالشفافية والصدق والإتاحة والوفرة في المعلومات، فالمؤسسات التي تطور عمليات اتصال فعالة تتمتع ببيئات عمل إيجابية، وتكون أكثر فعالية في تحقيق أهدافها، فيسهم التواصل في مستويات أعلى من الثقة والمشاركة والالتزام والمساءلة والإبداع والرضا الوظيفي، وجودة أعلى للخدمات، والمزيد من قبول التغيير، وانخفاض التغيب عن العمل، والاستخدام الفعال للموارد، وكل هذا يقوي ويعزز الثقة بإدارة التعليم (K, 2021, 5383).

٣- المساءلة:

تعمل المساءلة على الحفاظ على جودة الأداء العام لإدارة التعليم وكافة مؤسساتها، والتحسين المستمر، والكشف عن نقاط الضعف والقصور في الأداء، ومعوقات تحقيق الأهداف، وتتعدد آليات المساءلة في التعليم منها: متابعة الأداء وآلية التفتيش وتقارير الأداء وآلية الاعتماد، وتحقق المساءلة وجديتها شرطًا ضروريًا لاستحقاق الثقة (عوض، ٢٠٢٠، ٣٧).

٤- مكافحة الفساد:

يُعد الفساد من أبرز التهديدات التي تواجه الثقة بأي مؤسسة، فالثقة هي علاقة ارتباطية مشروطة، تتضمن اعتقاد الأفراد بأن المؤسسة تخدم مصالحهم، والفساد يشوه هذا الاعتقاد بما يعنيه من إساءة استخدام السلطة لتحقيق مكاسب خاصة، وبالتالي عندما يشوب الفساد إدارة التعليم تضعف بدرجة كبيرة ثقة المجتمع التربوي فيها، وتنعكس سلبًا على تقدير قيمة أي جهد لها، مما يجعل مكافحة مظاهر الفساد ذات أولوية، ومع تعدد أساليبها يجب الاهتمام بالاستراتيجيات الوقائية، وتفعيل الأدوات القانونية، وإجراء حملات التثقيف حول أضرار الفساد، والقيام بالإصلاحات الرامية إلى زيادة الشفافية والانفتاح والحوكمة الرشيدة، مع إتاحة كافة المعلومات المتعلقة بما يُكتشف من فساد وما يُتخذ من إجراءات، مما يحدث تأثيرًا إيجابيًا مرغوبًا على الثقة وتعزيزها، فيجب الوعي بأن الثقة تتفاعل إيجابًا مع الجهود الرامية لمكافحة الفساد.(Fang, Lai, & Xia, 2024, 1-2; & Radin, 2019)

٥- العدالة الاجتماعية والمساواة:

يجب أن تتعامل إدارة التعليم مع المجتمع التربوي بأسلوب يعكس الاحترام والمساواة، والعدالة والتقدير للجميع، ويجب عليها معالجة صور التفاوت وعدم المساواة في نيل الحق في التعليم، وتعني المساوة في التعليم إتاحة فرص التعليم الجيد لجميع الطلاب في الوطن دون تمييز، في حين أن العدالة فى التعليم هي التوزيع العادل للموارد وتكافؤ الفرص دون تحيز، وتيسر العدالة الاجتماعية العمل بأسلوب أكثر تماسكًا، وتتضمن تحسين إدارة العمل الشاملة والفعالة، وإتاحة فرص العمل والتعلم مدى الحياة، وعقد المناقشات الاجتماعية الوطنية البناءة لتحديد فجوات العدالة الاجتماعية ومعالجتها في مجال التعليم، وهذا كله من دواعي الثقة في الأنظمة التعليمية مما يتطلب العمل على تحقيقها وتصحيح كافة الأوضاع التي تخل بالعدالة والمساواة (Gray Group International, 2024).

٦- التمكين والرضا الوظيفي للمعلم:

إن ثقة المعلم بإدارة التعليم ترتبط بشكل كبير بالتمكين والرضا الوظيفي، والتمكين يعني تحسين قدرة المعلم على أداء عمله بكفاءة، وهو ما يتضمن منح الصلاحيات والحرية في العمل، والمشاركة في صنع القرارات، وتوفير فرص النمو المهني، وذلك في جو من التقدير والاحترام والرعاية، مما سينعكس في جودة العملية التعليمية، وسيزيد من ثقة المجتمع التربوي بإدارة التعليم (علوان، ٢٠١٨، ٢٨٠-٢٨١)، وسيؤثر بالإيجاب على الرضا الوظيفي للمعلم، والذي يتكون من عدة أبعاد منها الدخل والترقية، وطبيعة العمل والاتصالات، ومع الاهتمام بتحسين هذه الأبعاد سيتحقق الرضا الوظيفي وستكتسب إدارة التعليم ثقة المعلم، وتؤكد دراسة الحويطي (٢٠١٨) على وجود علاقة ارتباطية موجبة بين مستوى الثقة التنظيمية والرضا الوظيفي.

٧- التعاون والمشاركة الفعالة:

إنه من المهم تعزيز التعاون والشراكة بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم، وإقامة شراكات مع مختلف المؤسسات والجهات الحكومية لدعم التعليم، والتخلي عن التفكير السلطوي، وتشجيع التفكير الإبداعي والنقدي في التعليم، وإقامة حوارات وطنية بصيغة رسمية تجمع بين عديد من فئات المجتمع التربوي، لتسليط الضوء على الابتكار، وتحويل التعليم إلى مسؤولية اجتماعية واسعة ومشتركة لجميع المعنيين في هذه العملية، فيتشاركون ويتعاونون معًا في تحديد الأهداف ووضع الاستراتيجيات (مركز مالكوم كير- كارنيغي للشرق الأوسط، ٢٠٢٢، ٢٩، ٣٢)، وبقدر

فعالية وجدية تحقيق المشاركة والتعاون تزداد الثقة في إدارة التعليم، فالمشاركة تعزز الشعور بالانتماء للمؤسسة التعليمية، وتبعث الاطمئنان والثقة في قرارات الإدارة طالما شاركوا في اتخاذها، لذا عندما تكون ثقة أعضاء المجتمع التربوي بإدارة التعليم ضعيفة تزداد الحاجة لتفعيل المشاركة لأنها ستزيدهم اطمئنانًا، وستشكل ضغطًا على متخذي القرار للنظر لمصالحهم، والتصرف بما يضمن حقوقهم، فلا ضمان لحقوق أعضاء المجتمع في حالة غياب الثقة غير المشاركة بديلًا لضمانها حيث مراقبة سلوك متخذي القرار، كما أن توفر الثقة بمتخذي القرار يقلل شكوك العاملين ومخاوفهم، كما قد يقلل ميلهم للمشاركة (الدوري، الدليمي، والساعدي، ٢٠٠١، ١-٢).

مما سبق يتضح أن تعزيز الثقة بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم يتطلب بيئة تعاونية تشاركية في صنع القرارات التعليمية، وتبنى سياسات وإجراءات شفافة وعادلة، والتعامل بمساواة واحترام مع جميع أفراد المجتمع التربوي، وتوفير قنوات تواصل فعالة، مع تعزيز التدريب والتطوير المستمر للمعلمين والقيادات التربوية، مما يعزز الشعور بالانتماء ويعزز جودة التعليم، وهى كلها عوامل متشابكة تتطلب جهودًا مستمرة لتعزيزها.

خامسًا: أبعاد الثقة التنظيمية بإدارة التعليم:

تتعدد أبعاد الثقة التنظيمية وتختلف باختلاف تعريفها، فقد تناولتها الأبحاث وفق هدف ورؤية كل بحث، لتتضمن الجوانب التي يُراد قياس الثقة من خلالها، فهناك أبحاث حددتها فيما يطلق عليه "بؤرة الثقة" وهو ما اهتم بمختلف العلاقات داخل المؤسسة وفق المستويات الإدارية، وتتضمن الثقة بين العاملين، والثقة بالرؤساء المباشرين، والثقة بإدارة المؤسسة، وكل بُعد منهم قائم على العديد من الممارسات والسلوكيات التي تمثل متطلبات لكسب الثقة، كدراسة (عبد الخير وبابكر، ٢٠١٨)، وهناك أبحاث حددت أبعاد الثقة فيما يُرى كمتطلبات للثقة، حيث قياسها في حد ذاتها، كالكفاءة والنزاهة والخيرية والاعتمادية والصدق وغيرها كدراسة (Schoorman, Mayer, & Davis, 2007).

أما فيما يتعلق بالبحث الحالي ووفقًا لهدفه وموضوعه حيث محاولة تعرف الثقة التنظيمية بالإدارة العليا للتعليم، فالتركيز هنا يكون على جوانب عمل الإدارة العليا التنظيمية، والخطوط العريضة لعمل المؤسسة التي تمس العاملين والمستفيدين، والأكثر ثقلاً في اكتساب ثقتهم، ويمكن من خلالها رصد وتوضيح الثقة في الإدارة العليا، فالثقة التنظيمية هي كمفهوم تنظيمي

يعني الثقة في ممارسات المؤسسة، ويمكن تحديد أبعاده وعناصره فيما يلي (صياغ، ٢٠١٩، ١٦؛ Otto, 2023):

- **أهداف وسياسات المؤسسة:** حيث إشراك الأفراد داخل المؤسسة وخارجها في عملية صنع القرار، وتفويض السلطة في اتخاذ القرارات، وتطابق الأقوال مع الأفعال، وتقويم الأداء على أسس تضمن العدالة، وضرورة توافق الأهداف مع طموحات وتوقعات المجتمع التربوي.
- **الإدارة والتمويل:** وهو ما يتضمن عمليات إدارة الموارد البشرية والمالية للتعليم، حيث فعالية وكفاءة نظام تقييم الأداء، وفعالية برامج التدريب والتطوير، وبلوغ الفعالية التنظيمية، وتحقيق الالتزام التنظيمي، ورفع مستوى الأداء، والاهتمام بتحقيق العدالة التنظيمية، وتقديم الدعم التنظيمي، ومراعاة مصالح كل فئات المجتمع التربوي وتطلعاتهم المستقبلية.
- **ثقافة المؤسسة وقيمها:** حيث القيم الناظمة لأخلاقيات المهنة بما تمثله من مبادئ توجيهية يقوم عليها نشاط المؤسسة والسلوك الوظيفي بما لا يقتصر على الشؤون الداخلية بل يمتد ليشمل التعاملات مع المستفدين والمتعاملين معها ومع المجتمع ككل، وبالتالي يحدد عامل الثقافة التنظيمية لإدارة التعليم هيكل العلاقات بين فئات المجتمع التربوي وبينهم وبين إدارة التعليم، وتحكم القيم كافة الممارسات والتعاملات بالمؤسسة التعليمية.
- **الشفافية وتداول المعلومات:** حيث فتح قنوات الاتصال بين الإدارة وكل أفراد المجتمع التربوي، وإتاحة المعلومات وتيسير الوصول لها عبر وسائل عديدة، مع تحري الدقة والمصداقية، وقد جاءت الشفافية هنا كبُعد للثقة التنظيمية لقيمتها وضرورة قياسها في حد ذاتها، فهي عنصر وجانب مهم يجب أن يكون متوغلًا في كل عمليات المؤسسة سعيًا لاكتساب الثقة.

يتضح مما سبق أن جوانب وأبعاد الثقة التنظيمية بإدارة التعليم تعبر عن درجة اقتناع ورضا العاملين والأطراف المستفيدة بما يتم اتخاذه من قرارات، وما يوضع من أهداف، وما ينفذ من سياسات وإجراءات، والاهتمام برفع كفاءة الأداء، وتنمية الوعي بخططها، والتقدير لما يحكم العمل والعلاقات داخل المؤسسة بكل فروعها من قيم، وتوافر وإتاحة المعلومات والشفافية في

كل التعاملات داخل وخارج المؤسسة، مما ينعكس في جودة الخدمة التعليمية ويُنتج مخرجات مؤهلة على مستوى عال من الجودة.

المحور الثاني: جهود إدارة التعليم في تعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي بمصر:

يتناول هذا المحور جهود إدارة التعليم على المستوى المركزي في تعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في مصر من خلال ما توضحه الوثائق الرسمية والدراسات المرتبطة من جهود تتعلق بأبعاد الثقة التنظيمية المتمثلة في: الأهداف والسياسات، والإدارة والتمويل، والقيم التنظيمية، والشفافية وتداول المعلومات، وهو ما يتضح فيما يلي:

أولاً: الأهداف والسياسات التعليمية:

بدأت مصر عهدًا جديدًا من الإصلاح الإداري في التعليم بصدور دستور ٢٠١٤م بعد استفتاء الشعب عليه، ليعكس أمال وطموحات المجتمع، ويحدد ملامح وأهداف التعليم، والتي في ضوئها توضع الخطط والسياسات التعليمية، وقد تضمن دستور ٢٠١٤م العديد من المواد الخاصة بالتعليم، واهتم بالعديد من القضايا التعليمية، وتضمن العديد من الإصلاحات.

ويُعد دستور ٢٠١٤م وأيضا رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠م في مجال التعليم هما الإطار الحاكم لخطط التعليم الاستراتيجية، والتى توضع من قبل وزارة التعليم بعد إجراء حوار مجتمعي يضم العديد من فئات المجتمع التربوي، وهو ما حدث مع الخطة الاستراتيجية ٢٠١٤م، والخطة الاستراتيجية ٢٠٢٤م، ويتضمن الدستور والخطط بالتالي العديد من الإصلاحات والتطورات، التي يجب أن تنعكس على النظام الإداري للتعليم، وكان أبرزها خطة تطوير التعليم الثانوي، والتوجه نحو تطبيق بعض آليات التطوير كالحوكمة والمساءلة وما تتضمنه من إصلاحات.

لكن رغم الجهود المبذولة توجد العديد من جوانب القصور فيما يتعلق بالأهداف والسياسات، فقد أظهرت نتائج دراسة خليفة (٢٠٢٣، ٢٧٦-٢٨١) عن واقع تفعيل مواد دستور ٢٠١٤م في إصلاح التعليم، وجود تخبط وعدم استقرار في السياسات التعليمية، مع تجاهل الواقع الثقافي والمعرفي، وضعف المشاركة المجتمعية في خطط إصلاح التعليم، وضعف الربط بين سياسة التعليم والسياسة العامة للدولة، والانفراد بالقرارات دون المشاركة أو الالتزام بتجريبها قبل التعميم؛

وعدم وجود فلسفة واضحة لعمليات الإصلاح التعليمي، وأيضًا افتقار الكثير من المعلمين إلى الكفايات التعليمية لتحقيق الإصلاحات المستهدفة في التعليم.

ويتحقق هنا اكتساب الإدارة التعليمية للثقة التنظيمية مع السعي الجاد لتفعيل النصوص الدستورية وتحقيق الخطط الاستراتيجية، وليس الاكتفاء بوجودها فحسب، فيجب العمل على معالجة كافة أشكال القصور التي قد تشوب عملية وضع السياسة التعليمية وخطوات تطبيقها، مما يزيد الثقة التنظيمية بسياسات وأهداف التعليم.

ثانيًا: الإدارة والتمويل:

هناك اهتمام كبير في مصر بتطوير وتجويد الأداء التعليمي على كافة المستويات، وهو ما يتضح من الخطة الاستراتيجية القومية لتطوير التعليم ٢٠١٤-٢٠٣٠م، حيث تضمنت العديد من البرامج التي من شأنها تعزيز أداء الإدارة التعليمية، ودعم ركائزها ومحدداتها الأساسية المتمثلة في: المحدد البشري، والمحدد التنظيمي، والمحدد التقني، وذلك من خلال التركيز على تحسين كفايات وقدرات القيادات التعليمية، وتطوير الهيكل التنظيمي لإدارة التعليم، وأيضا تطوير البنية التنظيمية للمدرسة، وتفعيل استخدام التكنولوجيا ودمجها بكل العمليات الإدارية، وذلك بالإضافة إلى تبني برنامج تنمية الموارد البشرية، وبرنامج الإصلاح المرتكز على المدرسة لتطوير البنية التنظيمية، وبرنامج تفعيل استخدام التكنولوجيا بالمدارس، وتفعيل إدارة المعرفة والتعلم التنظيمي، والاهتمام بتطبيق مداخل التجديد التنظيمي والتميز التنظيمي والإدارة الإلكترونية، كل هذا من أجل الإصلاح الشامل بإدارة التعليم، مما ينعكس بالتالي على جودة الخدمة التعليمية وقدرتها على التنافسية، وبالتالي مع تحول هذه الطموحات المرغوبة إلى فعل وحقيقة ستتحقق الثقة التنظيمية لإدارة التعليم في مصر (أحمد وعزب، ٢٠٢١، ٢٢٠).

