الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال والتحيزات المعرفية: دراسة لمعلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة

د/هاله كمال الدين حسن مقلد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد،
كلية التربية، جامعة المنيا
hala.ahmed1@mu.edu.eg

د/أحمد محمود السيد محمد
أستاذ علم النفس التربوي المساعد،
كلية التربية، جامعة المنيا
ahmed.mohamed6@mu.edu.eg

ملخص البحث

هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى الثقافة الرقمية، ومهارات التواصل الفعال لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة، إضافة إلى استقصاء المجالات الأكثر شيوعًا للتحيزات المعرفية لدى العينة. كما سعى البحث للكشف عن طبيعة العلاقات بين هذه المتغيرات، وتحليل مدى إسهام التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية في التنبؤ بمهارات التواصل الفعال. أُجرِي البحث على عينة قوامها (٥٩٤) طالبة معلمة بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنيا خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٣/٢٠٢٤.

وأشارت النتائج إلى وجود مستوى مرتفع من الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث، كما تبين شيوع مجالات التحيزات المعرفية بدرجة مرتفعة لديهن. وأظهرت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائيًا بين متغيرات البحث باستثناء العلاقة بين التحيزات المعرفية ومهارة الاستماع الفعال فكانت غير دالة إحصائياً. ووفقاً لنتائج تحليل الانحدار يمكن التنبؤ بمهارات التواصل الفعال لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة من خلال بعض مجالات التحيزات المعرفية وهي: (القفز إلى الاستنتاجات، الانتباه للمهددات، المشكلات المعرفية الاجتماعية)، ومكونين من مكونات الثقافة الرقمية هما: (المعارف الرقمية، والاتجاهات الرقمية)، بينما لم تتضح أي دلالة إحصائية لتأثير التفاعل بينهما.

الكلمات المفتاحية: الثقافة الرقمية؛ مهارات التواصل الفعال؛ التحيزات المعرفية

Digital culture, effective communication skills, and cognitive biases: A study of pre-service early childhood teachers

Hala Kamal El-Din Hassan
Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Minia University

Ahmed Mahmoud Al-Sayed
Assistant Professor of Educational Psychology, Faculty of Education, Minia University

Abstract

The current research aimed to determine the level of digital culture and effective communication skills among Pre-service early childhood teachers, in addition to investigating the most common areas of cognitive biases among the sample. The research also sought to reveal the nature of the relationships between these variables, and to analyze the extent to which cognitive biases and digital culture contribute to predict effective communication skills. The study was conducted on a sample of 594 student teachers in the third and fourth grades of the College of Early Childhood Education at Minia University during the first semester of the academic year 2023/2024.

The results indicated that the sample had a high level of digital culture and effective communication skills. It was also found that It also showed that cognitive biases were highly prevalent among them. The results showed a statistically significant positive correlation between the three variables, except the relation between cognitive bias and active listening as it wasn't significant. In terms of prediction, it was possible to infer the ability of some areas of cognitive biases (jumping to conclusions, attention to threats, social cognitive problems), and two components of digital culture (digital knowledge and digital attitudes) to predict effective communication skills, while no statistical significance was found for the effect of the interaction between them.

Keywords: Digital Culture; Effective Communication Skills; Cognitive Biases.

مقدمة البحث

في عصر التحول الرقمي والتغيرات السريعة في البيئة التعليمية، أصبح من الضروري تزويد معلمات المرحلة المبكرة بالمهارات والكفاءات الضرورية لمواكبة هذه التحديات، وقد أشارت زهو (٢٠١٦)[١] إلى أن الأعوام القليلة الماضية شهدت خطى واسعة فى استخدام تكنولوجيا التعلم الإلكترونى، وعلى ذلك صار من الضروري الوقوف على الكفاءات الإلكترونية المطلوبة لتطبيق التعلم الالكترونى لتنفيذها في برامج إعداد المعلمات. وقد أكدت محمد (٢٠٢٠) على ضرورة دمج الثقافة الرقمية في ممارسات العملية التعليمية والتدريسية؛ على اعتبار أنها أصبحت أدوات أساسية للحياة في القرن الحادي والعشرين؛ مما يعزز النمو المعرفي للمعلمات، ويطور عمليات التعليم والتعلم والبحث الرقمي.

تعد معلمات الطفولة المبكرة حجر الأساس في بناء شخصية الأطفال المعرفية والمهارية والوجدانية وتنميتها؛ ولإنجاز هذا الدور الحيوي، لابد من تمتع معلمات الطفولة المبكرة بمهارات التواصل الفعال، فقد ذكر Loy (2006) أنه إذا تمكنت المعلمة من التواصل بشكل فعال، فإن احتمالية أن تكون معلمة ناجحة أعلى من المعلمة التي لا تستطيع التواصل بشكل فعال.

كما أشار كل من (Laming, 2003; Cleaver, Walker & Meadows, 2004) إلى أن التواصل المباشر مع الأطفال والشباب يعد ركيزة أساسية في ممارسة العمل الاجتماعي المعاصر في خدمات الأطفال. وأن التشريعات تؤكد على ضرورة التأكد من آراء الأطفال واهتماماتهم ورغباتهم ومشاعرهم والاستماع إليها وأخذها بعين الاعتبار، وإشراكهم كمشاركين فاعلين في اتخاذ القرارات التي تؤثر على حياتهم. ومع ذلك، هناك مخاوف بشأن جودة هذه الممارسة المباشرة، حيث يفشل بعض المسئولين في التعامل مع الأطفال وسماعهم والتحدث إليهم وتشكيل نوع من علاقات الثقة التي تمكن الأطفال من الثقة في أنفسهم.

وعلى الرغم من التركيز المتزايد على تطوير المهارات الرقمية ومهارات التواصل لدى الطالبات المعلمات، إلا أن هناك جانبًا آخر لا يقل أهمية، ألا وهو التأثير المحتمل للتحيزات المعرفية على أدائهن التدريسي وتفاعلهن مع المتعلمين، فمن الممكن أن تؤثر التحيزات المعرفية على مواقفنا، معتقداتنا، توقعاتنا، وتفسيراتنا، بالإضافة إلى ما نفكر فيه أو نؤمن به، ومع من نتفاعل، وكيف نتفاعل، ففي بعض الأوقات لا ندرك فيها تحيزاتنا المعرفية لأنها غير واعية أو

[١] تم توثيق المراجع وفقا لنظام (APA 7)

ضمنية، على العكس من ذلك، هناك أوقات ندرك فيها تحيزاتنا المعرفية وكيف تؤثر على انفعالاتنا وأفكارنا وسلوكنا وقراراتنا(Kunkler & Roy, 2023). ويشير صالح (٢٠١٩) إلى أن التحيزات المعرفية التي تتكون لدى الأفراد نحو مدركات محددة قد تكون تحيزات إيجابية عند اتفاقها مع المعايير الاجتماعية والأخلاقية السليمة، وقد تمثل تحيزات سلبية في حالة انحرافها عن هذه المعايير، لذا تعد التحيزات اتجاهات عقلية لها مكون معرفي صحيح أو خطأ خاطئ عن الشيء؛ يدل هذا على سلامة أو قصور عمليات الذاكرة والتفكير، ولها مكون وجداني يظهر في رغبة تحمس الفرد نحو الاختيار الصحيح أو الخطأ، وذات نزعة تظهر في معظم الأقوال والتصرفات التي يعبر بها الفرد عن اختياراته وتحيزاته سواء الإيجابية أو السلبية.

فنظرا لما قد تمثله متغيرات: (الثقافة الرقمية، مهارات التواصل الفعال، والتحيزات المعرفية) من أهمية لدى معلمات ما قبل الخدمة؛ لمواكبة التغيرات المستحدثة في بيئة التعلم؛ يحاول البحث الحالي الوقوف على مستوى الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال، ومجالات التحيزات المعرفية السائدة لديهن، واستكشاف طبيعة العلاقات بينها، وتعرف مدى إسهام الثقافة الرقمية والتحيزات المعرفية في التنبؤ بمهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث؛ مما قد يساعد في تقديم توصيات تساهم في إعداد معلمات الطفولة المبكرة بشكل أكثر فاعلية.

مشكلة البحث

لم يعد إعداد معلمات الطفولة المبكرة في النواحي المعرفية دون الاهتمام بالنواحي الأخرى ذا جدوى في القرن الحادي والعشرين، لكن من الضروري تحقيق التكامل في تدريب المعلمات وإعدادهن لاستيعاب المعارف والمتغيرات المتجددة، بمعنى الاهتمام بالنواحي المعرفية، المهارية، والاجتماعية، بالإضافة للمهارات التدريسية والمهنية اللازمة لتحقيق النمو الشامل للمعلم (الكساسبة، ٢٠٠٣).

ونظراً لما يشهده العصر الحالي من تطورات تكنولوجية في شتى المجالات وفي مقدمتها مجال التعليم والتعلم؛ أصبح لزاماً على المؤسسات التعليمية نشر الثقافة الرقمية بين المعلمين والمتعلمين؛ وعلى ذلك قد يتسبب ضعف مستوى الثقافة الرقمية لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة في مشكلات عديدة أهمها: صعوبة الاستفادة من الموارد الرقمية لتحسين جودة العملية التعليمية، وتقديم أنشطة تعليمية ممتعة للأطفال، والتواصل مع الأطفال وأولياء أمورهم عبر وسائل

التواصل الرقمية، ويؤيد ذلك ما ذكره الزهراني (٢٠٢٢) من حاجة معلمات ما قبل الخدمة للمعلومات الثقافية والمهارات والمعارف الرقمية، التي تؤهلهن لتوظيف المعارف الرقمية في التعليم، والبحث العلمي أثناء استخدام المكتبات الرقمية؛ على سبيل المثال، يفتقر ٤٤% من الأوروبيين إلى المهارات الرقمية الأساسية الضرورية للحياة اليومية، ويفتقر ٣٧% منهم إلى المهارات الرقمية للعمل (Filippaios & Benson, 2019)، في حين لم تتوفر بيانات عن هذه النسب في البيئة المصرية. وقد أكد Cedefop (2016) أن هناك حاجة لتزويد القوى العاملة الشابة بالمهارات المطلوبة لوظائف المستقبل، إلى جانب إعادة تأهيل القوى العاملة الحالية بتلك المهارات لمواكبة عالم متغير.

لذا من المهم تقييم مستوى الثقافة الرقمية لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة، وتوفير التدريب والدعم اللازمين لتطويرها، بما يضمن جودة التعليم في ظل التحديات التكنولوجية الحديثة. وقد أكد تقرير الإطار المفاهيمي (i2010 Benchmarking Digital Europe 2011–2015) على أن هناك حاجة إلى قياس المهارات الإلكترونية في القوى العاملة (Mercer, 2011)؛ وعلى ذلك يتحدد أول محور بمشكلة البحث الحالي في ضرورة تحديد مستوى الثقافة الرقمية لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة؛ للوقوف على درجة تمكنهن من التعامل بكفاءة مع التكنولوجيا الرقمية وتوظيفها في مجال التعليم والتعلم.

وتعد مهارات التواصل الفعالة من ضمن المهارات الضرورية لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة؛ فهي تعكس كفاءتهن في تلبية احتياجات الأطفال، لاسيما أنهم في مرحلة يصعب عليهم خلالها التعبير عن أنفسهم واحتياجاتهم بوضوح. ويمكن تحديد المحور الثاني من مشكلة البحث الحالي، في ضوء الصعوبات الناجمة عن عدم تحديد مستوى مهارات التواصل الفعالة لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة، وبالتالي يمكن أن تواجه بعض المعلمات أثناء الخدمة صعوبات في التواصل مع الأطفال بفعالية؛ مما يؤثر بالسلب في قدرتهن على استيعاب متطلباتهم؛ وهذا ينعكس على صعوبة توصيل المعلومات للأطفال وإدارة الصف وتوجيه الأنشطة؛ لذا ينبغي معرفة مستوى مهارات التواصل لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة حتى يتم إعدادهن بشكل جيد وتجنب هذه الصعوبات المحتملة.

هذا بالإضافة إلى نقص الدراسات التي تناولت مهارات التواصل الفعال لدى تلك العينة ، على الرغم من دراستها لدى عينات مختلفة من معلمي المراحل التعليمية الأكبر، ومديري المدارس،

وطلاب الجامعة؛ فعلى سبيل المثال: دراسة العطواني (٢٠١٥) حيث أجريت على عينة من معلمي الكيمياء، ودراسة الحمد والعبادي (٢٠١٦) وكذلك الدوسري (٢٠١٥) على مديري المدارس، ودراسة عرموط (٢٠١٩) على معلمي المرحلة الإعدادية، ودراسة طلفاح (٢٠٢١) على الطلاب المعلمين بكلية التربية الرياضية. ودراسة المحمد (٢٠٢٢) على معلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

وعلى الرغم من الاهتمام المتنامي بتطوير المهارات الرقمية ومهارات التواصل لدى طلاب الجامعات بشكل عام والطلاب المعلمين بوجه خاص، إلا أنه من الملاحظ أن هناك قلة في الدراسات التي تناولت بالبحث دور التحيزات المعرفية في هذا السياق، ويمثل ذلك المحور الثالث من مشكلة البحث الحالي. حيث أشار منظور، أحمد، وهليل (٢٠٢٣) إلى أن العديد من البحوث والدراسات أوصت بضرورة اهتمام الباحثين بدراسة التحيزات المعرفية لدى الطلاب بالمراحل التعليمية المختلفة، كما وضح سليمان (٢٠٢٠) أن خطورة التحيزات المعرفية تتمثل في أن الأفراد لا يكتشفونها بسهولة رغم وجودها، وتأثيرها في سلوكياتهم وقراراتهم. وأشار الأقرع (٢٠٠٨) إلى أن التحيزات المعرفية يمكن أن تؤدي لحدوث التشوهات المعرفية، بمعنى تكوين الفرد لأفكار ومعاني غير صحيحة وغير واقعية، وتشمل الاستنتاج التعسفي، التعميم، التجريد الانتقائي، التهويل والتقليل.

وبهذا يتضح ضرورة تعرف مجالات التحيزات المعرفية الأكثر شيوعاً لدى هذه الفئة المهمة، وهي معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة، وفهم طبيعة علاقتها بمستوى الثقافة الرقمية، ومهارات التواصل الفعال؛ مما قد يفيد معدي برامج إعداد المعلمات بشكل أكثر جودة.

ومما سبق فإن مشكلة البحث تثير الأسئلة الآتية:

١. ما مستوى الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة؟
٢. ما هي مجالات التحيزات المعرفية السائدة لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة؟
٣. ما طبيعة العلاقة بين كل من الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال والتحيزات المعرفية لدى أفراد العينة؟
٤. إلى أي مدى تسهم الثقافة الرقمية والتحيزات المعرفية في التنبؤ بمهارات التواصل الفعال لدى أفراد العينة؟

أهداف البحث

بناء على ما تم عرضه لمشكلة البحث يمكن تحديد أهداف البحث في الكشف عن:

١. مستوى الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث.
٢. مدى شيوع التحيزات المعرفية لدى عينة البحث.
٣. دلالة العلاقات بين كل من التحيزات المعرفية، والثقافة الرقمية، ومهارات التواصل الفعال.
٤. إمكانية التنبؤ بمهارات التواصل الفعال من خلال كل من التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية.
٥. أثر التفاعل بين التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية في مهارات التواصل الفعال.

أهمية البحث

أولاً: الأهمية النظرية

قد تسهم نتائج البحث الحالي في:

١. إثراء الأدبيات من خلال توضيح طبيعة العلاقة بين الثقافة الرقمية، ومهارات التواصل الفعال، والتحيزات المعرفية لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل بدء الخدمة.
٢. فهم دور الثقافة الرقمية والتحيزات المعرفية في مهارات التواصل الفعال، لدى فئة مهمة في منظومة التعليم، وهي طالبات معلمات الطفولة المبكرة.
٣. تشجيع الباحثين في المجال على إجراء المزيد من البحوث المستقبلية، من خلال تطوير نماذج نظرية تفسر العلاقات المتبادلة بين متغيرات الدراسة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية

قد تسهم نتائج البحث الحالي في:

١. تقديم عدة توصيات للقائمين على التخطيط لبرامج إعداد المعلمين حول أهمية تضمين الثقافة الرقمية وتنمية مهارات التواصل الفعال في برامجهم.
٢. تطوير سياسات وآليات تعزز البيئات الداعمة للتحول الرقمي والتواصل الفعال في مؤسسات إعداد المعلمين.
٣. استخدام معلمات الطفولة المبكرة مقياس مهارات التواصل الفعال الذي تم إعداده بالبحث كمؤشر لقدرتهن على التواصل.
٤. توجيه اهتمام المسؤولين إلى تحديد مهارات التواصل والثقافة الرقمية ضمن إجراءات القبول بكليات الطفولة المبكرة.

مصطلحات البحث

أولاً: الثقافة الرقمية Digital culture

تعرف بأنها "المعارف والاتجاهات والمهارات الرقمية التي ينبغي أن يمتلكها الأفراد لمساعدتهم على استخدام أجهزة الكمبيوتر والهواتف الذكية، وشبكة الانترنت وتطبيقاتها التفاعلية، على أن يتم التعامل معها في إطار قيم وأخلاق البيئة الرقمية" (أبو عامر، ٢٠١٩).

وتشمل ثلاثة مكونات:

- المعارف الرقمية: تتضمن " المعرفة الأساسية حول التكنولوجيا والمعلومات الرقمية".
- المهارات الرقمية: تتضمن "القدرة على استخدام الأدوات والتطبيقات الرقمية بفعالية".
- الاتجاهات الرقمية: تتضمن " المواقف والقيم المرتبطة باستخدام التكنولوجيا".

وتعرف الثقافة الرقمية بالبحث الحالي بأنها: "مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات الرقمية لدى معلمة الطفولة المبكرة قبل الخدمة، والتي تمكنها من التعامل بكفاءة مع الأجهزة والتطبيقات التكنولوجية الحديثة؛ لتعزيز جودة العملية التعليمية. وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها معلمة الطفولة المبكرة في مقياس الثقافة الرقمية المستخدم في هذا البحث".

ثانياً: مهارات التواصل الفعال Effective communication skills

تعرف بأنها "تفاعل متبادل بين الأفراد المشاركين في الحدث؛ بغرض نقل الأفكار والتجارب وتبادل الخبرات فيما بينهم، أو إحداث تعديل مقصود في سلوك الآخر، وتتم هذه العملية وفق آليات تختلف باختلاف المواقف التواصلية والأطراف المتواصلة".

وتشمل خمس مهارات:

- التواصل اللفظي: يعبر عن " التعبير عن الأفكار والمعلومات بوضوح ودقة باستخدام اللغة الشفهية والمصطلحات ".
- التواصل غير اللفظي: يعبر عن "استخدام لغة الجسد، وتعبيرات الوجه؛ للتواصل مع الأطفال، وكذلك تفهم مشاعرهم واحتياجاتهم عن طريق تعبيرات الجسد والوجه".
- الاستماع الفعال: يعبر عن "الاستماع بانتباه، واستخدم تقنيات التأكيد والتلخيص اللفظي؛ للتحقق من الفهم السليم لما يقال".

- التواصل مع الأهل: يعبر عن "التواصل بفعالية مع أولياء الأمور، من خلال الاجتماعات الشخصية، أو عبر قنوات الاتصال الكتابية أو الإلكترونية؛ لتبادل المعلومات والتوجيهات بوضوح وفعالية".
- التواصل مع زملاء العمل: يعبر عن "التعاون مع زملاء العمل، وتبادل الخبرات والأفكار والتجارب الجيدة معهم" (علي ولزعر، ٢٠١٨).

وتعرف مهارات التواصل الفعال في هذا البحث بأنها "مجموعة من القدرات والمهارات التي تمكن معلمة الطفولة المبكرة من إرسال واستقبال المعلومات والأفكار بشكل واضح وفعال مع أطفال الروضة وأولياء أمورهم وزملاء العمل، بما يسهم في إنجاز أهداف العملية التعليمية، ويتم قياس هذه المهارات من خلال الدرجة التي تحصل عليها معلمة الطفولة المبكرة في مقياس مهارات التواصل الفعال المستخدم في هذا البحث".

ثالثاً: التحيزات المعرفية Cognitive biases

تعرف بأنها "أخطاء في التفكير يفسر الأفراد من خلالها العالم من حولهم، وتحدث عند تجهيز ومعالجة المعلومات؛ مما يؤدي إلى اتخاذ قرارات متسرعة وإصدار أحكام غير صائبة" (التميمي، ٢٠١٥).

وتعرف التحيزات المعرفية في هذا البحث بأنها "مجموعة من الانحرافات أو الميول في عملية الإدراك، واتخاذ القرارات لدى معلمة الطفولة المبكرة، والتي تؤثر على قدرتها في معالجة المعلومات والوصول لأحكام موضوعية، ويتم قياسها من خلال الدرجة التي تحصل عليها معلمة الطفولة المبكرة في مقياس التحيزات المعرفية المستخدم في هذا البحث".

