المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

العدد 23 ديسمبر 2023

VR.3373-6364.B رقم التسجيل: ISSN (Online) 2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 23 ديسمبر 2023

ISSN (Online)
2569-930X

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

تصدر من ألمانيا- برلين- عن المركز الديمقراطي العربي للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

رئيس المركز الديمقراطي العربي

أ.عمار شرعان

رئيس التحرير

الدكتور خرموش منى

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

مدير التحرير

الدكتور بحري صابر

جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02 الجزائر.

هيئة التحرير

أ.د فاضل خليل إبراهيم، جامعة الموصل، العراق.
أ.د. عمر محمد عبد الله الخرابشة، جامعة البلقاء التطبيقية، الأردن
د.أحمد بن سعيد بن ناصر الحضرمي، مركز السلطان قابوس العالي للثقافة والعلوم، سلطنة عمان.
د.بلبكاي جمال، المدرسة العليا لأساتذة التعليم التكنولوجي سكيكدة، الجزائر
د.ربيع عبد الرؤوف محمد عامر، جامعة الملك خالد، المملكة العربية السعودية.
د.هوادف رابح، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر
أ.عبد الرزاق أبلال، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، المغرب.

الهيئة العلمية والاستشارية.

أ. د إبراهيم الكوفحي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د بوعامر أحمد زين الدين، جامعة أم البواقي، الجزائر.
أ.د بومنقار مراد، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر
أ.د عاصم شحادة علي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د محمد أحمد عبد العزيز القضاة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
أ.د محمد الطاهر الميساوي، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا.
أ.د نصر الدين إبراهيم أحمد حسين، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، ماليزيا.
د. حسين حسين زيدان، المديرية العامة لتربية ديالي، العراق.
د.أحمد معد، المدرسة العليا للأساتذة، جامعة الحسن الثاني، المغرب.
د.إسعادي فارس، جامعة الشهيد حمة لخضر الوادي، الجزائر.
د.أمل محمد غنايم، جامعة قناة السويس، مصر.
د.أميرة جابر هاشم الجوفي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق
د.بضياف عادل، جامعة المدية، الجزائر.
د.بن حامد لخضر، جامعة البويرة، الجزائر.
د.بن رامي مصطفى، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.بن زيان مليكة، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بن عزوز حاتم، جامعة العربي التبسي تبسة، الجزائر.
د.بوحنيكة نذير، جامعة الشاذلي بن جديد الطارف، الجزائر.
د.بوعطيط جلال الدين، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.بوعطيط سفيان، جامعة 20 أوت 1955 سكيكدة، الجزائر.
د.تومي طيب، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.جمال تالي، جامعة محمد بوضياف المسيلة، الجزائر.
د.خديجة ملال، جامعة وهران2، الجزائر.
د.رشيدي السعيد، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.زكراوي حسينة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف2، الجزائر.
د.سليمان عبد الواحد يوسف، جامعة قناة السويس، مصر.
د.صافية ملال، المركز الجامعي أحمد زبانة غليزان، الجزائر.
د.صفاء غرسلي، جامعة لون فرنسا، فرنسا.
د.صيفور سليم، جامعة جيجل، الجزائر.
د.عباس سمير، جامعة برج بوعريريج، الجزائر.
د.عبد الغني بن محمد دين، جامعة الإنسانية، ماليزيا.
د.عدنان عبد الخفاجي، كلية التربية للبنات، جامعة الكوفة، العراق.
د.عزيزة رحمة، كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.
د.فاتن عدي، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.
د.فكروني زاوي، جامعة جلالي اليابس سيدي بلعباس، الجزائر.
د.فلاحي كريمة، جامعة محمد لمين دباغين سطيف 02، الجزائر.
د.فيفان أحمد فؤاد علي، جامعة حلوان، مصر.
د.كلثوم قاجة، جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف، الجزائر.
د.لرقم عز الدين، جامعة باجي مختار عنابة، الجزائر.
د.محمد الأزهر بالقاسمي، جامعة برج بوعريرج، الجزائر.
د.هشام موساوي، الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الرباط، المغرب.
د.يزيد شويعل، جامعة يحي فارس المدية، الجزائر.