وعلى الرغم من هذه التوجهات نحو الإصلاح والتطوير، فهناك الكثير من جوانب القصور في عملية إدارة التعليم، حيث كشفت دراستا إبراهيم (٢٠٢٠)، وطلايع (تحت النشر ٢٠٢٥، ٤٦) عن العديد من جوانب القصور في إدارة التعليم، والتي تحول دون اكتساب المؤسسة للثقة التنظيمية، ومنها: جمود الهيكل التنظيمي، واستمرار العمل من خلال المركزية، وضعف قنوات التواصل بين الإدارة العليا والإدارات المدرسية، وغياب وجود آليات واضحة ومحددة ومفعلة للمساءلة الإدارية للعاملين، مع عدم تفعيل التشريعات والقوانين التي تحد من الفساد الإداري، وشيوع ثقافة سرية المعلومات غير المبررة، وضعف التنمية المهنية المستدامة، بالإضافة إلى تدني مستوى الوعي بمفاهيم الحوكمة المؤسسية والإدارة الرشيدة.

ثالثًا: القيم التنظيمية:

نظرًا لأهمية القيم التنظيمية للمؤسسة التعليمية، نجد أن الدستور المصري ٢٠١٤م قد نص على أن من أهداف التعليم بناء الشخصية المصرية، والحفاظ على الهوية الوطنية، وتأصيل المنهج العلمي في التفكير، وتنمية المواهب وتشجيع الابتكار، وترسيخ القيم الحضارية والروحية، وإرساء مفاهيم المواطنة والتسامح وعدم التمييز، وأكد الدستور أيضًا على أن اللغة العربية والتربية الدينية والتاريخ الوطني هي مواد دراسية أساسية في كل صفوف التعليم قبل الجامعي (رئاسة الجمهورية، ٢٠١٤، مادة ١٩، ٢٤)، مما يدعم الكثير من القيم التنظيمية التي يجب أن تسود مؤسسات إدارة التعليم، كما أصدرت وزارة التعليم عددًا من الوثائق الرسمية المتضمنة لما يرتبط بالتنشئة التنظيمية لأعضاء المجتمع التربوي، ومنها أهداف برنامج التنمية المهنية وإدارة الموارد البشرية بالخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي، وكذلك المسؤوليات المحددة بلائحة الانضباط المدرسي، وأيضًا بطاقات الوصف الوظيفي للعاملين بالتعليم (أحمد وعبد السلام، ٢٠٢٢، ٨٨)، ومع تنمية القيم التنظيمية وسيادتها تزداد الثقة التنظيمية بإدارة التعليم.

وعلى الرغم مما توضحه الوثائق الرسمية من الاهتمام بالقيم التنظيمية، إلا أن هناك بعض أوجه القصور، حيث أظهرت دراسة أحمد وعبد السلام (٢٠٢٢، ٨٩-٩٠) غياب قيم أساسية كالعدالة والموضوعية والنزاهة لدى بعض القيادات المدرسية، وغياب ثقافة المعلم الباحث بالمدرسة، مما ينعكس سلبًا على التنشئة التنظيمية للمعلمين وعلى تفعيل دورهم كباحثين، واقتصار الاتصال على مستوى المدرسة على الاتجاه الهابط، حيث نقل التوجيهات والتعليمات من القادة إلى أعضاء المجتمع المدرسي، وقلما يتم توصيل شكاوى الأعضاء ومقترحاتهم وأفكارهم الجديدة إلى القيادات المدرسية، مما يؤدي إلى ضعف الثقة بين القادة وأعضاء المجتمع المدرسي، وضعف قدرة الإدارة المدرسية على توفير بيئة مدرسية جمالية جاذبة للطالب، ومؤاتية لتنمية مهاراتهم وقيمهم وسلوكياتهم الإيجابية.

رابعًا: الشفافية وتداول المعلومات:

إدراكًا لأهمية الشفافية في بناء المؤسسات وتأثيرها الكبير في تحقيق الإصلاح، تم إدراجها كأحد محاور البعد الاقتصادي من رؤية مصر للتنمية المستدامة ٢٠٣٠م، وذلك بهدف ترسيخ نظام مؤسسي يتسم بالشفافية ويخضع للمساءلة، من خلال بناء جهاز إداري يقوم على

إدارة الحكم الرشيد لموارد الدولة، وتغيير ثقافة العمل داخل الجهاز الإداري، وإيجاد نظام يتفاعل مع المواطن، ويستجيب لمطالبه، ويخضع للمساءلة المجتمعية، والاعتماد على منهج الشفافية في صنع السياسات، بالإضافة إلى إتاحة وتداول المعلومات لرفع ثقة المواطن بإدارة التعليم ومكافحة الفساد (وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية، ٢٠٢٢، ١٦٥-١٦٦).

وقد أصدرت وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري مدونة السلوك الوظيفي للعاملين بالجهاز الإداري والتي تضمنت عدة أهداف، منها: جعل بيئة العمل أكثر شفافية في التعامل مع الآخرين، وإرساء أسس وضعية للمحاسبة تتسم بقدر كبير من الشفافية والمساءلة، وتوفير أداة قوية وفعالة للرقابة الذاتية الداخلية بالمؤسسة (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٦، ٩).

وتتمثل أبرز جهود وزارة التربية والتعليم بمصر لإدارة الشفافية في: وضع معايير تتميز بالوضوح والشفافية لترقية المعلمين واختيار مديري المدارس، والتوصيف الوظيفي لمختلف الوظائف في المؤسسة التعليمية، وإتاحة العديد من البيانات على موقع وزارة التربية والتعليم كالمؤشرات والإحصاءات التعليمية. هذا بالإضافة إلى إنشاء لوحة بيانات لدعم القرار التعليمي مدعومة بقواعد بيانات متعددة، وإتاحة موارد التعلم الإلكتروني، وإنشاء منصات لإدارة تقييم الطلاب والاختبارات التجريبية ودعم التطوير المهني للمعلمين، وإنشاء قواعد بيانات خاصة بالطلاب والمعلمين وتسجيل كل ما يخص العمل المدرسي (حمور، ٢٠٢٣، ٤٤، والبنك الدولي، ٢٠١٨، ١٠-١١).

ومع كل هذه الجهود التي تتم من قبل إدارة التعليم لتعزيز الشفافية وتداول المعلومات رصدت العديد من التقارير والدراسات قصور هذا الجانب في إدارة التعليم بمصر، فقد أشارت الخطة الإستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤-٢٠٣٠م، إلى غياب المحاسبية والشفافية في النظام التعليمي، وكذلك ضعف نظم الاتصال والمعلومات واتخاذ القرار (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٤، ٧٣)، وأكدت دراسة قطيط (٢٠١٦، ٢٤٥) إلى ضعف جوانب الشفافية والمشاركة المجتمعية في التعليم، مما يعوق التطبيق الشامل لمكافحة الفساد والحد منه، كما أسفرت دراستا بيومي (٢٠١٩، ١٧١)، وعبد الملاك (٢٠٢٣) عن أن مستوى تطبيق الشفافية الإدارية في مدارس التعليم الثانوي العام منخفض، بسبب الروتين والبطء في تدفق المعلومات ونشرها، مما يفقدها أهميتها في خدمة أهداف العمل الحالية والمستقبلية، وهذا مع التأكيد على أن معظم تفاصيل

برنامج إصلاح التعليم الأخير وتشريعاته غير متاحة كوثائق رسمية بسهولة للجمهور والمعنيين، كما أنه من الصعب الحصول على القوانين والقرارات الوزارية والكتب الدورية المنظمة لإدارة العملية التعليمية الصادرة في فترات سابقة.

يتضح بالتالي مما تم عرضه من جهود إدارة التعليم المصرية أن هناك جهود تبذلها الإدارة مع دعم الدولة لها بالعديد من الإصلاحات التي تنعكس على إدارة التعليم، لكن هناك الكثير من أوجه القصور التي تعيق هذه الإصلاحات، وهو ما يترتب عليه ضعف قدرة اكتساب إدارة التعليم على ثقة المجتمع التربوي التنظيمية بها، مما يتطلب معالجتها ومتابعة كل الجهود مع التقيم المستمر.

مما سبق فإن الإطار النظري للبحث قد تناول الأسس الفكرية للثقة التنظيمية بإدارة التعليم على المستوى المركزي، حيث اتضح تعدد مفاهيم الثقة التنظيمية وأبعادها وفقًا للهدف من تناولها، وأن هناك ركائز ومتطلبات محددة تبنى من خلالها الثقة، في ضوء الوعي بأهميتها ومخاطر فقدانها، سعيًا لإدارة تعليمية قوية وقادرة على التعامل مع ما يقابلها من تحديات اعتمادًا على استحقاقها لثقة العاملين بها والمستفيدين منها، كما تناول البحث جهود إدارة التعليم المصرية فيما يتعلق بأبعاد الثقة التنظيمية نظريًا من خلال الوثائق والدراسات السابقة، وفيما يلي سيتناول البحث واقع الثقة التنظيمية في إدارة التعليم من وجهة نظر أعضاء المجتمع التربوي.

الدراسة الميدانية:

تتضمن الدراسة الميدانية ثلاثة محاور هى: الإجراءات، والنتائج وتفسيرها، وملخص لأهم النتائج.

أولاً: إجراءات الدراسة الميدانية:

وتمثلت إجراءات الدراسة الميدانية فيما يلي:

أ- أهداف الدراسة الميدانية:

هدفت الدراسة الميدانية تعرف واقع الثقة التنظيمية بإدارة التعليم من وجهة نظر أعضاء المجتمع التربوي، وذلك من خلال الإجابة على التساؤلات التالية:

١- ما استجابات عينة الدراسة تجاه مستوى الثقة التنظيمية بأبعادها المختلفة في إدارة التعليم من وجهة نظر أعضاء المجتمع التربوي؟

٢- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة (النوع، المحافظة، البيئة، التبعية، لغة الدراسة، المراحل التعليمية، صفة المستجيب)؟

ب-أدوات الدراسة الميدانية وخطوات إعدادها:

تحقيقًا لأهداف الدراسة الميدانية تم تصميم استبانة أُستهدف تطبيقها على عينة من المعلمين وأولياء الأمور والخبراء التربويين، وقد مرت الاستبانة بالمراحل التالية:

١- إعداد الصورة الأولية للاستبانة:

تم صياغة الصورة الأولية للاستبانة وتنظيم محاورها بالاستعانة بالأدبيات العلمية والدراسات السابقة حول الثقة التنظيمية بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم.

٢- صدق الأداة:

تم قياس الصدق الداخلي للاستبانة من خلال ما يلي:

- **الصدق الظاهري:** وذلك من خلال عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة في مجال البحث، وذلك بهدف تعرف ما إذا كانت هذه الأداة تقيس ما وضعت لقياسه أم لا، وقد أسفر التحكيم عن وجود بعض التعديلات في عبارات الاستبانة.
- **الاتساق الداخلي:** حيث تم حساب معامل ارتباط كل مفردة مع محورها، والاتساق الداخلي لها، ويوضح جدول (١) التالي ذلك:

جدول (١)

معامل ارتباط كل مفردة مع محورها

المحور الأول		المحور الثالث	
السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
Q1	**٠,٧٤١	Q14	**٠,٨٥٤
Q2	**٠,٧٠٤	Q15	**٠,٩٠٢
Q3	**٠,٦٦٤	Q16	**٠,٨٩٠
Q4	**٠,٦٣٨	Q17	**٠,٨٨٠
Q5	**٠,٦٥٨	Q18	**٠,٨٤٦
Q6	**٠,٧٨٣		
Q7	**٠,٧٥١		
المحور الثاني		المحور الرابع	

السؤال	معامل الارتباط	السؤال	معامل الارتباط
Q8	**٠,٧٤٤	Q19	**٠,٧٥٢
Q9	**٠,٧٦٨	Q20	**٠,٨٢٦
Q10	**٠,٦٤٦	Q21	**٠,٧٨٤
Q11	**٠,٧٩٩	Q22	**٠,٩٠١
Q12	**٠,٨٢٠	Q23	**٠,٦٦٨
Q13	**٠,٧٢٨	Q24	**٠,٧٨٩
		Q25	**٠,٧٥٠

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

وبقراءة جدول (١) السابق يتبين وجود ارتباط قوي موجب عند مستوى دلالة ٠,٠١ بين كل مفردة وبين المحور الذي تنتمي إليه في محاور الاستبانة الأربعة مما يدل على وجود اتساق داخلي كبير بين مفردات الاستبانة.

٣- حساب ثبات الأدوات:

تم حساب ثبات الاستبانة وذلك عن طريق برنامج الرزمة الإحصائية (v20) SPSS بطريقة التجزئة النصفية وباستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ Cronbach's Alpha، وقد حصلت الاستبانة على درجة الثبات نفسها في الطريقتين (٠,٩٥)، وهى نسبة ثبات مرتفعة تؤكد أن هناك اتساقًا داخليًا في الاستبانة، ويبين جدول (٢) التالي ذلك.

جدول (٢)

نسبة ثبات الاستبانة بمعامل ألفا كرونباخ

عدد المفردات	قيمة ألفا كرونباخ
٢٥	٠,٩٥

٤- الصياغة النهائية لأدوات البحث:

بعد الانتهاء من المراحل السابقة تم صياغة الاستبانة بصورة نهائية وذلك على النحو المبين بجدول (٣) التالي:

جدول (٣)

توزيع العبارات على محاور الاستبانة قبل التعديل وبعده

م	محاور الاستبانة	الإجمالي قبل الحذف	الإجمالي بعد الحذف
١	المحور الأول: السياسات والأهداف	١٠	٧
٢	المحور الثاني: الإدارة والتمويل	٧	٦
٣	المحور الثالث: القيم التنظيمية	٧	٥
٤	المحور الرابع: الشفافية وتداول المعلومات	٩	٧
	المجموع الكلي للعبارات	٣٣	٢٥

ج- إجراءات تطبيق الدراسة:

تم استخدام الطريقة الإلكترونية أثناء تطبيق الاستبانة حيث بلغ عدد الاستبانات الإلكترونية الصحيحة (١٧٢) استبانة، وتم تطبيقها في محافظات القاهرة الكبرى (القاهرة – الجيزة – القليوبية) والمحافظات الإقليمية.

د- عينة الدراسة:

تمثلت عينة الدراسة في عينة عشوائية بلغت (١٧٢) مستجيبًا، ويبين جدول (٤) توزيع العينة تبعًا لمتغيرات الدراسة.

جدول (٤)

توزيع عينة الدراسة تبعًا لمتغيرات الدراسة

متغيرات الدراسة		العينة	النسبة
النوع	الذكور	٧٢	% ٤١,٩
	الإناث	١٠٠	% ٥٨,١
الصفة	المعلمين	٧٢	% ٤١,٩
	أولياء الأمور	٩٢	% ٥٣,٥
	الخبراء	٨	% ٤,٧
المحافظة	محافظات القاهرة الكبرى	١٤٤	% ٨٣,٧

	المحافظات الإقليمية	٢٨	% ١٦,٣
البيئة	حضر	١٥٢	% ٨٨,٤
	ريف	٢٠	% ١١,٦
المرحلة التعليمية	تعليم أساسي	٩٦	% ٥٥,٨
	تعليم ثانوي	٧٦	% ٤٤,٢
التبعية	حكومي	١٢٠	% ٦٩,٨
	خاص	٥٢	% ٣٠,٢
لغة الدراسة	عربي	٣٢	% ١٨,٦
	لغات	١٤٠	% ٨١,٤
الإجمالي		١٧٢	% ١٠٠

يتضح من الجدول (٤) السابق أن الإناث تصدرت النسبة الكبرى من عينة الدراسة بنسبة (٥٨,١%)، وكانت أكثر الفئات مشاركة هي فئة أولياء الأمور بنسبة (٥٣,٥%)، في حين كانت فئة الخبراء الأقل مشاركة بنسبة (٤,٧%)، كما كانت النسب الكبرى للمشاركة لكل من: محافظات القاهرة الكبرى بنسبة (٨٣,٧%)، وبيئة الحضر بنسبة (٨٨,٤%)، والتعليم الأساسي بنسبة (٥٥,٨%)، والمدارس الحكومية بنسبة (٦٩,٨%)، والدراسة بلغات أجنبية بنسبة (٨١,٤%).

هـ- الأسلوب الإحصائي المستخدم:

تمت الاستعانة ببرنامج الرزمة الإحصائية SPSS (v22)، وتم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- معامل الارتباط لقياس الصدق الداخلي للاستبانة، وارتباط كل مفردة بمحورها.
- معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة.
- التكرارات والنسب المئوية لوصف متغيرات الدراسة.
- حساب المتوسط المرجح بالأوزان النسبية لمعرفة ترتيب العبارات في كل محور من قبل عينة الدراسة.
- حساب دلالة الفروق بين المتوسطات لمتغير (الصفة) عن طريق اختبار تحليل التباين الأحادي (أنوفا).

- حساب دلالة الفروق بين المتوسطات لمتغيرات (النوع، المحافظة، البيئة، المرحلة التعليمية، التبعية، لغة الدراسة) عن طريق اختبار (ت) لعينتين مستقلتين.
- اختبار شيفيه لمعرفة اتجاه دلالة الفروق في حالة وجود دلالة بين المتغيرات.