رابعاً: معلمة الطفولة المبكرة قبل الخدمة Pre-service early childhood teacher

هي معلمة يتم تأهيلها تربوياً وأكاديمياً وثقافياً، في كليات التربية للطفولة المبكرة قبل بدء العمل في مهنة التعليم، واكتسبت خبرات عملية في التدريس من خلال التدريب الميداني في فصول رياض الأطفال، والحضانات خلال الفرقتين الدراسيتين الثالثة والرابعة.

الإطار النظري

المحور الأول: الثقافة الرقمية

شهدت نهاية القرن العشرين، وبداية القرن الواحد والعشرين ثورة تكنولوجية هائلة في مجال المعلومات ووسائل الاتصال الحديثة؛ حيث يتم مشاركة ونقل البيانات والتعامل معها بسهولة وسرعة غير مسبوقة؛ مما يتيح الفرصة لتصميم بيئات تعليمية افتراضية، وتحقيق نواتج تعلم إبداعية عند نشر ثقافة التعامل مع هذه الثورة المعلوماتية الرقمية.

– تعريف الثقافة الرقمية

تعرف الثقافة الرقمية بأنها: القيم والمهارات والمعارف الرقمية التي ينبغي أن يكون الفرد ملمًا بها في ظل التطورات التكنولوجية (النجار، ٢٠١٣). كما تعرف بأنها: امتلاك الفرد الحد الأدنى من المعلومات والمهارات التي تمكنه من تشغيل أجهزة الكمبيوتر، والتفاعل مع البرامج والتطبيقات، واستخدام الانترنت، والوعي بالأخلاقيات المرتبطة باستخدام التكنولوجيا (حمادة، ٢٠٠٩). وقد عرفت محمد (٢٠٢٠) الثقافة الرقمية بأنها: مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والتطبيقات التي ينبغي أن تمتلكها معلمات رياض الأطفال؛ لتعزيز الكفايات التعليمية في مجالات التخطيط والتنفيذ والتقويم، وتوظيفها لتطوير الأداء التعليمي. وأضاف المحيسن (٢٠٠٢) أنها تعني القدرة على التعامل مع أحدث التقنيات، والتواصل مع الآخرين عبر الوسائط الإلكترونية، والتعامل بيسر مع التقنية وتكنولوجيا المعلومات، مع التزام الفرد بأخلاقياتها.

وقد استخلصت عبد السميع (٢٠٢٣) أن معظم تعريفات الثقافة الرقمية تستنفذ الثقافة بمختلف معانيها؛ ففي المعنى المحدود تعبر عن تنمية بعض المهارات في إطار التعامل مع تكنولوجيا المعلومات، وفي معناها الأشمل تمثل سمة الفرد المتعلم والمكتسب لهذه التكنولوجيا، والذي يتميز بحسه النقدي بواسطة اكتشاف هذه المعارف التكنولوجية، حيث ترتكز هذه التعريفات للثقافة الرقمية على تعزيز قدرة الفرد على التعامل مع أجهزة الكمبيوتر، والتطبيقات التقنية المتجددة، والخدمات الإلكترونية، بالإضافة إلى تنمية الحس الفضولي والنقدي لكيفية البحث عما يريد بثقة وأمان؛ وبهذا يكمن جوهر الثقافة الرقمية في تمكين الأفراد من استخدام التطبيقات الرقمية بمهارة وفعالية لإنجاز أعمالهم الأكاديمية أو الوظيفية أو الشخصية.

ومما سبق يتضح أن الثقافة الرقمية لا تقتصر على الجانب المادي فقط، والتعامل مع الكمبيوتر والأجهزة التقنية الحديثة، بل تتسع لتشمل المعارف والاتجاهات والمهارات الأساسية التي

تمكن الفرد من التعامل بكفاءة مع التقنيات الحديثة، والاستفادة منها، كما تتضمن الإلمام بأخلاقيات استخدام التكنولوجيا الحديثة وتطبيقاتها.

- **تطور مفهوم الثقافة الرقمية ومتطلباتها**

يعد مفهوم الثقافة الرقمية انعكاساً للتغيرات الثقافية والمجتمعية والسلوكية التي تزامنت مع التوسع في دمج التكنولوجيا الرقمية في شتى نواحي الحياة، ويستمر تطور هذا المفهوم مع تطور التقنيات الجديدة في المجتمع الحديث، ومع إتاحة الفرصة لعدد كبير من أفراد المجتمع لامتلاك أجهزة محمولة ولوحية وكمبيوترية شخصية، فأصبح بإمكانهم التعامل مع التكنولوجيا الرقمية والاتصال وتبادل المعلومات (الرويلي والعنزي، ٢٠٢٤).

وفي مرحلة لاحقة خلال التسعينيات تم الاعتماد على نطاق واسع على شبكة الانترنت؛ لتسهيل التواصل الاجتماعي والبحث عن المعلومات، ومع ظهور الهواتف الذكية والأجهزة المحمولة؛ تطورت البرامج والتطبيقات ليصبح استخدام هذه الأجهزة جزء من الروتين اليومي لأفراد المجتمع، ثم تطورت وتنوعت وسائل التواصل الاجتماعي، وإنشاء المحتوى الرقمي؛ مما أثر في ظهور سلوكيات جديدة بالمجتمع، ومجالات متنوعة من العمل الرقمي والتجاري عبر الانترنت.

وتطلبت الثقافة الرقمية توافر بعض الأمور لدى الأفراد في العصر الرقمي، من ذلك توفر المعارف والمفاهيم الرقمية لدى الفرد، بالإضافة إلى المهارات التكنولوجية، والتعامل مع الأجهزة والبرامج الإلكترونية، وكذلك من الضروري وعي الفرد بالمعايير والضوابط عند التعامل مع الأجهزة الإلكترونية وتطبيقاتها، كما ينبغي توعية الأفراد بتأثير التكنولوجيا على المجتمع، وتأهيلهم لاتخاذ القرار عند مواجهة المشكلات أثناء التعامل مع الأجهزة والبرامج الرقمية، والتوعية بضرورة الاستخدام الآمن لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات (عبدالقادر، ٢٠٢١).

- **الكفايات والمهارات اللازمة لتنمية الثقافة الرقمية**

يحتاج المعلمون في العصر الرقمي إلى بعض المهارات للنجاح في مهنتهم؛ فلم يعد المتعلمون يستجيبون لطرق التدريس التقليدية المتمركزة حول المعلم، فهم منغمسون في عالم سريع التغيرات التكنولوجية، وفترات تركيزهم لا تدوم لفترات طويلة؛ لذلك ينبغي أن يكتسب معلمو العصر الحالي مهارات رقمية جديدة.

وقد أشار الزهراني (٢٠٢٢) إلى أنه في عصر التطور الرقمي السريع، يتسم معلمو الجيل الجديد بسمات مميزة، فهم لا يعتمدون فقط على الكتب المدرسية المقررة، بل يستفيدون أيضاً من

المصادر الإلكترونية المتاحة عبر الإنترنت، كما أنهم يسعون لمكافحة الغش التقني، ويجتهدون في تعلم التكنولوجيا الحديثة واستخدامها لمساعدة طلابهم على التطور، ويحرصون على مراعاة احتياجات جميع المتعلمين وإمكانياتهم، إضافة إلى ذلك، يهتمون بسلامة نقل البيانات، ويتمتعون بالمرونة، ويرحبون بالتطورات المستقبلية في مجال التعليم.

وقد بين Mercer (2011) بعض المهارات التي ينبغي أن تتوفر لدى أفراد المجتمع في عصر العولمة الرقمي، والتي شملت:

(أ) **مهارات الإبداع والإنتاج:** تتوفر أدلة على أنه يمكن غرس المهارات التقنية والمفاهيمية والمعرفية المرتبطة بالبيئة الرقمية في المناهج التعليمية من مستوى ما قبل الابتدائي فصاعدًا، حيث أظهر الأطفال في مرحلة ما قبل القراءة والكتابة، والأشخاص من الثقافات الشفهية مهارة كبيرة في التعامل مع بيئة الارتباط التشعبي لشبكة الويب العالمية، ومنصات البرامج مقارنة بأولئك الذين تم تدريبهم رسميًا في بيئات المناهج الدراسية التقليدية، لذا توجد حجة قوية لإعادة ضبط وتحديث المناهج الدراسية في أجندة رقمية شاملة، تهتم بالتعلم مدى الحياة، من مرحلة ما قبل الابتدائي إلى التعليم العالي وما بعده، وهذا ما تسميه مجموعة خبراء المفوضية الأوروبية "الطلاقة الرقمية"، وهو أمر بالغ الأهمية للحياة والوظائف في سباق عالمي، يتسم بالتنافس المتزايد على المواهب.

(ب) **مهارات الترويج والتسويق:** في البيئة الرقمية، أصبح إنشاء المحتوى وإنتاجه وتسويقه وتوزيعه وبيعه أقل تكلفة، وقادرًا على توليد إيرادات جديدة، وهناك حاجة لمهارات في مجال الترويج والتسويق الرقمي، والوصول إلى السوق داخل الحدود وعبرها على حد سواء؛ بفضل المنصات والأجهزة الجديدة بما في ذلك وسائل التواصل الاجتماعي والحوسبة السحابية، ولا يتم دمج هذه المهارات الإدارية والمالية في كثير من الأحيان مع المهارات الإبداعية الأساسية في عروض التعليم والتدريب التقليدية، ولكن هناك حاجة ملحة لها من أجل تطوير المهارات الهجينة لفهم وتطوير نماذج أعمال جديدة.

(ج) **مهارات التوزيع والوصول:** فالتركيز الرئيسي لتنمية المهارات التي تعالج في الوقت نفسه احتياجات التنمية الاقتصادية والثقافية والاجتماعية في البيئة الرقمية يجب أن ينصب على التطوير المستمر للقدرة على توزيع المحتوى الثقافي وتوفير الوصول إليه؛ لفهم الطرق التي يتم بها استخدامها لتحقيق أهداف متنوعة.

(د) **مهارات الاستهلاك والاستخدام:** تعتمد معظم البيانات المتعلقة بالأنشطة الرقمية على أنشطة الاستهلاك والاستخدام، على سبيل المثال: جمع البيانات حول استخدام الكمبيوتر بواسطة Google وFacebook، أكثر استهدافًا بكثير، حيث لا يركز فقط على التركيبة السكانية الأساسية (الجنس والعمر والموقع)، ولكن أيضًا على نمط الحياة والتفضيلات الثقافية، كما يتضح من خلال عمليات الشراء، والاهتمامات حيث يتم ذكرها في الملفات الشخصية. وينطبق الشيء نفسه على التفضيلات في القراءة والتلفزيون والأفلام والموسيقى، وما إلى ذلك، والتي يتم تتبعها أيضًا من خلال الاهتمامات التسويقية من أمازون وجوجل وصولاً إلى الوكالات المرجعية الائتمانية.

المحور الثاني: مهارات التواصل الفعال

- تعريف مهارات التواصل الفعال وأهميتها

يعرف التواصل على أنه نقل معلومات معينة: (المعارف والأفكار والتعليمات)، والتي ينبغي على المتلقي قبولها وفهمها واستيعابها جيدًا، والاستجابة وفقًا لذلك(Karasheva, et al., 2021). وتعرف مهارات التواصل بأنها نقل رسالة تتضمن الفهم المشترك بين السياقات التي يتم فيها الاتصال(Khan, et al., 2017). كما تعرف بأنها عملية تفاعل اجتماعي يؤثر فيها الفرد، سواء بقصد منه أو بدون قصد، على أفكار ومشاعر فرد آخر؛ بغرض تقوية الصلة بينهما، والوصول إلى تفاهم مشترك (السليتي، ٢٠٠٨). وعرفها حسن (٢٠١٧) بأنها عملية إيجابية يتم من خلالها دعم المعلومات، وأنشطة التعلم باستخدام الألفاظ والرموز والعبارات الإيجابية من المعلم للمتعلمين؛ بغرض تحقيق التواصل المعرفي.

أما التواصل الفعال فقد عرفه قاسم، وفاضل، ومصطفى (٢٠١٩) بأنه: قدرة الفرد على توصيل المعلومة، أو الطلب أو النصيحة أو الاستفسار بشكل مبسط، بحيث يلقى قبول الطرف الآخر، وكذلك تَقَبُّل ما يصدر عنه من حديث أو تصرفات بحكمة؛ لتحقيق الغرض من هذا التواصل.

ويمكن للأفراد من مختلف الأعمار والتعليم والثقافات، الذين لديهم حياة مختلفة وخبرات مهنية متنوعة، أن يختلفوا في قدراتهم على التواصل، حيث يتمتع الأشخاص المتعلمون والمثقفون بقدرات تواصلية أكثر وضوحًا من الأشخاص غير المتعلمين وغير المثقفين. وأن ثراء وتنوع التجارب بحياة الفرد بشكل عام؛ يؤثر إيجابياً على تطوير قدرات التواصل البشري. كما أن الأشخاص الذين تتضمن مهنهم التواصل المتكرر والمكثف، وأداء أدوار معينة في التواصل مثل: (المعلمين،

الممثلين، الأطباء، السياسيين، والمديرين)، غالبًا ما يتمتعون بقدرات تواصل أكثر تطوراً من ممثلي المهن الأخرى (Karasheva, et al., 2021).

ومن المفترض أن هناك علاقة بين قدرة المعلم على توصيل أفكاره بشكل فعال والنجاح الذي سيحققه في الصف الدراسي، حيث أظهرت الأدبيات أن القدرة على التواصل، والقدرة على طرح الأسئلة هي سمات مهمة للمعلم الفعال (Loy, 2006).

- **أنواع مهارات التواصل الفعال**

يصنف البحث الحالي مهارات التواصل الفعال إلى خمس مهارات في إطار التركيز على السياقات المختلفة للتواصل، وهذا يساعد على تحديد المهارات المطلوبة لكل سياق على حدة.

(١) **مهارة التواصل اللفظي:** تركز هذه المهارة على الكلمات المكتوبة أو المنطوقة، وذلك لأن اللغة تعد من أهم وسائل الاتصال في مختلف المواقف التعليمية أو الإدارية أو المؤسسية، ويختلف التواصل اللفظي من فرد لآخر، فكل فرد يمكنه التعبير عن نفس الفكرة باستخدام كلمات مختلفة، وتعرف مهارة التواصل اللفظي بأنها "عملية تحويل حروف اللغة إلى كلمات وجمل وعبارات ذات دلالة يفهمها المستمع، ويصاحبها حركات ونغمات صوتية تفسيرية مختلفة تتضمنها بوضوح، وتؤدي للتواصل الفعال مع المستمع، وتنقل إليه أفكار ومشاعر الفرد" (الشروقي، ٢٠١٧). وللصوت أثر كبير حيث يمكن قراءة الحالة النفسية والمزاجية للناس من خلال نغمة أصواتهم على الهاتف مثلاً، وذلك خلال الثواني القليلة الأولى، كما أن المتحدث البارع يستخدم الوقفات بين الجمل، ويضغط على بعض الكلمات للتأكيد على أهميتها، مع تنويع شدة الصوت وسرعته (الدوسري، ٢٠١٥).

(٢) **مهارة التواصل غير اللفظي:** تعرف مهارة التواصل غير اللفظي بأنها "وسيلة ينقل بها الأفراد المعلومات من خلال الإيماءات الواعية، واللاواعية، أو حركات الجسد أو تعبيرات الوجه"، كما تعرف بأنها: "عملية إرسال واستقبال وفهم لحركات وأوضاع الجسم، والإيماءات والإشارات، وكذلك فهم ما يمكن أن تشير إليه من دلالات نفسية واجتماعية، يتطلع المرسل لتوصيلها للآخرين" (الشروقي، ٢٠١٧). ومن خلال التواصل البصري تتكون لدى الفرد انطباعات واضحة عن الآخرين خلال ثوان معدودة، ويشير الخبراء أننا نستغرق خمس دقائق تقريباً لإضافة خمسين بالمائة من انطباعنا الإيجابي أو السلبي إلى الانطباع الذي تكون في الثواني الأولى (الدوسري، ٢٠١٥).

(٣) **مهارة الاستماع الفعال:** تركز هذه المهارة على ما يقال ومحاولة استيعابه، فيستدعي الاستماع الفعّال انتباه المستمع، دون إصدار أحكام، ودون مقاطعة الآخرين، حيث يقوم المستمع بتحليل ما يتلقى من حيث المضمون والمعاني الواردة لفظياً، كما يبحث عن الرسائل غير اللفظية الواردة من المرسل؛ بغرض فهم المعنى الكامل، ويساعد الاستماع الفعال على تعزيز مهارات القيادة لدى الأفراد (Hoppe, 2018).

(٤) **مهارة التواصل مع الأهل:** يقصد بها التواصل بين المعلمين وأولياء أمور الأطفال؛ للإطلاع على معلومات تخص تحصيلهم، سلوكهم، أداءهم الأكاديمي، ميولهم واهتماماتهم، ومن الأفضل أن يتم التواصل في اتجاهين؛ حيث يقدم المعلم معلومات لأولياء الأمور حول تحصيل أطفالم أو سلوكياتهم داخل الفصل، وأيضاً أولياء الأمور يقدمون للمعلم معلومات تخص شخصية أبنائهم وميولهم واهتماماتهم (Simon & Epstein, 2001). ويتطلب التواصل بشكل فعال مع الآباء المفرطين في الحماية الصبر والتفهم وضبط النفس، ومجموعة من الاستجابات المطمئنة (Bender, 2005). ويشير نصر (٢٠٠٨) إلى أن الطفل يمضي وقتاً بالمنزل يفوق بكثير ما يقضيه من وقت بالروضة؛ لذا يعد الوالدان أفضل من يزود معلمات الروضة بمعلومات حول قدرات الطفل واهتماماته ونقاط القوة والضعف لديه، وبهذا يكون من الضروري التعاون بين معلمة الروضة والأسرة لصالح الطفل ونموه الشامل، ومن جهة أخرى تمد الروضة أولياء الأمور بمعلومات قد لا يستطيعون الوصول إليها بالمنزل، وذلك من خلال ما تقدمه معلمة الروضة من تقارير حول مواهب الطفل، قدراته، سلوكه، ونقاط القوة والضعف لديه.

(٥) **مهارة التواصل مع زملاء العمل:** تركز هذه المهارة على التعاون وتضافر الجهود لتحقيق أهداف العملية التعليمية، حيث يستفيد المعلم من خبرات زملائه ممن لديهم تجارب أكثر في التعامل مع المتعلمين، بالإضافة لتبادل الوسائل التعليمية، مثل اللوحات والعروض التقديمية والكتب والمصادر (Bender, 2005).

- **التصورات والنظريات المفسرة لعملية التواصل الفعال**

ظهرت ثلاثة تصورات رئيسة لطبيعة وتركيز التعلم حول مهارات التواصل؛ حيث اعتبر الأول أن التواصل يستلزم تقنيات ومهارات دقيقة مثل: (الاستماع، وتوفير معلومات مكتوبة واضحة)، والتي يمكن اكتسابها من خلال الممارسة وإظهارها في الأداء. أما الثاني فيشمل تطوير

القيم والالتزامات الأخلاقية التي يحتاجها الطلاب؛ للتواصل الفعال من خلال المعلمين الذين يقومون بنمذجة المبادئ التشاركية والتمكينية مثل: (هياكل التعلم القائمة على حل المشكلات). ويتعلق الثالث بالصفات الشخصية والقدرات العاطفية التي يحتاجها المعلمين؛ لتكوين علاقات تمكن الأطفال من الثقة، والعمل مع المشاعر الصعبة والديناميكيات المعقدة في مواقف التواصل، وفهم اتصالات الأطفال غير المباشرة، وغالبًا ما تم تدريسها من خلال الفلسفات النفسية والاجتماعية المتضمنة في الأساليب التجريبية، بما في ذلك تمارين مراقبة الطفل (Lefevre, 2010).

وفيما يلي عرض مختصر لبعض النظريات المفسرة لعملية التواصل الفعال:

١. نظرية الذكاء الاجتماعي (Social Intelligence Theory)

قدم Edward Thorndike مفهوم الذكاء الاجتماعي عام ١٩٢٠. ثم طور Daniel Golemanهذا المفهوم في كتابه Social Intelligence عام ٢٠٠٦، حيث أشار إلى أن الذكاء الاجتماعي هو قدرة الإنسان على التواصل الفعال مع الآخرين، وتفهم مشاعرهم، وأنه مهارة منفصلة عن الذكاء المعرفي، فقد يتميز بعض الأفراد في الذكاء الاجتماعي رغم تدني قدراتهم المعرفية، كما وضح أن الذكاء الاجتماعي يمكن تنميته من خلال التدريب والممارسة، كما أشار إلى اختلاف الذكاء الاجتماعي عن الذكاء العاطفي، فبينما يركز الأول على التفاعلات مع الآخرين، يركز الثاني على إدارة عواطف الفرد (Goleman, 2006).