شروط النشر:

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية مجلة دولية علمية محكمة تعنى بنشر الدراسات والبحوث في ميدان العلوم التربوية والعلوم النفسية والأرطفونيا خاصة التطبيقية منها، وكل ما له علاقة بالبحوث والدراسات التربوية والنفسية باللغات العربية والانجليزية والألمانية على أن يلتزم أصحابها بالقواعد التالية:

- أن تكون المادة المرسلة للنشر أصيلة وأكاديمية ولم ترسل للنشر في أي جهة أخرى ويقدم الباحث إقرارا بذلك وفي حالة الإخلال بذلك تتخذ هيئة التحرير ما تراه مناسبا لذلك.
- وجب أن يكون المقال بإحدى اللغات الثلاث: العربية، الإنجليزية، الألمانية.
- أن يتبع المؤلف الأصول العلمية المتعارف عليها في إعداد وكتابة البحوث وخاصة فيما يتعلق بإثبات مصادر المعلومات وتوثيق الاقتباس وإحترام الأمانة العلمية في تهميش المراجع والمصادر.
- تتضمن الورقة الأولى العنوان الكامل للمقال باللغة العربية وترجمة لعنوان المقال باللغة الإنجليزية، كما تتضمن اسم الباحث ورتبته العلمية، والمؤسسة التابع لها، باللغتين العربية والإنجليزية والبريد الالكتروني وملخصين، في حدود مائتي كلمة للملخصين مجتمعين،(حيث لا يزيد عدد أسطر الملخص الواحد عن 10 أسطر بخط Traditional Arabic 14 للملخص العربي و Times New Roman 12 للملخص باللغة الانجليزية.
- تكتب المادة العلمية العربية بخط نوع Traditional Arabic مقاسه 14 بمسافة 1.00 بين الأسطر، بالنسبة للعناوين تكون Gras، أما عنوان المقال يكون مقاسه 14.
- هوامش الصفحة أعلى 2 وأسفل 2 وأيمن 2 وأيسر 3، رأس الورقة 1.5، أسفل الورقة 1.25 حجم الورقة مخصص(16 X23.5).
- يجب أن يكون المقال خاليا من الأخطاء الإملائية والنحوية واللغوية والمطبعية قدر الإمكان.
- بالنسبة للدراسات الميدانية ينبغي احترام المنهجية المعروفة كاستعراض المشكلة، والإجراءات المنهجية للدراسة، وما يتعلق بالمنهج والعينة وأدوات الدراسة والأساليب الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.
- تتبنى المجلة نظام توثيق الرابطة الأمريكية لعلم النفس.(APA).
- يشار إلى ذكر قائمة المراجع في نهاية البحث وترتيبها هجائيا وفق نظام الرابطة الأمريكية لعلم النفس.
- المقالات المرسلة لا تعاد إلى أصحابها سواء نشرت أو لم تنشر.
- المقالات المنشورة في المجلة لا تعبر إلا على رأي أصحابها.
- لا تتحمل المجلة مسؤولية السرقة العلمية وإخلال الباحث بأي من أخلاقيات البحث العلمي وتتخذ إجراءات صارمة في حالة ثبوت ذلك.
- يحق لهيئة التحرير إجراء بعض التعديلات الشكلية على المادة المقدمة متى لزم الأمر دون المساس بالموضوع.
- يقوم الباحث بإرسال البحث المنسق على شكل ملف مايكروسوفت وورد 2003 أو 2007، إلى البريد الإلكتروني:

-

psychology@democraticac.de

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتجية والسياسية والاقتصادية

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

الإيداع القانوني V.R3373-6364B

ISSN (Online) 2569-930X

العدد الثالث والعشرون (23) ديسمبر 2023

كلمة العدد

يأتي العدد الثالث والعشرون من سنة 2023 بعد إنعقاد المؤتمر الدولي العلوم النفسية والتربوية والأرطفونيا الذي حمل معه العديد من الإشكاليات المطروحة في مجالات البحث في علم النفس والعلوم المجاورة له من أجل تكريس الثقافة النفسية التي تعد العمود الفقري لأي مجتمع لأي تطور أو تقدم مهما كانت طبيعته أو حجمه أو نوعه لذا فالرهان على هذه العلوم متأصل منذ بداية ظهورها لغاية اليوم

ولعل ذلك ما جعلنا نقتني بعض الدراسات والأبحاث المشاركة لنشرها ضمن هذا العدد إضافة لعدد اخر من البحوث المميزة التي تؤسس لثقافة معرفية واعدة في ظل واجهة المجلة.