ثانيًا: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها:

(١) فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول:

جاءت نتائج الإجابة على السؤال الأول على النحو التالي:

جدول (٥)

نتائج الدراسة الميدانية فيما يتعلق برأي المعنيين

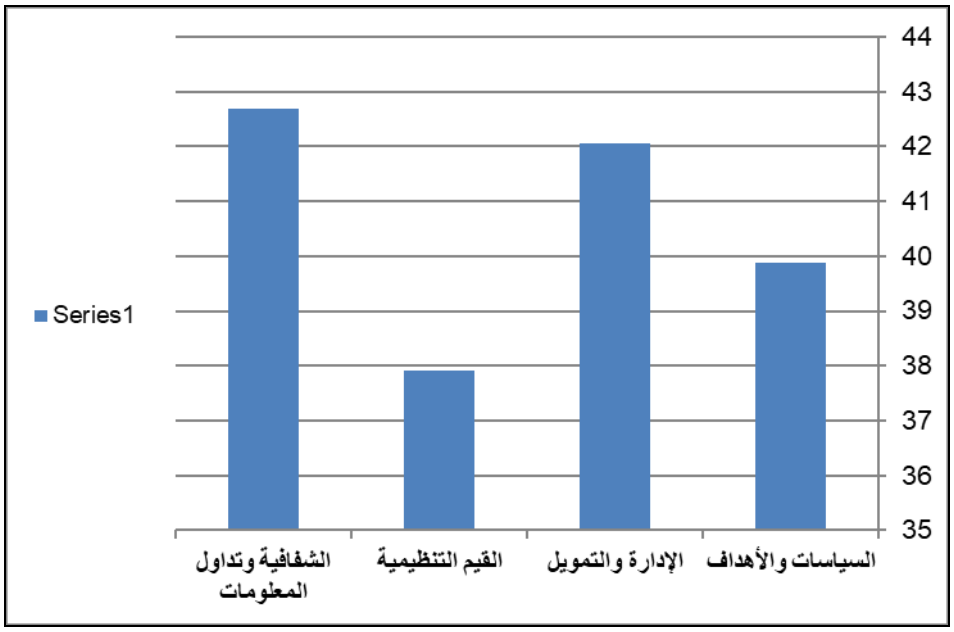
م	العبـارة	أوافق	إلى حد ما	لا أوافق	النسبة المئوية للوزن النسبي	الترتيب
المحور الأول: السياسات والأهداف						
١	أثق في سياسات إدارة التعليم.	٢٠	٩٦	٥٦	٣٩,٥٣	١٠
٢	أقتنع بالممارسات التربوية التي تتبعها الوزارة.	٢٠	٧٦	٧٦	٣٣,٧٢	٢١
٣	توجد سياسات وأهداف تعليمية واضحة معلنة للجميع.	٢٤	٥٦	٩٢	٣٠,٢٣	٢٥
٤	تطبق خطة التطوير على سنوات النقل أولاً ثم على الشهادات العامة.	٩٢	٤٨	٣٢	٦٧,٤٤	١
٥	تشارك جميع أطراف المجتمع التربوي في صنع القرار.	٣٢	٥٦	٨٤	٣٤,٨٨	١٩
٦	تتوافر تغذية راجعة دورية لتصويب الأخطاء.	٣٦	٥٢	٨٤	٣٦,٠٥	١٧
٧	توجد خطة لتطوير التعليم معلنة لأعضاء المجتمع التربوي.	٢٤	٨٠	٦٨	٣٧,٢١	١٣
متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي للمحور الأول					**٣٩,٨٧**	
المحور الثاني: الإدارة والتمويل						
٨	تحدد خطة تطوير التعليم مستويات التنفيذ واختصاصات المسئولين عنها.	٤٤	٨٤	٤٤	٥٠,٠٠	٤
٩	تتوافر قوى بشرية لتطبيق خطة التطوير من معلمين أو إداريين أو فنيين أو عمال.	٣٢	٤٨	٩٢	٣٢,٥٦	٢٤
١٠	تعقد ندوات وورش عمل لتنمية الوعي بأهمية خطة تطوير التعليم.	٣٦	٦٠	٧٦	٣٨,٣٧	١٢

١١	يتم تدريب المعلمين على كيفية تطبيق المناهج المطورة في نظام التعليم الجديد.	٥٢	٨٠	٤٠	٥٣,٤٩	٣
١٢	تتوافر البنية التكنولوجية اللازمة لتطبيق خطة التطوير.	٢٠	٧٦	٧٦	٣٣,٧٢	٢١
١٣	يتم تجديد أساليب العمل باستمرار بما يتناسب مع متغيرات العصر.	٢٨	٩٦	٤٨	٤٤,١٩	٧
متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي للمحور الثاني					٤٢,٠٦	
المحور الثالث: القيم التنظيمية						
١٤	تقدر الوزارة المبادرات المتميزة لإنجاح خطة تطوير التعليم.	٢٤	٨٨	٦٠	٣٩,٥٣	١٠
١٥	تحترم الوزارة وتقدر آراء المجتمع التربوي.	٢٠	٧٦	٧٦	٣٣,٧٢	٢١
١٦	توجد عدالة في التعامل بين الجميع بلا تمييز.	٣٦	٥٦	٨٠	٣٧,٢١	١٣
١٧	تطبق معايير تقييم عادلة على جميع أطراف المجتمع التربوي.	٢٤	٧٢	٧٦	٣٤,٨٨	١٩
١٨	يتم التشجيع المستمر على الابتكار والابداع وعرض الأفكار الجديدة.	٣٢	٨٨	٥٢	٤٤,١٩	٧
متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي للمحور الثالث					٣٧,٩١	
المحور الرابع: الشفافية وتداول المعلومات						
١٩	تتوافر المعلومات اللازمة لأعضاء المجتمع التربوي.	٢٤	٩٢	٥٦	٤٠,٧٠	٩
٢٠	تتسم المعلومات المتاحة بالدقة والمصداقية.	٢٠	٨٨	٦٤	٣٧,٢١	١٣
٢١	تتوافر قنوات اتصال بين المجتمع التربوي والوزارة.	٢٤	٨٠	٦٨	٣٧,٢١	١٣
٢٢	تتسم جميع الإجراءات الإدارية والتنظيمية والتربوية التي تتبعها الوزارة بالوضوح والشفافية.	٢٤	٧٦	٧٢	٣٦,٠٥	١٧
٢٣	تعلن مؤشرات نتائج تقييم الطلاب للجميع.	٤٨	٩٢	٣٢	٥٤,٦٥	٢
٢٤	تنشر نماذج الاختبارات التقييمية وإجاباتها للجميع.	٤٠	٨٤	٤٨	٤٧,٦٧	٥
٢٥	يتاح لأعضاء مجلس الأمناء والآباء والمعلمين القيام بالمحاسبة والرقابة على المدرسة.	٣٢	٩٢	٤٨	٤٥,٣٥	٦
متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي للمحور الرابع					٤٢,٦٩	

متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي لمحاور الاستبانة	٤٠,٦٣	

تبين قراءة جدول (٥) ما يلي:

- نالت أعلى نسبة مئوية للوزن النسبي كل من العبارات التالية: [تطبق خطة التطوير على سنوات النقل أولاً ثم على الشهادات العامة] بنسبة (٦٧,٤٤%)، [تعلن مؤشرات نتائج تقييم الطلاب للجميع] بنسبة (٥٤,٦٥%)، [يتم تدريب المعلمين على كيفية تطبيق المناهج المطورة في نظام التعليم الجديد] بنسبة (٥٣,٤٩%)، [تحدد خطة تطوير التعليم مستويات التنفيذ واختصاصات المسئولين عنها] بنسبة (٥٠,٠٠%).
- ونالت أقل نسبة مئوية للوزن النسبي العبارات التالية: [توجد سياسات وأهداف واضحة من خلال القرارات والكتب الدورية المعلنة للجميع] بنسبة (٣٠,٢٣%)، [تتوافر قوى بشرية لتطبيق خطة التطوير من معلمين أو إداريين أو فنيين أو عمال] بنسبة (٣٢,٥٦%)، وجاءت بنفس الوزن النسبي (٣٣,٧٢%) العبارات التالية: [أقتنع بالممارسات التربوية التي تتبعها الوزارة]، [تتوافر البنية التكنولوجية اللازمة لتطبيق خطة التطوير]، [تحترم الوزارة وتقدر آراء المجتمع التربوي].
- بلغ متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي لمحاور الاستبانة ٤٠,٦٣% وهى نسبة منخفضة تدل على ضعف الثقة التنظيمية بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم في مصر.
- حصد أعلى متوسط نسبة مئوية للوزن النسبي في محاور الاستبانة المحور الرابع (الشفافية وتداول المعلومات) بنسبة بلغت ٤٢,٦٩%، تلاه بفارق بسيط المحور الثاني (الإدارة والتمويل) بنسبة بلغت ٤٢,٠٦%، ثم المحور الأول (السياسات والأهداف) بنسبة بلغت ٣٩,٨٧%، وأخيرًا جاء المحور الثالث (القيم التنظيمية) بنسبة بلغت ٣٧,٩١%، وهو ما يتضح من الشكل التالي (١).



شكل (١) متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي لمحاور الاستبانة

تفسير نتائج الجدول السابق (٥):

- أن إنخفاض أبعاد الثقة التنظيمية المتمثلة في محاور الاستبانة بما تتضمنه من متطلبات ضرورية لبناء هذه الثقة، هو دليل واضح على مدى تأثير هذه الأبعاد والمتطلبات من أجل تمكين إدارة التعليم من اكتساب الثقة التنظيمية، وهو ما تؤكده نتائج الدراسات السابقة –التي تم عرضها في البحث الحالي– في تناولها لبعض هذه المتطلبات.
- جاء المحور الثاني الخاص بـ (الإدارة والتمويل) في المركز الثاني بنسبة بلغت ٤٢,٠٦%، وقد أكدت دراستا خوين (٢٠١٥)، وبن عطا الله (٢٠١٨) على أن الاهتمام بالقوى البشرية وإدارتها وتنميتها يؤدي دورًا كبيرًا في بناء الثقة التنظيمية وتعزيزها.
- جاءت العبارة رقم (٨) في المحور الثاني في المركز الرابع بنسبة مئوية للوزن النسبي (٥٠,٠٠%)، وهى (تحدد خطة تطوير التعليم مستويات التنفيذ واختصاصات المسئولين عنها)، ويرجع ذلك إلى أهمية تحديد الأدوار والمسئوليات للعاملين لتحقيق الثقة التنظيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن عطا الله (٢٠١٨) والتي أكدت على أن المسؤولية الاجتماعية لها دور مهم في بناء الثقة التنظيمية من خلال تحديد الأدوار والمهام لإدارة الموارد البشرية.

- جاءت العبارة رقم (١٨) في المحور الثالث في المركز السابع بنسبة مئوية للوزن النسبي (٤٤,١٩%)، وهى (يتم التشجيع المستمر على الابتكار والإبداع وعرض الأفكار الجديدة)، ويرجع ذلك إلى أهمية تقديم الدعم المستمر للعاملين وتشجيعهم على الابتكار والإبداع لتحقيق الثقة التنظيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة Jiang and Chen (2017) حيث وجدت تأثيرات إيجابية للثقة التنظيمية على الإبداع.
- جاءت العبارة رقم (١٩) في المحور الرابع في المركز التاسع بنسبة مئوية للوزن النسبي (٤٠,٧٠%)، وهى (تتوافر المعلومات اللازمة لأعضاء المجتمع التربوي)، ويرجع ذلك إلى أهمية عرض المعلومات لجميع العاملين وتحقيق مبدأ الشفافية لدعم الثقة التنظيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة حامد (٢٠٢١) والتي أكدت على أن الشفافية وتبادل المعلومات بين العاملين من أهم أشكال الثقة التنظيمية.
- جاءت العبارة رقم (٢١) في المحور الرابع في المركز الثالث عشر بنسبة مئوية للوزن النسبي (٣٧,٢١)، وهى (تتوافر قنوات اتصال بين المجتمع التربوي والوزارة)، وبالتالي هي أحد الأسباب التي تفسر ما توصلت إليه الدراسة الحالية من انخفاض الثقة التنظيمية بإدارة التعليم، ويرجع ذلك إلى أن فتح قنوات اتصال بين المجتمع التربوي والوزارة من أهم سبل دعم الثقة التنظيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة: حامد (٢٠٢١) والتي أكدت على أن وجود الاتصالات المباشرة التي تتشكل داخل العمل من أهم العوامل والأسباب المؤثرة في زيادة الثقة التنظيمية.
- جاءت العبارة رقم (١٦) في المحور الثالث في المركز الثالث عشر بنسبة مئوية للوزن النسبي (٣٧,٢١%)، وهى (توجد عدالة في التعامل بين الجميع بلا تمييز)، ويرجع ذلك إلى أهمية ودور العدالة بين العاملين في دعم الثقة التنظيمية، وتتفق هذه النتيجة مع دراستي مناع (٢٠١٤)، و(2016) .Lashari et al حيث التأكيد على وجود تأثير كبير للعدالة التنظيمية وإدراك العاملين لها على بناء وتعزيز الثقة التنظيمية بالمؤسسة.

(٢)**وفيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متغيرات الدراسة (النوع/ المحافظة/ البيئة/ التبعية/ لغة الدراسة/ المرحلة التعليمية/ الصفة) وبين استجابات عينة الدراسة؟**، يوضح جدول (٦) التالي ذلك.

جدول (٦)

دلالة الفروق بين الاستجابات ومتغيرات الدراسة

		دلالة الفروق			
		T-test	T-test	T-test	T-test
		النوع	المحافظة	البيئة	التبعية
١	المحور الأول: السياسات والأهداف	٠,٢٤٢	٠,٢٤٨	١,٣١٦	٠,٦٦٣
٢	المحور الثاني: الإدارة والتمويل	١,٩٥٣	١,٧٥٤	١,٤٠٢	٠,٠٨١
٣	المحور الثالث: القيم التنظيمية	٠,٦٣٢	٠,٩٣٠	٠,٦٠٣	١,٤٧٢
٤	المحور الرابع: الشفافية وتداول المعلومات	٠,٥٦٦	**٢,٠٥٢	٠,٥٤٠	**٢,٢٩٢
	إجمالي المحاور	٠,٤٥٥	١,١٨٥	٠,٠٠٢	١,٢٢٤

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

تابع جدول (٦)

دلالة الفروق بين الاستجابات ومتغيرات الدراسة

		دلالة الفروق		
		T-test	T-test	ANOVA
		لغة الدراسة	المرحلة التعليمية	الصفة
١	المحور الأول: السياسات والأهداف	**٢,٣٨٠	١,٦٤٢	**١٠,٠٦٩
٢	المحور الثاني: الإدارة والتمويل	٠,٤٥٣	٠,٢١١	١,٥٧٧
٣	المحور الثالث: القيم التنظيمية	** ٢,١٤٢	٠,٦٠٢	**١٢,٩٠٥
٤	المحور الرابع: الشفافية وتداول المعلومات	٠,٨٠٢	٠,٢٣٧	**٦,٧٥١
إجمالي المحاور		١,٣٨٢	٠,٤٨٤	**٨,٢٤٨

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

تبين قراءة جدول (٦) ما يلي:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة ومتغير المحافظة لصالح المحافظات الإقليمية في المحور الرابع لأنها ذات المتوسط الأكبر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة ومتغير المحافظة في المحاور الثلاثة الأولى وكذلك إجمالي المحاور.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة ومتغير التبعية لصالح الحكومي في المحور الرابع لأنها ذات المتوسط الأكبر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة ومتغير التبعية في المحاور الثلاثة الأولى وكذلك إجمالي المحاور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة ومتغير لغة الدراسة لصالح اللغات في المحورين الأول والثالث لأنها ذات المتوسط الأكبر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة ومتغير لغة الدراسة في المحورين الثاني والرابع وإجمالي المحاور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة ومتغير الصفة لصالح المعلمين في المحاور الأول والثالث والرابع وإجمالي المحاور لأنها ذات المتوسط الأكبر، بينما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة ومتغير الصفة في المحور الثاني.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة ومتغير النوع في المحاور الأربعة كلها وكذلك إجمالي المحاور، وهو ما يختلف مع نتائج دراسة جبارين (٢٠١٨) حيث توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الثقة تعزى لمتغير الجنس.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة وبين كل من متغير البيئة والمرحلة التعليمية في المحاور الأربعة وكذلك إجمالي المحاور.

تفسير نتائج الجدول السابق (٦):

بقراءة نتائج الجدول السابق (٦) عن دلالة الفروق بين الاستجابات ومتغيرات الدراسة يمكن تفسيرها على النحو التالي:

❖ زيادة مستوى الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم فيما يتعلق بالشفافية وتداول المعلومات في المحافظات الإقليمية، وقد يرجع ذلك إلى سهولة التواصل بين المجتمع التربوي والإدارات التعليمية في المحافظات الإقليمية بصورة أكبر من محافظات القاهرة الكبرى، نظرًا لانخفاض عدد المدارس وتكدس الفصول بالمقارنة

بمحافظات القاهرة الكبرى مما يسهل عملية التواصل المستمر وزيادتها وتحقيق الشفافية وتبادل المعلومات بين الأطراف كافة.