وقدم Goleman (2007) توليفًا رائدًا لأحدث النتائج في علم الأحياء وعلوم الدماغ، كاشفًا أننا مجهزون للتواصل والتأثير العميق المدهش لعلاقاتنا على كل جانب من جوانب حياتنا، أكثر بكثير مما ندركه، فإن لقاءاتنا اليومية مع الوالدين، والأزواج، ورؤساء العمل، وحتى الغرباء، تشكل أدمغتنا للخير أو للشر، وتؤثر على الخلايا في جميع أنحاء أجسادنا، وصولا إلى مستوى جيناتنا، ويشرح Goleman الدقة المدهشة للانطباعات الأولى، وأساس الكاريزما والقوة العاطفية، وكيف نكتشف الأكاذيب، ويكشف أيضًا عن قدرتنا المذهلة على الرؤية الذهنية، فضلاً عن مأساة الأطفال المصابين بالتوحد، أو الذين يعانون من ضعف بصرهم.

ووفقاً لنظرية الذكاء الاجتماعي، فإن الأفراد الذين يتمتعون بمهارات تواصل قوية ومهارات ذكاء اجتماعي مرتفعة، لديهم فرصة كبيرة للنجاح الشخصي والمهني، حتى إن لم يكن لديهم مستوى عال من الذكاء المعرفي، ويمكن تطوير مهارات الذكاء الاجتماعي من خلال التدريب والممارسة.

٢. نظرية الفروق الفردية (Individual Differences Theory)

أسس Gordon Allport هذه النظرية من خلال أبحاثه حول الشخصية والسمات الفردية، ثم طور Raymond Cattell في أواخر الأربعينيات نموذج القياس للفروق الفردية في السمات الشخصية، تفترض هذه النظرية أن الشخصية تتكون من سمات ثابتة نسبيًا تؤثر في سلوكيات وأفكار الفرد وعواطفه، وأن بعض السمات أكثر مركزية وتأثيرًا من غيرها فهي تنتظم في تسلسل هرمي، ويمكن تقييم سمات الشخصية من خلال بعض الأدوات مثل استبيانات التقرير الذاتي، وتقييمات الأقران، والملاحظات السلوكية، ومن افتراضات تلك النظرية أن العوامل البيئية، مثل التربية والثقافة والخبرات الحياتية، وتسهم في تنمية السمات الشخصية والتعبير عنها، هذا بالإضافة إلى دور الوراثة في تشكيل شخصية الفرد، وعلى الرغم من الاستقرار النسبي لسمات الشخصية، إلا أنه بإمكان الأفراد تكييف سلوكهم ليلائم مواقف أو أدوار محددة (Cooper, 2002).

ويمكن تفسير مهارات التواصل في ضوء نظرية الفروق الفردية، حيث تشير هذه النظرية إلى أن السمات الشخصية للفرد تعمل كقوة محركة لتفضيلات التواصل والفعالية والقدرة على التكيف، فعلى سبيل المثال: قد يكون الأفراد الانبساطيون أكثر تفضيلاً للتواصل اللفظي والتفاعل الاجتماعي، في حين أن الأفراد الانطوائيين قد يفضلون التواصل الكتابي أو المجموعات الأصغر.

٣. نظرية التواصل الثقافي (Intercultural Communication Theory)

أسس Edward Hall هذه النظرية وعرضها في كتابه The Silent Language عام ١٩٥٩، حيث أشار إلى أن الثقافات تختلف في درجة اعتمادها على السياق والإشارات غير اللفظية في التواصل، وتؤثر هذه الاختلافات في السياق على كيفية إرسال واستقبال المعلومات بين الأفراد من مختلف الثقافات،

ثم قدم Geert Hofstede نموذج الأبعاد الثقافية من خلال الدراسات المقارنة للثقافات وأبعادها وأثرها على التواصل، حيث افترض أن الثقافات تختلف بشكل منهجي على ستة أبعاد رئيسية: القوة/المسافة، وتجنب عدم اليقين، الفردية/الجماعية، الذكورة/الأنوثة، التوجه قصير/طويل المدى، والتدليل؛ حيث تؤثر هذه الاختلافات في المستوى الثقافي على سلوك الأفراد وتوقعاتهم في التفاعلات بين الثقافات، وعلى ذلك فإن فهم هذه الأبعاد الثقافية المتنوعة أمر أساسي للتواصل الفعال، والتفاهم بين الثقافات (Gudykunst, 2005).

٤. نظرية المهارات الاجتماعية (Social Skills Theory)

وضع Robert Alberti و Michael Emmons أساس هذه النظرية في كتابهما " Your Perfect Right" (١٩٧٠)، ثم قام كل من Arnold Goldstein و Michael Argyle بتطوير النظرية وتطبيقاتها في مجال التدريب على المهارات الاجتماعية، ويستند نموذج المهارات الاجتماعية على التشبيه مع المهارات الحركية التسلسلية، على سبيل المثال: قيادة السيارة، باستثناء أن هناك سلوكًا مختلفًا تمامًا، ويشارك فيه أكثر من شخص في نفس الوقت.

ويتم إعطاء الأولوية لمكونات التحفيز في نموذج المهارات الاجتماعية، فمن المفترض أن كل متفاعل لديه أهداف للقاء اجتماعي، يمكن إعادة صياغتها من حيث الاستجابات التي يريد أن ينتجها الآخرون، مثل: سائق السيارة يريد أن تتبع السيارة مسارًا معينًا بسرعة معينة.

ويصدر المتفاعل الاجتماعي تيارًا من الاستجابات الحركية (الاجتماعية) اللفظية وغير اللفظية، كما هو الحال في المهارات الحركية، فإن هذه الاستجابات الاجتماعية لها هيكل هرمي، حيث تتكون الوحدات الكبيرة (إجراء المقابلة) من وحدات أصغر (الأسئلة الفردية، الابتسامات الفردية، إيماءات الرأس)، وتشبه العملية إرسال إشارات شفرة مورس، حيث لا يتم تسليمها كأحرف مفردة ولكن ككلمات أو عبارات.

وفي المهارات الحركية هناك مراقبة مستمرة أو متقطعة للنتائج تليها إجراءات تصحيحية، ينطبق هذا الإدراك والتغذية الراجعة أيضًا على السلوك الاجتماعي: حيث يتم الاستماع إلى كلام الآخر ومراقبة إشاراته غير اللفظية بعناية، ويشير نموذج المهارات الاجتماعية إلى أن مراقبة ردود أفعال الآخرين جزء أساسي من الأداء الاجتماعي، فتُسمع الإشارات اللفظية للآخر بشكل أساسي، لكن إشاراته غير اللفظية تُرى بشكل أساسي، والاستثناءات هي الجوانب غير اللفظية للكلام واللمس.

أما في التفاعل الثنائي، فعلى الرغم من أن الناس ينظرون من أجل جمع المعلومات، إلا أن فعل النظر يرسل أيضًا معلومات إلى الآخر، حيث قام Argyle, Ingham, Alkema, and McCallin (١٩٧٣) بفصل الوظائف المختلفة؛ للنظر في تجربة تحدث فيها شخصان عبر شاشة ذات اتجاه واحد، وقد وجدوا أن الشخص الذي يستطيع الرؤية ينظر بنسبة ٦٥% من الوقت، بينما الشخص الذي لا يستطيع الرؤية ينظر بنسبة ٢٣% من الوقت، واستنتجوا أن الشخص الذي يستطيع الرؤية يسعى لجمع المعلومات، بينما الشخص الذي لا يستطيع الرؤية يسعى لإرسال المعلومات، والمعلومات الأخرى المرسلة عن طريق النظرة هي من نوعين رئيسيين: أولاً: التعليقات

على الرسالة اللفظية وتكملة لها، على سبيل المثال: إضافة التركيز على نقاط معينة، كما يتم ذلك أيضًا من خلال نبرة الصوت والإيماءات، ثانيًا: توصيل المعلومات تجاه الآخرين، كما يتم ذلك أيضًا من خلال تعبيرات الوجه (in: Allen, 2013).

وتبنى البحث الحالي نظرية الذكاء الاجتماعي لتفسير مهارات التواصل الفعال، حيث تركز تلك النظرية على تمتع الفرد بالقدرة على فهم مشاعر الآخرين، ومشاعره الذاتية في سياقات اجتماعية مختلفة. حيث تعد مهارات التواصل الفعال جزءًا مهماً من الذكاء الاجتماعي، فمن متطلبات التواصل الفعال قدرة الفرد على استيعاب الإشارات غير اللفظية، والاستماع الفعال، والتفاعل مع الآخرين وفقاً لما يقتضيه السياق الاجتماعي.

المحور الثالث: التحيزات المعرفية

- تعريف التحيزات المعرفية وخصائصها

التحيز المعرفي هو خطأ لا شعوري في التفكير؛ يؤدي بالفرد إلى سوء تفسير المعلومات من حوله، ويؤثر على عقلانية ودقة القرارات والأحكام، والتحيزات هي عمليات غير واعية وتلقائية مصممة؛ لجعل عملية صنع القرار أسرع وأكثر كفاءة، ويمكن أن يكون سبب التحيزات المعرفية عدد من الأشياء المختلفة، مثل: الاستدلال (الاختصارات العقلية)، والضغوط الاجتماعية، والعواطف(Ruhl, 2021). وعرفها Colman (2015) بأنها: "الطريقة التي يفهم بها شخص معين الأحداث والحقائق والأشخاص الآخرين، والتي تستند إلى مجموعة معينة من المعتقدات والتجارب"، وتعد هذه التحيزات ناتجة عن استخدام استدلالات معرفية غير مناسبة للتعامل مع محدودية البيانات أو قيود معالجة المعلومات أو نقص الخبرة (Korteling & Toet, 2020).

وتتميز التحيزات المعرفية بمجموعة من الخصائص أهمها: أنها تكون لا شعورية؛ فالفرد لا يدرك وجود هذه التحيزات لديه أو أنها تؤثر على قراراته، كما أن التحيزات المعرفية تحدث تلقائياً بشكل غير متعمد، بالإضافة إلى أنها ظاهرة عامة؛ فالعديد من الأفراد لديهم تحيزات بدرجات متفاوتة، وتؤثر التحيزات المعرفية على السلوكيات والقرارات، كما أن التحيزات المعرفية متعددة المجالات، وقد تتداخل فيما بينها (منظور، ٢٠٢٣).

- مجالات التحيزات المعرفية

حدد van der Gaag, et al. (2013) عدد من مجالات التحيزات المعرفية بناء على نظرية Tversky and Kahneman (1974) يمكن عرضها فيما يلي:

١. القفز إلى الاستنتاجات (Jumping to Conclusions): حيث يتسرع الأفراد في اتخاذ قراراتهم أو استنتاجاتهم دون الاستناد لأدلة ومعلومات كافية.
٢. جمود المعتقدات (Belief Perseverance): حيث يتمسك الأفراد بمعتقداتهم وآرائهم، حتى في حالة وجود أدلة جديدة مناقضة لها.
٣. الانتباه للتهديدات (Attention for Threat): حيث يعطي الأفراد أولوية أكبر للتهديدات المحتملة، مقابل التقليل من أهمية معلومات أخرى.
٤. العزو الخارجي (External Attribution): حيث يفسر الأفراد أفكارهم وانفعالاتهم على أساس مصادر خارجية.
٥. المشكلات المعرفية الاجتماعية (Problems Social Cognition): حيث لا يتمكن الفرد من فهم دوافع الآخرين وانفعالاتهم.
٦. المشكلات المعرفية الذاتية (Problems Subjective Cognition): حيث يفقد الفرد تركيزه أثناء القيام بمختلف المهام.
٧. السلوكيات الآمنة (Safety Behaviors): حيث يبحث الأفراد عن السلوكيات التي تساعدهم على تفادي المخاطر والأخطاء المحتملة.

– نشأة وتطور التحيزات المعرفية

وفقاً للمنظور المعرفي تنتج التحيزات المعرفية في كثير من الأحيان عن طريق استخدام استدلالات معرفية غير مناسبة عند التعامل مع ضيق الوقت، وعدم اليقين، وتعقد القرارات، وبشكل عام، تكون الاستدلالات أكثر فعالية عندما يكون لدى الفرد خبرة أكبر ومعرفة ثابتة، وبدون التعلم والخبرة المناسبين قد لا تتوافق النماذج العقلية المتاحة بشكل جيد مع الموقف المحدد؛ مما قد يؤدي إلى أحكام وقرارات متحيزة، على سبيل المثال: قد يكون الدافع وراء الانحياز التأكيدي جدليًا باعتبارنا مناظرين ماهرين، قد نبحث مسبقاً عن حجج للدفاع عن آرائنا وإقناع الآخرين، بدلاً من البحث عن الحقيقة (Korteling & Toet, 2020). ويفترض المنظور البيئي أن الاستدلالات فعالة عند استخدامها في المواقف المناسبة، ويعزو التحيز المعرفي إلى الظروف التي لا يتطابق فيها الاستدلال مع الموقف (White, 2023).

ووفقاً للمنظور التطوري قد توفر التفسيرات العصبية التطورية وصفًا أكثر عمومية لطبيعة التحيزات باعتبارها ميولًا وتشوهات عامة ومنهجية ومنتشرة في تفكيرنا، بدلا من افتراض أن

الاستراتيجيات المعرفية الذكية تمكن الأفراد من التعامل مع المعلومات المعقدة، أو غير المؤكدة، أو غير الكاملة، والقيود المفروضة على قدراتهم المعرفية (Korteling, Brouwer & Toet, 2018).

وعلى الرغم من إمكانية أداء المهام المعرفية العليا باستخدام الدماغ البيولوجي، إلا أنه أمر صعب ويتطلب الكثير من الجهد، كما أنه لا يمكن إنشاء الدوائر العصبية الترابطية التي تتوافق مع موقف القرار أو السياق إلا بعد تدريب أو خبرة كافية ومكثفة، وبعد هذا التدريب يمكن لهذه الترابطات تفعيل الأحكام والقرارات الصحيحة، غير المتحيزة بشكل مباشر، دون الحاجة إلى الجهد والمداولات(Baron & Ritov, 2004).

- **النظريات والنماذج المفسرة لظاهرة التحيزات المعرفية**

١. نظرية المقارنة الاجتماعية Social Comparison Theory (Festinger, 1954)

توضح هذه النظرية كيف يقوم الأفراد بتقييم آرائهم وقدراتهم من خلال مقارنة أنفسهم بالآخرين، فتعد مقارنة الذات بالآخرين شكلاً من أشكال القياس والتقييم الذاتي لتحديد مكانة الفرد وفقًا لمجموعة المعايير الذاتية. وفي ضوء المقارنات الاجتماعية يمكن تفسير نشأة التحيزات المعرفية، حيث يميل الفرد للتقييم الذاتي من خلال المقارنة مع الآخرين؛ مما قد ينتج عنه التحيز لتقييم نفسه، أو مجموعته أفضل من الآخرين، سواء تميزت مجموعته بأفكار عقلانية أو غير عقلانية، كما يتحيز للمجموعة التي التي تتوافق مع أفكاره (Garcia, Song & Tesser, 2010).

٢. نظرية التنافر المعرفي Cognitive Dissonance Theory (Festinger, 1957)

تفترض نظرية التنافر المعرفي أن الأفراد يبحثون عن الاتساق النفسي بين توقعاتهم للحياة والواقع الوجودي للعالم؛ لذا يسعى الأفراد باستمرار لتقليل تنافرهم المعرفي؛ من أجل مواءمة إدراكهم وتصوراتهم مع أفعالهم، ويمكن تفسير نشأة التحيزات المعرفية في ضوء هذه النظرية عندما يواجه الفرد تناقضات بين معتقداته وسلوكياته؛ مما يدفعه إلى التحيز لأفكاره وتجاهل ما يخالف معتقداته للتخفيف من هذا التنافر (Harmon-Jones & Mills, 2019).

٣. نظرية التوقع Expectancy Theory (Victor Vroom, 1964)

تدور نظرية التوقع حول العمليات العقلية المتعلقة بالاختيار، وكيفية معالجة الفرد للعناصر التحفيزية المختلفة، فالفرد يتصرف بطريقة معينة بسبب تحفيزه لاختيار سلوك معين في ضوء ما يتوقعه من نتيجة هذا السلوك.

وفي ضوء نظرية التوقع يمكن تفسير التحيزات المعرفية على أنها ناجمة عن توقعات الفرد، وما لديه من افتراضات مسبقة، والمفاضلة بين البدائل؛ فيميل الفرد لتفسير المعلومات واختيار البدائل التي يتوقع أن تحقق له منفعة أكبر (Vroom, Porter & Lawler, 2015).

٤. نظرية Tversky & Kahneman (1974)

قدم Kahneman and Tversky رؤية بديلة لآلية صنع القرار البشري في الواقع من خلال نظرية الحكم والقرار تحت الشك والغموض، حيث اكتشفا أن البشر يرتكبون أخطاء في الحكم يمكن التنبؤ بها عندما يضطرون إلى التعامل مع أدلة غامضة، أو اتخاذ قرارات صعبة، تنبع هذه الأخطاء من الاستدلالات والتحيزات، وهي اختصارات وافتراضات ذهنية تسمح لنا باتخاذ قرارات سريعة وتلقائية، غالبًا ما تكون مفيدة وصحيحة، ولكن في بعض الأحيان مضرة.

ويرى كل من Kahneman and Tversky أن التحيزات المعرفية تعتمد بصورة أساسية على مدى كمية المعلومات التي تخزن في ذاكرة الأفراد، وعلى كيفية إسترجاع تلك المعلومات من الذاكرة، هذا بالإضافة إلى أن الطريقة الذي يعتمد عليها الفرد في عملية البحث والتقصي عن المعلومات والحقائق بذاكرته؛ تمكنه من إيجاد معلومات معينة بحد ذاتها بصورة سريعة دون أخرى، وهذا مما يدل على قيام الفرد بإصدار أحكام وقرارات تتفاوت في السرعة، وتفتقر إلى الدقة والتنظيم (Gigerenzer, 2018).

٥. نظرية طرح المعرفة The Theory of Lay Epistemology (Kruglanski & Freud, 1983)

تتناول نظرية طرح المعرفة العمليات التي من خلالها يشكل الأفراد معرفتهم في مسائل مختلفة، ويتضمن ذلك الاتجاهات والآراء والانطباعات والمعتقدات والصور النمطية والاستدلالات والعزو السببية، وتفترض هذه النظرية أن الكثير من السلوك الاجتماعي أو التأثير أو الإدراك يرتبط بما يعرفه الأفراد، أو يشعرون أنهم يعرفونه عن أمور مختلفة، وبهذا يمكن تفسير التحيزات المعرفية في ضوء هذه النظرية حيث تتأثر المعتقدات التي يتبناها الفرد بدوافعه وميوله، فيختار من المعلومات ما يتفق مع

ميوله وتتكون لديه معتقدات ثابتة، واذا تعارضت هذه المعتقدات مع الواقع يتجاهلها وتيحيز لأفكاره(Kruglanski, 2012).

٦. **نظرية الاختيار العقلاني Rational Choice Theory (James Coleman, 1989)**

تفترض نظرية الاختيار العقلاني أن القرارات التي يتخذها الأفراد ستنتج مجتمعة سلوكًا اجتماعيًا كليًا، كما أن الأفراد لديهم تفضيلات من بين البدائل المتاحة، ويتم إجراء تحليل التكلفة والعائد باستخدام مجموعة متنوعة من المعايير؛ لترتيب البدائل ومن ثم اختيار البديل الأفضل.

ويمكن تفسير نشأة التحيزات وفق هذه النظرية نتيجة محاولة الفرد اتخاذ قرارات عقلانية، في ظل التقيد بالمتاح من المعلومات والوقت والموارد، بمعنى أن الفرد عندما يحتاج لاتخاذ القرار قد لا يدرك كل المعلومات المرتبطة بالمشكلة، فيلجأ للتركيز على بعض المعلومات وإهمال البعض الآخر، وهو ما يوصف بالعقلانية المحدودة وبالتالي الوقوع في التحيزات (Collins & Loughran, 2017).

وتبنى البحث الحالي نموذج Tversky and Kahneman في التحيز المعرفي؛ نظراً لتقديمه تفسير أكثر واقعية للسلوك الفعلي للأفراد عند اتخاذ القرارات، بالإضافة إلى تأكيده على أهمية العوامل النفسية في التأثير على عملية اتخاذ القرار.

فروض البحث

١. يوجد مستوى متوسط من الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث.
٢. لا توجد مجالات سائدة من التحيزات المعرفية لدى عينة البحث.
٣. لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث.
٤. لا يمكن التنبؤ بمهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث من خلال كل من التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية.
٥. لا يوجد أثر للتفاعل بين التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية في مهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث.