ولأن المجلة تصدر في كل عدد بفضل الباحثين الذين جعلوها قبلة للنشر وكذا كل هيئات المجلة التي تسهر يوميا على معالجة المقالات والحرص على صدور المجلة وفق مسارها المتميز المعهود فإننا نوجه كامل الإحترام والتقدير لهذه الأقلام العلمية والأسماء المتميزة التي تساهم معنا ضمن كل عدد من أعداد المجلة.

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، العدد 23 ديسمبر 2023

فهرس المحتويات

صفحة

دور اختبارات الذكاء في تشخيص اضطرابات التعلم (اختبارات ويكسلر لذكاء الأطفال نموذجا)

منار بن البوعزاوي، نجاة بلعربي، .....10.

علم النفس السيبراني وخصوصية العلاج بين الواقع الافتراضي والواقع الفعلي

أ.د. بنعيسى زغبوش،.....28.

المخدرات الرقمية بين الحقيقة والوهم مقارنة نظرية

د. بدر الدين شكاي، د. منتصر عمرو،.....56.

طرق التدريس الحديثة في التعليم العالي- التعلم النشط أنموذجا-

د.عبد السلام قبلي، د.خضرة قبلي،.....73.

الدور الذي تلعبه الأرغونوميا في تحسين مختلف مجالات الحياة اليومية والعملية.

ط.د ويزة الحداد، أ.د حمزة الأحسن،.....95.

معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني في مادة الكفايات اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

فوزية علي سالم الصيعري،.....121.

تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين

محمد حسين أحمد ناصر،.....154.

التوجه نحو الحياة وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة

د. عبد الله أحمد عبده الفقيه،.....179.

The modern application of educational homework and Triple evaluation

Dr. Hussein Ahmed Ayed Rababa,……**209.**

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 23 ديسمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

دور اختبارات الذكاء في تشخيص اضطرابات التعلم (اختبارات ويكسلر لذكاء الأطفال نموذجا)

منار بن البوعزاوي، طالبة باحثة بسلك الدكتوراه، كلية الآداب و العلوم الانسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله– فاس– المغرب

نجاة بلعربي، أستاذة علم النفس مؤهلة، كلية الآداب والعلوم الانسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد بن عبد الله–فاس–المغرب.

ملخص: أصبح توظيف الاختبارات النفسية وعلى رأسها اختبارات الذكاء في الحقل التربوي، مسألة ضرورية للكشف عن قدرات وخصائص المتعلمين. وهو ما يتيح للمدرسين إمكانية إرشاد وتوجيه متعلميهم في مسارهم الدراسي والأكاديمي. وفي هذا الإطار، تعد اختبارات الذكاء من بين الأدوات المهمة في تشخيص اضطرابات التعلم لدى الأطفال، حيث من خلالها يمكن تحديد نمط الأداء المعرفي العام ، كما تمكّن من الكشف عن التفاوت الحاصل بين أداء القدرات الذهنية للطفل وتحصيله الدراسي. ومن بين هذه الاختبارات نخص بالذكر: اختبارات ويكسلر لذكاء الأطفال والتي ستكون محور مداخلتنا. سنتطرق بالتفصيل إلى أهمية اختبارات ويكسلر للذكاء في تشخيص اضطرابات التعلم، كما سنركز على فاعلية هذه الاختبارات في تحديد أنواع هذه الاضطرابات، وذلك بالاعتماد على البنود الفرعية المخصصة لذلك.

الكلمات المفتاحية: اختبارات الذكاء، اختبارات ويكسلر لذكاء الأطفال، اضطرابات التعلم، التشخيص.

مقدمة

تعرف اضطرابات التعلم تزايدا وارتفاعا واضحا داخل الأوساط المدرسية. وهي من أكثر الصعوبات التي تقف عقبة في سبيل تقدم الطفل في مساره الدراسي وقد تؤدي إلى فشله أو رسوبه. وحسب الدليل التشخيصي والإحصائي الخامس للاضطرابات الذهنية DSM-5 ، فإن نسبة انتشار اضطرابات التعلم في مختلف المجالات الأكاديمية (القراءة- الكتابة- الحساب) تتراوح ما بين 5 و15% لدى الأطفال في سن التمدرس، بينما يبقى معدل الانتشار لدى البالغين ضعيفا مقارنة مع الأطفال، حيث يقدر فقط بحوالي 4%.