- ❖ زيادة مستوى الثقة التنظيمية بالنسبة للمتعاملين مع المدارس الحكومية وإدارة التعليم فيما يتعلق بالشفافية وتداول المعلومات، وهو ما قد يرجع إلى حرص تلك النوعية من المدارس على الوصول للمعلومات وإتاحتها للأطراف المتعاملة معها، وفتح قنوات اتصال بينها وبين الإدارات التعليمية وأعضاء المجتمع التربوي، وزيادة الاهتمام بعمليات المحاسبة والرقابة عليها بصورة أكبر من المدارس الخاصة.
- ❖ زيادة مستوى الثقة التنظيمية لدى المتعاملين مع مدارس اللغات في إدارة التعليم فيما يتعلق بالسياسات والأهداف والقيم التنظيمية، وقد يرجع ذلك إلى اطلاع تلك المدارس على الأساليب الحديثة والمتميزة لإنجاح خطة تطوير التعليم، وتشجيع العاملين على الابتكار والإبداع باستمرار لدعم الثقة التنظيمية وذلك بصورة أكبر من مدارس اللغة العربية.
- ❖ زيادة مستوى الثقة التنظيمية بين المعلمين وإدارة التعليم عن مستوى الثقة التنظيمية لدى أولياء الأمور والخبراء التربويين، وقد يرجع ذلك إلى زيادة تواصل المعلمين مع إدارة التعليم بكافة مستوياتها نظرًا لطبيعة عملهم فهم أكثر ارتباطًا وتواصلًا بالإدارة التعليمية.

<u>وفيما يتعلق بالإجابة عن الأسئلة المفتوحة،</u> والتي نصت على:

أ- **ما أهم أسباب ضعف الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم؟**

- عدم وجود استراتيجيات تعليمية واضحة يتم وضعها وتطبيقها وتنفيذها على مدار السنوات، دون ارتباط بسياسات كل وزير يتولى الوزارة.
- التطبيق الخاطئ للسياسات التعليمية، وتخبط القرارات والعشوائية وعدم اللجوء لأهل الخبرة.
- ضعف ارتباط التعليم بالحياة الواقعية التي يعيشها الطلاب.
- عدم اتخاذ إجراءات معالجة للسلبيات عند علم إدارة التعليم بها.
- اقتصار تطبيق التكنولوجيا شكليًا وليس عمليًا، كاستعمال التابلت في الامتحانات فقط.
- غياب الشفافية وقلة المعلومات المتاحة للمجتمع التربوي.
- ازدياد المحسوبية والوساطة في عدة أمور.

- ضعف الاهتمام بإشراك المعلمين وأولياء الأمور والطلاب في عملية اتخاذ القرار.
- ضعف الاهتمام ببناء الثقة بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم.
- ضعف التواصل بين المجتمع وإدارة التعليم وضعف التكامل بينهما.
- قلة الموارد المادية وضعف الإمكانات البشرية.
- ضعف ارتباط مخرجات النظام التعليمي باحتياجات المجتمع.

ب- ما أهم المقترحات لدعم الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم؟

- إشراك الطلاب وأولياء الأمور في اتخاذ القرار، والاستجابة لمقترحاتهم.
- ربط التعليم وتلبيته لمتطلبات سوق العمل.
- الوضوح والشفافية ومحاسبة المسؤولين.
- وجود خطة واضحة ومعلنة يلتزم بها جميع أفراد المجتمع التربوي.
- دراسة القرارات قبل اتخاذها، والحرص على مبدأ التجريب قبل التعميم.
- فتح قنوات الاتصال بين المجتمع التربوي والمسئولين عن التعليم.
- إجراء المزيد من التدريبات، وإمداد المجتمع التربوي وإدارة التعليم بالتكنولوجيا والأساليب المتطورة الخاصة بالتعليم.
- التواصل المستمر بين صناع القرار والقائمين على العملية التعليمية.
- تشجيع العاملين على الإبداع والابتكار ومواجهة المشكلات بحلول فورية خارج الصندوق.
- توفير بيئة عمل تتسم بالثقة والعدالة والتعاون.
- توفير المتطلبات المادية والإمكانات البشرية اللازمة لنجاح المنظومة التعليمية.

ثالثًا: ملخص نتائج الدراسة الميدانية:

تتلخص نتائج الدراسة الميدانية فيما يلي:

- بلغ متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي لمحاور الاستبانة ٤٠,٦٣% وهى نسبة منخفضة تدل على ضعف الثقة التنظيمية بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم في مصر.
- حصد المحور الرابع (الشفافية وتداول المعلومات) أعلى متوسط نسبة مئوية للوزن النسبي في محاور الاستبانة، بنسبة بلغت ٤٢,٦٩%، ويليه المحور الثاني (الإدارة والتمويل) بنسبة

بلغت ٤٢,٠٦%، ثم المحور الأول (السياسات والأهداف) بنسبة بلغت ٣٩,٨٧%، وأخيرًا المحور الثالث (القيم التنظيمية) بنسبة بلغت ٣٧,٩١%.

- زيادة مستوى الثقة التنظيمية بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم في المحافظات الإقليمية عن محافظات القاهرة الكبرى فيما يتعلق بالشفافية وتداول المعلومات.
- زيادة مستوى الثقة التنظيمية بين المتعاملين مع المدارس الحكومية وإدارة التعليم عن المدارس الخاصة فيما يتعلق بالشفافية وتداول المعلومات.
- زيادة مستوى الثقة التنظيمية لدى المتصلين بمدارس اللغات في إدارة التعليم عن المتصلين بالمدارس العربية فيما يتعلق ببعدي السياسات والأهداف، والقيم التنظيمية.
- زيادة مستوى الثقة التنظيمية بين المعلمين وإدارة التعليم عن مستوى الثقة التنظيمية لدى أولياء الأمور والخبراء التربويين.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين استجابات عينة الدراسة وكل من متغيرات الجنس والبيئة والمرحلة التعليمية في المحاور الأربعة وكذلك إجمالي المحاور.

نتاج البحث والآليات المقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر:

تناول البحث في المحاور السابقة الأسس الفكرية للثقة التنظيمية بالإدارة العليا للتعليم: من حيث المفهوم، والأهمية، والخصائص، ومتطلبات البناء، والأبعاد، وأيضًا تم الكشف عن أهم الجهود المبذولة فيما يتعلق بأبعاد الثقة التنظيمية من جانب إدارة التعليم بمصر وفقًا للوثائق والدراسات السابقة، وتم إجراء دراسة ميدانية بهدف تعرف واقع الثقة التنظيمية في إدارة التعليم من وجهة نظر المعلمين وأولياء الأمور والخبراء التربويين.

أولًا: نتائج البحث:

تمثلت نتائج البحث فيما يلي:

- ❖ أهمية الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر لمواجهة التغيرات المتلاحقة، وتحقيق أي تطور منشود.

- ❖ يتطلب اكتساب الثقة التنظيمية بإدارة التعليم المصرية الكثير من الجهد والعمل –لكثرة المشكلات التي تواجه التعليم– والاقتناع التام بأنه دون مشاركة ودعم المجتمع التربوي لا يمكن النجاح في إحداث أي تغيير منشود.
- ❖ تقدم رؤية مصر ٢٠٣٠م واستراتيجية التعليم ما قبل الجامعي ٢٠١٤م أهدافًا وتطلعات ضرورية لتحسين جودة نظام التعليم بما يتوافق مع النظم العالمية للاستدامة، وتطرحان سبل الوصول إليها، وتشيران إلى المعوقات، وهو ما يستلزم العمل الجاد والأخذ بالسبل المطروحة في ضوء دراستها جيدًا، وتوفير المتابعة والتقويم بشكل مستمر لإنجازها.
- ❖ وجود جهود فعلية من إدارة التعليم على المستوى المركزي لتحقيق أبعاد الثقة التنظيمية كما حددها البحث، لكنها جهود ما زالت طفيفة وأغلبها مرتبط بسن قوانين واتخاذ قرارات لا يتم متابعة تنفيذها بشكل جاد، وهو ما يعني وجود فجوة بين ما ورد بالوثائق الرسمية وبين الواقع الفعلي للجهود المبذولة لدعم الثقة التنظيمية بين وزارة التربية والتعليم والأطراف المستفيدة.
- ❖ افتقاد وجود خطة تستهدف الثقة التنظيمية في حد ذاتها كأحد أسس الإدارة الحديثة التي لا يمكن لمؤسسة ذات ثُقل كالمؤسسة التعليمية أن تتغاضى عنها، وما عرضه البحث من جهود لتحقيق أبعاد الثقة هي جهود تستهدف نوعية الإصلاح نفسه دون أن يكون نيل الثقة أحد مبتغياتها.
- ❖ وجود قصور في تحقيق أبعاد الثقة التنظيمية التي تناولها البحث، والمتضمنة: الأهداف والسياسات، والإدارة والتمويل، والقيم التنظيمية، والشفافية وتداول المعلومات.
- ❖ وجود العديد من المعوقات التي تواجه إدارة التعليم في تحقيق أبعاد الثقة التنظيمية بالشكل المنشود.
- ❖ أظهرت الدراسة الميدانية ضعف الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم في كل أبعاد الثقة المقاسة المتضمنة.
- ❖ وجود مؤشرات خلل وضعف عديدة في الممارسات التنظيمية بإدارة المنظومة التعليمية من أهمها تخبط وعدم استقرار السياسات التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة، وهو ما ظهر جليًا فيما عرضه البحث بالجزء الخاص بواقع الثقة التنظيمية، وأيضًا ميدانيًا كأهم المعوقات التي يراها أعضاء المجتمع التربوي تحول دون ثقتهم بإدارة التعليم.

❖ تعتبر نسبة الثقة التنظيمية للمجتمع التربوي في إدارة التعليم بمصر منخفضة حيث بلغ متوسط النسبة المئوية للوزن النسبي لمحاور الاستبانة ٤٠,٦٣%.

ثانيًا: الآليات المقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية بإدارة التعليم:

في ضوء ما عرضه البحث من أهمية الثقة التنظيمية وضرورتها لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم، كأحد أسس الإدارة الحديثة التي تسهم في رفع كفاءة وفعالية الأداء، وتحقيق الأهداف والبقاء والتميز لمؤسسة التعليم في ظل التحديات والمستجدات المتلاحقة، وفي سبيل تحقيق هدف البحث الرامي إلى تعزيز الثقة التنظيمية لدى المجتمع التربوي في إدارة التعليم في مصر، ومعالجة القصور في بنائها، يقدم البحث آليات مقترحة لتعزيز الثقة التنظيمية في إدارة التعليم بهدف تحسين سمعتها التنظيمية وتحقيق رضا المستفيدين منها، إضافة لتحسين السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية، وتتمثل تلك الآليات المقترحة فيما يلي:

❖ تبني الهيكل التنظيمي المرن والمناسب لتعزيز قدرة المؤسسة التعليمية للتعامل مع المتغيرات.

❖ إعداد دليل بالقواعد الإجرائية للحوكمة بناء على ضوابط الحوكمة ومعايير الانضباط المؤسسي، ونشره في كل إدارات ومؤسسات الوزارة للاسترشاد به في تطبيق ضوابط الحوكمة.

❖ وضع آليات لتطبيق اللامركزية من خلال المشاركة والحوكمة الفعالة، وتفويض الصلاحيات، وتطبيق الإدارة الذاتية بالمدارس.

❖ اتخاذ الإجراءات التي تتيح استقلالية أكبر في إدارة الموارد المالية، ووضع الضوابط اللازمة لتحقيق قدر من اللامركزية في توزيع تلك الموارد.

❖ عقد اجتماعات وإجراء ندوات وورش عمل لفتح قنوات للتواصل المستمر بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم؛ بهدف التعريف بالمستجدات والتطورات والتغييرات التي تسعى الإدارة لإجرائها ورصد أسبابها، وفتح المجال للمناقشة والحوار، وتلقي ردود الأفعال.

❖ عقد لقاءات دورية مع العاملين في مختلف المستويات الإدارية، والعاملين في المدارس من معلمين وإداريين لتوصيل رسالة وأهداف وقيم المؤسسة التعليمية، وإقناعهم بها وربطهم بها.

- ❖ تفعيل الاتصالات بين الإدارة العليا والعاملين بمختلف المستويات الإدارية باستخدام التكنولوجيا والإنترنت، وأيضًا تفعيل الاتصالات الشخصية بين المؤسسات التعليمية وأولياء الأمور.
- ❖ توفير قوى بشرية لتطبيق خطة التطوير من معلمين أو إداريين أو فنيين أو عمال بالإضافة إلى توفير البنية التكنولوجية الحديثة اللازمة لتطبيق خطة التطوير وزيادة نسب التمويل.
- ❖ العمل على تهيئة مناخ تنظيمي يسوده الثقة المتبادلة بين العاملين والإدارة من خلال إشراكهم في رسم السياسات وصنع القرارات، وإشاعة قيم العدالة في التقييم والترقية.
- ❖ إعداد البرامج التدريبية لكل من المعلمين للتدريب على كيفية تطبيق المناهج المطورة في نظام التعليم الجديد، والعاملين بالإدارات التعليمية بهدف تجديد أساليب العمل بشكل مستمر بما يتناسب مع متغيرات العصر.
- ❖ تقديم الدعم المعنوي والمادي لأعضاء المجتمع التربوي من قبل القيادات العليا لحفزهم على التعاون والابتكار والإبداع، وتقديم الحلول للمشكلات التعليمية.
- ❖ عرض ومناقشة الأفكار والقرارات الجديدة على نطاق واسع مع أعضاء المجتمع التربوي بشكل مستدام قبل اتخاذها.
- ❖ الاهتمام بالوضوح والشفافية في اتخاذ جميع الإجراءات الإدارية والتنظيمية والتربوية داخل المنظومة التعليمية.
- ❖ وضع سياسة للإعلام والخطاب التربوي المجتمعي، ترتكز على الشفافية والمصداقية.
- ❖ إتاحة مختلف المعلومات المرتبطة بالمنظومة التعليمية للمجتمع التربوي، عبر وسائل الإعلام والمواقع والمنصات والبوابات الإلكترونية للوزارة مع تحديثها بشكل مستمر.
- ❖ دعم كافة جهود الاتصال والتعاون بين المدارس وأولياء الأمور وكافة أفراد المجتمع والمؤسسات المختلفة على المستوى المحلي والإقليمي كمراكز الشباب والمكتبات والمراكز الثقافية والمسارح.
- ❖ تفعيل دور الأسرة في المشاركة الجادة في التعليم.
- ❖ تصميم مقاييس تتمتع بالثبات والمصداقية؛ لقياس مستوى الثقة التنظيمية في إدارة التعليم بشكل دوري؛ بهدف تحديد مستوى الثقة الفعلي، لمتابعته بعد ذلك لتعرف

التطورات الإيجابية والسلبية فيه، واتخاذ القرارات التعزيزية والتصحيحية المناسبة في الوقت المناسب.

- ❖ التوسع في إجراء المزيد من الدراسات والبحوث للوقوف على أفضل الممارسات في دعم الثقة التنظيمية بين المجتمع التربوي وإدارة التعليم ومختلف مؤسساتها، وتعرف خبرات الدول المتقدمة في دعم الثقة التنظيمية بالمؤسسة التعليمية وأوجه الاستفادة منها بما يناسب الواقع الفعلي في مصر.
- ❖ استثمار تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتطوير قنوات الاتصال وتيسير تدفق المعلومات بين قيادات الوزارة والقيادات في المستويات الدنيا (المديريات والإدارات التعليمية والمدارس).
- ❖ إتاحة الوثائق الرسمية من قرارات ونشرات وتوجيهات صادرة من الوزارة إلكترونيًا بدلاً من الاعتماد على الوثائق الورقية.

مـراجــع البحث

أولاً: المراجع العربية:

إبراهيم، هدوء السيد عبد الحي (٢٠٢٠). معوقات تطبيق الحوكمة بمدارس التعليم الثانوي العام بمحافظة الدقهلية. *مجلة كلية التربية بالمنصورة*، ١٠٩ (٥)، ٨٧٩ –٩٠٦.

أحمد، إيمان زغلول وراغب وعبد السلام، أسامة عبد السلام (٢٠٢٢). تنمية القيم التنظيمية بالمدرسة الثانوية العامة في مصر على ضوء القيادة الجمالية: تصور مقترح. *مجلة الإدارة التربوية*. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، (٣٤)، إبريل، ١٣-١٢٦.

أحمد، إيمان زغلول وعزب، إيمان أحمد محمد(٢٠٢١). تفعيل محددات أداء الإدارة المدرسية بجمهورية مصر العربية على ضوء بعض المداخل الإدارية المعاصرة. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس، ١(٤٥)، ٢١٥-٣٢٦.