الأساليب الإحصائية

تم تحليل بيانات البحث باستخدام الأساليب الإحصائية التالية:

١. الإحصاءات الوصفية (المتوسطات الحسابية، الانحرافات المعيارية، معاملات الالتواء، المدى الحقيقي، المدى الافتراضي، والمتوسطات الحسابية الافتراضية).
٢. معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقات بين كل من التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال.
٣. تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن إمكانية التنبؤ بمهارات التواصل الفعال، من خلال نموذج انحدار يشمل أبعاد متغيري التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية كمتغيرين منبئين.
٤. تحليل التباين الأحادي للكشف عن أثر التفاعل بين كل من التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية في مهارات التواصل الفعال.

منهجية البحث

تم اتباع المنهج الوصفي التحليلي لمناسبته لتفسير البيانات وجمع المعلومات المتعلقة بمتغيرات البحث.

أولاً. الدراسة الاستطلاعية

أ. العينة الاستطلاعية

هدفت الدراسة الاستطلاعية إلى التعرف على الخصائص السيكومترية لأدوات البحث، باعتبار أن هذه الأدوات قد تضمنت مقياس التحيزات المعرفية (Van der Gage et al., 2013) والذي قام بتعريبه الحموري (٢٠١٧) لتطبيقه على طلاب جامعة اليرموك بالأردن، وكذلك مقياس الثقافة الرقمية الذي أعدته أبو عامر (٢٠١٩) وتم تطبيقه في محافظات قطاع غزة، وأيضاً تم إعداد مقياس مهارات التواصل الفعال لدى معلمات الطفولة المبكرة؛ لذا لزم التحقق من ملاءمة هذه المقاييس للتطبيق في البيئة المصرية.

وثمة هدف آخر للدراسة الاستطلاعية تمثل في التعرف على مدى وضوح تعليمات التطبيق الخاصة بكل مقياس، وكذلك التعرف على أي مشكلات تتعلق بالصياغة اللغوية للمقاييس المستخدمة. وتم اشتقاق عينة التقنين بصورة عشوائية بسيطة من الطالبات المعلمات بالفرقتين الثالثة والرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة المنيا، في العام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤م بالفصل الدراسي الأول، وشملت عينة البحث الاستطلاعية ٣٧٠ طالبة (٢٩٤ بالفرقة الثالثة، و ٧٦ بالفرقة الرابعة) معظمهم ملتحقون بالبرنامج العام كما هو موضح بجدول (١).

جدول (١): توزيع عينة البحث الاستطلاعية في ضوء متغيري الفرقة والبرنامج الأكاديمي

البرنامج		صعوبات تعلم	تخاطب	توحد	إعاقة عقلية	إعاقة سمعية	عام	إجمالي
الثالثة		١	٣	٢	٣	٤	٢٨١	٢٩٤
الفرقة الرابعة		٠	٠	٠	٠	٠	٧٦	٧٦
إجمالي		١	٣	٢	٣	٤	٣٥٧	٣٧٠

ب. أدوات البحث:

(١) مقياس الثقافة الرقمية (أبو عامر، ٢٠١٩):

تكون هذا المقياس من ٥٤ عبارة موزعين على ثلاثة أبعاد هم (المعارف الرقمية، المهارات الرقمية، والاتجاهات الرقمية) بعد عرض الصورة الأولية للمقياس على الخبراء المختصين. تم التحقق من هذا المقياس من خلال طريقة الاتساق الداخلي وكانت معاملات الارتباط بين العبارات والبعد الذي تنتمي له دالة وتراوحت بين ٠,٣٩ إلى ٠,٩١ . كما تم التأكد من الصدق البنائي لكل بعد من أبعاد المقياس مع الدرجة الكلية وتراوحت الارتباطات الدالة بين ٠,٤٧ إلى ٠,٧٩. وتم التحقق من تمتع المقياس بدرجة عالية من الصدق الذاتي عن طريق حساب الجذر التربيعي لقيم معاملات ألفا كرونباخ لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس فكان معامل صدق المقياس ككل ٠,٩٨، و٠,٩٨ للمعارف الرقمية، و٠,٩٦ للمهارات الرقمية، و ٠,٩٤ للاتجاهات الرقمية.

في البحث الحالي، تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 26 لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة بطريقة أقصى احتمال باستخدام عينة البحث الاستطلاعية من طلاب الجامعة (ن= ٣٧٠ طالبة)، وتم الحكم على مدى مطابقة البنية العاملية لمقياس التحيزات المعرفية من خلال عدد من المؤشرات الإحصائية التي تعد أقل اعتماداً على حجم العينة، وأقل تأثراً بتعقد النموذج أو كليهما معاً (Hu & Bentler, 1999).

تقدم الفقرة التالية عرضاً موجزاً لهذه المؤشرات:

(١) **مؤشرات المطابقة المطلقة** Absolute Fit Indexes: "لمقارنة مصفوفة التغاير للعينة بمصفوفة التغاير المحللة للنموذج".

- **مؤشر مربع كاي النسبي** (Relative Chi-Squared, χ^2/df): "هو عبارة عن قيمة مربع كاي للنموذج مقسومة على عدد درجات الحرية، وتدل القيمة الأقل من ٥ على

إمكانية مطابقة النموذج الفعلي للنموذج المفترض، وإذا كانت قيمة هذا المؤشر من (١: ٣) دل على أن النموذج المفترض مطابق تماماً للبيانات" (Schennach, 2020).

- **مؤشر الجذر التربيعي لمتوسط خطأ التقارب** Root Mean Square Error of Approximatinon (RMSEA): "هو قيمة الجذر التربيعي لمتوسط مربعات الفروق بين مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة التي يمكن التنبؤ بها من خلال النموذج"، وتعبر القيمة الأقل من ٠,٠٥ عن مطابقة النموذج للبيانات تماماً، والقيمة المحصورة بين ٠,٠٥ و٠,٠٨ تدل على مطابقة النموذج للبيانات بدرجة كبيرة، أما زيادة قيمة هذا المؤشر عن ٠,٠٨ يعني رفض النموذج (Hu & Buntler, 1999).
- **مؤشر حسن المطابقة** (GFI) Goodness of Fit Index: "يعبر عن درجة توافق مربع البواقي المحسوب من بيانات النموذج المقترح إلى مربع البواقي المحسوب من البيانات الفعلية، وتتراوح قيمته ما بين (٠، ١)، وكلما اقتربت القيمة من الواحد الصحيح دل على جودة مطابقة النموذج المقترح." (Schennach, 2020).

(٢) **مؤشرات المطابقة المقارنة والتزايدية** Incremental Fit indices & Comparative Fit indices: "وفيها يتم مقارنة النموذج المفترض مع النموذج الصفري الذي يفترض أن تغايرات المتغيرات الملاحظة على مستوى المجتمع تساوي صفر، وكلما اقتربت قيمة المؤشرات التالية من الواحد الصحيح زادت درجة مطابقة النموذج لبيانات عينة البحث" (Hu & Buntler, 1999).

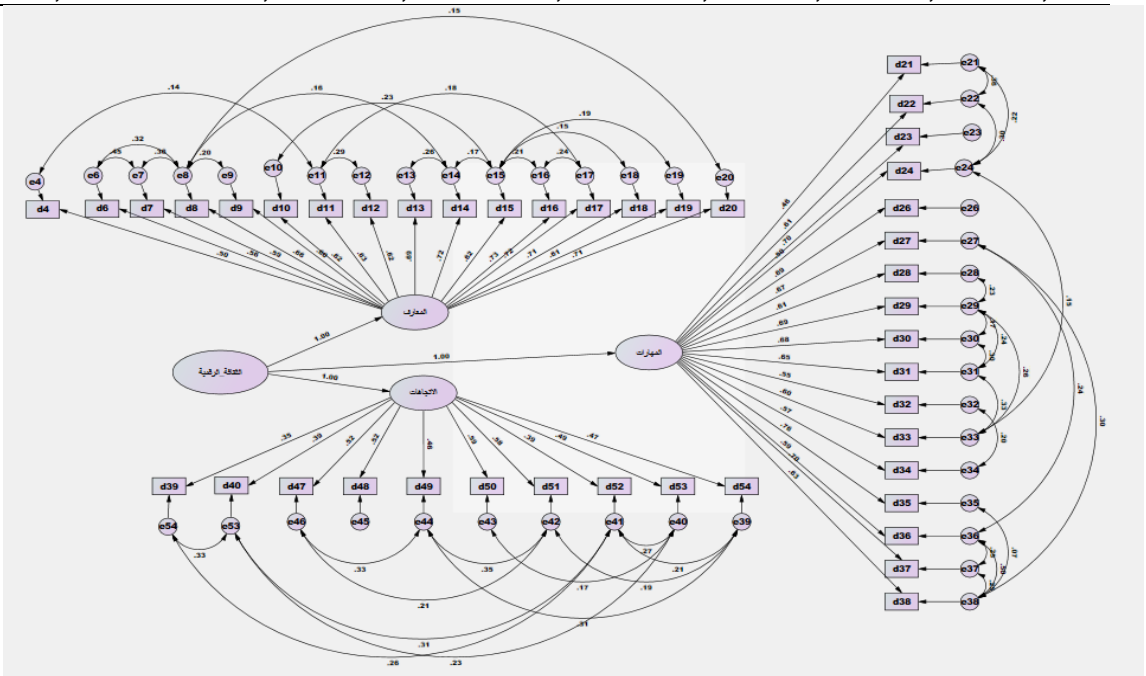
- **مؤشر المطابقة المقارن** (CFI) Comparative Fit Index: "يقوم بمقارنة النموذج المفترض على النموذج الأساسي (النموذج الصفري)، وتتراوح قيمته من (٠، ١)، والقيمة الأقرب للواحد الصحيح تدل على جودة مطابقة النموذج للبيانات".
- **مؤشر Tucker Lewis Index (TLI)**: تتراوح قيم هذا المؤشر ما بين (٠، ١)، واقتراب قيمته من الواحد الصحيح دليل على جودة مطابقة النموذج المقترح لبيانات عينة البحث.
- **مؤشر جودة المطابقة المعياري** (NFI) Normed Fit Index: "يعتمد على مقارنة النموذج المفترض بالنموذج المتضمن نفس المتغيرات لكن بدون العلاقات بين هذه المتغيرات (نموذج المتغيرات المستقلة)".

- **مؤشر جودة المطابقة المتزايد** (IFI) Incremental Fit Index: "يعكس مدى تفوق النموذج المقترح في ملائمته للنموذج الصفري، وتتحقق أفضل مطابقة للنموذج مع البيانات كلما اقتربت قيمته من الواحد الصحيح".
- **الجذر التربيعي لمتوسط مربعات البواقي** (RMR) Root Mean Square Residual: "ليس له حد معين للقبول، ولكن الدرجة المنخفضة لهذا المؤشر تدل على مطابقة أفضل للنموذج مع بيانات عينة البحث".

وفى البحث الحالي، أظهرت المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي والموضحة بجدول (٢) أن نموذجاً يتكون من ثلاث متغيرات كامنة هم المعارف الرقمية (١٦)، والمهارات الرقمية (١٧)، والاتجاهات الرقمية (١٠)، والعوامل الفرعية الثلاثة تتشبع على عامل عام من الدرجة الثانية هو الثقافة الرقمية، قد تطابق بشكل جيد مع البيانات.

جدول (٢) المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس الثقافة الرقمية

X^2	Df	X^2/df	RMR	RMSEA	IFI	TLI	CFI	GFI
٢٠٢٤,٨	٨١٥	٢,٤٨٤	٠,٠٢	٠,٠٦	٠,٩٠	٠,٨٥	٠,٩٠	٠,٨٠



شكل (١) تشبعات العبارات على أبعاد مقياس الثقافة الرقمية كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي

يوضح الشكل رقم (١) تشبعات العبارات على أبعاد الثقافة الرقمية الثلاثة كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي. حيث تراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد المعارف الرقمية ما بين (٠,٧٣، ٠,٥٠)،

وكانت تشبعات بعد المهارات الرقمية ما بين (٠,٧٠، ٠,٤٦)، والاتجاهات الرقمية ما بين (٠,٥٨، ٠,٣٥). تم حذف ١١ عبارة هم العبارات رقم (١، ٢، ٣، ٥، ٢٥، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٦).

ثبات المقياس

تمتع المقياس في صورته الأصلية بالثبات من خلال طريقة التجانس وحساب معامل ألفا كرونباخ الذي بلغت قيمته ٠,٩٦ للمقياس ككل، و٠,٩٥ للمعارف الرقمية، و٠,٩٢ للمهارات الرقمية، و٠,٨٩ للاتجاهات الرقمية. كما بلغ معامل الارتباط المعدل باستخدام طريقة التجزئة النصفية ٠,٨٧ للمقياس ككل، و٠,٩٢ للمعارف الرقمية، و٠,٩٣ للمهارات الرقمية، و٠,٧٨ للاتجاهات الرقمية (أبو عامر، ٢٠١٩).

في البحث الحالي تم حساب ثبات مقياس الثقافة الرقمية في صورته النهائية (٤٣) عبارة بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل ٠,٩٦. مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. ويوضح جدول (٣) قيم معامل ثبات الفا كرونباخ لابعاد المقياس.

جدول (٣): قيم معامل ثبات أبعاد مقياس الثقافة الرقمية

البعد	معامل الثبات	عدد العبارات
المعارف الرقمية	٠,٩٣	١٦
المهارات الرقمية	٠,٩٢	١٧
الاتجاهات الرقمية	٠,٨٦	١٠

الصورة النهائية لمقياس الثقافة الرقمية وتقدير الدرجات

تكون المقياس في صورته النهائية من (٤٣) عبارة موزعين على ثلاثة أبعاد، تتم الإجابة عن جميع العبارات باختيار أحد البدائل الخمسة على مقياس ليكرت (بدرجة عالية جداً، بدرجة عالية، بدرجة متوسطة، بدرجة ضعيفة، بدرجة ضعيفة جداً)، وتتراوح الدرجات في بعد المعارف الرقمية من ١٦ إلى ٨٠ درجة، وفي بعد المهارات الرقمية من ١٧ إلى ٨٥ درجة، وفي بعد الاتجاهات الرقمية تتراوح الدرجات من ١٠ إلى ٥٠ درجة، ويوضح جدول (٤) توزيع عبارات مقياس الثقافة الرقمية في الصورة النهائية.

جدول (٤): توزيع العبارات على الصورة النهائية من مقياس الثقافة الرقمية

البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
المعارف الرقمية	٤، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠	١٦

المهارات الرقمية	٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧، ٣٨	١٧
الاتجاهات الرقمية	٣٩، ٤٠، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤	١٠

(٢) مقياس مهارات التواصل الفعال (إعداد الباحثين)

أعد الباحثان مقياس مهارات التواصل الفعال بغرض تقييم ومعرفة مستوى مهارات التواصل الفعال لدى معلمة الروضة، وتضمنت الصورة الأولية للمقياس (٦٦) عبارة موزعة على خمسة أبعاد هم: (التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي، الاستماع الفعال، التواصل مع الأهل، والتواصل مع زملاء العمل)، وتم صوغ هذه العبارات في ضوء تعريف مهارات التواصل الفعال بأنه القدرة على نقل الأفكار والمشاعر بوضوح وفهمها بشكل صحيح من الطرف الآخر، وكذلك في ضوء مراجعة أدبيات البحوث السابقة والمقاييس التي تناولت مهارات التواصل الفعال(فاضل، ٢٠١٩؛ سلامة، ٢٠١٦؛ القرني، ٢٠١٥؛ Buluş, Atan & Sarıkaya, 2017; Maaß, Kühne, einze, Ay-Bryson & Weck, 2022).

صدق المقياس

تم حساب الاتساق الداخلي كمؤشر لصدق مقياس مهارات التواصل، ثم تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي، وفيما يلي عرض لنتائج الاتساق الداخلي والتحليل العاملي الاستكشافي.

أ. الاتساق الداخلي

تم حساب الاتساق الداخلي كمؤشر للصدق، وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، ويوضح جدول (٥) قيم معاملات الارتباط.

جدول (٥): معاملات الارتباط بين العبارات وأبعاد مقياس مهارات التواصل

البعد	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
التواصل اللفظي	١	٠,٥٥٤	٦	٠,٦٨٠	١١	٠,٦١٣
	٢	٠,٥٥١	٧	٠,٦٨٢	١٢	٠,٥٥٥
	٣	٠,٥٢١	٨	٠.٦٠٥	١٣	٠,٥٤٤
	٤	٠,٤٤٢	٩	٠,٦٣١		
	٥	٠,٦٥١	١٠	٠,٥٨٨		
التواصل	١٤	٠,٦٠٣	٢٠	٠,٥٣٣	٢٦	٠,٦٠١

غير اللفظي	١٥	٠,٦٣٧	٢١	٠,٥٦١	٢٧	٠,٦٢١
	١٦	٠,٦٣٧	٢٢	٠,٥٤٠	٢٨	٠,٥٩٨
	١٧	٠,٦٥٢	٢٣	٠,٥٥٦	٢٩	٠,٧٠٤
	١٨	٠,٥٨٢	٢٤	٠,٦٤٦	٣٠	٠,٦١٢
	١٩	٠,٦٥٢	٢٥	٠,٦٠١		
الاستماع الفعال	٣١	٠,٦٨١	٣٥	٠,٦٣٩	٣٩	٠,٦٦٣
	٣٢	٠,٦٨٠	٣٦	٠,٦٥٨	٤٠	٠,٦٧٠
	٣٣	٠,٧٣٤	٣٧	٠,٦٨٩		
	٣٤	٠,٧٦٧	٣٨	٠,٦٩٣		
التواصل مع الأهل	٤١	٠,٧٧٩	٤٧	٠,٧٦٣	٥٣	,٠٧٤٦
	٤٢	٠,٧٩٣	٤٨	٠,٧٣٦	٥٤	٠,٧٦٦
	٤٣	٠,٥٧٤	٤٩	٠,٦٣١	٥٥	٠,٤٧٧
	٤٤	٠,٧٨٠	٥٠	٠,٥٩٢		
	٤٥	٠,٧٤٩	٥١	٠,٤٧٧		
	٤٦	٠,٧٧٠	٥٢	٠,٧٤٧		
التواصل مع زملاء العمل	٥٦	٠,٦٩٧	٦٠	٠,٦٩٥	٦٤	٠,٦٦٨
	٥٧	٠,٧٢١	٦١	٠,٧٤٧	٦٥	٠,٦٨٥
	٥٨	٠,٦٧٠	٦٢	٠,٦٧٠	٦٦	٠,٦٧٤٠
	٥٩	٠,٧١٦	٦٣	٠,٦٦٠		

ملحوظة: ن= ٣٧٠ ، جميع القيم دالة عند مستوى ٠,٠١

يتضح من جدول (٥) أن جميع عبارات المقياس مرتبطة ارتباطا دالًا عند مستوى (٠.٠١) بالأبعاد الفرعية التي تقيسها (كل على حدة)؛ مما يؤكد أن مقياس مهارات التواصل على درجة من الصدق تجعله صالحا كأداة للبحث الحالي. كما يوضح جدول (٦) معاملات الارتباط بين أبعاد مهارات التواصل الفعال والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦): معاملات الارتباط بين أبعاد مهارات التواصل الفعال والدرجة الكلية للمقياس

البعد	معامل الارتباط
التواصل اللفظي	٠,٨٣٤
التواصل غير اللفظي	٠,٩٠٤
الاستماع الفعال	٠,٨٦٤
التواصل مع الأهل	٠,٨٥١
التواصل مع زملاء العمل	٠,٨٥٨

وكانت جميع قيم الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس وأبعاده الخمسة دالة عند مستوى ٠.٠١.

ب. صدق التكوين الفرضي

تم إجراء التحليل العاملي الاستكشافي بطريقة المكونات الأساسية مع التدوير المائل للمحاور بطريقة Promax لدرجات عينة الدراسة الاستطلاعية، وذلك لعبارات مقياس مهارات التواصل الفعال (٦٦ عبارة). كما تم مراعاة الإبقاء على العوامل ذات الجذر الكامن ≥ ١ ، وحذف العبارات ذات التشبع الأقل من ٠,٣، وحذف العامل الذي لا يتشبع بثلاث عبارات على الأقل، وكذلك حذف العبارات المتشبعة على عامل لا تتسق مع عباراته في المعنى، ويبين جدول (٧) نتائج التحليل العاملي الاستكشافي بعد التدوير وحذف التشبعات الأقل من ٠,٣.