تختلف اضطرابات التعلم عن الاعاقة الذهنية (déficience intellectuelle)، نظرا لكونها تصيب مجموعة من الأطفال ذوي القدرات الفكرية العادية أو حتى العالية، فتؤثر في وظائف معينة لديهم فقط، في حين أن الاعاقة الذهنية قد تصيب وظائفهم بشكل أشمل وأكثر حدة. ومن بين أكثر الأنواع شيوعا في اضطرابات التعلم نذكر: عسر القراءة وعسر الكتابة وعسر الحساب...حيث ترتبط هذه الاضطرابات النوعية بصعوبات واضحة في مجال القراءة أو التعبير الكتابي أو الرياضيات.

وتجدر الاشارة إلى أن تشخيص اضطرابات التعلم ليس بالشيء الهين، حيث يتطلب تمرير مجموعة من الاختبارات المعيارية والمقاييس التشخيصية للإجابة عن السؤال التالي: هل الصعوبة التي يواجهها الطفل في المجالات السالفة الذكر تتعلق بالفعل باضطرابات في التعلم ، أم بصعوبة مؤقتة أو اضطراب آخر شبيه؟

وهنا يمكن الاشارة إلى أهمية الفحص النفسي العصبي في تشخيص هذه الاضطرابات، خاصة عندما يتعلق الأمر بالتمييز بين الاضطراب في التعلم (نمائي دائم)، والصعوبة في التعلم (حديثة المنشأ أو مكتسبة)، والتي تكون غالبا ذات عوامل سياقية خارجية أو نفسية. وفي هذا الاطار يبرز الدور المحوري لاختبارات الذكاء في الفحص والتقييم؛ من جهة، نظرا لكون معدل الذكاء يعتبر عاملا حاسما في مسألة التشخيص (يتم تشخيص الأطفال باضطراب في التعلم إذا كانوا يواجهون صعوبات واضحة في القراءة أو الكتابة أو الحساب في معزل عن أية إعاقة ذهنية). ومن جهة أخرى، نظرا لكون هذه الاختبارات تمكن من تحديد التباين الحاصل بين القدرات العقلية العامة (QI) وأداء القدرات المعرفية الخاصة انطلاقا من اختباراتها الفرعية. ويتم استعمال مجموعة من الاختبارات لحساب معدل الذكاء العام لدى الأطفال، بهدف مقارنة مستوى قدراتهم الفكرية والمعرفية بالصعوبات التي تعترضهم في

الوسط المدرسي. من بين هذه الاختبارات نجد: اختبار K-ABC، واختبار NEPSY، واختبار بينيه للذكاء. لكن في مقالتنا هذه، سنسلط الضوء فقط على اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال باعتباره واحدا من أكثر الاختبارات فعالية في قياس الذكاء، ومن بين أنجع الاختبارات التي تسمح بالكشف عن اضطرابات التعلم اعتمادا على بنودها الفرعية. وسنحيط بهذا الموضوع من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية:

-ما أنواع اضطرابات التعلم وأعراضها؟
-ما أهمية الفحص النفسي العصبي في تشخيص اضطرابات التعلم؟ وما دور اختبارات الذكاء في ذلك؟
-ما هو اختبار ويكسلر لذكاء الأطفال؟ و ما دوره في تشخيص اضطرابات التعلم؟

1- اضطرابات التعلم

تعتبر اضطرابات التعلم حسب التصنيف الدولي للأمراض CIM-10، اضطرابات تتميز باختلالات في السيرورات الطبيعية لاكتساب المهارات المدرسية في المراحل المبكرة من النمو. وهذا الاختلال ليس نتيجة لغياب فرص ملائمة للتعلم، كما أنه ليس نتيجة لأي شكل من أشكال رضوض الدماغ أو أمراضه المكتسبة. لكن من المرجح أن يكون منشأ هذه الاضطرابات راجع بالأساس إلى خلل في العمليات المعرفية التي غالبا ما تكون نتيجة لشكل من أشكال الاضطراب الوظيفي البيولوجي. وتشيع اضطرابات التعلم لدى الذكور أكثر من الاناث، مثل أغلب الاضطرابات النمائية الأخرى.

تختلف اضطرابات التعلم عن صعوبات التعلم المؤقتة التي يواجهها بعض الأطفال خلال المراحل الأولى من تعلمهم القراءة أو الكتابة أو الحساب، والتي من شأنها أن تكون هي الأخرى سببا في التأخر الدراسي، ذلك أن اضطرابات التعلم هي صعوبات دائمة ومستمرة، وعند أكثر من ثلثي الحالات تكون لها عواقب سلبية على الأداء المعرفي عند الأطفال، والذي يمكن أن يمتد إلى مرحلة الرشد.