الاستدامة والتمويل (٢٠١٩). *أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ لتحسين جودة نظام التعليم ليتوافق مع النظم العالمية للاستدامة*. أغسطس. https://www.sfegypt.com/4448

بحري، صابر وخرموش، منى (٢٠٢٢). أهم المصادر التنظيمية في بناء الثقة التنظيمية لدى الأفراد في المنظمة. مجلة الجامع في الدراسات النفسية والعلوم التربوية. ٧(١). ١٢٨٧-١٣١٤. EISSN: 2602-6368.

بن برطال، عبدالقادر (٢٠١٨). تأثير فرق العمل على تنمية الثقة التنظيمية دراسة حالة كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير بجامعة الأغواط. *مجلة دراسات- العدد الاقتصادي*، الجزائر، ١٥ (٢). ١٨١-٢٠٤.

بن عطا الله، يوسف (٢٠١٨). دور المسؤولية الاجتماعية لإدارة الموارد البشرية في بناء الثقة التنظيمية في المؤسسة: دراسة ميدانية بمديرية الشباب والرياضة بولاية بسكرة. *رسالة ماجستير غير منشورة*. جامعة محمد خيضر بسكرة. كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية. الجزائر.

بنات، عايدة سعيد ديب (٢٠١٦). *الثقة التنظيمية لدى مديري المدارس الابتدائية بوكالة الغوث الدولية وعلاقتها بالمناخ التنظيمي السائد لديهم. رسالة* ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.

البنك الدولي (٢٠١٨). *وثيقة معلومات المشروع: صحيفة بيانات الإجراءات الوقائية المتكاملة*. مشروع دعم إصلاح التعليم في مصر (١٥٧٨٠٩). واشنطن. ٢١ فبراير.

بيومي، أية جمال ربيع (٢٠١٩)، متطلبات تطبيق الإدارة بالشفافية بالمدارس الثانوية العامة بمحافظة الفيوم. *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية*، ٤ (١٢)، ١٤١-١٧٧. https://doi.org/10.21608/jfust.2019.82643

جبارين، أسماء؛ أبو سمرة، محمود؛ وأبو صاع، جعفر (٢٠١٨). الثقة التنظيمية في المدارس الحكومية في مديرية تربية جنين من وجهة نظر المعلمين. *مجلة جامعة فلسطين*، ٦ (١)، ١٢-٢٣.

الحارثي، أميرة حاتم (٢٠٢٣). دور القيادة الداعمة في تعزيز الثقة التنظيمية: دراسة ميدانية على العاملين في المنظمات غير الربحية بمحافظة جدة. *المجلة العربية للنشر العلمي*، ٦ (٥٢)، ١٩٨-٢٢٧.

حامد، شيماء حلمى شحاته (٢٠٢١). الثقة التنظيمية وانعكاساتها على السلوك الإبداعي للعاملين: دراسة ميدانية على عينة من العاملين في مستشفى حميات دمنهور. *مجلة كلية التربية*. جامعة عين شمس، ٢ (٢٧)، ١١٥- ١٨٠.

الحسيني، عزة أحمد محمد وأحمد، إيمان زغلول راغب (٢٠٠٥). الثقة التنظيمية وفعالية الأداء المدرسي بجمهورية مصر العربية. *مجلة التربية*. الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية. ٨(١٧)، ١٧-١٣٤.

حمور، إيمان زكريا ميخائيل (٢٠٢٣). تطوير الأداء الإداري في التعليم قبل الجامعي في مصر فى ضوء خبرات بعض الدول: دراسة مقارنة. *المجلة التربوية لتعليم الكبار*. كلية التربية. جامعة أسيوط، ٥(٣)، ٣١-٦٠.

الحويطي، أحمد بن عوده بن سليم (٢٠١٨). الثقة التنظيمية وعلاقتها بالرضا الوظيفي لدى معلمي المدارس الابتدائية الحكومية بمدينة تبوك. *المجلة التربوية*، كلية التربية بسوهاج، (٥١)، ٥١٥-٥٤٧.

خليفة، أحمد خليفة (٢٠٢٣). واقع تفعيل مواد دستور ٢٠١٤م في إصلاح التعليم قبل الجامعي في مصر. *مجله شباب الباحثين في العلوم التربوية*. كلية التربية. جامعه سوهاج، ١ (١٤)، ٢٣٥-٢٩٠.

خوين، سندس رضيوى (٢٠١٥). الثقة التنظيمية وأثرها في تحقيق الالتزام لدى الأفراد: بحث تطبيقي في شركة بغداد للمشروبات الغازية. *مجلة كلية الرافدين للجامعة للعلوم*. (٣٥)، إبريل، ١١٩-١٤٣.

الدوري، زكريا مطلك خضر؛ الدليمي، انتصار عباس حمادي؛ والساعدي، مؤيد يوسف نعمة (٢٠٠١). *العلاقة بين المشاركة والثقة التنظيمية وأثرهما في رضا العاملين: مدخل توقعي: دراسة ميدانية في عينة من الكليات والمعاهد العراقية*. بغداد.

رئاسة الجمهورية (٢٠١٤). دستور جمهورية مصر العربية المعدل. *الجريدة الرسمية*. (٣)، مكرر (أ). ١٨ يناير.

سعيدي، حمزة وميلودي، جمال (٢٠١٩). *دور الثقة التنظيمية في تعزيز الالتزام التنظيمي: دراسة حالة جامعة غرداية*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير. جامعة غرداية.

سلطان، مظهر علي محمد (٣-٤ مايو، ٢٠٢٣). الثقة التنظيمية لدى مدرسي ومدرسات في مدارس بغداد. **بحث مقدم في** المؤتمر العلمي السادس والعشرين للعلوم الإنسانية والتربوية. كلية التربية. الجامعة المستنصرية. *مجلة المستنصرية للعلوم الإنسانية*، (١)، ٨٤٥-٨٥٤.

شحتة، يوسف يعقوب (٢٠٢٠). *مفهوم الإدارة التعليمية*. د. ن. يوليو. http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.2.17718.52807

الشكرجي، أسماء طه نوري (٢٠٠٨). *تأثير كل من العدالة التنظيمية والثقة التنظيمية في الاحتراق النفسي للعاملين: دراسة استطلاعية لآراء عينة من العاملين في وزارة التعليم العالي والبحث العلمي*. رسالة دكتوراه. كلية الإدارة والاقتصاد. جامعة بغداد.

صلاح، أمنية (٢٠٢٢) *نحو مزيد من النزاهة: مكافحة الفساد وتطوير التعليم في مصر*. المركز المصري للفكر والدراسات الاستراتيجية. القاهرة. ١٨ مايو. https://ecss.com.eg/19426/

صياغ، سارة (٢٠١٩). *أثر الثقة التنظيمية على الأداء الوظيفي: دراسة ميدانية في المديرية الجهوية لقسم الإنتاج بقاعدة إرارة- شركة سوناطراك حاسي مسعود*. رسالة ماجستير. كلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التيسير. جامعة قاصدي مرباح. الجزائر.

طلايع، محمد السعيد محمد (تحت النشر ٢٠٢٥). الحوكمة المؤسسية في التعليم قبل الجامعي خبرات دولية: دروس مستفادة. *المجلة العربية للإدارة*، ٤٥ (١). تحت النشر. مارس. ٣٥-٥٦.

عبد الخير، فرح يس فرح وبابكر، مأمون يس بدوي (٢٠١٨). أثر الثقة التنظيمية والالتزام التنظيمي لدى المرأة العاملة بوزارة الزراعة والغابات والري في ولاية القضارف. *مجلة الجزيرة للعلوم الاقتصادية والاجتماعية*، ٩ (٢)، ٧٧-١١١.

عبد الملاك، رانيا عبد الملاك أمير (٢٠٢٣). *دور الشفافية الإدارية والمساءلة التعليمية في تحسين الأداء الوظيفي لمعلمي التعليم الثانوي العام: دراسة ميدانية بمحافظة سوهاج*. رسالة ماجستير. كليه التربية. جامعة سوهاج.

عبود، طلال؛ المجني، رانية؛ وجرجور، علاء (٢٠١٥). إدارة علاقات العملاء الإلكترونية وتأثيرها على درجة ثقة عملاء المصارف السورية الخاصة والتزامهم تجاهها: دراسة

ميدانية على المصارف الخاصة في الساحل السوري. *مجلة جامعة تشرين للبحوث والدراسات العلمية*. سلسلة العلوم الاقتصادية والقانونية، *٣٧* (٤)، ١٨٩-٢٠٩.

علوان، سهام أحمد محمد (٢٠١٨). آليات تمكين المعلمين في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول. *مجلة التربية المقارنة والدولية*، (٩)، ٢٧٧-٣٩٣.

العمرو، ميسون هزيم والمحاسنة، محمد عبد الرحيم (٢٠١٧). أثر الثقة التنظيمية في ممارسة السلوك الإبداعي للعاملين في جامعة مؤتة: دراسة حالة. *مجلة مؤتة للبحوث والدراسات*. سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٢ (٣)، ٢٠٣-٢٤٨.

عوض، نيرمين متولي (٢٠٢٠)، آليات المساءلة التعليمية في التعليم قبل الجامعي ومعوقات تطبيقها. *مجلة تطوير الأداء الاكاديمى*. جامعة المنصورة، ١١ (١)، ٢١-٤٥. https://dx.doi.org/10.21608/jpud.2020.127176

قطيط، عدنان محمد أحمد (٢٠١٦) مكافحة الفساد الإداري بمؤسسات التعليم قبل الجامعي في مصر: بدائل استراتيجية مقترحة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس– السعودية، يناير.

مركز مالكوم كير– كارنيغى للشرق الأوسط (٢٠٢٢). *على خطى التجديد والإبداع: البحث عن مسارات مبتكرة للإصلاح التربوي العربي*. مؤسسة كارنيغي للسلام الدولي. واشنطن. نوفمبر.

https://carnegie-mec.org/2022/11/29/ar-pub-88504

مصاطفى، أسماء (٢٠١٩). *الثقة التنظيمية وعلاقتها بسلوكيات المواطنة التنظيمية لدى أساتذة التعليم الثانوي ببلدية المنيعة: دراسة ميدانية* [رسالة ماجستير]. كلية العلوم الاجتماعية والانسانية. جامعة غرداية.

مناع، يوسف حامد يوسف (٢٠١٤). تأثير الثقة التنظيمية وإدراك العدالة التنظيمية على الالتزام التنظيمي دراسة تطبيقية على الشركات التابعة للشركة القابضة للأدوية والكيماويات. *المجلة العلمية لقطاع كليات التجارة*. جامعة الأزهر، (١٢)، ٢٨٩- ٣٦٥.

نجم، نجيب عبدالمجيد وكريم، خوله صدر الدين (٢٠١٨). دور الثقة التنظيمية والمواطنة التنظيمية في تعزيز سلوك المواطنة التنظيمية: دراسة تشخيصية تحليلية لعينة من العاملين في مديرية كركوك. *مجلة جامعة كركوك للعلوم الإدارية والاقتصادية*، ٨(٢).

وزارة التخطيط والتنمية الاقتصادية (٢٠٢٢)، *الأجندة الوطنية للتنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ المحدثة*. القاهرة.
https://mped.gov.eg/files/egypt2030.pdf

وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري (٢٠١٦). *استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠ –محور التعليم والتدريب*. القاهرة.
. https://manshurat.org/node/13707

وزارة التربية والتعليم (٢٠١٤). الخطة الاستراتيجية للتعليم قبل الجامعي ٢٠١٤ ٢٠٣٠: التعليم المشروع القومي لمصر. القاهرة.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Al-Shalabi, Feras Suliman (2019). The Relationship between Organisational Trust and Organisational Identification and its Effect on Organisational Loyalty. *Int. J. Economics and Business Research*, *18*(1), 1-30.http://dx.doi.org/10.1504/IJEBR.2019.10021076

Association for Project Management [APM] (2024). *What is governance*? Bucks. Uk. https://www.apm.org.uk/resources/what-is-project-management/what-is-governance/

Baştug, G.; Pala, A.; Kumartaşli, M.; Günel, İ.; & Duyan, M. (2016). Investigation of the Relationship between Organizational Trust and Organizational Commitment. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(6), 1418-1425. http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040619

Chmielecki, M., & Sułkowski, L. (2018). Cultural Factors of Trust in a Public Organization as a Workplace. In Kożuch, B.; Magala, S. J.; & Paliszkiewicz, J. (Eds.), *Managing Public Trust*. Springer Nature. Switzerland. https://doi.org/10.1007/978-3-319-70485-2

Gray Group International (2024). Importance of Social Justice in Education: Bridging the Learning Gap. June 29. www.graygroupintl.com/blog/importance-of-social-justice-in education#:~:text=Importance%20of%20Social,June%2029%2C%202024

Fang, M.; Lai, W.; & Xia, C. (2024). *Anti-Corruption and Political Trust: Evidence from China*. January. https://laiwz.github.io/assets/pdfs/trust_draft.pdf

Hoy, W., & Moren, M. (2003). The Conceptualization and Measurement of Faculty Trust in Schools: the Omnibus Trust Scales. *Educational and Psychological Research, 5*(4), 181-208.

Jiang, Y., & Chen, W. K. (2017). Effects of Organizational Trust on Organizational Learning and Creativity. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, *13*(6), 2057-2068. DOI: 10.12973/eurasia.2017.01213a.

K, Sreeja (2021). Importance of Effective Communication in Organizations. *International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT), 3*(9), 5383-5386.

Lashari, M.; Moazzam, A.; Salman, Y.; & Irfan, S. (2016). Impact of Organizational Trust on Organizational Justice Commitment: A Case of University of Sargodha. *JRSP*, *53*(2), Pakistan.

Otto, Will (2023). *What is Organizational Trust and How to Build it?* The Predictive Index. https://www.predictiveindex.com/blog/what-is-organizational-trust-and-how-to-build-it/#.

Radin, Dagmar (2019). The Effect of Anticorruption Policies on Social and Political Trust: a Comparative Approach". *Social Responsibility Journal*, *15* (5), 658-670. https://doi.org/10.1108/SRJ-12-2016-0214

Rahayuningsih, Idha (2019). The Positive Impact of Organizational Trust: a Systematic Review. *Journal of Educational, Health and Community Psychology, 8*(1), 122-143. DOI:10.12928/jehcp.v8i1.12195

Schoorman, F.D.; Mayer, R.C.; & Davis, J.H. (2007). An Integrative Model of Organizational Trust: Past, Present and Future. *Academy of Management Review*, *32*(2), 344-354. https://doi.org/10.5465/amr.2007.24348410

Shayo, H. J.; Rao, C.; & Kakupa, P. (2021). Conceptualization and Measurement of Trust in Home–School Contexts: A Scoping Review. *Frontiers in Psychology, 12*(742917), 1-15. DOI:10.3389/fpsyg.2021.742917

Straiter, K. L. (2005). The Effects of Supervisor's Trust of Subordinates and their Organizations on Job Satisfaction and Organizational Commitment. *International Journal of Leadership Studies*, *13*(1), 86 -101.

Vanhala, M.; Heilmann, P.; & Salminen, H. (2016). Organizational Trust Dimensions as Antecedents of Organizational Commitment. *Knowledge and Process Management*, *23*(1), 46-61. Doi:10.1002/kpm.1497

BENHA UNIVERSITY

Journal of Faculty of Education

Volume : 35

No : 138

Month : April Part (2)

Year : 2024

A Task-Based Instruction Program for Developing Translation Skills of EFL Student Teachers at Faulty of Education

Prepared by

Ahmad Samir Abdul-Ghaffar Fares

Translation Lecturer /Linguist

Supervised by

Dr. Mona Salem Mahmoud Zaza
Professor of Curriculum & EFL Instruction
Vice Dean of Environmental Affairs and Community Service
Faculty of Education, Benha University

Dr. Hasnaa Sabry Abdel-Hamid Helwa
Professor of Curriculum & EFL Instruction
Faculty of Education, Benha University

Dr. Nesreen Ahmed Ahmed El-Sweedy
Lecturer of Curriculum & EFL Instruction
Faculty of Education, Benha University

Abstract

This study aimed at developing translation skills of EFL student teachers at Faulty of Education using a task-based instruction program. It adopted the quasi-experimental, two-group pre-post-test design. The instruments and materials included an EFL translation skill checklist, an EFL pre-post translation skill test, an analytic rubric for scoring and analyzing students' performance, SWOT analysis, and a task-based instruction program including a detailed description of the steps to be followed to develop EFL translation skills. The participants (N=62) were EFL student teachers enrolled in English section at Faculty of Education, Benha University throughout the first semester of the academic year 2023-2024. They were divided into two groups; the experimental group and the control group. They were pretested to determine levels of EFL translation skills. Then, the test was re-administered to the study groups after the treatment. Independent samples t-test was conducted to compare the mean of scores in the pre-post administrations of EFL pre-post translation skill test. Findings indicated a significant difference at (0.01) level between the mean of scores of the experimental and control groups in the post-administration of EFL pre-post translation skill test. The findings were in favor of the experimental group. It can therefore be concluded that using the task-based instruction program is effective in developing the translation skills of EFL student teachers at Faulty of Education.