جدول (٧): تشبعات عبارات مقياس مهارات التواصل على العوامل المستخرجة بعد التدوير

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٦٢					٠,٨٣١
٥٦					٠,٧١٠
٦٣					٠,٦٨٢
٦١					٠,٦٥٠
٦٤					٠,٦٤٠
٥٩					٠,٦٣٢
٦٦		٠,٣٣٤			٠,٦١٧
٦٠					٠,٦٠٠
٥٧					٠,٥٨٣
٥١			-٠,٣٤٧	٠,٣٢٠	٠,٥٤٤
٦٥					٠,٥٤٣
٥٠				٠,٣٤٢	٠,٤٩٦
٥٨					٠,٤٩١
٤٤					٠,٤٦٦
٣٨					٠,٤٠٠
٣٩			٠,٣١٧		٠,٣٧٥
٤٠					٠,٣٦٥
١٨					٠,٣٤١
٤٢				٠,٨٨٦	
٤٦				٠,٨٣٧	
٤٣				٠,٨٣٦	
٤٧				٠,٨١٣	
٤٥				٠,٧٣٨	
٥٤				٠,٧١٥	
٤١				٠,٦٦٨	
٤٨				٠,٦٣٧	
٥٥				٠,٥٥٩	
٤٩				٠,٥٢١	٠,٣٥٠
٥٣				٠,٥١٠	٠,٤٢٩
٢٨			٠,٣٠٨	٠,٤٤٣	
٢٥			٠,٧٣٨		
٢٤			٠,٧١٤		

م	العامل الأول	العامل الثاني	العامل الثالث	العامل الرابع	العامل الخامس
٢٧			٠,٦٥٥		
٢٦			٠,٦٤٨		
٣١			٠,٥٨٤		
٢٢			٠,٥٥٢		
٢٣			٠,٥٤٨		٠,٣٢٠
٢٩		٠,٣١٣	٠,٤٨٣		
٢١	٠,٤٠٣		٠,٤٥٣		-٠,٣٢٣
١٣			٠,٤٥٠		
٣٤			٠,٤١٧		
٣٣			٠,٣٨٣		٠,٣٥٢
٣٧			٠,٣٨١		٠,٣٣١
٣٦			٠,٣٧٣		
٣٥			٠,٣٣١		
٣٢			٠,٣٠٣		
١٢					
١٤		٠,٦٨٥			
١٩		٠,٦٤٧			
١٧		٠,٦٢١			
١١		٠,٦١٦			
١٥	٠,٣٤٣	٠,٥٥٢			
١٠		٠,٥١٢			
١٦		٠,٤٨١			
١		٠,٣٩٨			
٩		٠,٣٧٧			٠,٣٢٢
٣٠					
٦	٠,٧٠٤				
٥	٠,٦٥٣				
٧	٠,٦٠٤				
٨	٠,٥٢٤				
٢	٠,٤٨٢				
٤	٠,٤٥٦				
٣	٠,٤٢٦				
٢٠	٠,٣٨٢				٠,٣٠٥
٥٢	٠,٣٥٣				٠,٣٣٢

أسفرت نتائج التحليل العاملي الاستكشافي لمعاملات الارتباط بين عبارات مقياس مهارات التواصل عن تشبع العبارات على خمسة عوامل فسروا معاً ٣٢,٦١٥ % من التباين.

وقد تم حذف العبارات رقم (١٢، ٣٠) لانخفاض تشبعاتهم عن ٠,٣، كما تم حذف العبارات رقم (٢٠، ٥٢) من العامل الأول، (١، ٩، ١٠، ١١) من العامل الثاني، (١٣، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٩) من العامل الثالث، (٢٨) من العامل الرابع، (١٨، ٣٨، ٣٩، ٤٠، ٤٤، ٥٠،

٥١) من العامل الخامس وذلك لتشبعهم على عوامل لا تتسق عباراتهم مع مضمون هذه العبارات المحذوفة، ويبين جدول (٨) العوامل والجذور الكامنة لها ونسبة تباينها.

جدول (٨): تشبعات مقياس مهارات التواصل والجذر الكامن ونسبة التباين

رقم العبارة	العبارات	التشبعات				
		تواصل لفظي	تواصل غير لفظي	استماع فعال	تواصل مع الأهل	تواصل مع زملاء العمل
٦		٠,٧٩٠				
٧		٠,٦٩٩				
٨		٠,٦٦٨				
٥		٠,٥٤٩				
٢		٠,٤٩٥				
٣		٠,٤٩١				
٤		٠,٤٥٢				
١٥			٠,٧٩٩			
١٤			٠,٧٩٣			
١٦			٠,٧٢١			
١٧			٠,٦٧٦			
١٩			٠,٥٨٢			
٣٧				٠,٧٥١		
٣٦				٠,٧٣٨		
٣١				٠,٧٣٧		
٣٢				٠,٦٧٠		
٣٣				٠,٦٤٥		
٣٤				٠,٥٨١		
٣٥				٠,٣		
٤٢					٠,٩٢٨	
٤٦					٠,٨٨٩	
٤٣					٠,٨٧٥	
٤٧					٠,٨٥٧	
٤٥					٠,٧٦٦	
٥٤					٠,٧٥٠	
٤١					٠,٦٩٢	
٤٨					٠,٦٨١	
٥٥					٠,٦٢٠	
٤٩					٠,٥٢٤	
٥٣					٠,٥١٣	
٦٢						٠,٧٦٥
٥٩						٠,٧٣٧
٦١						٠,٧٠١
٥٧						٠,٦٩٩
٦٠						٠,٦٢٨
٦٣						٠,٦١٨

رقم العبارة	العبارات	التشبعات				
		تواصل لفظي	تواصل غير لفظي	استماع فعال	تواصل مع الأهل	تواصل مع زملاء العمل
٥٦						٠,٥٥٩
٥٨						٠,٥٠٥
٦٦						٠,٤٧٨
٦٥						٠,٤٢٠
٦٤						٠,٣٩٨
الجذر الكامن		١,٤٣٠	١,٢٧٩	١,٩٥٨	١٤,٢٠٨	٣,٣٣٨
نسبة التباين الذي يفسره العامل		%٣,٤٨٨	%٣,١١٨	%٤,٧٧٧	%٣٤,٦٥	%٨,١٤
التباين الكلي		٥٤,١٧٣				

- تشبعت ٧ عبارات على العامل الأول بجذر كامن مقداره (١,٤٣٠)، وقد أسهم في تفسير (٣,٤٨٨%) من التباين الكلي، وكان أعلى تشبع للعبارات هو (٠,٧٩٠)، وأقل تشبع هو (٠,٤٥٢)، وكانت عبارات هذا العامل تدور حول " قدرة معلمة الطفولة المبكرة على التعبير عن الأفكار والمعلومات بوضوح ودقة باستخدام اللغة الشفهية والمصطلحات والعبارات التي تلائم الأطفال"، لذا يمكن تسميته بمهارة التواصل اللفظي.
- أما العامل الثاني فقد تشبعت عليه ٥ عبارات بجذر كامن مقداره (١,٢٧٩)، وأسهم في تفسير (٣,١١٨ %) من التباين الكلي، وتراوحت تشبعات العبارات على العامل ما بين (٠,٧٩٩، ٠,٥٨٢)، وتشير عبارات هذا العامل إلى "استخدام لغة الجسد وتعبيرات الوجه للتواصل مع الأطفال، وكذلك تفهم مشاعرهم واحتياجاتهم عن طريق تعبيرات الجسد والوجه"، لذا يمكن تسميته بمهارة التواصل غير اللفظي.
- تشبعت ٧ عبارات على العامل الثالث بجذر كامن مقداره (١,٩٥٨)، وقد أسهم في تفسير (٤,٧٧٧%) من التباين الكلي، وكان أعلى تشبع للعبارات هو(٠,٧٥١) وأقل تشبع هو (٠,٣)، وكانت عبارات هذا العامل تدور حول "الاستماع بانتباه لاهتمامات الأطفال واحتياجاتهم بالإضافة لاستخدم تقنيات التأكيد والتلخيص اللفظي للتحقق من الفهم السليم لما يقال"، لذا يمكن تسميته بمهارة الاستماع الفعال.
- أما العامل الرابع فقد تشبعت عليه ١١ عبارة بجذر كامن مقداره (١٤,٢٠٨)، وأسهم في تفسير (٣٤,٦٥%) من التباين الكلي، وتراوحت تشبعات العبارات على العامل ما بين (٠,٩٢٨، ٠,٥١٣)، وكانت عبارات هذا العامل تدور حول "التواصل بفعالية مع أولياء الأمور، من خلال

الاجتماعات الشخصية أو عبر قنوات الاتصال الكتابية أو الإلكترونية لتبادل المعلومات والتوجيهات بوضوح وفعالية"، لذا يمكن تسميته بمهارة التواصل مع الأهل.

- تشبعت ١١ عبارة على العامل الخامس بجذر كامن مقداره (٣,٣٣٨) وقد أسهم في تفسير (٨,١٤%) من التباين الكلي، وكان أعلى تشبع للعبارات هو(٠,٧٥٦) وأقل تشبع هو (٠,٣٩٨)، وتشير عبارات هذا العامل إلى: "التعاون مع زملاء العمل، وتبادل الخبرات والأفكار والتجارب الجيدة معهم لتوفير بيئة تعلم متكاملة للأطفال"؛ لذا يمكن تسميته بمهارة التواصل مع زملاء العمل.

ثبات المقياس

تم حساب ثبات مقياس مهارات التواصل بطريقة ألفا كرونباخ، وقد بلغت قيمة معامل ألفا للمقياس ٠,٩٥١، وهي قيمة تدل على درجة عالية من ثبات المقياس. ويبين جدول (٩) قيم معاملات الثبات للأبعاد الخمسة.

جدول (٩): قيم معامل ثبات أبعاد مقياس مهارات التواصل

م	البعد	معامل الثبات	عدد العبارات
١	**التواصل اللفظي**	٠,٧٨٧	٧
٢	**التواصل غير اللفظي**	٠,٨٢٥	٥
٣	**الاستماع الفعال**	٠,٨٣٦	٧
٤	**التواصل مع الأهل**	٠,٩٣٢	١١
٥	**التواصل مع زملاء العمل**	٠,٨٩٢	١١

الصورة النهائية لمقياس مهارات التواصل الفعال وتقدير الدرجات

أصبح المقياس في صورته النهائية مكون من ٤١ عبارة موزعة على بعدين، يتم تقدير الدرجة الكلية للمقياس من خلال مجموع إجابات الطالبة المعلمة على العبارات الممثلة لكل بعد على حدة (جدول١٠)، وتتم الإجابة عن كل عبارة بمقياس مهارات التواصل من خلال اختيار أحد البدائل على مقياس مدرج خماسي بحيث يشير البديل (١) إلى عدم انطباق العبارة على الطالبة المعلمة، ويشير البديل (٥) إلى انطباق العبارة تماماً. وتكون أعلى درجة في بعد التواصل اللفظي هي ٣٥ (٧×٥)، وأقل درجة هي ٧ (٧×١)، وبالنسبة لمهارة التواصل غير اللفظي تكون أعلى درجة هي ٢٥ (٥×٥)، وأقل درجة هي ٥ (٥×١)، وفي بعد الاستماع الفعال تكون أعلى درجة هي ٣٥ (٧×٥)، وأقل درجة هي ٧ (٧×١)، وبالنسبة لمهارتي التواصل مع الأهل والتواصل مع زملاء

العمل تكون أعلى درجة هي ٥٥ (١١×٥)، وأقل درجة هي ١١ (١١×١). ويبين جدول (١٠) توزيع عبارات مقياس مهارات التواصل الفعال على الأبعاد في الصورة النهائية.

جدول (١٠): توزيع العبارات على الصورة النهائية من مقياس مهارات التواصل

البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
التواصل اللفظي	٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨	٧
التواصل غير اللفظي	١٤، ١٥، ١٦، ١٧، ١٩	٥
الاستماع الفعال	٣١، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٧	٧
التواصل مع الأهل	٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦، ٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٣، ٥٤، ٥٥	١١
التواصل مع زملاء العمل	٥٦، ٥٧، ٥٨، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٢، ٦٣، ٦٤، ٦٥، ٦٦	١١

(٣) **مقياس التحيزات المعرفية** (Van der Gage et al., 2013 ، ترجمة: الحموري، ٢٠١٧)

تكون المقياس من ٤٢ عبارة موزعة على سبعة مجالات هم:

١. القفز إلى الاستنتاجات: يشير هذا المجال إلى التحيز في جمع المعلومات وسرعة الخروج باستنتاجات حولها، ويتم قياسه من خلال العبارات (٣، ٨، ١٦، ١٨، ٢٥، ٣٠)
٢. جمود المعتقدات: يشير هذا المجال إلى عدم المرونة في التفكير والتشكيك في المعلومات المختلفة ومصادرها، ويتم قياسه من خلال العبارات (١٣، ١٥، ٢٦، ٣٤، ٣٨، ٤١).
٣. الانتباه للتهديدات: يشير هذا المجال إلى توجيه الانتباه نحو بعض أنواع المعلومات والفرضيات، مع التقليل من أهمية معلومات وفرضيات أخرى أو تجاهلها، ويتم قياسه من خلال العبارات (١، ٢، ٦، ١٠، ٢٠، ٣٧).
٤. العزو الخارجي: يشير هذا المجال إلى أن الفرد يعزو أفكاره وحالته الانفعالية إلى مصادر خارجية، ويتم قياسه من خلال الفقرات ذات التسلسل (٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٤، ٢٩).
٥. المشكلات المعرفية الاجتماعية: يشير هذا المجال إلى عدم قدرة الفرد على فهم دوافع الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم، ويتم قياسه من خلال العبارات (٤، ٩، ١١، ١٤، ١٩، ٣٩).
٦. المشكلات المعرفية الذاتية: يشير هذا المجال إلى فقدان الفرد لقدرته على التركيز أثناء تنفيذ المهام المختلفة، ويتم قياسه من خلال العبارات (٥، ٢١، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠).
٧. السلوكيات الآمنة: يشير هذا المجال إلى ممارسة الفرد لسلوكيات تجنبية بهدف الابتعاد عن الأخطار المحتملة، ويتم قياسه من خلال العبارات (٣، ٢٧، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٤٢).

صدق المقياس

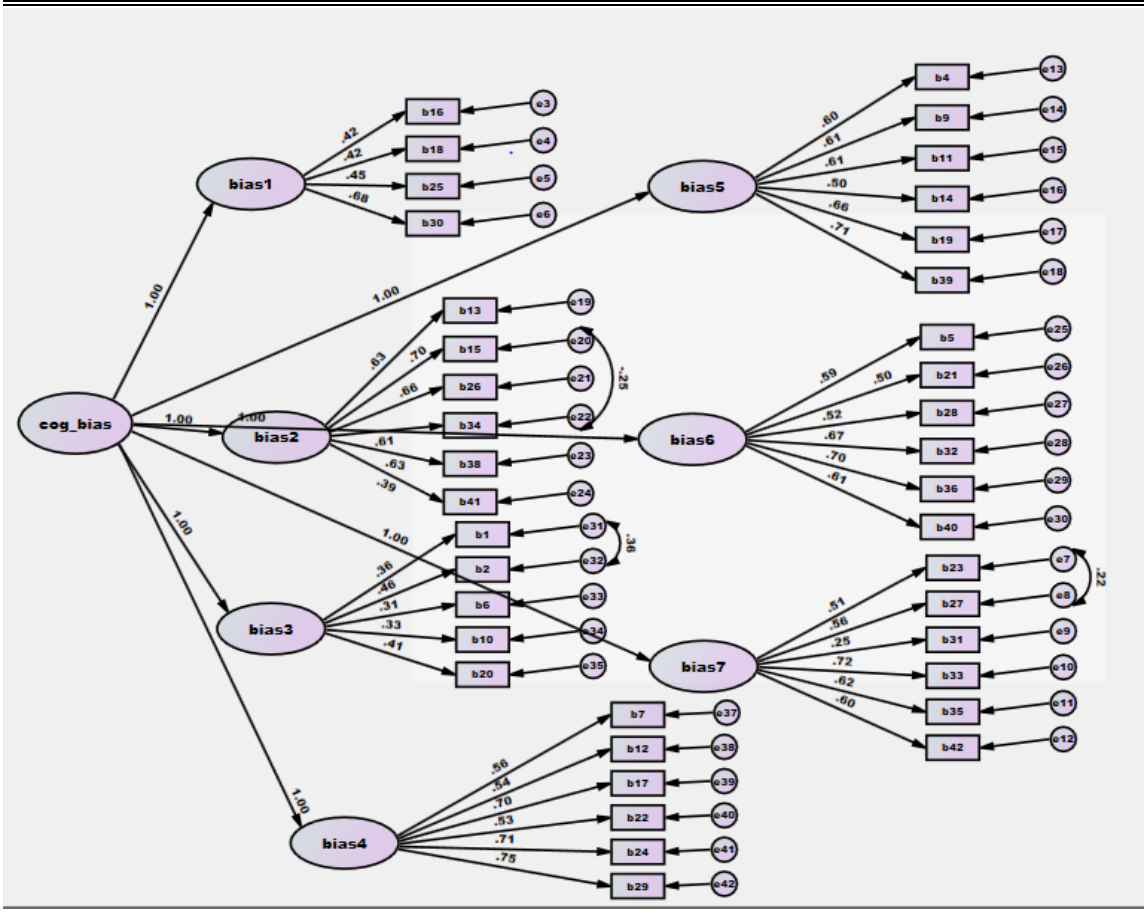
ترجم الحموري (٢٠١٧) المقياس للغة العربية وعرضه على ثلاثة من أعضاء هيئة التدريس المتخصصين باللغة للتحقق من الترجمة، ثم قام بعرضه على عشرة من المحكمين المتخصصين بعلم النفس والإرشاد النفسي للحكم على دقة الصياغة وملاءمتها لقياس الأبعاد. ثم تحقق من صدق المقياس بحساب الاتساق الداخلي وتراوحت قيمه من ٠,٦٩ إلى ٠,٨٠ لمجالات التحيزات المعرفية.

في البحث الحالي تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي باستخدام برنامج AMOS 26 لتحليل مصفوفة التباينات والتباينات المشتركة بطريقة أقصى احتمال، وذلك باستخدام عينة الدراسة الاستطلاعية من الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة (ن= ٣٧٠ طالبة).

وفى البحث الحالي، أظهرت المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي والموضحة بجدول (١١) أن نموذجاً يتكون من سبعة متغيرات كامنة هم القفز الى الاستنتاجات (٤ عبارات)، وجمود المعتقدات (٦ عبارات)، والانتباه للمهددات (٥ عبارات)، والعزو الخارجي (٦ عبارات)، والمشكلات المعرفية الاجتماعية (٦ عبارات)، والمشكلات المعرفية الذاتية (٦ عبارات)، والسلوكيات الآمنة (٦ عبارات)، والعوامل الفرعية السبعة تتشبع على عامل عام من الدرجة الثانية هو التحيزات المعرفية، وقد تطابق بشكل جيد مع البيانات.

جدول (١١): المؤشرات الإحصائية للتحليل العاملي التوكيدي لمقياس التحيزات المعرفية

X^2	Df	X^2/df	RMR	RMSEA	IFI	TLI	CFI	GFI
١٦٩١,٩	٦٩٩	٢,٤٢	٠,٠٦	٠,٠٦	٠,٨٣	٠,٨٢	٠,٨٣	٠,٨٠



شكل (٢) تشبعات العبارات على أبعاد مقياس التحيزات المعرفية كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي

يوضح الشكل رقم (٢) تشبعات العبارات على أبعاد التحيزات المعرفية السبعة كما يُظهرها التحليل العاملي التوكيدي، حيث تراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد القفز الى الاستنتاجات ما بين (٠,٦٨، ٠,٤٢)، وكانت تشبعات بعد جمود المعتقدات ما بين (٠,٧٠، ٠,٣٩)، والانتباه للمهددات ما بين (٠,٤٦، ٠,٣١)، والعزو الخارجي بين (٠,٧٥، ٠,٥٤)، والمشكلات المعرفية الاجتماعية بين (٠,٧١، ٠,٥٠)، والمشكلات المعرفية الذاتية بين (٠,٧٠، ٠,٥٢)، وتراوحت قيم تشبعات العبارات على بعد السلوكيات الآمنة ما بين(٠,٧٢، ٠,٢٥)، وتم حذف ثلاث عبارات هم العبارات رقم ٣، ٨ من بعد القفز إلى الاستنتاجات، ورقم ٣٧ من بعد الانتباه للمهددات.

ثبات المقياس

تم التحقق من ثبات المقياس في دراسة الحموري (٢٠١٧) بطريقة إعادة التطبيق. فكان ثبات الاستقرار للمقياس ككل ٠,٨٩، وتراوحت قيم ثبات الاستقرار بالنسبة لمجالات التحيزات المعرفية من ٠,٧٧ إلى ٠,٨٠.

في البحث الحالي تم حساب ثبات مقياس التحيزات المعرفية في صورته النهائية (٣٩) عبارة موزعين على سبعة أبعاد وذلك بطريقة ألفا كرونباخ، حيث بلغت قيمة الثبات للمقياس ككل ٠,٩٥، مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مرتفعة من الثبات. ويوضح جدول (١٢) قيم معامل ثبات الفا كرونباخ لأبعاد المقياس.