وفي مراجعة مفصلة للدراسات الطولية التي أجريت في هذا الاطار منذ الخمسينيات من القرن الماضي، فقد أشار كافال Kaval(1988) إلى أنه على الرغم من الاختلافات المفاهيمية والمنهجية الكبيرة التي أثارتها الدراسات والأبحاث حول اضطرابات التعلم، فإن جميع الأعمال التي قدمت تتفق على أن اضطرابات التعلم عادة تكون لها انعكاسات سلبية متعددة، يمكن إجمالها في النقط التالية:

-تستمر هذه الصعوبات بدرجات متفاوتة، على الرغم من أن بعض الأطفال يحققون تقدما ملحوظا في بعض الأحيان.

-قد يرتبط هذا التقدم بالمستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة، وحتى في ظل وجود قدرات فكرية جيدة، فإن اضطرابات التعلم قد تستمر انعكاساتها حتى سن الرشد لدى بعض الحالات.

-تقترن هذه الاضطرابات طوال فترة الطفولة والمراهقة باضطرابات اجتماعية وسلوكية وانفعالية، والتي عادة ما يؤدي تفاقمها إلى التأخر الدراسي أو الانقطاع عن الدراسة.

-وكما يشير إلى ذلك اسمها، فإن اضطرابات التعلم تدل عجز محدد وواضح يتجلى خاصة في فك رموز الكلمات والتعرف عليها، أو في القراءة والفهم القرائي، أو في صعوبات خاصة بالكتابة أو التعبير الكتابي، أو صعوبات في تنفيذ العمليات الرياضية الأساسية وحل المسائل Dumas, (2007:235)

1.1 اضطراب عسر القراءة

-إن مصطلح "الديسلكسيا" أو عسر القراءة ليس من المفاهيم التي يدور حولها الجدل أو عدم الوضوح. فكل الدراسات والأبحاث أجمعت على تحديده في العجز أو عدم القدرة على القراءة لوجود خلل وظيفي معين. وفي هذا الإطار، تجدر الإشارة إلى أن عسر القراءة حظي بقدر كبير من الاهتمام من طرف الباحثين والدارسين في الميدان السيكولوجي والتربوي. حيث تم وصف أول حالة للديسلكسيا سنة 1896 من طرف الباحث مورغان Morgan، وتطورت الأبحاث بعد ذلك إلى أن اكتشف الباحث أوطنن Orhtonen سنة 1927، الأصل النمائي العصبي لهذا الاضطراب .(Barrouillet, Billard, Agostine, et Démonet,2007:162)

وقد وضعت مجموعة من التعريفات للديسلكسيا، فكانت من أولاها تعريف الباحث راتر Rater (1976)، حيث حددها في كونها: " صعوبة في تعلم القراءة، على الرغم من وجود الذكاء الكافي وبيئة اجتماعية وثقافية جيدة وتعليم منظم، حيث يعزى ذلك إلى اضطرابات معرفية تكون غالبا ذات أصل بنيوي" (Barrouillet et al,2007:162).

وفي نفس السياق، عرفها القريطي بأنها " صعوبات تتعلق بالتعرف على الرموز المكتوبة وفهمها واستيعابها واسترجاعها، وتعطل القدرة على القراءة، والفهم القرائي الصامت والجهري، وذلك في

استقلال تام عن عيوب الكلام" (القريطي،1988: 356). إجمالا ومن خلال ما سبق، يمكننا أن نلخص تعريف الديسلكسيا في أنها حالة عصبية نمائية تظهر من خلال عدم قدرة الطفل على قراءة أو فهم ما يقرأه، وعدم القدرة على فك وتفسير رموز الكتابة والتعرف عليها، بالرغم من توفره على ذكاء عادي أو مرتفع ، وامتلاكه لحواس سليمة وخلوه من العيوب العصبية، مع وجود فرص تعليمية ملائمة.