Key Words: *EFL Translation Skills, Task-Based Instruction.*

برنامج تعليمي قائم على المهام لتنمية مهارات الترجمة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية

مستخلص الدراسة

استهدفت هذه الدراسة تنمية مهارات الترجمة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية باستخدام برنامج تعليمي قائم على المهام، واعتمدت التصميم شبه التجريبي القبلي البعدي ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية. وتضمنت الأدوات والمواد قائمة مرجعية لمهارات الترجمة، واختبار مهارات الترجمة، ومقياس متدرج لتقييم أداء الطلاب، وتحليل SWOT، بالإضافة إلى برنامج تعليمي قائم على المهام متضمنًا الخطوات الواجب اتباعها لتنمية مهارات الترجمة باللغة الإنجليزية. وبلغ عدد المشاركين (٦٢) طالبًا مسجلاً بشعبة اللغة الإنجليزية بكلية التربية جامعة بنها طوال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٣-٢٠٢٤. وقد خضعت مجموعة الدراسة لاختبار قبلي لتحديد مستويات الطلاب في مهارات الترجمة، ثم خضعت لاختبار بعدي بعد المعالجة. وقد استُخدم اختبار ت للعينات المستقلة لمقارنة متوسط الدرجات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارات الترجمة. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، ومن أثبتت النتائج فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على المهام في تنمية مهارات الترجمة لدى الطلاب المعلمين بشعبة اللغة الإنجليزية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الترجمة، التعليم القائم على المهام، تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية.

Introduction

Language is a crucial component of social life and one of its most essential requirements. It allows people to express their needs and desires. English is an international language. It is the official language in the business sector and is a language of science. Learning of the English language enables everyone to access various online resources; most studies, research and academic references are released in English. Learners should master language skills: listening, speaking, reading, writing and translation in order to have an effective communication with others. Translation facilitates effective communication between people worldwide. To become a good translator, learners must master each language skill.

According to Hatim and Munday (2004), translation is a process or a product, and can be classified into sub-types as literary translation, technical translation, subtitling and machine translation. Karimian and Talebinejad (2013) emphasized that professors should be familiar with the importance of translation. They should not ignore translation from EFL topics and take caution against this prejudice. They said that translation, in addition to other resources, enables learners to feel more comfortable while interacting in English, since L1 gives them confidence to a certain degree that eliminates their fear of the unknown. Abu-Elenein (2015) asserted that English as a language is considered a basic requirement for all fields and levels. He mentioned that developing learners' translation skills is one of the most significant strategies for developing English language skills in schools and universities.

Translation is hard to master, as other types of arts. It aims to transfer the meaning and context from the source to target language. It requires the learner to master both source and target languages. Translation can be seen as a complex process involving comprehensive control of source and target languages, in addition to significant inventiveness and imagination, in terms of syntactic, semantic and pragmatic qualities, combined with creativity and imagination of a high level (Zenngin & Kacar, 2011).

As part of a wider range of resources that educators and students can use to fulfil learning objectives, translation should be investigated

like many other approaches and strategies. In brief, translation in EFL classrooms can help students learn by creating positive attitudes and high levels of enthusiasm, but it is more about orchestrating and organizing suitable activities that not only enhance grammar, but also enhance fluency in all areas (Fernández-Guerra, 2014; Yamashita, 2013).

However, as stated by Li (2006), translation instruction is complicated and entails more effective pedagogical strategies. Carreres (2006) asserted that many approaches of translation instruction are much more flexible and responsive to student requirements, and connect between language instruction and translation pedagogy. Some individuals, however, argue that students cannot learn to translate and this skill cannot be taught. They believe that certain individuals are by nature translators who were born with an aptitude for languages. However, Tisgam (2009) concluded that translation is as teachable as any other profession.

Abdellah (2007) stated that translation classes rarely involve any form of systematic analysis and help in the light of challenges of translation and skills. He added that a lack of clear goals for translation instruction, a random choice of passages and the lack of link between training and final assessment constitute the reasons behind the poor level of students' translation abilities. Furthermore, most EFL instructors have not been trained for teaching translation by any mean. He added that translation teaching and learning were generally overlooked as an activity for language practice and progress.

The most common challenges and difficulties of translation include translating language structure, translating idioms and expressions, translating compound words, missing names in translation, multiple meanings in translation and two-word verbs. Bakir and Lazim (2010) mentioned that specific expressions related to culture might cause a hindrance of sound translation. Farrokh (2011) concluded that the errors resulting from wrong selection of words, permutation and errors of incorrect use of tenses were the most frequent errors. Popescu (2013) classified the error patterns produced by EFL students in translation into three main types: linguistic, comprehension and translation errors. Alrishan and Smadi (2015) asserted that Jordanian EFL University

students encounter difficulties in translating English idioms into Arabic such as students' limited proficiency in translating culture-bound idioms in addition to EFL students' failure to find the suitable equivalent in Arabic.

Leonardi (2011) mentioned that translation could be applied effectively at any level of proficiency in school or university, to support the integration and further strengthening of four common language skills as a valuable and creative teaching aid. Translation activities might be one approach to get translation embedded into foreign language classes. Despite skepticism on translation in the EFL classroom, Calis and Dikilitas (2012) suggested that translation practice in the EFL classroom is beneficial. They emphasized that translation was not intended to train students for careers as translators, but rather to improve their foreign language acquisition.

Alfaori (2017) highlighted that a translator must comprehend the meanings of a text given in source language, take care of the loss of meaning in translating SL into TL and avoid non-equivalence and poor substitutes. Alqaed (2017) highlighted several translation problems encountered by Arab learners of EFL. It was found that most learners' errors when translating English lexical collocations was due to inaccessible collocation dictionaries, semantic, syntactic differences between the two languages.

In National Academic Reference Standards (NARS) for Education-Faculties of Education Sector-Egypt, The National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education "NAQAAE" (2013, 15:16) set several standards and specifications for graduates of the Departments of Curricula and Instruction-English Sections. They stipulated that the graduates must, together with general knowledge and concepts, have fulfilled the requirements for correct translation of texts in addition to the ability to use translation for realizing the social function of languages.

Furthermore, NAQAAE highlighted that the graduate should be able to analyze texts, understand the writer's purpose, deduce the meanings of vocabularies within the context and elicit the implicit meaning. The graduate should also be familiar with the relationships

between concepts and linguistic knowledge, interpret, analyze and produce meanings in different contexts, and be aware of the nature and characteristics of the recipient. Abdellah (2010) revealed in his book entitled “Basic Translation Skills for EFL Prospective Teachers” that all of these skills are demanded for the graduate to be proficient in the translation skill.

Abdellah (2010) categorized translation skills into macro and micro skills. Reading comprehension, researching, analytical reasoning, and production or composing all fall under the umbrella of macro skills. Translation micro skills are the sub-skills required for the translation process. These sub skills stem from the macro skills. Reading comprehension entails reading for gist, reading for details, recognizing the meaning of new words and expressions, and so on. Researching involves using bilingual dictionaries, monolingual dictionaries, related encyclopedias and glossary lists, and so on. Analytical skills incorporate identifying where an idea begins and ends while determining the "best" meaning that fits the context. Production skills include the use of right word order as applicable in the target language.

Some studies were conducted to develop EFL translation skills using various strategies and approaches. These studies; Aly (1990); Attallah (2006); Abdellah (2007); El-Khuly (2009); El-Tantawi (2011); Abu Al-Fadl (2013); Abu-Elenein (2015); El-Shafie (2015); Marghany (2016); Abdallah (2018); Hussein (2018); Roshdy (2018); Ezzeldin (2020); Sadaka (2020) and Haroon (2021) focused mainly on examining the effectiveness of given interventional techniques in an attempt to develop students' translation skills, as well as developing the teaching methods, materials, and curricula employed in teaching and/or learning translation.

Bahramy et al. (2013), confirmed that first and second language acquisition has witnessed a social shift from a primarily psycholinguistic approach to the socio-cultural aspects of language learning. This sociocultural view of learning, according to Norton (2010), implies that language learning is not a neutral, but a conflictual and transformative process.

Both curricular specialists and professionals have argued for curricular reforms that can guarantee more effective translation instruction. One of these reforms is the application of a social-constructivist approach to the design and teaching pedagogy of the translation curriculum. This facilitates shifting the emphasis from the instructor to the students, and thus from instruction to both learning and instruction. Translation instruction is critical because it provides learners with the opportunity to be appropriately trained and then be qualified professionals. Although translation has transformed the world over time and contributed to human development, translation instruction actually started in the 20th Century.

Task-based language teaching (TBLT) has recently witnessed a growing interest (Maghsoudi & Golsham, 2017). According to Ellis (2003), TBLT is a method of teaching a second/foreign language that engages students in authentic and interactive language use by asking them to carry out a series of tasks. Natural language use, learner-centered rather than instructor-controlled learning, and a focus on form are some of its key characteristics.

Some of the most significant theoretical principles of TBLT were specified by Richards and Rodgers (2001). According to TBLT, both the input and output processing required for language acquisition are provided by the tasks. The adopted notion here is that if students' minds are focused on the task at hand, they will learn more effectively. This learner-centered approach shifts the focus to the learners, the learning, the practice, and the real-world authentic tasks. Furthermore, this approach is primarily utilized to implement communicative language teaching while constructivism constitutes its theoretical foundation.

Constructivism represents the theoretical framework adopted in this study. TBLT has five elements; goals, input, procedures, roles, and setting. Tasks are made up of various parts and represented in different forms. There are goals, input, procedures, participant roles, and the setting (Saricoban & Korakurt, 2016). As a result, each task component should be planned by the instructor so as to establish an effective learning environment.

Ellis (2009) referred to three TBLT approaches to language pedagogy. The first approach is the humanistic language teaching. The second approach is the procedural syllabus, which consists of meaning-focused pre-tasks that the instructor introduced to the entire class, followed by tasks that the learners completed on their own. The third approach is the process syllabus. In comparison, the procedural syllabus describes tasks to be completed in the classroom, while the process syllabus is created by way of instructor/ learner discussion.

TBLT has various advantages as reflected by Lahad (2020). It proposes a new approach that views language as a tool rather than a specific aim. It aligns with a learner-centered educational concept while simultaneously allowing the instructor to be just a moderator and facilitator. It can also be used in conjunction with a more traditional approach, promote reflective learners and accommodate a variety of learning styles. It is broadly applicable as it is appropriate for students. Additionally, TBLT helps learners meet their immediate needs and lays a foundation for providing engaging classes.

Getting students involved and engaged in classroom activities is a difficult task for language instructors. Poonpon (2017) mentioned that students might lack interest in the learning process if tasks are not carefully selected. Ellis (2003) advocated four types of tasks: focused tasks, unfocused tasks, pedagogical tasks, and real-word tasks. In addition, Li (2013) referred to a couple of translation tasks, namely, authentic and simulated translation tasks, which can be utilized in task-based translation instruction.

In addition, instructors may fail to obtain authentic translation assignments, which are vital for task-based translation training in general. Therefore, instructors should exert more efforts and have the necessary connections to procure such authentic tasks (Lee-Jahnke 2011).Accordingly; a task-based instruction program was designed to develop translation skills of EFL student teachers at Faulty of Education

Context of the Problem

Having reviewed the literature in respect of translation instruction within EFL settings, the results of the previous studies assured the

students face difficulties in translation and shed light on importance of developing students' translation skills. Several studies suggested further research for developing translation skills of EFL learners; Abdellah (2007); El-Khuly (2008); El-Tantawi (2011); Abu Al-Fadl (2013); Abu-Elenein (2015); El-Shafie (2015); Marghany (2016); Abdallah (2018); Hussein (2018); Roshdy (2018); Ezzeldin (2020); Sadaka (2020) and Haroon (2021).

To have a closer identification of the performance of third-year students at Benha University, the researcher conducted a pilot study during the first semester of the academic year 2021/2022 at Benha Faculty of Education and utilized two instruments for this purpose. First, the researcher interviewed some English majors (10 students) and asked them some questions such as: is lecture time enough to carry out some practices? Which types of translation problems they encounter? Some of them stated that they suffer from some difficulties in translation from English into Arabic and vice versa. Second**,** a translation test was administered at Faculty of Education, Benha University in order to have an authentic overview of the type of their performance in addition to highly demanded skills. It revealed that students showed low level of performance in terms of translation skills.

Building on the researcher's experience, this study therefore presumed that this task-based instruction program might help the students develop translation skills.

Statement of the problem

In light of the importance of translation skills and low levels of students in terms of these skills, this study aimed at examining the effectiveness of a task-based instruction program in developing translation skills of EFL third-year students at Faculty of Education.

Questions of the Study

The current study attempted to answer the following questions:

1. What are the EFL translation skills required for EFL third-year students at Faculty of Education?

2. What is the task-based instruction program utilized for developing translation skills of EFL third-year students at Faculty of Education?
3. What is the effectiveness of the task-based instruction program in developing translation skills of EFL student teachers at Faculty of Education?

Delimitations

The present study was delimited to the following:

1- EFL third-year student teachers (n=31/each group) in Faculty of Education-Benha University, during the first semester of the academic year 2023-2024.
2- Five translation skills (reading comprehension skills- linguistic skills- researching skills- culture-specific skills- review skills).

Hypotheses of the Study

Based on the theoretical background and the results of the relevant studies, it was hypothesized that:

There is a statistically significant difference between the mean of scores of the experimental and control groups in the post-administration of the EFL translation skill test in favor of the experimental group. This hypothesis consists of the following sub-hypotheses:

- There is a statistically significant difference between the mean of scores of the experimental and control groups in the post-administration of the EFL translation skills test at Reading Comprehension Skills, in favor of the experimental group.
- There is a statistically significant difference between the mean of scores of the experimental and control groups in the post-administration of the EFL translation skills test at Linguistic Accuracy Skills, in favor of the experimental group.
- There is a statistically significant difference between the mean of scores of the experimental and control groups in the post-administration of the EFL translation skill test at Research and Terminology Management Skills, in favor of the experimental group.

- There is a statistically significant difference between the mean of scores of the experimental and control groups in the post-administration of the EFL translation skill test at Socio-Cultural Translation Skills, in favor of the experimental group.
- There is a statistically significant difference between the mean of scores of the experimental and control groups in the post-administration of the EFL translation skill test at Review Skills, in favor of the experimental group.

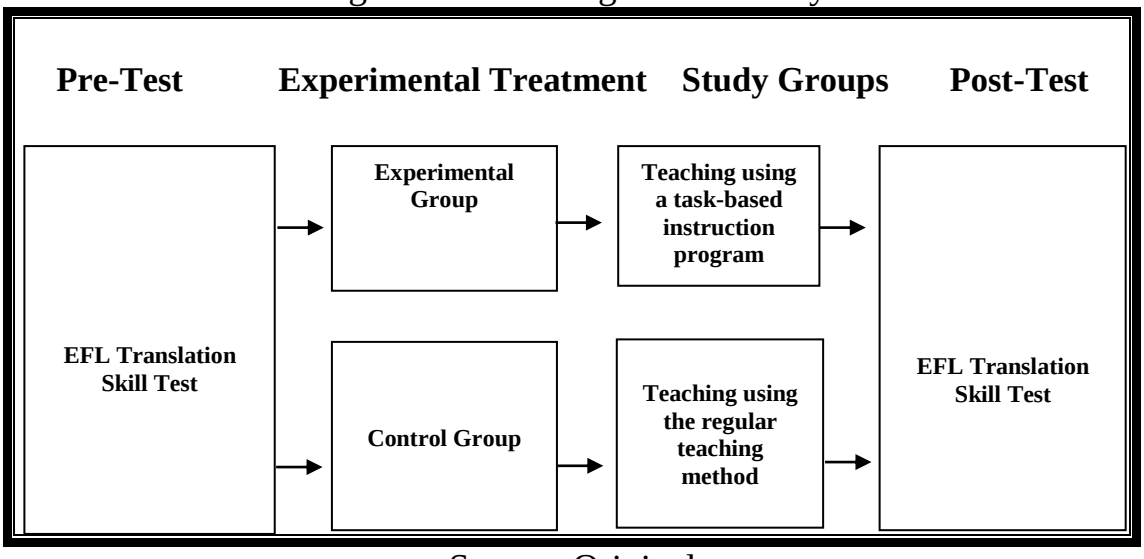
Purpose of the Study

The main purpose of the present study was to develop EFL translation skills of third-year student teachers using a task-based instruction program.

Design of the Study

The present study aimed at developing EFL translation skill and self-efficacy of third-year students enrolled in English Section, Faculty of Education, Benha University. The researcher adopted the quasi-experimental, two group pre-post-test design. The following figure explains the experimental design of this study:

Figure 1: The Design of the Study



Source: Original

Participants of the Study

The participants of the study (aged 20/21) were selected from the third year students during the first semester 2023-2024 academic year; sixty two students enrolled in English Section, Benha Faculty of Education. Students were divided into two groups; experimental group and control group.