جدول (١٢): قيم معامل ثبات أبعاد مقياس التحيزات المعرفية

م	البعد	معامل الثبات	عدد العبارات
١	**القفز إلى الاستنتاجات**	٠,٦٥	٤
٢	**جمود المعتقدات**	٠,٧٧	٦
٣	**الانتباه للمهددات**	٠,٦٤	٥
٤	**العزو الخارجي**	٠,٨٢	٦
٥	**المشكلات المعرفية الاجتماعية**	٠,٨١	٦
٦	**المشكلات المعرفية الذاتية**	٠,٧٨	٦
٧	**السلوكيات الآمنة**	٠,٧٦	٦

الصورة النهائية لمقياس التحيزات المعرفية وتقدير الدرجات

تكون المقياس في صورته النهائية من (٣٩) عبارة موزعين على سبعة أبعاد، يجيب الطالب عن جميع العبارات باختيار أحد البدائل الخمسة على مقياس ليكرت (موافق بشدة، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق، غير موافق بشدة)، تتراوح درجات الطلاب في بعد القفز إلى الاستنتاجات من ٤ إلى ٢٠ درجة، وفي بعد الانتباه للمهددات من ٥ إلى ٢٥ درجة، وفي كل من أبعاد جمود المعتقدات، العزو الخارجي، المشكلات المعرفية الاجتماعية، المشكلات المعرفية الذاتية، السلوكيات الآمنة تتراوح الدرجات من ٦ إلى ٣٠ درجة. ويوضح جدول (١٣) توزيع عبارات مقياس التحيزات المعرفية في الصورة النهائية.

جدول (١٣): توزيع العبارات على الصورة النهائية من مقياس التحيزات المعرفية

م	البعد	أرقام العبارات	عدد العبارات
١	**القفز إلى الاستنتاجات**	١٦، ١٨، ٢٥، ٣٠	٤
٢	**جمود المعتقدات**	١٣، ١٥، ٢٦، ٣٤، ٣٨، ٤١	٦

٣	**الانتباه للمهددات**	١، ٢، ٦، ١٠، ٢٠	٥
٤	**العزو الخارجي**	٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٤، ٢٩	٦
٥	**المشكلات المعرفية الاجتماعية**	٤، ٩، ١١، ١٤، ١٩، ٣٩	٦
٦	**المشكلات المعرفية الذاتية**	٥، ٢١، ٢٨، ٣٢، ٣٦، ٤٠	٦
٧	**السلوكيات الآمنة**	٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٤٢	٦

نتائج البحث وتفسيرها

تكونت عينة البحث الأساسية من (٥٩٤) طالبة معلمة (٥١٨ بالفرقة الثالثة، ٧٦ بالفرقة الرابعة) بكلية التربية للطفولة المبكرة بجامعة المنيا في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٢٣/ ٢٠٢٤.

أولاً: وصف متغيرات البحث

تم إجراء بعض التحليلات الإحصائية بهدف التحقق من الخصائص السيكومترية المقبولة للبيانات قبل اختبار الفروض الإحصائية، ويوضح جدول (١٤) هذه الإحصاءات.

جدول (١٤): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات البحث

	ن= ٥٩٤				المدى الحقيقي	المدى الافتراضي		المتوسط الافتراضي
	المتغير	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الالتواء		أدنى درجة	أعلى درجة	
التحيزات المعرفية	القفز إلى الاستنتاجات	١٥,٠٢	٢,٦٦	-٠,٣	١٤	٤	٢٠	١٢
	جمود المعتقدات	٢١,٢	٤,٥٦	-٠,٥	٢٢	٦	٣٠	١٨
	الانتباه للمهددات	١٩,٥٩	٣,٢٦	-٠,١	١٥	٥	٢٥	١٥
	العزو الخارجي	٢٠,٧٥	٥,٠١	-٠,٨	٢١	٦	٣٠	١٨
	المشكلات المعرفية الاجتماعية	٢١,٢٩	٤,٧٥	-٠,٧	٢١	٦	٣٠	١٨
	المشكلات المعرفية الذاتية	٢١,٣٨	٤,٤٢	-٠,٤	٢٢	٦	٣٠	١٨
	السلوكيات الآمنة	٢١,١٥	٤,٨٧	-٠,٥	٢٢	٦	٣٠	١٨
الثقافة الرقمية	المعارف الرقمية	٦٦,٩٤	١١,٦٦	٠,٤	٦٥	١٦	٨٠	٤٨
	المهارات الرقمية	٧٣,٢٤	١١,٨١	٠,٤	٦٤	١٧	٨٥	٥١
	الاتجاهات الرقمية	٤٢,١٧	٥,٧٩	٠,٩	٣١	١٠	٥٠	٣٠
مهارات التواصل الفعال	التواصل اللفظي	٣٠,٩٧	٢,٩٤	-٠,٤	١٤	٧	٣٥	٢١
	التواصل غير اللفظي	٢٠,٦١	٢,٩١	-٠,٣	١٥	٥	٢٥	١٥
	الاستماع الفعال	٣٠,٥٣	٣,٢٧	-٠,١	١٦	٧	٣٥	٢١
	التواصل مع الأهل	٤٥,٧٣	٧,٣٤	٠,٦	٤٤	١١	٥٥	٣٣
	التواصل مع زملاء العمل	٤٨,٠٨	٥,٠٢	٠,٦	٣٣	١١	٥٥	٣٣

يوضح جدول (١٤) الإحصاءات الوصفية والتي تضمنت حساب قيم المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والالتواء والمدى الحقيقي والمدى الافتراضي لبيانات كل متغير على حدة؛ فكانت المتوسطات الحسابية لجميع متغيرات البحث أعلى من متوسطات المدى الافتراضي لكل من هذه المتغيرات.

ثانياً: نتائج البحث

النتائج المتعلقة بالفرض الأول

نص الفرض الأول على أنه: " يوجد مستوى متوسط من الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث". وللتحقق من الفرض؛ تم حساب المتوسط الفرضي، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لأداء عينة البحث على المقياسين، ثم تم تطبيق اختبار "ت" لعينة واحدة(one sample t-test) لفحص دلالة الفروق بين المتوسط الحسابي للعينة والمتوسط الفرضي. وتوضح النتائج الإحصائية الواردة في جدول (١٥) مقارنة المتوسطات الحسابية بالمتوسط الفرضي، وتحليل الانحرافات المعيارية، وكذلك قيم "ت" لتحديد ما إذا كان الأداء على المقياس يختلف بشكل دال إحصائيًا عن المستوى الافتراضي.

جدول (١٥): اختبار "ت" للفرق بين المتوسطين الفرضي والحسابي للثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال

متغيرات البحث	المتوسط الفرضي*	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية
المعارف الرقمية	٤٨	٦٦,٩	١١,٦	١٣٩,٨**	٥٩٣
المهارات الرقمية	٥١	٧٣,٢	١١,٨	١٥١,١**	
الاتجاهات الرقمية	٣٠	٤٢,١	٥,٧	١٧٧,٢**	
الثقافة الرقمية	٦٣	١٨٢,٣	٢٧	١٦٤,٥**	
التواصل اللفظي	٢١	٣٠,٩	٢,٩	٢٥٦,١**	
التواصل غير اللفظي	١٥	٢٠,٦	٢,٩	١٧٢,٦**	
الاستماع الفعال	٢١	٣٠,٥	٣,٢	٢٢٧,٤**	
التواصل مع الأهل	٣٣	٤٥,٧	٧,٣	١٥١,٨**	
التواصل مع زملاء العمل	٣٣	٤٨,١	٥	٢٣٣,٢**	

ن= ٥٩٤، ** دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠٠١

* **تم حساب المتوسط الفرضي عن طريق المعادلة التالية: المتوسط الفرضي= (أعلى درجة +أدنى درجة) ÷٢**

يتضح من جدول (١٥) وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحقيقية والمتوسطات الافتراضية لعينة البحث في متغير الثقافة الرقمية ومكوناته الثلاثة (المعارف والمهارات

والاتجاهات الرقمية) مما يدل على ارتفاع مستوى الثقافة الرقمية لدى عينة البحث من الطالبات المعلمات لمرحلة الطفولة المبكرة.

كما أشارت نتائج البحث الحالي إلى ارتفاع مستوى مهارات التواصل الفعال الخمسة لدى عينة البحث من الطالبات المعلمات لمرحلة الطفولة المبكرة؛ حيث كانت جميع قيم "ت" للفروق بين المتوسطات الحقيقية والمتوسطات الافتراضية لمتغير مهارات التواصل الفعال وأبعاده دالة عند مستوى أقل من ٠,٠٠٠١.

مستوى الثقافة الرقمية

بينت نتائج البحث الحالي ارتفاع مستوى الثقافة الرقمية لدى عينة البحث من الطالبات المعلمات لمرحلة الطفولة المبكرة، وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه عرابي وهارون (٢٠٢٣) من امتلاك عينة بحثهما من طلاب الجامعات الجزائرية درجة عالية من الثقافة الرقمية، كما تتفق هذه النتائج مع إحسان (٢٠٢٠) التي توصلت إلى ازدياد توجه الشباب من طلاب كلية التربية نحو استخدام مختلف أنواع التكنولوجيا الرقمية، وذلك على الرغم من تدني مستوى إلمامهم بالمعايير السلوكية المقبولة عند استخدام التكنولوجيا؛ مما قد يؤدي لتأثيرات سلبية على المستوى الاجتماعي والثقافي. في حين اختلفت مع نتائج دراسة شبكة (٢٠٢١) التي أشارت إلى انخفاض الوعي المعرفي لدى معلمات رياض الأطفال فيما يتعلق بثقافة المواطنة الرقمية، بما تتضمنه من معرفة نظرية للمفهوم، وتطبيق المهارات بشكل عملي لتوظيف التقنيات التكنولوجية، واستخدام الحسابات الإلكترونية بشكل واعي.

يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء الاهتمام الكبير الذي توليه مصر لمرحلة رياض الأطفال والعمل على تطويرها، حيث قامت وزارة التربية والتعليم باستحداث نظام تعليمي خاص بمرحلة رياض الأطفال، عرف بنظام التعليم المطور (٢)؛ حيث يؤكد على تمكين الفرد من المهارات والقيم الحياتية في القرن الحادي والعشرين؛ ليصبح أكثر قدرة على دمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات ضمن المناهج الدراسية، وتأهيل المتعلمين للدراسة التنافسية، ومواكبة العالم المتغير الذي تتضاعف فيه المعرفة بشكل متزايد، والقضاء على الأمية التكنولوجية، ودعم الاهتمام بالثقافة الرقمية؛ وذلك تحقيقاً للأهداف الواردة بمحور التعليم في استراتيجية مصر ٢٠٣٠ بتوفير تعليم ذات جودة عالية ومتاحاً للجميع، ومرتكز على المتعلم المتمكن تكنولوجيا (العلقامي، ٢٠٢١).

كما يمكن عزو ارتفاع مستوى الثقافة الرقمية لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة إلى تطوير برامج إعداد المعلمات بالكليات؛ لمواكبة المستحدثات التكنولوجية في التعليم، بما في ذلك من مقررات وأنشطة تقنية، وتطبيق عملي على استخدام التكنولوجيا في التعليم. هذا بالإضافة إلى مراعاة متطلبات سوق العمل لمعلمات ذوي كفاءات رقمية؛ لذا تسعى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة إلى التطوير المهني المستمر؛ من خلال حضور دورات تدريبية، وورش عمل لتنمية مهاراتهن الرقمية قبل التحاقهن بالخدمة الفعلية.

مستوى مهارات التواصل الفعال

بينت نتائج البحث الحالي ارتفاع مستوى مهارات التواصل الفعال(التواصل اللفظي، التواصل غير اللفظي، الاستماع الفعال، التواصل مع الأهل، التواصل مع زملاء العمل) لدى عينة البحث من الطالبات المعلمات لمرحلة الطفولة المبكرة. تتفق هذه النتائج مع دراسة العديم (٢٠٢٣) التي هدفت إلى التعرف على درجة توفر مهارات القرن الحادي العشرون لدى عينة من طلاب الدراسات العليا بجامعة حفر الباطن من وجهة نظرهم، حيث توصل إلى توافر التواصل الفعال بدرجة عالية جداً كأحد مهارات القرن الحادي والعشرين. أيضاً بينت نتائج الخوالدة (٢٠٢٣) أن استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى لمهارات التواصل الفعال في تدريس اللغة العربية من وجهة نظر عينة البحث جاء بدرجة تقدير متوسطة. في حين اختلفت نتيجة البحث الحالي مع دراسة الحاوري وحميد (٢٠٢١) التي أظهرت تدني استجابات الطلاب المعلمين بكليات التربية بالجامعات اليمنية في مرحلة البكالوريوس لمهارات التواصل الفعال.

ويمكن تفسير ارتفاع مهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث الحالي من الطالبات المعلمات لمرحلة الطفولة المبكرة إلى: استخدام أعضاء هيئة التدريس لأساليب متنوعة في التدريس لعرض الموضوعات، وممارسة استراتيجيات التدريس القائمة على التعلم التعاوني لأهميتها في غرس قيم التعاون مع أعضاء الفريق، وحسن الإصغاء والحوار، وتبادل الرأي واحترام الرأي الآخر. حيث أثبتت دراسة إبراهيم (٢٠١٥) أن تنويع استراتيجيات التعليم، وجعل المتعلم محور العملية التعليمية، وجعله مشاركاً فعالاً، ومنتجاً للمعرفة، وقادراً على اتخاذ القرارات الصحيحة؛ من أسباب ارتفاع مهارات التواصل الفعال لدى الطلبة. وأكدت دراسة الشهري والخوالدة (٢٠٢٠) أن استخدام البرامج التعليمية مثل البلاك بورد يسهم في تعزيز مهارات التواصل الفعال، حيث تحتوي هذه المنصات على غرف دردشة، وإمكانية التحدث والمشاركة مع الأساتذة وبقية الطلاب.

النتائج المتعلقة بالفرض الثاني

نص الفرض الثاني على أنه: "لا توجد مجالات سائدة من التحيزات المعرفية لدى عينة البحث". وللتحقق من هذا الفرض تم تصنيف الطالبات حسب مجالات التحيزات المعرفية لدى كل منهن اعتماداً على درجة الوسيط. بعد ذلك تم استخراج التكرارات والنسب المئوية للتكرارات لكل مجال من مجالات التحيزات المعرفية، ويوضح جدول (١٦) هذه القيم.

جدول (١٦): النسب المئوية لتكرارات إجابات أفراد عينة البحث ضمن مجالات التحيزات المعرفية السائدة

مجالات التحيزات المعرفية السائدة	الوسيط	التكرار	النسبة المئوية للتكرار
القفز إلى الاستنتاجات	١٥	٣٣٠	%٥٥,٦
جمود المعتقدات	٢١	٣١٠	%٥٢,٢
الانتباه للمهددات	٢٠	٣٢٥	%٥٤,٧
العزو الخارجي	٢١	٣٠٦	%٥١,٥
المشكلات المعرفية الاجتماعية	٢١	٣١٧	%٥٣,٤
المشكلات المعرفية الذاتية	٢١	٣٣٩	%٥٧,١
السلوكيات الآمنة	٢١	٣٢١	%٥٤

يتبين من جدول (١٦) شيوع جميع مجالات التحيزات المعرفية بدرجة مرتفعة لدى عينة البحث من معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة. حيث تراوحت نسب شيوع التحيزات المعرفية من ٥٥,٦% (القفز إلى الاستنتاجات) إلى ٥١,٥% (العزو الخارجي). وتتفق نتيجة الفرض الحالي مع ما توصل إليه أبو ذويب (٢٠٢١) من ارتفاع مستوى التحيزات المعرفية لدى طلاب المرحلة الثانوية على الرغم من اختلاف العينتين.

وعلى الجانب الآخر تختلف نتيجة الفرض الحالي عما توصلت إليه دراسة الحموري (٢٠١٧) على طلاب البكالوريوس بجامعة اليرموك، والتي بينت وجود مستوى متوسط من التحيزات المعرفية لدى عينة الدراسة. وكان مجال الانتباه إلى المهددات في المرتبة الأولى، وشغل مجال القفز إلى الاستنتاجات المرتبة الثانية، بينما احتل مجال السلوكيات الآمنة المرتبة الأخيرة. كما تختلف نتائج البحث الحالي مع نتائج بعض الدراسات التي توصلت لعدم شيوع التحيزات المعرفية، مثل دراسة يونس (٢٠٢٠) على عينة من معلمات رياض الأطفال، ودراسة البخاتي (٢٠١٩) على عينة من طالبات رياض الأطفال، ودراسة جابر (٢٠١٨) على عينة من طلاب الجامعة. كما بينت دراسة صالح (٢٠١٩) أن مستوى التحيزات المعرفية كان منخفضاً سواء في الأبعاد الفرعية السبعة أو الدرجة الكلية لمقياس التحيزات المعرفية على عينة من طلاب كلية التربية بأسوان.

ويمكن تفسير شيوع التحيزات المعرفية لدى الطالبات المعلمات لمرحلة الطفولة المبكرة بما يميز هذه المرحلة العمرية من الحماس والرغبة في تحقيق الذات والاندفاع مما قد يؤدي لتحيزهن تجاه معتقدات وأفكار غير صحيحة، والتسرع في اتخاذ القرارات، والاعتقاد بأن لهن وجهة نظر في كل الأمور والمواقف، حتى وإن كانت مبنية دون وجود أساس من الخبرة والنضج. ويشير النواجحة (٢٠٢١) إلى أن الفرد يسعى جاهداً ليكون معان إيجابية لنفسه، وتجاربه الحياتية، حتى في ظل فقدان الأشياء الجيدة مثل الحب والسرور، وما يصاحبها من خيبات الأمل والشعور بالألم؛ فالعديد من الأفراد يمارسون تحيزات منهجية في الحكم، يرجع العديد منها لعدم وجود الوعي الكافي للوصول للحكم الصحيح.

واعتبر Kahneman and Frederick (2002) الانحياز المعرفي حالة من الخطأ في التفكير، يحدث عندما يعتمد الفرد على أساليب معينة لاتخاذ القرارات وتفسير العالم من حوله. وفي كثير من الأحيان، يلجأ الفرد إلى التحيز المعرفي لمعالجة المعلومات التي يرغب في الوصول إليها، مما يؤدي إلى إصدار أحكام واستنتاجات سريعة، هذه القرارات غالبًا ما يتم اتخاذها بسرعة ودون تأني، مما يزيد من احتمالية اتخاذ قرارات خاطئة. وفي بعض الحالات يكون هذا التحيز سريعًا للغاية مما يؤدي إلى استنتاجات خطأ نتيجة للأخطاء في تحديد المعطيات الأساسية.

والطالبات المعلمات قبل الخدمة يمرون بمرحلة انتقالية في تشكيل الهوية الشخصية من متعلمة إلى معلمة، بالإضافة إلى الضغوط الأكاديمية، وصعوبة استيعاب بعض المعارف والمهارات مقارنة بزملائهن، أو المرور ببعض التجارب السلبية السابقة أثناء التفاعل في بيئات تعليمية، كما يشكل التحول الرقمي والتكنولوجي في التعليم ضغطاً إضافياً لتنمية مهارات جديدة لديهن؛ وهذا قد يؤدي لمشكلات معرفية ذاتية مثل الشعور بعدم الثقة في قدراتهن المهنية، والخوف من الفشل.

أيضاً من العوامل التي قد تسهم في شيوع التحيزات المعرفية لدى عينة البحث افتقارهن للخبرة العملية الكافية، مما يقلل من قدرتهن على تحليل المعلومات بشكل موضوعي، كما أن الضغط لتلبية توقعات الأداء الأكاديمي والممارسات التعليمية قد يؤدي إلى اتخاذ قرارات سريعة، دون التمهل أو التفكير بعمق، إضافة إلى طبيعة العصر الحالي التي تتسم بمزيد من التعجل. ويدعم هذا ما أشار إليه النواجحة (٢٠٢١) من أن الإنسان يواجه أحياناً الشعور بعدم اليقين والفوضى، وهو كائن اجتماعي يميل بطبيعته إلى بناء عالم اجتماعي ليحل محل عدم اليقين وللتعامل مع الشكوك، حتى يشعر بالأمان، فهو بحاجة مستمرة لإدراك أن الأمور تحت سيطرته.

النتائج المتعلقة بالفرض الثالث

نص الفرض الثالث على أنه: "لا توجد علاقة ارتباطية دالة بين كل من التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث"، وللتحقق من الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقات بين التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال. ويوضح جدول (١٧) قيم معاملات الارتباط بين متغيرات البحث.

جدول (١٧): قيم معاملات الارتباط بين التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال

	الثقافة الرقمية	التحيزات المعرفية	التواصل اللفظي	التواصل غير اللفظي	الاستماع الفعال	التواصل مع الأهل	التواصل مع زملاء العمل
الثقافة الرقمية	١						
التحيزات المعرفية	٠,٢١**	١					
التواصل اللفظي	٠,٤٠**	٠,٠٨*	١				
التواصل غير اللفظي	٠,٤٨**	٠,٢٢**	٠,٥٧**	١			
الاستماع الفعال	٠,٤٨**	٠,٠٢	٠,٦٣**	٠,٥٦**	١		
التواصل مع الأهل	٠,٥٥**	٠,٢١**	٠,٤٢**	٠,٥٣**	٠,٥٦**	١	
التواصل مع زملاء العمل	٠,٥٦**	٠,٠٩*	٠,٥٩**	٠,٥٧**	٠,٧٤**	٠,٦١**	١

ملحوظة: ** دالة عند مستوى ٠,٠١، * دالة عند مستوى ٠,٠٥، ن =٥٩٤

يتضح من مصفوفة الارتباطات (جدول ١٧) وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين متغيرات البحث (التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال الخمسة)، باستثناء الارتباط بين التحيزات المعرفية ومهارة الاستماع الفعال فقد كان الارتباط غير دال إحصائياً.