Instruments of the Study

To achieve the purpose of the study, the following instruments and materials were developed by the researcher:

- An EFL Translation Skills Checklist.
- An EFL translation skill test (pre-posttest) and a rubric for scoring.
- SWOT Analysis.

EFL Translation Skill Checklist

The EFL translation skill checklist was designed to determine the EFL translation skills required for the third-year students in English Section at Faculty of Education throughout the academic year 2022/2023.

The researcher determined the EFL translation skills required for the study participants through reviewing literature and previous studies related to EFL translation skill such as El-Tantawi (2011), AbuAleinein (2015), Khedr (2017), Abdallah (2018), Hussein (2018), Ahmad (2020), Farag (2020), Haroon (2021) and Hussein (2022), in addition to some EFL translation skill books; Ghazala (2014). The checklist was submitted to a panel of jury members specialized in EFL curricula and method of teaching (N=10) to give their feedback and identify the required skills for the participants.

The EFL Pre-Post Translation Skill Test

The purpose of the test was to measure EFL third-year students' translation skills before and after implementing the program. As a pre-test, it was used to determine the study participants' levels in EFL translation skills before the treatment. As a post-test, it was used to investigate the effectiveness of using a task-based instruction program in developing EFL translation skills.

Rubric of the EFL Pre-Post Translation Skill Test

Purpose of the rubric

To ensure objective scoring of the pre-post translation skills test, the researcher used a rubric for analyzing and scoring students' translation skills. The rubric consisted of five parts. Part one focused on reading comprehension skills, part two linguistic accuracy skills, part three allocated for research and terminology management skills, part four for socio-cultural translation skills and part five focused on review skills. The translation skill test was scored on a four-point Likert scale. Each skill in the rubric was rated from "4" to "1", where "4" refers to the highest performance level, while "1" indicates the lowest performance level.

Piloting of the EFL Translation skill Test

In order to identify the clarity of instructions, suitability of the language and the time allocated for answering the questions of the test, it was piloted to participants of third-year English Section students at Faculty of Education, Benha University (N=31), other than the participants of the study, during the first semester of the academic year 2023-2024. It was found that the instructions of the test were clear; no students' comments were found with regard to the language, instructions or the time assigned to answer the test.

Description of the EFL Translation Skill Pre-Posttest

One test was developed and used as a pre-posttest. It consisted of five parts that measured some EFL translation skills (reading comprehension, linguistic accuracy, research and terminology management, socio-cultural translation and review skills). Part one aimed at measuring skimming, scanning and understanding skills. Within this part, students were given a passage and asked to read and answer a number of questions. Part two aimed at measuring linguistic accuracy skills (lexical, morphological, grammatical equivalence, syntactic, and pragmatic skills). As for lexical skills, students were given a two-column table and asked to match the nouns and phrases in column (A) with their appropriate translation in column (B). As for morphological skills,

students were given two questions to measure their morphological skills. As for grammatical equivalence skills, students were given sentences with several translations and asked to choose the correct one. As for syntactic skills, students were given a number of sentences together with wrong translation and asked to correct these sentences. As for pragmatic skills, students were given several sentences together with the context where such sentences were said. Furthermore, they were asked to translate these sentences properly.

Part three aimed at measuring some translation skills (information searching, dictionary skills, consistency of terms). Students were given some sentences with underlined terminologies and asked to consider these sentences and mention the Arabic equivalent of the underlined words or phrases. Part four aimed at measuring culture-based skills and translator's subjectivity. Students were given some culture-specific terms and asked to find the equivalence in the TL for such terms. Finally, part five aimed at measuring revision, editing and proofreading skills. Students were asked to revise, edit and proofread the translated text.

Validity of the EFL Translation Test

To identify the validity of the test, it was administered to a panel of jury of curriculum and TEFL instruction staff members (N=10) from several faculties of educations. They were asked to validate it in terms of clarity and whether it assesses the assigned skills or not. It was reconstructed in the light of the jurors' valuable notes.

Reliability of the test

Alpha Cronbach Method

Alpha Cronbach Method was used to measure reliability co-efficient of the EFL translation skill test. Cronbach's Alpha coefficient is 0.799, which is an acceptable value revealing that the test was reliable and had internal reliability. In addition, the reliability of the test was measured by the test re-test method. The test was administrated to the same group after two weeks. The correlation coefficient between the findings of the first and second administrations was measured by Pearson correlation. The result of the test-retest method is shown in the following table:

Table (1): Pearson correlation coefficient between the findings of the first and second administrations of the EFL translation test

skills	Reading Comprehension	Linguistic Accuracy	Researcb and Terminology Management	Socio-Cultural Translation	Review	EFL Translation Skill
Correlation	0.802**	0.736**	0.821**	0.680**	0.835**	0.937**

It is clear from the table (1) that the values of the Pearson correlation coefficients were all significant at (0.01) level. It can be concluded that the whole test including its main skills can be considered to be reliable.

Teaching Aids and Materials Used

- Worksheets prepared by the instructor to be distributed to students throughout the session.
- Instructor's handouts to be prepared and retained by the instructor.
- Some videos and articles that will be used over the task cycle.
- PowerPoint files prepared by the instructor.

The Task-Based Instruction Program

Purpose of the program

The purpose of the program was to develop EFL translation skills of third-year students, English Section, Faculty of Education, Benha University. Therefore, a manual was prepared to show how to use the Program to develop EFL translation skills.

Specific educational objectives of using Task-based Instruction:

1. Read for gist and main ideas.
2. Look for a specific piece or a specific category of information in a text format.
3. Identify cause and effect
4. Recall the main ideas when you need them

5. Use the most appropriate word form in translation from English into Arabic.
6. Identify the best meaning that fits into the context.
7. Translate collocations and idioms appropriately.
8. Translate compound nouns, polysemy and confusable words.
9. Analyze words into their morphological structures.
10. Translate affixed words.
11. Produce grammatically equivalent structures.
12. Translate different cohesive devices and conditional sentences correctly.
13. Translate different tenses from English to Arabic correctly.
14. Translate articles and adjectives accurately.
15. Translate verbs to be, to have, to do and modal verbs into Arabic.
16. Have knowledge of syntactic differences between the SL and the TL
17. Translate declarative, interrogative, and imperative sentences correctly.
18. Translate different pragmatic structures effectively: communicative functions (Greetings, Suggestions, Invitation and Requests).
19. Use the internet for researching purposes.
20. Refer to specialized magazines and journals to help familiarizing with the text; particularly when it is a technical one.
21. Use bilingual dictionaries for looking up meanings of new words.
22. Use monolingual dictionaries to check the usage of the new words in the source language and in the target language.
23. Use software dictionaries if necessary, and if available.
24. Use related encyclopedias and glossary lists for specialized terms.
25. Use available resources to search for acronyms and abbreviations
26. Be familiar with cultural differences of the source and target languages
27. Have knowledge of pragmatic and semiotic differences between the SL cultures.

28. Recognize literal and implied meanings to understand a particular culture
29. Express ideas and facts that appeal to the target audience to observe cultural value systems.
30. Make changes to the text as a whole to give it a sense of the original without distorting the original ideas.
31. Ensure discourse differences between the SL and the TL: textual coherence and textual cohesion.
32. Ensure completeness of the target text (No addition/No omission)
33. Ensure fluency (Naturalness/ Readability, No Ambiguity, No Mistranslation
34. Ensure no spelling mistakes
35. Ensure no grammar mistakes

Content of the sessions

The content of the sessions used was presented through fifteen sessions, each lasted for 120 minutes. It included authentic and simulated tasks. The implementation of the program began with the pre-administration of the test. Session one dealt with the introductory phases. The rest of the sessions aimed at developing some EFL translation skills. At the beginning of each session, the researcher presented the skills, objectives, procedures, teaching aids and materials as well as the role of the teacher and students. Within each session, the researcher used formative assessment focused on measuring students' progress during sessions.

Procedures of the sessions

- Pre-task Stage
- Task
- Planning
- Report
- Analysis
- Practice
- Reflective Evaluation

Assessment Techniques

The teacher used peer evaluation; students were asked to evaluate each other drafts. Then, once students prepared their collaborative draft, the teacher assessed each group and provided formative feedback about their drafts and collaboration. Moreover, each individual student's task was evaluated. Therefore, the teacher used individual, peer and formative evaluation. It can be concluded that initial assessment, formative assessment and summative assessment were applied.

Manual of the Suggested Task-Based Instruction Program

The program was designed for teaching translation skills to EFL student teachers. The researcher adapted Willis (1996)' proposed cycle of task-based teaching; pre-task/task cycle/language focus. It was necessary to make some adjustments when applying task-based approach to translation teaching as a result of the remarkable differences in language teaching and translation teaching. Emphasizing the significance of reflective evaluation in translation instruction, the researcher made a change in the task cycle stage; i.e. reflective evaluation was incorporated as a final stage using techniques such as SWOT analysis. The following figure (2) illustrates the final form of task-based instruction adopted in this study.

Figure (2): Cycle of Task-Based Translation Instruction Program



Source: Adapted from Willis (1996)

In the Pre-task Stage, the instructor:

- Selects/designs/prepares tasks that are suitable for STs and realize objectives of each session.
- Designs at least one activity for each task.
- Defines the topic area to STs.
- Helps STs to recall objectives of the session by talking about the topic.
- Prepares pre-task activities (Brainstorming/Thinking of questions to answer) by using handouts or videos.
- Ensures that all STs understand what the task involves, what its goals are and what outcome is required.
- Asks STs to read the instructions by themselves.
- Demonstrates the task with a good student.
- Allows a few minutes for STs to prepare themselves for certain tasks.

In the Task Stage, the instructor:

- Guides STs to perform the task in pairs or groups.
- Monitors and encourages, stops the task when most pairs have finished, comments briefly on content.
- Asks STs to prepare for reporting to the whole class, (orally or in writing). How they did the task? What they decided or discovered?
- Acts as linguistic adviser, giving feedback, helping STs to correct, rephrase, rehearse, and /or draft a written report.
- Selects some groups to present their reports of the task to the class, orally or in writing.
- Acts as a champion, linking the contributions, summing up.
- Gives feedback on content and form, if wished.

In the Planning Stage, the instructor:

- Explains the instructions.
- Gives STs the opportunity and time to read the instruction of the task by themselves.
- Demonstrates the instruction with a good student.
- Asks STs to answer the questions and write down the procedures that they have gone through to answer the task, some new things they have learned, and what they are going to do next time?
- Asks each group to comment on the differences between their suggested answers.
- Acts as linguistic adviser, giving feedback, helping STs to correct, rephrase, rehearse, and /or draft a written report.
- Stops the task when most groups have answered the questions.

In the Report Stage, the instructor:

- Selects some groups to present their reports of the task to the class, orally or in writing.
- Acts as a champion, linking the contributions, summing up.
- Gives feedback on content and form, if wished.

In the Analysis Stage, the instructor:

- Selects relevant parts of STs' activities and student analyzes texts, translations and sets of translation problems.
- Reviews analyses with class.

In the Practice Stage, the instructor:

- Is aware of the anticipated problems of translation and language areas STs need to practice with him.
- Engages STs in some translation problem exercises based upon their needs and what emerged from the task and report phases.

In the Reflective Evaluation Stage, the instructor:

- Hears STs' voice and provides them with a continuous opportunity to say their opinions.
- Engages STs after each session in a task for evaluating this session to get a real picture of the impression that the session creates inside them.

Findings of the Study

The Findings of the Hypothesis

The main hypothesis proposes: "There is a statistically significant difference between the mean of scores of experimental and control groups in the post-administration of EFL translation skill test, in favor of the experimental group". This hypothesis was divided into sub-hypotheses, each of which deals with translation subskills; reading comprehension skills, linguistic accuracy skills, research and terminology management skills, socio-cultural translation skills and review skills.

To test these hypotheses, (t) value of two independent samples was calculated to indicate the differences between the mean of scores of experimental and control groups in the post-administrations of EFL translation skill test. Effect size (η2) was calculated to gauge the effect of Task-Based Instruction Program on EFL Translation Skills. The below table (2) shows these findings.

Table (2): Findings of t-test between mean of scores of experimental group and control group in the post-assessment of EFL Translation Skills
(n1 = 31 & n2= 31) (DF = 60)

Transation Skills	Full Mark	Group	Mean	Std. Deviation	t-value	α Sig	η2
Reading Comprehension	28	Experimental	26.58	1.73	8.438	0.01	0.543
		Control	18.93	4.74			
Linguistic Accuracy	130	Experimental	121.62	4.51	13.556	0.01	0.754
		Control	84.06	14.74			
Research and Terminology Management	10	Experimental	8.23	0.84	29.483	0.01	0.935
		Control	1.45	0.96			
Socio-Cultural Translation	40	Experimental	36.42	2.98	32.323	0.01	0.946
		Control	12.90	2.75			
Review	12	Experimental	10.16	1.10	29.543	0.01	0.936
		Control	3.81	0.48			
EFL Translation	220	Experimental	203.00	6.25	26.065	0.01	0.919

The findings presented in Table (2) clarify that t-values were significant at ($\alpha \leq 0.01$). This means that there was a statistically significant difference between the mean of scores of experimental and control groups in the post-administration of EFL translation skill test, in translation as a whole and its skills, in favor of experimental group. The effect size of experimental treatment (η2) on EFL translation subskills ranged between (0.543-0.946), which is considered large and greater than (0.14). This indicates that a significant effect of the differences could be attributed to the application of the Task-Based Instruction Program. Therefore, the main hypothesis and its sub-hypotheses were verified.

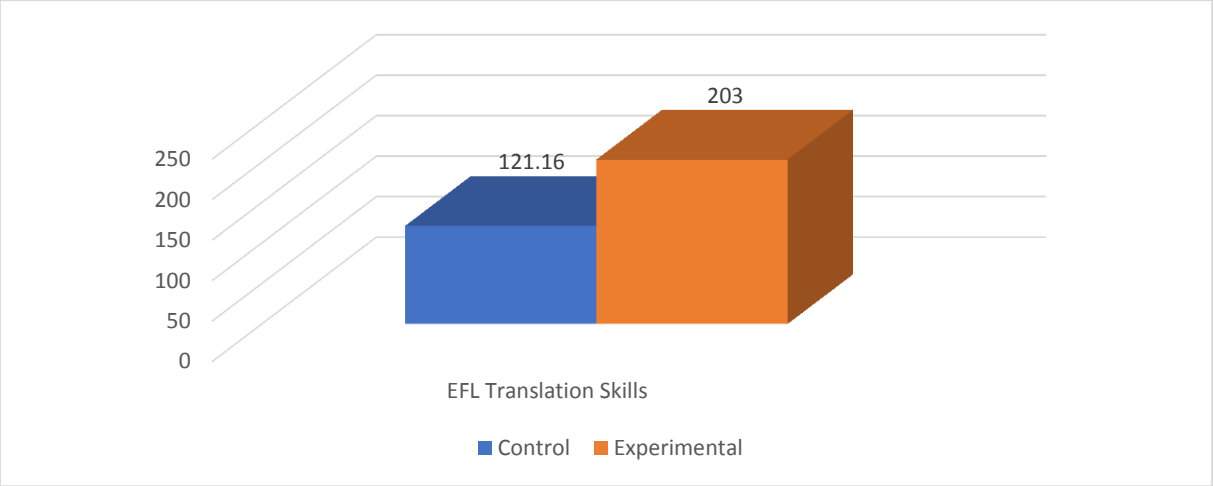
Discussion and Interpretation of the Study Results

Based on findings mentioned above, it is clear that using a task-based instruction program proved to be effective in developing EFL translation skills of third-year student teachers at the Faculty of Education. Significant differences were observed between the mean of scores of experimental and control groups in the post-administration of EFL translation skill test, in translation as a whole and its skills, in favor

of experimental group. Experimental group's scores as shown in the post-administration of the test reflected greater improvement compared to that of control group. Hence, results indicate that implementing this task-based instruction program positively affects students' EFL translation skills.

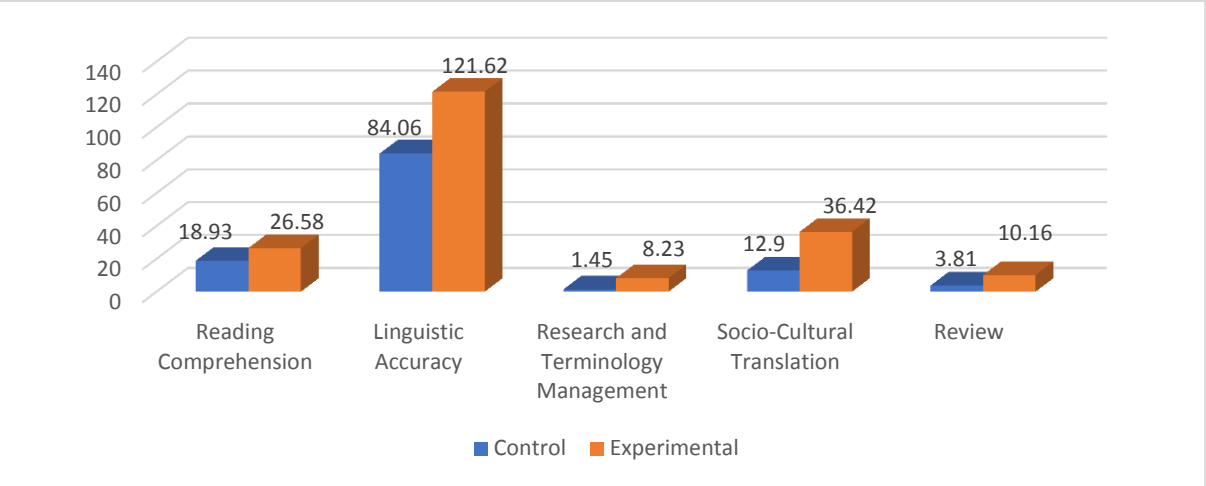
In addition to the statistical presentation of results, the following figures provided visual representations of the findings. Results of the first hypothesis, "There is a statistically significant difference between the mean of scores of experimental and control groups in the post-administration of EFL translation skill test, in favor of experimental group", revealed that t-value of EFL translation skill and its skills was significant at ($\alpha \leq 0.01$). This validates First Hypothesis and its sub-hypotheses. Figures (3) and (4) below further illustrate this difference.

Figure (3): The difference between the mean of scores of experimental and control groups in the post-assessment of EFL Translation Skill



Source: Original

Figure (4): The difference between the mean of scores of experimental and control groups in the post-assessment of EFL Translation Skills



Source: Original

From figures (2) and (3), it is obvious that there were remarkable developments in EFL translation skills of both experimental and control groups post-assessment. However, the experimental outperformed the control. This was attributed to various reasons, including the nature of the task-based instruction program, the tasks used, and the setting in which students were engaged.

Regarding the nature of the task-based instruction program, students were instructed that they would develop their experience and immediate interaction. Consequently, a sense of individual and mutual responsibility was fostered among them. Students were informed that there was no permanent leader who would manage the tasks and that they were allowed to help each other. This fostered self-confidence in using the language and starting translation. Consequently, each student knew that he/she would take a part in the translation process as the task-based instruction triggers translation motivation. Moreover, completing one's translation assignment did not mean task fulfillment; as their instructor asserted the importance of analysis, feedback, review, and reflective evaluation.

This study's findings advocate Long's (2015) study that listed the nine basic principles constituting the philosophical foundations of TBLT; education integration, learning by doing, individual freedom,

rationality, emancipation, learner-centeredness, egalitarianism, participatory democracy, and mutual aid and cooperation. In addition to these confirmatory results, which proved that the task-based translation instruction program trained on and reinforced all translation skills, the study addressed challenges and difficulties. For example, students mentioned that their instructor was not authoritarian but just a moderator and a facilitator of the learning process, ceasing to be the only source of knowledge. This aligns with Schreurs and Dumbraveanu's (2014) assertion that both instructors and students should be able to make the transition from a teaching-centered to a learning-centered curriculum with enough training, direction, and clear instructions for students.

In addition, dependent learners were adequately motivated to easily engage in authentic learning environments. This finding aligns with Li (2013), who argued that Task-Based Translation Instruction Program necessitates reconsidering the main concept of knowledge as well as the roles of instructor/student. Moreover, the instructor managed to tackle resource limitations and provided authentic translation assignments, essential for assignment-based translation training in general. This encouraged students to take on this additional responsibility. This aligns with Lee-Jahnke (2011), who concluded that instructors should put forth more effort and make necessary connections to have such reliable assignments and special arrangements related to calculating instructors' workload.

To gain further insights into how students perceived the importance of task-based instruction program in developing EFL translation skills and self-efficacy, and in response to SWOT analysis provided to students throughout the sessions, the below is an overview of students' perceptions:

Strengths:

- **S1 wrote:** "This task based instruction helped not to feel stressed out when we deal with a challenging translation task."
- **S2 wrote:** "Students gained in-depth knowledge and expertise in translation skills and enjoys authentic and simulated translation tasks."
- **S3 wrote:** "This study provided us with an appropriate rubric that we can use to assess our translation performance."

- **S4 wrote:** "we managed to work as a team throughout translation stages."
- **S5 wrote:** "we gained the knowledge of how to be a reviewer and proofreader by virtue of the pair/peer review included in the TBI stages."

Weaknesses:

- **S1 wrote:** "Course's limited time constitutes a serious problem."
- **S2 wrote:** "Translation career depends heavily on strong internet connection, meaning that translation instruction should be technology-based"
- **S4 wrote:** "No weaknesses spotted."

Opportunities:

- **S1 wrote**: "We have now qualified for applying for translation jobs posted online daily."
- **S2 wrote**: "We can work easily in translation offices and companies in Qalyubiyya by virtue of this course especially in the absence of Faculties of Alsun and Translation in our governorate."
- **S3 wrote:** "We can now work for Cairo-based translation companies after this course especially that Qalyubiyya has a strategic position near Cairo Governorate."
- **S4 wrote**: "As being a double-major and in response to inappropriate economic conditions, we can work in either translation or teaching."

Threats:

- **S1 wrote:** "I don't recognize any threats."
- **S2 wrote:** "Artificial intelligence (AI) negatively affects the volume of works to be translated and many texts can already be translated without human intervention."
- **S3 wrote:** "Translation vendors are still preferring graduates of Faculties of Al-Alsun, Arts, Languages and Translation."
- **S4 wrote:** "Translation jobs available for graduates of faculties of education are still rare."

Conclusion

Based on the results of the present study, it can be concluded that using a task-based instruction program is effective in developing the EFL translation skills of third-year student teachers. These results can be attributed to the implementation of task-based instruction, various authentic and simulated tasks, rich resources, and various methods of assessment in the teaching/learning process. Task-Based Instruction proved to develop EFL translation skill as a whole and its five skills; reading comprehension skills, linguistic accuracy skills, research and terminology management skills, socio-cultural translation skills and review skills. Consequently, the use of Task-Based Instruction contributed to developing EFL translation skill.

Recommendation of the Study

Based on the results of the study, the following recommendations were presented:

1. Task-Based Instruction provides activities for the students to be more active engaging in the teaching and learning process. Therefore, it is recommended to be used in the learning/teaching process.
2. Enough time should be given to students for involving in task-based applications and understanding significance of authentic and simulated tasks, which are recommended for developing translation skill.
3. Students should be encouraged to adopt the principle of "Translation Collaboration", so as to render translation projects on time, streamline processes and work across highly distributed teams.
4. Psychological skills and dimensions should receive more attention in translation instruction as being of paramount importance in addressing job ability, motivation, job constraints, and subsequent job performance in translation.

Suggestion for Further Research

In view of the results of the present study, the following suggestions are recommended for further research:

1. Using online task-based instruction for teaching other language skills and on students at different educational levels so as to handle time and space constraints.
2. Examining the effects of using task-based instruction on developing students' oral communication through diverse participants.
3. Investigating the long-term effects of using task-based instruction in the learning process by conducting a follow-up study one year after the implementation of using authentic and simulated tasks as provided for in the task-based instruction.
4. Conducting qualitative research through exploring students' perceptions of using task-based instruction in the learning process by conducting interviews with the participants or other instruments.
5. Investigating the effectiveness of using task-based instruction on developing translation motivation and self-confidence separately.

References

Abdallah, M. S. (2018). *The influence of translation on the Arabic language*. Cambridge Scholars Publishing. Retrieved from https://www.cambridgescholars.com/resources/pdfs/978-1-5275-0561-2-sample.pdf

Abdellah, A. S. (2007). Developing a process-oriented translation test for assessing English-Arabic basic translation skills. *CDELT Conference 32nd. Cairo, Egypt.*

Abdellah, A. S. (2010). *Pedagogies of translation.* VDM Verlag Dr. Muller.

Abu Al-Fadl, M, M. (2013). *A Suggested model to develop translation skills and attitudes of Al-Azhar EFL secondary stage students.[*Unpublished PhD Dissertation]. Faculty of Education. Mansoura University.

Abu-Elenein, A. (2015). *The effectiveness of a suggested program based on pragmatics in developing some translation skills of Palestinian English majors at Al-Aqsa University*. [Unpublished PhD dissertation]. Faculty of Education, Ain Shams University, Egypt.

Alfaori, N. A. D. M. (2017). Equivalence problems in translation. *Sino-US English Teaching, 14*(2), 86-97. https://doi.org/10.17265/1539-8072/2017.02.003

Alqaed, M. A. (2017). Perceptions on L2 Lexical Collocation Translation with a Focus on English Arabic, *Journal of Education and Practice, 8*(6), 128-133.

Alrishan, A. & Smadi, O. (2015). Strategies used by Jordanian EFL university graduate students in translating idioms into Arabic. *Journal of Education and Practice, 6* (6), 45-55.

Aly, M. A (1990): *A suggested course in translation for the students of English language sections in faculties of education in Egypt*. [Unpublished Ph. D. Thesis]. Faculty of Education, Benha.

Attallah, M. (2006). *The Effectiveness of a Suggested Strategy for Developing Secondary School Students' Translation Skills*. [Unpublished M.A. thesis]. Faculty of Education, Benha University.

Bahramy M., Aidinlou N. A. and Kazemi S. A. (2013). "Reconstruction of 'self' and 'other' in EFL learners", *International Journal of Basic and Applied Science, 2*(1), 56–62

Bakir, Kadhim H. and Lazim, Hashim G. (2010). Stylistic problems confronting Arab students in Arabic-English translation, URL. Retrieved 01/04/2024 from http://translationjournal.net/journal/43culture.htm

Calis, E., & Dikilitas, K. (2012). The use of translation in EFL classes as L2 learning practice .*WCES Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 46, 5079 – 5084. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.389

Carreres, A. (2006). Strange bedfellows: Translation and Language teaching. The teaching of translation into L2 in modern languages degrees; uses and limitations. In. *6th Symposium of Translation, Terminology and Interpretation in Cuba and Canada,*

El-Khuly, H. Sh. (2008). *The Effectiveness of Using Problem-Solving Strategy in Teaching Informative Translation among First-Year Educative Information Students in the Faculty of Specific Education*. [Unpublished MA Dissertation]. Faculty of Education. Tanta University.

El-Shafie, S. I. I. (2015). *The Effectiveness of a Program Based on Context Clues in Improving Some Translation Skills among EFL Students in Faculties of Education*. [Unpublished PH.D. Thesis]. Faculty of Education. Minofiya University.

Ellis, R. (2003). *Task-based Language Learning and Teaching (Oxford Applied Linguistics) (1st ed.)*. Oxford University Press. http://alad.enallt.unam.mx/modulo7/unidad1/documentos/CLT_EllisTBLT.pdf

Ellis, R. (2009). Task-based language teaching: Sorting out the misunderstandings. *International Journal of Applied Linguistics 19*(3), 221–246.

El-Tantawi, H. (2011). *The Effectiveness of a Remedial program Based on Error Analysis in Developing Secondary School Students' Translation Skills.* [Unpublished M.A. Thesis]. Institute of Arab Research & Studies: Cairo.

Ezzeldin, M. A. (2020). *A Remedial Program to Enhance English Majors' Translation in Light of Quality Translation Features (ISO)*. [Unpublished PH.D. Thesis]. Faculty of Education. Ain Shams University.

Farrokh, P. (2011). Analysing of EFL Learners' Linguistic Errors: Evidence from Iranian Translation Trainees. *Theory and Practice in Language Studies, 1*(6), 676-680

Fernández-G. A. (2014).The Usefulness of Translation in Foreign Language Learning: Students' Attitudes. *International Journal of English Language & Translation Studies, 2*(1), 153-170. http://www.eltsjournal.org

Haroon, A. (2021). *Effectiveness of a Program Based on Virtual Classroom Environment in Developing English Language Translation skills for Open Education Students* [Unpublished PhD dissertation]. Ain Shams University.

Hussein, M. A. (2018). *The Effect of a Process-Oriented Approach Based Program Using Wikis on the Development of Secondary School*

Students' Collaborative Translation Skills and their Motivation for Translation. [Unpublished PH.D. Thesis]. Faculty of Education. Assiut University.

Karimian, Z., Talebinejad, M. R. (2013). Students' use of translation as a learning strategy in EFL classroom. *Journal of Language Teaching and Research, 4*(3), 605–610.

Lahad, A. M. (2020). The Effect of Using Task-Based Approach on the Achievement of Iraqi EFL Learners in the Course of Translation. *Journal of University of Babylon for Humanities*. *28*(2), 58–69.

Lee, J. H. (2011). *Trendsetters and Milestones in Interdisciplinary Process-oriented Translation: Cognition, Emotion ،Motivation, in Martin Forstner and Hanna Lee-Jahnke (eds.) CIUTI-Forum 2010.Global Governance and Intercultural Dialogue: Translation and Interpreting in a New Geopolitical Setting*. Peter Lang. Retrieved from https://cyberleninka.ru/article/n/zakonodateli-mod-i-klyuchevye-etapy-v-mezhdistsiplinarnom-orientirovannom-na-protsess-perevode-poznanie-emotsiya-motivatsiya/pdf

Leonardi, V. (2011). Pedagogical Translation as a Naturally Occurring Cognitive and Lingvistic Activity in Foreign Language Learning. Annali Online di Lettere-Ferrara, *1*(2), 17–28, http://eprints.unife.it/annali/lettere/2011voll1-2/leonardi.pdf

Li, D. (2006). "Making Translation Testing More Teaching-oriented: A Case Study of Translation Testing in China". Meta 51(1): 72-88.

Li, D. (2013). Teaching Business Translation: A Task-based Approach. *The Interpreter and Translator Trainer*, *7*(1), 1-26.

Long, M. (2015). *TBLT: Building the road as we travel. In M. Bygate (Ed.), Domains and directions in the development of TBLT: A decade of plenaries from the international conference*. John Benjamins. https://academiccommons.columbia.edu/doi/10.7916/D8K375KP/download

Maghsoudi N. & Goldshan, M. (2017). The impact of task-based language teaching on listening skill of Iranian EFL learners. *Journal of Applied Linguistics and Language Research*, *4*(6), 241-253.

Marghany, M. M. (2016). Evaluating an Arabic-English machine translated text. *Journal of the Faculty of Education – Assiut University*, *32*(3), 2-32.

National Authority for Quality Assurance and Accreditation of Education "NAQAAE" (2013). National Academic Reference Standards (NARS) for Education-Faculties of Education Sector, Cairo.

Norton B. (2010). "Language and identity", in: N. H. Hornberger & S. L. Mckay (Eds.), *Sociolinguistics and Language Education, Bristol, Multilingual Matters,* pp. 349–369. Retrieved from http://2017s.pbworks.com/w/file/fetch/120158307/04-Language%20Education.pdf

Poonpon, K. (2017). Enhancing English Skills through Project-Based Learning. *The English Teacher*, 40, 1-10.

Popescu, T. (2013). A Corpus-based approach to translation error analysis. A case-study. P*rocedia – Social and Behavioral Sciences, 83*, 242–247.

Richards, J. C. & Rodgers, T. S. (2001). *Approaches and methods in language teaching* (2nd ed.). Cambridge University Press. Retrieved from: https://avys.omu.edu.tr/storage/app/public/dbuyukahiska/134963/Approaches-and-Methods-in-Language-Teaching.pdf

Roshdy, A. N. M. (2018). *The Effectiveness of a CMC Course in Developing Some English Translation Skills in Light of beyond Constructivism / for English Majors and Their Attitudes towards Translation.* PH.D. Thesis. Faculty of Education. Beni-Suef University.

Sadaka, E. A. M. (2020). *The effectiveness of a strategy based on action research in developing English reading comprehension skills and translation skills of workers' university students*. [Unpublished PH.D. Thesis]. Faculty of Graduate Studies for Education. Cairo University.

Saricoban A. & Karakurt L. (2016). The use of task-based activities to improve listening and speaking skills in EFL context. *Sino-US English Teaching, 13*(6), 445-459.

Schreurs, J. and Dumbraveanu, R. (2014). A shift from teacher centered to learner centered approach. *International Journal of Engineering Pedagogy, 4*(3), 36-41.

Tisgam, K. H. (2009). Is it possible to teach translation in the classroom? *J. of College of Education for Women ،20*(2).

Willis, J (1996) *A Framework for Task-based Learning*. Longman. https://cupdf.com/document/a-framework-for-task-based-learning-willis-569a9db5c7c92.html?page=2

Yamashita, J. (2013). Effects of extensive reading on reading attitudes in a foreign language. *Reading in a Foreign Language, 25*, 248–263.

Zenngin, B. & Kacar, I. (2011). Turkish EFL Activities' and Practices, Attitudes towards the Use of Online and Printed Translation Tools, and Suggestions for Quality Translation Practices, *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 10*(2), 274-286.