العلاقة بين الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال

اتضح من نتائج البحث الحالي وجود علاقة موجبة بين الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال، يمكن تفسير هذه العلاقة في ضوء طبيعة المرحلة التي اقتضت تحويل التعليم التقليدي إلى تعلم الكتروني عن بعد، والذي انعكس أثره في توظيف الطالبات المعلمات عينة البحث لوسائل تواصل متعددة، وبالتالي اكتسبن مهارات استخدام هذه الوسائل والتفاعل أكثر من خلال التكنولوجيا الرقمية والتطبيقات الحديثة، ويؤيد هذه النتيجة ما أوضحته نتائج دراسة جاب الله (٢٠٢٠) من احتياج أخصائيي الإعلام التربوي بالمرحلة الثانوية لتطبيق مهارات الثقافة الرقمية لما تُحدثه من تواصل فعال بينهم وبين طلابهم.

وذكرت السردية (٢٠٢٠) أن من طرق تعزيز مهارة التواصل الفعال في التعليم حدوث اتصال في بيئات متنوعة، وينجم عنه استخدام التكنولوجيا ووسائل الاعلام، واستخدام المهارات

اللفظية وغير اللفظية في التواصل. ويدعم نتيجة البحث الحالي ما أشار إليه Loy (2006) من أن التواصل أمرًا حيويًا للتعلم الناجح، وأن المكونات الرئيسية لجميع نماذج التواصل هي المرسل والمستقبل والرسالة، بغض النظر عن المتلقي، إذا كان المرسل فعالاً وواضحاً وكاملاً، فسوف يقبل المستقبل الرسالة ويفهمها ويستخدمها. فيستخدم المعلم في الفصل الدراسي التقليدي فن التواصل كل يوم مع كل طالب، وإذا لم يتمكن المعلم من توصيل أي فكرة على الإطلاق، فسيتم ترك الطلاب لأجهزتهم الخاصة، ولن يفعل ذلك سوى أولئك القادرين على التعلم بمفردهم.

ويرى الجعفري (٢٠٢١) أنه بسبب هيمنة الثقافة الرقمية – بكل ما تشمله من إيجابيات أو سلبيات على سلوك وفكر الأطفال والشباب العرب– زاد الاتصال من خلال استخدام الطلاب البيئات الرقمية ووسائل الإعلام بهدف الاتصال وإنجاز العمل الجماعي المشترك عن بعد، وكذلك لدعم التعلم الفردي والمساهمة في تعليم الآخرين. كما يتم توصيل الأفكار والمعلومات بشكل فعال للجمهور من خلال وسائط الإعلام الرقمية، بالإضافة لتعزيز فهم ثقافي ووعي عالمي عن طريق العمل مع متعلمين من ثقافات أخرى.

العلاقة بين الثقافة الرقمية والتحيزات المعرفية

كما بينت نتائج البحث الحالي ارتباط الثقافة الرقمية بالتحيزات المعرفية (لكن بدرجة ضعيفة)، يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار له مونيس وبرحو وحبالي (٢٠٢٠) من أنه خلال الآونة الآخيرة نما استخدام تكنولوجيا المعلومات بمعدل كبير، خاصة الخدمات المتنقلة وشبكات الإنترنت، حيث وصلت نسبة سكان العالم المستخدمة للشبكات الخلوية المتنقلة أكثر من ٩٥ بالمائة، وفسروا ذلك بأن الفرد يكون تحت تأثير تحيز الأنانية حيث يختار الهاتف المحمول مقارنة بالهاتف الثابت لتحقيق الرضا الفردي وليس الجماعي؛ فالأفراد يتحيزون إلى تبني الأمور الخاصة بهم بدلاً من الاستخدام المشترك.

وقد أكد Kahneman and Tversky أن المعرفة من ضمن العوامل التي تساعد على التقليل من التحيزات المعرفية، وهذا يجعل قراراتنا تبدو بصورة منطقية وإيجابية، فكلما كانت المعرفة بسيطة سيكون هناك مجال لفكر مشوه (في: التميمي، ٢٠١٥)، وبهذا يتضح دور الثقافة الرقمية في نشر الوعي والمعرفة لدى أفراد المجتمع وارتباطها بمستوى التحيزات المعرفية لديهم.

العلاقة بين التحيزات المعرفية ومهارات التواصل الفعال

أظهرت نتائج تحليل الارتباط وجود علاقة موجبة ضعيفة بين التحيزات المعرفية وأربع مهارات للتواصل الفعال وهم التواصل اللفظي وغير اللفظي والتواصل مع الأهل والتواصل مع زملاء العمل، وتختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة النواجحة (٢٠٢١) من وجود علاقة سلبية بين التحيزات المعرفية والكفاية التواصلية. ويمكن تفسير العلاقة الموجبة بين التحيزات المعرفية ومهارات التواصل الفعال في ضوء تأثير الهالة Effect of aura في تقويم الآخرين حيث يؤثر فيها الانطباع الإيجابي أو السلبي للفرد في موقف ما على تقييمه له في مواقف أخرى (العبيدي، ٢٠٠٩)، ويمكن أن يؤثر ذلك على تواصل الفرد مع الآخرين. بينما تشير النواجحة (٢٠٢١) إلى أن التحيزات المعرفية قد تعيق الفهم الدقيق والتواصل الاجتماعي، وأحياناً يصاحبها انفعالات قوية يستدل عليها من خلال "الإيماءات، الإشارات، نبرة الصوت الحادة، لغة الجسد، حركات اليدين، العينين، الرأس، والشفاه"، مما قد يثير استهجان الآخري.

وهنا تجدر الإشارة إلى أنه ليس كل أنواع التحيزات المعرفية ذات تأثير سلبي على التواصل الفعال. فعلى سبيل المثال قد يدفع التحيز الإيجابي الفرد للتركيز على الجوانب الإيجابية للآخرين أو الأحداث. فعلى سبيل المثال قد تتحيز المعلمة نحو إظهار الثقة والتفاؤل تجاه طلابها، وتفسير سلوك الطلاب بشكل يدعم توقعاتها الإيجابية عنهم، مما يعزز التواصل الفعال.

النتائج المتعلقة بالفرض الرابع

نص الفرض الرابع على أنه: "لا يمكن التنبؤ بمهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث من خلال كل من التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية". وللتحقق من الفرض تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار المتعدد للكشف عن إمكانية التنبؤ بمهارات التواصل الفعال (متغير تابع) من خلال نموذج انحدار يشمل التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية كمتغيرات متنبئة (مستقلة). ويوضح جدول (١٨) نتائج تحليل الانحدار.

جدول (١٨): تحليل الانحدار لتنبؤ التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية بمهارات التواصل الفعال

المتغيرات المستقلة	الثابت	النسبة الفائية ودرجات الحرية	معامل الارتباط المتعدد (R)	معامل التحديد (R^2)	معامل الانحدار المعياري	معامل الانحدار غير المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
القفز إلى الاستنتاجات	١٣٩,٥	***١١,٣٣ (٥٨٦ ،٧)	٠,٣٤٥	٠,١٢	٠,٢٢	١,٥	٣,٧٩	٠,٠٠٠
جمود المعتقدات					-٠,١	-٠,٢٦	-٠,٨٢	٠,٤

الانتباه للمهددات						٠,٣١	١,٧	٦,٠٨	٠,٠٠٠
العزو الخارجي						٠,١-	٠,٣٢-	١,١٣-	٠,٢
المشكلات المعرفية الاجتماعية						٠,٢-	٠,٧٥-	٢,٦-	٠,٠٠
المشكلات المعرفية الذاتية						٠,١٢	٠,٤٧	١,٤٥	٠,١
السلوكيات الآمنة						٠,٠١-	٠,٠٣-	٠,١٢-	٠,٩
المعارف الرقمية	٩٤,٩	١٣٦,٦*** (٣، ٥٩٠)	٠,٦٤	٠,٤١		٠,٣٥	٠,٥٤	٦,١١	٠,٠٠٠
المهارات الرقمية						٠,٠٢	٠,٠٣	٠,٢٨	٠,٧
الاتجاهات الرقمية						٠,٣٤	١,٠٢	٦,٩	٠,٠٠٠

ملحوظة: ن= ٥٩٤، * دالة عند مستوى ٠,٠٠٠١ ،**

يتضح من جدول (١٨) أن نموذج الانحدار تمكن من التنبوء وبشكل دال إحصائياً بمهارات التواصل الفعال (ف(٧، ٥٨٦)= ١١,٣٣ بدلالة أقل من ٠,٠٠٠١).

تنبؤ التحيزات المعرفية بمهارات التواصل الفعال

توصل البحث الحالي إلى أن بعض مجالات التحيزات المعرفية المتضمنة في هذا النموذج (القفز إلى الاستنتاجات، الانتباه للمهددات، والمشكلات المعرفية الاجتماعية) يمكنها تفسير ١٢% من التباين في مهارات التواصل الفعال.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء ما أشار إليه Ruhl (2021) من أن التحيزات المعرفية هي أخطاء غير واعية في التفكير تنشأ من مشكلات تتعلق بالذاكرة والانتباه ومعالجة المعلومات. وأن هذه التحيزات تنتج عن جهود الدماغ لتبسيط العالم المعقد الذي نعيش فيه، ولهذه التحيزات المعرفية آثار مباشرة على سلامتنا، وتفاعلاتنا مع الآخرين، والطريقة التي نتخذ بها الأحكام والقرارات في حياتنا اليومية. وهنا تجدر الإشارة لما أكده Goleman (2007) من أن البشر لديهم تحيز متأصل نحو التعاطف والتعاون والإيثار – بشرط أن يطوروا الذكاء الاجتماعي لتعزيز هذه القدرات في أنفسهم وفي الآخرين.

أحياناً يرتبط القفز إلى الاستنتاجات إيجابياً بمهارات التواصل الفعال كما أظهرت نتائج البحث الحالي (β=0.22). ويمكن تفسير ذلك بأن قدرة الفرد على إصدار استنتاجات سريعة قد تعكس زيادة المعرفة الاجتماعية لديه والحدس تجاه توقعات الآخرين. كما يمكن أن يعزز القفز للاستنتاجات من مهارات التواصل الفعال عن طريق إمكانية التنبؤ بردود أفعال الآخرين ومتطلباتهم بشكل أسرع. وتكييف السلوك واللغة تبعاً للسياق، وكذلك التفاوض بسرعة للوصوا لفهم مشترك.

ويمكن تفسير تنبؤ الانتباه للمهددات إيجابياً بمهارات التواصل الفعال لدى معلمة الطفولة المبكرة قبل الخدمة (β= 0.31) بأن قدرتها على الانتباه للتلميحات الاجتماعية التي تمثل تهديد أو خطر قد تتيح لها فهم أفضل للتفاعلات الاجتماعية، وكذلك التنبؤ بردود أفعال مناسبة، ويساعد ذلك في تعزيز مهارات التواصل الفعال من قراءة لغة الجسد، وتعبيرات الوجه والتلميحات اللفظية وفهمها بشكل جيد، كما أن الانتباه للمهددات قد يعكس زيادة الوعي الذاتي والمراقبة الاجتماعية؛ مما يترتب عليه ضبط السلوك والاستجابات الانفعالية خلال التفاعلات الاجتماعية. وهذا يسهم في تنمية مهارات التواصل الفعال عن طريق التصرف بطريقة مناسبة للموقف.

كما يمكن تفسير تنبؤ المشكلات المعرفية الاجتماعية بانخفاض مهارات التواصل الفعال (β= –0.2) لدى عينة البحث؛ بأن نقص المعرفة والتوقعات الاجتماعية الملائمة؛ قد ينتج عنه سوء تفسير المواقف خلال التفاعلات الاجتماعية، وهذا يعيق القدرة على التواصل الفعال، أيضاً نقص الخبرة لديهن في التعامل مع المواقف الاجتماعية المتنوعة قد ينتج عنه صعوبة في التنبؤ بالسلوكيات المناسبة وهذا قد يؤثر سلبًا على القدرات المعرفية الاجتماعية ويحد من فعالية التواصل.

تنبؤ الثقافة الرقمية بمهارات التواصل الفعال

تمكن نموذج الانحدار المتعدد بالبحث الحالي من التنبؤ بمهارات التواصل الفعال وبشكل دال إحصائياً (ف٣، ٥٩٠= ١٣٦,٦ بدلالة أقل من ٠,٠٠٠١) من خلال مكونين من مكونات الثقافة الرقمية هما (المعارف الرقمية، والاتجاهات الرقمية). وأن هذين المكونين المتضمنين في النموذج يمكنهما تفسير ٤١% من التباين في مهارات التواصل الفعال.

أصبح تطوير قدرات التواصل البشري في المجتمع الحديث مشكلة ملحة للغاية. وأدى تحسين التقنيات العلمية إلى زيادة احتياجات المجتمع للأشخاص الذين يمكنهم وضع وحل المشكلات المتعلقة ليس فقط بالحاضر، ولكن أيضًا بالمستقبل (Karasheva, et al. 2021).

فعلى الرغم من مميزات استخدام التكنولوجيا الرقمية في مرحلة الطفولة المبكرة، إلا أنه تتجلى مخاوف أولياء الأمور والمعلمات من تأثيرها على تحجيم خيال الأطفال، والتقليل من التفكير التحليلي ولعب الأدوار؛ فالأطفال بحاجة أكبر للعب الجماعي واكتشاف العالم من حولهم، والتعبير عن أنفسهم من خلال أنشطة تفاعلية تنمي مهاراتهم مثل التعاون والمشاركة والتعبير عن أنفسهم وقبول الآخر، بدلاً من انعزال الأطفال اجتماعياً واستغراقهم في الأنشطة الرقمية، فلابد من أن يعكس تعليم الأطفال بمرحلة الطفولة المبكرة التجارب الواقعية التي يمرون بها (العلقامي، ٢٠٢١).

وتتركز التوجهات العالمية نحو تكثيف الجهود، وإعداد آليات؛ لتعزيز ثقافة المواطنة الرقمية، وغرس قيم الاستخدام الجيد لتكنولوجيا المعلومات؛ لتحقيق التقدم وتلافي السلوكيات السلبية التي قد تنجم عنها، خاصة مع ظهور بعض السلوكيات غير السوية في التعامل الرقمي مثل: استخدام بعض مواقع الويب لتهديد الطلاب، وانتحال المعلومات باستخدام الإنترنت.

النتائج المتعلقة بالفرض الخامس

نص الفرض الخامس على أنه: "لا يوجد أثر للتفاعل بين التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية في مهارات التواصل الفعال لدى عينة البحث". وللتحقق من الفرض الخامس تم استخدام تحليل التباين الأحادي حيث كان المتغير التابع هو مهارات التواصل الفعال والمتغيرات المستقلة هي التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية.

جدول (١٩): دلالة أثر التفاعل بين التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية في مهارات التواصل الفعال

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
تفاعل (التحيزات المعرفية *الثقافة الرقمية)	١٧٦٨٧٢,٣	٥٦١	٣١٥,٣	١,١٩	٠,٢
تباين الخطأ	٨٤٤٥	٣٢	٢٦٣,٩		
التباين الكلي	١٨٥٧٤١٥١	٥٩٤			

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي (جدول ١٩) عدم وجود دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية في مهارات التواصل الفعال مما يشير لاستقلالية تأثير المتغيرين في المتغير التابع.

تشير تلك النتيجة إلى أن التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية يؤثران بشكل مستقل على مهارات التواصل الفعال. حيث تؤثر التحيزات المعرفية على الكيفية التي تتم معالجة الأفراد للمعلومات من خلالها واتخاذ قراراتهم، في حين تسهم الثقافة الرقمية في تحسين مهارة استخدام

التقنيات التكنولوجية بشكل فعّال أثناء التواصل (Fiske, 2020; Connolly & McGuinness, 2018).

كما يمكن أن يعكس عدم وجود دلالة إحصائية أن الأثر المحتمل للتفاعل بين المتغيرين ليس قويًا بما يكفي ليظهر في النتائج. فيمكن أن تكون هناك عوامل أخرى مؤثرة في مهارات التواصل الفعال، وبهذا يمكن القول أن تحسين مهارات التواصل الفعال قد يحتاج التركيز على تطوير كلا المتغيرين بشكل مستقل، بدلاً من التركيز على تفاعلهما للحصول على نتائج إيجابية.

خاتمة

معلمات رياض الأطفال عنصر نشط في العملية التربوية، وذلك بقدر بما يستطعن توفيره من بيئة ملائمة؛ لإحداث التغير المنشود في سلوك المتعلمين، وبناء جيل قادر على مواكبة المستجدات التكنولوجية؛ لذا فمعلمة الطفولة المبكرة لها دور مهم في تنمية العمليات العقلية مثل التذكر والإدراك الحسي والانتباه والتفكير والإبداع (الدخيلي، ٢٠١٩).

وفي البحث الحالي تم تحديد مستوى الثقافة الرقمية لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة ومهارات التواصل الفعال اللازمة لأدائهن المهني، كما تم الكشف عن بعض التحيزات المعرفية الشائعة لديهن؛ وبينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين المتوسطات الحقيقية والمتوسطات الافتراضية لعينة البحث في متغير الثقافة الرقمية ومكوناته الثلاثة (المعارف والمهارات والاتجاهات الرقمية)، مما يدل على ارتفاع مستوى الثقافة الرقمية لدى عينة البحث من الطالبات المعلمات لمرحلة الطفولة المبكرة. كما أشارت نتائج البحث الحالي إلى ارتفاع مستوى مهارات التواصل الفعال الخمسة لدى عينة البحث.

تؤكد هذه النتائج الحاجة إلى تنمية استراتيجيات تعليمية متكاملة تعزز الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال لدى الطالبات المعلمات لمرحلة الطفولة المبكرة. يمكن أن تضم هذه الاستراتيجيات برامج تدريبية تركز على للتطبيق العملي للمعارف والمهارات الرقمية، مما يعزز الثقة والقدرة لديهن على استخدام التكنولوجيا بفعالية في البيئات التعليمية. كما ينبغي تنمية الوعي بأهمية التواصل الفعال في تكوين علاقات إيجابية مع الأطفال وأولياء أمورهم وزملاء العمل، مما يدعم بيئات تعليمية إيجابية وأكثر إنتاجية.

أيضًا، بينت نتائج البحث الحالي شيوع مجالات التحيزات المعرفية بدرجة مرتفعة بين الطالبات المعلمات. وتشير هذه النتيجة إلى افتقارهن للخبرة العملية الكافية، مما يقلل من قدرتهن على تحليل المعلومات بشكل موضوعي.

وبالنسبة للعلاقة بين متغيرات البحث الحالي تبين وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين متغيرات البحث (التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال) فيما عدا العلاقة بين التحيزات المعرفية ومهارة الاستماع الفعال فقد كانت غير دالة. كانت العلاقة موجبة وقوية بين الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال الخمسة، وهذا يؤكد أهمية تعزيز الثقافة الرقمية كوسيلة لتحسين مهارات التواصل لدى معلمات الطفولة المبكرة في البيئة التعليمية، مما ينعكس بشكل إيجابي على تنمية مهارات الأطفال. أما الارتباط الضعيف بين التحيزات المعرفية ومهارات التواصل الفعال فيمكن أن يشير لضرورة التركيز على معالجة التحيزات المعرفية التي قد تحد من فعالية التواصل.

وبينت نتائج تحليل الانحدار بالبحث الحالي أن بعض مجالات التحيزات المعرفية المتضمنة في هذا النموذج وهي (القفز إلى الاستنتاجات، الانتباه للمهددات، والمشكلات المعرفية الاجتماعية) تسهم في تفسير ١٢% من التباين في مهارات التواصل الفعال. كما يظهر نموذج الانحدار المتعدد التنبؤ أن مكونين من مكونات الثقافة الرقمية هما (المعارف الرقمية، والاتجاهات الرقمية) لهما تأثير أكبر، حيث يمكنهما تفسير ٤١% من التباين في مهارات التواصل الفعال. تؤكد هذه النتيجة على أهمية التركيز على تنمية الثقافة الرقمية في برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة، وهذا يسهم في تحسين مهارات التواصل الفعال لديهن. كما تتضح الحاجة إلى استراتيجيات لمعالجة التحيزات المعرفية لضمان تحسين القدرة على التواصل.

وأخيراً أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود دلالة إحصائية لأثر التفاعل بين التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية في مهارات التواصل الفعال مما يشير لاستقلالية تأثير المتغيرين في المتغير التابع. مما يعكس إمكانية التعامل مع كل من التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية كعوامل منفصلة في سياق تحسين مهارات التواصل الفعال.

دراسات وبحوث مقترحة

- استكشاف متغيرات البحث عبر الثقافات في المجتمعات الشرقية والغربية.

- استكشاف البُنى النفسية التي يمكن أن تتوسط العلاقة بين كل من الثقافة الرقمية والتحيزات المعرفية، ومهارات التواصل الفعال.
- دراسة مقارنة لمستوى الثقافة الرقمية، التحيزات المعرفية، ومهارات التواصل الفعال لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة وأثناء الخدمة.
- تقييم فعالية برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة في تنمية الثقافة الرقمية ومهارات التواصل الفعال.
- دراسة أثر التحيزات المعرفية والثقافة الرقمية لدى معلمات الطفولة المبكرة وأثرها على كفاءة التفاعل مع الأطفال.
- إعداد برنامج تدريبي لإدارة التحيزات المعرفية لدى معلمات الطفولة المبكرة قبل الخدمة.

توصيات ومقترحات

من خلال ما توصل إليه البحث الحالي يمكن التوصية بالآتي:

- تطوير برامج إعداد معلمات الطفولة المبكرة لتنمية الوعي بالتحيزات المعرفية وسبل إدارتها.
- تعزيز الثقافة الرقمية لدى معلمات الطفولة المبكرة والتدريب على مهارات التعامل مع التكنولوجيا.
- تدريب المعلمات على تصميم محتوى تعليمي رقمي تفاعلي ودمجه في أنشطة الأطفال.
- على المؤسسات التعليمية تطوير استراتيجيات تعليمية تدمج بين الثقافة الرقمية ومهارات التواصل، مع التركيز على التطبيقات العملية والتواصل الفعّال.

المراجع

الأقرع، السيد مصطفي (٢٠٠٨). سيكولوجية الاحتراق النفسي في العمل دراسة في علاقة الاحتراق النفسي بضغوط العمل والتشوهات المعرفية والذكاء الوجداني، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس.

التميمي، مها ماجد (٢٠١٥) : بناء وتطبيق مقياس التفكير - السريع والبطيئ عند طلبة الجامعة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية للعلوم الصرفة/ ابن الهيثم، جامعة بغداد.

الجعفري، إبراهيم محمد (٢٠٢١). الثقافة الرقمية ضرورة عصرية آفاق التطبيق في منظومة التعليم . *المؤتمر البيئي الأول: التنمية المستدامة وبناء الإنسان في ظل تحديات العصر. جامعة الفيوم*، ٣٣٥ - ٣٧٤.

الحاوري، عبد الغني؛ وحميد، محمد (٢٠٢١). دور كليات التربية المهنية في تنمية مهارات القرن الحادي والعشرين اللازمة لدى طلبتها جامعة العلوم و التكنولوجيا، *مجلة العلوم التربوية والنفسية. ١٣(٤٧)*، ١٠٣-١٣٠.

الحمد، نوار، والعبادي، أحمد (٢٠١٦). واقع مهارات الاتصال الفعال لدى مديري المدارس في لواء الأغوار الشمالية في الأردن .*مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٤ (٢)*، ٢٢٥-١٩٦.

الحموري، فراس (٢٠١٧). التحيزات المعرفية لدى طلبة جامعة اليرموك وعلاقتها بالجنس والتحصيل الأكاديمي. *المجلة الاردنية في العلوم التربوية، ١٣ (١)*، ١- ١٤.

الخوالدة، مالك ارشيد (٢٠٢٣). درجة استخدام معلمي الصفوف الثلاثة الأولى في الأردن مهارات التواصل الفعال في تدريسهم، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة آل البيت، المفرق.

الدخيلي، سهام عبد الهادي (٢٠١٩). برنامج تدريبي مقترح لرفع الكفايات المهنية المعلمات رياض الأطفال. *المجلة الدولية للعلوم الإنسانية والاجتماعية، ٩* ، ١٥١ - ١٧٣.

الدوسري، شارع بن عائض (٢٠١٥). درجة ممارسة مدراء المدارس لمهارات التواصل الفعال في مراحل التعليم العام بمحافظة وادى الدواسر. *مستقبل التربية العربية، ٢٢(٩٩)*، ١٩٧ – ٢٣٨.

الرويلي، وصايف، والعنزي، مبارك (٢٠٢٤). تطوير وحدة تعليمية في العلوم قائمة على التعليم المدمج لتنمية الثقافة الرقمية لدى طالبات الصف الثاني المتوسط. *مجلة كلية التربية بالمنصورة, ١٢٧* (١), ٣٤٣-٣٧٦.

الزهراني، حسن محمد (٢٠٢٢). دور الثقافة الرقمية في تعزيز العملية التعليمية لدى طلاب الإعداد التربوي بالجامعة. *مجلة كلية التربية في العلوم التربوية، جامعة عين شمس، ١(٤٦)*، ١٥- ٥٣.

السردية، هيا (٢٠٢٠) متطلبات القرن الحادي و العشرين لمعلمي التربية الخاصة في ضوء رؤية المملكة ٢٠٣٠ . *المجلة الدولية للبحوث في العلوم التربوية، ٣(١)*، ٣٨٧-٤٢١.

السليتي، فراس (٢٠٠٨). فنون اللغة ط (١). عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن.

الشروقي، هناء يوسف (٢٠١٧). أثر برنامج "المعلم الفعال" في تنمية المهارات القيادية والتواصل الاجتماعي لدى معلمات الفصل والطلبة الموهوبين في البحرين. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الخليج العربي المنامة.

الشهري، اشواق؛ والخوالده، ناصر (٢٠٢٠). أثر برنامج تعليمي مستند إلى المهارات الاجتماعية في اكتساب مهارات التواصل الاجتماعي لدى طالبات الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية. *مجلة كلية التربية، ٦(١١)*، ١٤٢-١٧٨.

العبيدي، محمد جاسم (٢٠٠٩): علم النفس التربوي وتطبيقاته، دار الميسرة، عمان.

العديم، منيفه عقوب (٢٠٢٣). مدى توافر مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طلاب الدراسات العليا في جامعة حفر الباطن. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، مصر، (٣١٧) يناير*، ٣٥٧ - ٤٠٨.

العطواني، خالد (٢٠١٥) مهارات التواصل عند مدرسي الكيمياء في المدارس المتوسطة وعلاقتها بتحصيل طلبتهم. رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية جامعة بغداد بغداد العراق.

العلقامي، شيماء منير (٢٠٢١). المتطلبات الرقمية اللازمة لتطوير معلمات رياض الأطفال في نظام التعليم المصري المطور (٢) في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة التربوية، (٨٨)*، ١٣٩٦ - ١٤٥٣.

الكساسبة، محمد يوسف (٢٠٠٣). تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفايات التعليمية، وبناء نموذج تدريبي لتطويره. رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

المحمد، أحمد (٢٠٢٢). واقع استخدام مهارات الاتصال الصفي الفعال لدى مدرسي اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام من وجهة نظرهم. *مجلة العلوم النفسية والتربوية، ٨ (٣)*، ٩٤-١١٣.

المحيسن، إبراهيم بن عبدالله (٢٠٠٢). التعليم الإلكتروني ترف أم ضرورة؟ ورقة عمل مقدمة إلى ندوة: مدرسة المستقبل، جامعة الملك سعود، خلال الفترة (٢٢- ٢٣ أكتوبر ٢٠٠٢)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
النجار، محمد (٢٠١٣). الثقافة الكمبيوترية للكبار. دار الكتب المصرية، القاهرة.
النواجحة، زهير (٢٠٢١). التحيزات المعرفية والكفاءات التواصلية لدى طلبة الجامعة ذات التوجه الحزبي. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث العلوم الإنسانية، ٣٥(٣)*، ٤٨٠-٥٠٨.
إبراهيم، ولاء (٢٠١٥). دورة التعلم النشط. *مجلة كربلاء لعلوم التربية الرياضية، ٢(٣)*، ٩-١٠.
إحسان، اسماء محمد (٢٠٢٠). انعكاسات التكنولوجيا الرقمية على ثقافة الشباب: دراسة أنثروبولوجية تطبيقية على طلاب كلية التربية جامعة عين شمس. *مجلة كلية التربية في العلوم الإنسانية والأدبية، ٢٦(١)*، ١٦١-٢١٢.
أبو ذويب، أحمد مسلم (٢٠٢١).التحيزات المعرفية لدى طلبة المرحلة الثانوية وفقاً لمتغيري النوع والتخصص. *مجلة جامعة حفر الباطن، العلوم التربوية والنفسية، ٤(١)*، ٢٣٦-٢٧٠.
أبو عامر، آمال محمود (٢٠١٩م). مستوى الثقافة الرقمية لدى عينة من الآباء والأمهات في محافظات قطاع غزة. *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية. ٦(٢٧)*، ١٩٣- ٢١٥.
جاب الله، أحمد علي (٢٠٢٠). مهارات التواصل الفعال اللازمة لأخصائي الإعلام التربوي بالمرحلة الثانوية في ضوء آراء الخبراء والمختصين: دراسة ميدانية.*مجلة بحوث عربية في مجالات التربية النوعية، ١٨*، ٢١٣ - ٢٥١.
جابر، علي (٢٠١٨) . الانحياز المعرفي لدى طلبة الجامعة. *مجلة القادسية في الآداب والعلوم التربوية، كلية التربية جامعة القادسية ،١٦(١)* ،٦٦-١٠٤.
حسن، أحمد عبد اللطيف (٢٠١٧). استخدام معلم العربية للتواصل اللفظي الفعال ودوره في تحقيق الاتصال المعرفي لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، (١)*، ١٢-٣٣.
حمادة، هالة (٢٠٠٩). برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الثقافة الحاسوبية لمعلمي المرحلة الابتدائية. رسالة ماجيستير، معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.
زهو، عفاف محمد (٢٠١٦).الكفايات التعليمية اللازمة للمعلمات لتوظيف مهارات التعلم الالكترونى فى عملية التعليم: دراسة حالة على منطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية.*مجلة كلية التربية ببنها. ١٠٨ (١)*، ٢٣٧- ٣١٠.
سليمان، هاني فؤاد (٢٠٢٠). نمذجة العلاقات السببية بين الذكاء الانفعالي والتحيز المعرفي والقدرة على اتخاذ القرار لدى عينة من طلاب الجامعة. *المجلة التربوية، ٧٦ (١)*، ٢٣٠٨- ٢٣٥٣.
شبكة، راندا أيمن (٢٠٢١) آليات تعزيز ثقافة المواطنة الرقمية لدى معلمات رياض الأطفال في ضوء رؤية مصر ٢٠٢٣: دراسة ميدانية بمحافظة دمياط. *مجلة الطفولة والتربية ١٣(٤٨)*، ٣٢٧ - ٣٧١.
صالح، مسعد عبد العظيم (٢٠١٩). التحيزات المعرفية لدى طلاب كلية التربية بأسوان وعلاقتها بالأساليب المعرفية. *مجلة كلية التربية ،أسوان، ٣٤(٣٤)*، ٢٥١-٣٠٤.
طلفاح، شافع (٢٠٢١) مهارات الاتصال الفعال لدى مدرسي ألعاب المضرب وكرة القدم في جامعة اليرموك من وجهة نظر الطلبة. *سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٣٠(٢)*، ٣٠١-٣٢٦.
عبد السميع، ساره محمد (٢٠٢٣).تصور مقترح لتنمية الثقافة الرقمية لدى معلمى التعليم الثانوى في ظل انعكاسات الثورة الصناعية الرابعة. *المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج، ١٠٥ (٢)*، ٤٩٨- ٥٤٩.
عبدالقادر، محمود هلال (٢٠٢١).القافة الرقمية للأبناء بين الرفاهية والحتمية في العصر الرقمي: رؤية تربوية. *المجلة التربوية بكلية التربية، جامعة سوهاج، ٩٥(١)*، ٢- ١١.
عرابي، محفوظ؛ وهارون، سمرة (٢٠٢٣).مستوى الثقافة الرقمية لدى طلبة الجامعات الجزائرية في ضوء متطلبات التعليم الإلكتروني. *مجلة الاقتصاد والتنمية البشرية، ١(١٤)*، ٧٨- ٩٨.
عرموط، حليفة (٢٠١٩). درجة استخدام مدرسي المرحلة الإعدادية لمهارات الاتصال الفعال في العراق من وجهة نظرهم رسالة ماجستير غير منشورة كلية العلوم التربوية، جامعة آل البيت، المفرق الأردن.
على، خديجة حاج؛ ولزعر، مختار عبد القادر (٢٠١٨). استراتيجية التواصل الناجح بين مهارات المعلم وكفايات المتعلم. *مجلة الموروث، ٦(١)*، ٤٦ - ٥٨.
البخاتي، فلاح حسن. (٢٠١٩). التحيز المعرفي لدى طالبات قسم رياض الاطفال. *مجلة أبحاث الذكاء، ١٣(٢٨)*، ٢٨٤-٣٠١.

قاسم، نادر فتحي، و فاضل، لمياء عبدالحميد، ومصطفى، سارة حسام الدين. (٢٠١٩). الكفاءة السيكومترية لمقياس مهارات التواصل الفعال للشباب (م. ت. ف.). *مجلة البحث العلمي في التربية ،٢(٦)*، ٥٣ - ٨٣.
محمد، إيمان السعيد (٢٠٢٠). فاعلية برنامج تدريبي قائم على الثقافة الرقمية في تنمية الكفايات التعليمية لمعلمات رياض الأطفال، *مجلة دراسات "في الطفولة والتربية"، جامعة اسيوط،١٤(١)*، ٢٥٧-٣١٧.
منظور، نرمين محمد؛ أحمد، محمد شعبان؛ وهليل، محمد محمود. (٢٠٢٣). الخصائص السيكومترية لمقياس التحيزات المعرفية لدى عينة من طلبة الجامعة . *مجلة جامعة الفيوم للعلوم التربوية والنفسية، ١٧(٩)*، ٦٨٧-٧٥٦.
مونيس، نادية زوبيدة؛ برحو، ملياني؛ وحبالي عبدالمجيد (٢٠٢٠). أثرالتحيزات المعرفية لدى الفرد على تنبي تكنولوجيا المعلومات والاتصالات "ICT". *مجلة آفاق للبحوث والدراسات. ٣(٢)*، ٢٤٧ - ٢٦٣.
نصر، محمد كمال (٢٠٠٨). التواصل الفعال بين الروضة والاسرةوعلاقته بتنمية المهارات اللغوية لدى أطفال الروضة: دراسة تجريبية. المؤتمر العلمي الأول - تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية مج (٢)، القاهرة: الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية . جامعة عين شمس، ٨٣٠ - ٨٦١.
يونس، ياسمينا محمد (٢٠٢٠). التحيزات المعرفية والأسلوب المعرفي التجريدى - العياني) في ضوء بعض المتغيرات لدى معلمات رياض الأطفال. *مجلة التربية وثقافة الطفل، كلية التربية للطفولة المبكرة جامعة المنيا، ١٦(١)*، ١-٣٢.
Allen, V. L. (Ed.). (2013). Children as teachers: Theory and research on tutoring. Academic Press, cambridge.
Baron, J., & Ritov, I. (2004). Omission bias, individual differences, and normality. *Organizational behavior and human decision processes*, *94*(2), 74-85.
Bender, Y. (2005). The tactful teacher: Effective communication with parents, colleagues, and administrators. Nomad Press.
Benson, V., & Filippaios, F. (2019). The role of learning analytics in networking for business and leisure: A study of culture and gender differences in social platform users. *Computers in Human Behavior*, *92*, 613-624.
Cedefop, L. (2016). Future skill needs in Europe: Critical labour force trends. *Cedefop research paper (59), Publications Office, Luxembourg*.
Cleaver, H.; Walker, S.; Meadows, P. (2004). Assessing children's needs and circumstances: The impact of the assessment framework. London, Jessica Kingsley.
Collins, M. E., & Loughran, T. A. (2017). Rational choice theory, heuristics, and biases. *The Oxford handbook of offender decision making*, *6*, 10.
Colman, A. (2015). A Dictionary of Psychology (4th ed.). Oxford University Press.
Connolly, N., & McGuinness, C. (2018). Towards digital literacy for the active participation and engagement of young people in a digital world. *Young people in a digitalised world*, *4*, 77-92.
Cooper, C. (2002). Individual differences (Vol. 2). London: Arnold.
Fiske, S. T. (2020). Social cognition: From brains to culture. Sage

Publications, NewYork.
Garcia, S. M., Song, H., & Tesser, A. (2010). Tainted recommendations: The social comparison bias. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, *113*(2), 97-101.
Gigerenzer, G. (2018). The bias bias in behavioral economics. *Review of Behavioral Economics*, *5(3-4)*, 303-336.
Goleman, D. (2006). The socially intelligent. *Educational leadership*, *64*(1), 76-81.
Goleman, D. (2007). Social Intelligence: The new science of human relationships. USA, Arrow.
Gudykunst, W. B. (Ed.). (2005). Theorizing about intercultural communication. Sage Publications, NewYork.
Hans, K. (2009). The importance of nonverbal aspects of communication in teaching and the pre and in service teacher education curriculum. *Paper presented at the annual meeting of the American educational research association San Diego, Usa, April 2009,* University of Tubingen, and University of Stuttgart, Germany.
Harmon-Jones, E., & Mills, J. (2019). An introduction to cognitive dissonance theory and an overview of current perspectives on the theory. In E. Harmon-Jones (Ed.), *Cognitive dissonance: Reexamining a pivotal theory in psychology* (2nd ed., pp. 3–24). American Psychological Association.
Hoppe, M. H. (2018). *Active Listening: Improve Your Ability to Listen and Lead, (French)*. Center for Creative Leadership.
Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural equation modeling: a multidisciplinary journal*, *6(1)*, 1-55.
Kahneman, D., & Frederick, S. (2002). Representativeness revisited: Attribute substitution in intuitive judgment. *Heuristics and biases: The psychology of intuitive judgment*, *49*(49-81), 74.
Karasheva, Z., Amirova, A., Ageyeva, L., Jazdykbayeva, M., & Uaidullakyzy, E. (2021). Preparation of future specialists for the formation of educational communication skills for elementary school children. *World Journal on Educational Technology: Current Issues*, *13*(3), 467-484.
Khan, A. S.; Zia-Ul-Islam, S.; & Khan, M. (2017). Communication skills of a teacher and Its role in the development of the students' academic success. *Journal of Education and Practice*, *8(1)*, 18-21.

Korteling, J. E., Brouwer, A. M., & Toet, A. (2018). A neural network framework for cognitive bias. *Frontiers in psychology*, *9*, 1561.
Korteling, J.E. & Toet, A. (2020). Cognitive biases. In S. Della Sala: Reference Module in Neuroscience and Biobehavioral Psychology. Amsterdam-Edinburgh: Elsevier ScienceDirect
Kruglanski, A. W. (2012). Lay epistemic theory. In P. A. M. Van Lange, A. W. Kruglanski, & E. T. Higgins (Eds.), *Handbook of theories of social psychology* (pp. 201–223). Sage Publications Ltd.
Kunkler, K. S., & Roy, T. (2023). Reducing the impact of cognitive bias in decision making: Practical actions for forensic science practitioners. *Forensic Science International: Synergy*, *7*, 100341.
Laming, L. (2003). The Victoria Climbie Inquiry: Report of an inquiry www.victoria-climbie-inquiry.org.uk/fi nreport/fi nreport.htm
Lefevre, M. (2010). Evaluating the learning and teaching of communication skills for use with children and young people. *Edited by Hilary Burgess and John Carpenter.*, 96-110.
Loy, K. J. (2006). *Effective teacher communication skills and teacher quality*. Doctoral dissertation, The Ohio State University.
Mercer, C. (2011, October). Which skills for culture in a globalised and digitised world?. In *European Culture Forum* , 20-21.
Ruhl, C. (2021). What is cognitive bias. *Simply Psychology*, *May*, *4*.
Schennach, S. M. (2020). Mismeasured and unobserved variables. In *Handbook of econometrics* (Vol. 7, pp. 487-565). Elsevier.
Simon, B. S., & Epstein, J. L. (2001). School, family, and community partnerships. *Promising practices for family involvement in schools. Greenwich, Conn: Information Age Publ*, 1-84.
van der Gaag, M., Schütz, C., Ten Napel, A., Landa, Y., Delespaul, P., Bak, M., ... & de Hert, M. (2013). Development of the Davos assessment of cognitive biases scale (DACOBS). *Schizophrenia Research*, *144*(1-3), 63-71.
Vroom, V., Porter, L., & Lawler, E. (2015). Expectancy theories. In Organizational Behavior 1 (pp. 94-113). Routledge.*Communications*, *27*(4), 365-388.
White, C. A. (2023). *Mixed Method Exploration of Cybersecurity Executive Decisions and Cognitive Bias* (Doctoral dissertation, Marymount University).