يتميز عسر القراءة بمجموعة من السمات، حيث يتم تشخصيها اعتمادا على مجموعة من الأعراض الرئيسية والتي سنتطرق إليها من خلال الجدول التالي:

جدول(1): تحديد السمات الرئيسية لاضطراب عسر القراءة حسب DSM-5 وCIM-10

حسب الدليل التشخيصي و الاحصائي للاضطرابات الذهنيةDSM-5	حسب التصنيف الدولي للأمراض CIM-10
-أن تكون الصعوبة واضحة على مستوى القراءة، بمعزل عن أي إعاقة ذهنية أو حسية أو عصبية. -صعوبة في قراءة الكلمات أو قراءتها بطريقة غير دقيقة أو بطيئة (قراءة الكلمات بشكل معزول وبصوت مرتفع، وبشكل غير صحيح، أو ببطء وتردد، وغالبا ما يخمن الكلمات ويواجه صعوبة في النطق). -صعوبة في فهم معنى ما تمت قراءته (يمكن قراءة النص بشكل صحيح، ولكن لا يفهم الترتيب أو العلاقات أو الاستدلالات أو المعاني الأعمق لما تتم قراءته) -صعوبة في التهجئة (قد يضيف أو ينسى أو يستبدل الحروف)	-يجب أن يكون أداء الطفل في القراءة أقل بكثير من المستوى المنتظر منه، مقارنة بعمره وذكائه العام ومكانه في المدرسة. ويعتمد في ذلك تقييم بواسطة اختبار معياري يطبق بشكل فردي، يقيس مستويات القراءة والدقة والفهم القرائي. -صعوبة في تذكر أحرف الهجاء، أو في تسمية الحروف بأسمائها الصحيحة، أو تحليل وتقسيم الأصوات (وذلك بالرغم من وجود قدرة سمعية طبيعية). -أخطاء في مهارات القراءة الشفهية تظهر من خلال: حذف أو استبدال أو تحريف أو إضافة في الكلمات أو أجزاء الكلمات. -بطء في القراءة. -عكس الكلمات في الجمل أو الحروف داخل الكلمات. -بدايات خاطئة، أو تكرار الكلمة لفترة طويلة أو تقسيم غير دقيق للجمل. -صعوبات في الفهم القرائي، ويتضح ذلك من خلال: عدم القدرة على استرجاع ما تمت قراءته، عدم القدرة على التوصل إلى استنتاجات أو استدلالات من المادة المقروءة. -استعمال المعرفة العامة كخلفية معرفية بدلا من المعلومات المنتقاة من القطعة المقروءة، للإجابة على أسئلة خاصة بما تمت قراءته.

2.1 اضطراب عسر الحساب

إن الرياضيات كقدرة، هي بمثابة الحجر الأساس لكثير من القدرات الأخرى المرتبطة بها، إذ يتعلق الأمر بالتفكير المنطقي والاستدلال الحسابي وإدراك العلاقات الكمية والمنطقية. وتعني الرياضيات القدرة على استعمال الرموز واستعمال الأرقام والتمييز بينها، والقدرة كذلك على حل المسائل وإجراء المسائل الحسابية.

يشير اضطراب عسر الحساب إلى صعوبة واضحة على مستوى الترميز والمهارات الحسابية وإجراء العمليات الحسابية البسيطة ودلالات الأرقام (Barrouillet et al,2007).

في هذا الاطار عرف تامبل Temple (1992) عسر الحساب بكونه: "اضطراب على مستوى المهارات الحسابية والعددية، والذي يظهر لدى الأطفال الذين يتمتعون بذكاء عادي، ولا يعانون من أي إصابة عصبية مكتسبة".

أما الزيات (1998) فقد عرفه بكونه: " عسر أو صعوبات في استخدام وفهم المفاهيم والحقائق الحسابية والفهم الحسابي والاستدلالي العددي، وإجراء العمليات الحسابية والرياضية، وهذه الصعوبة تعبر عن نفسها من خلال العجز عن استيعاب المفاهيم الرياضية وصعوبة إجراء العمليات الحسابية".

إجمالا يمكن القول، إن عسر الحساب هو اضطراب عصبي نمائي، يتمظهر من خلال صعوبات واضحة في استخدام الرياضيات عموما، ويتجلى ذلك من خلال صعوبة في فهم الأرقام والرموز العددية، أو العمليات الحسابية الأساسية وحل المشكلات والمسائل الرياضية. ويتم تشخيص اضطراب عسر الحساب بناء على مجموعة من الأعراض والسمات التشخيصية، والتي سنتعرف عليها في الجدول أسفله:

جدول(2): تحديد السمات الرئيسية لاضطراب عسر الحساب حسب DSM-5 وCIM-10

حسب الدليل التشخيصي و الاحصائي للاضطرابات الذهنيةDSM-5	حسب التصنيف الدولي للأمراض CIM-10
- أن تكون الصعوبة واضحة على مستوى الحساب، بمعزل عن أي إعاقة ذهنية أو حسية أو عصبية. - صعوبة في التعرف على معنى المعطيات الرقمية أو الأرقام أو الحساب. - فهم متوسط للأرقام وترتيبها من حيث الحجم والعلاقات بينها، ويعد على أصابعه لإضافة أرقام مكونة من رقم واحد بدلاً من تذكر جداول الجمع كما يفعل زملاؤه - صعوبة في إجراء العمليات الحسابية - صعوبات في التفكير الرياضي	- عدم فهم المصطلحات أو العمليات الحسابية - الفشل في تمييز الرموز الرقمية - صعوبة إنجاز عمليات حسابية صحيحة - صعوبة ترتيب الأرقام بشكل صحيح أو استخدام العلامات العشرية أو الرموز أثناء الحساب. - سوء الترتيب المكاني للعمليات الحسابية - عدم القدرة على تعلم جداول الضرب بشكل مناسب.

3.1 اضطراب عسر الكتابة

إن الكتابة كقدرة، تعني إتقان الخصائص الرمزية والاملائية المتعلقة بفعل الكتابة، حيث ترتبط بقدرات أخرى إدراكية وحركية تمكن من تحويل الوحدات اللغوية إلى وحدات حركية والتحكم في القيود المكانية الخاصة بالرموز اللغوية.

أما اضطراب عسر الكتابة فهو صعوبة واضحة على مستوى الكتابة. وقد تتجلى هذه الصعوبة عادة في عدم الالتزام بالحجم النسبي للحروف، والتباعد بين الحروف في الكلمات، والتباعد بين الكلمات في الجمل.

وتجدر الإشارة إلى أنه لا يعرف سوى القليل حول المسار النمائي لاضطراب عسر الكتابة، لأنه من ناحية، نادرا ما يتجلى لوحده في معزل عن أي اضطراب آخر. ومن ناحية أخرى، يبقى وصف كيفية التعلم الطبيعي للكتابة حديث العهد، ولم يتم الكشف عنه إلا في الآونة الأخيرة :Dumas, 2007 (237). وعادة ما يتم تشخيص هذا الاضطراب في السنوات الاولى من التعليم الابتدائي على الرغم من أن العلامات الأولى للاضطراب قد تكون واضحة بمجرد أن يبدأ الطفل في الكتابة.

لقد أظهرت دراسات التتبع التي قام بها سيمنر Simner (1996)، أن الأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 4 و6 سنوات، لديهم صعوبات كبيرة في تكوين الحروف والأرقام، وغالبا ما تصاحبها صعوبات في النطق أيضا. وهناك احتمال كبير أن يكون لدى هؤلاء الأطفال تأخر شديد في تعلم الكتابة والقراءة والحساب، منذ السنوات الأولى من التعليم الابتدائي. وأوضحت الدراسة كذلك أنه عندما يطلب منهم نقل أحرف او أرقام مجسدة أمامهم، غالبا ما يضيف هؤلاء الأطفال أرقاما أو حروفا أخرى، أو يحذفون بعض العناصر من الأرقام أو الحروف المقدمة لهم، مما يعطي شكل آخر مختلف تماما يصعب التعرف عليه (Simner et Eidlitz,2000 نقلا عن Dumas, 2007).

على الرغم من أن اضطراب عسر الكتابة يحيل بشكل مباشر إلى كيفية تشكيل الطفل للحروف والأرقام، إلا أن صعوبات الخط الواضحة يمكن أن تكون كذلك من بين العلامات الأولى للاضطراب لدى العديد من الأطفال، والتنبؤ باضطرابات التعلم المختلفة على المدى الطويل والفشل الدراسي أيضا. ويتم تشخيص اضطراب عسر الكتابة بناء على مجموعة من الأعراض والسمات التشخيصية الرئيسية شأنه شأن باقي الاضطرابات الأخرى السالفة الذكر، والتي سنتطرق إليها من خلال الجدول الآتي:

جدول(1): تحديد السمات الرئيسية لاضطراب عسر الكتابة حسب DSM-5 وCIM-10

حسب الدليل التشخيصي و الاحصائي للاضطرابات الذهنيةDSM-5	حسب التصنيف الدولي للأمراض CIM-10
-أن تكون الصعوبة واضحة على مستوى الكتابة فقط، بمعزل عن أي إعاقة ذهنية أو حسية أو عصبية. -صعوبة في التعبير الكتابي -ارتكاب أخطاء نحوية أو وضع علامات ترقيم متعددة داخل الجمل -بناء سيء للفقرات - افتقار التعبير الكتابي إلى الوضوح	-أن تكون الصعوبة واضحة بمعزل عن أي إعاقة ذهنية أو حسية أو عصبية -أن تكون ظروف تعليمية ملائمة. -أن تكون الصعوبة في غياب سوابق توحي بوجود اضطراب في القراءة. -وجود صعوبات خاصة بالإملاء منذ المراحل الاولى من تعلمه

2 تشخيص اضطرابات التعلم

كما أسلفنا الذكر، فإن تشخيص اضطرابات التعلم ليس بالشيء الهين، بل يتطلب ذلك مقاربة شمولية تبنى بطريقة عملية منظمة، من أجل لمس كل الجوانب المتعلقة بالحالة العامة للطفل المعني. هذا التشخيص يمر عبر مراحل متعددة، سنعرضها على الشكل التالي:

أ- معرفة مراحل التعلم التي خضع لها الطفل في الحالة الطبيعية: يجب على الأخصائي الذي يقوم بالتشخيص أن يتعرف بالتفصيل على المراحل الطبيعية لاكتساب اللغة المكتوبة وتعلم القراءة وضبط قواعد النحو، والكفاءات الرقمية والمنطقية وكيفية تناسق الحركات. لأن ذلك يشكل أجزاء متكاملة في تقييم النمو العام للطفل، وبالأخص عند كتابة تقارير المراقبة الطبية خلال 6و 8سنوات الأولى من عمر الطفل والتي تسجل عموما في دفتره الصحي (زاوي،2020: 54).

ب- تحديد معالم إشارات التنبيه: والمقصود بذلك، التنبيهات والإشارات التي تقدم من طرف أسرة الطفل أو مدرسيه، بخصوص الصعوبات التي تعترضه في المهارات الدراسية. غالبا ما تتمثل هذه الصعوبات التي يشير إليها الأبوين أو المدرسة، في صعوبات انتقائية في إحدى المواد الأساسية (القراءة- الكتابة- الحساب)، أو نتائج دراسية غير مرضية، أو تأخر دراسي (الذي يظهر من خلال الفرق بين مكتسبات الطفل وبين الأداء المتوقع منه، مع الأخذ بعين الاعتبار العمر والمستوى الدراسي). ويمكن أن تثير الأسرة أو المدرسة إشارات أخرى أيضا من قبيل: اضطرابات سلوكية وجسدية، اضطرابات في المزاج، واضطرابات وظيفية(زاوي،2020: 55).

ج– المقابلة الاكلينيكية: من الأهمية بما كان إجراء مقابلة اكلينيكية مع الطفل وأسرته، بهدف جمع قدر كبير من المعلومات، تتعلق بالخصوص بحالة الطفل المفحوص. فتهم هذه المعلومات على وجه التحديد:

– سوابق مرضية متعلقة بالأم أو الطفل: كحدوث مشاكل صحية أثناء الحمل أو الولادة، تعرض الطفل لأمراض معينة، نموه النفسي الحركي (الوقوف– الجلوس– سلاسة اللغة...)، حالات الاستشفاء (ان تم استشفاؤه لأي سبب من الأسباب، والمدة التي قضاها) (زاوي،2020: 56).

– سوابق مرضية عائلية: حيث يتعلق الأمر بمعرفة إذا ما عانى أو يعاني أحد أفراد العائلة من اضطرابات نوعية في التعلم، أو من صعوبات لغوية أو مدرسية، أو إصابة أحد أفراد الأسرة أو العائلة بإعاقة ذهنية أو اضطرابات ذهنية أخرى، أو أمراض التهابية معدية (زاوي،2020: 56).

– السياق الاجتماعي والعائلي: وذلك من خلال التعرف على سن الأبوين ومهنتهم، مستواهم الاجتماعي والثقافي، وأيضا مستوى التمكن من اللغة لديهم، الجو الأسري داخل البيت (وجود صراعات، انفصال...)، النمط التربوي (الحدود الضابطة، مستوى المتطلبات المدرسية، ردود فعل الأبوين تجاه صعوبات طفلهم، هل هي ردود أفعال تشجيعية أم مهينة ومحبطة، معرفة الاحتمالات التي وضعوها حول العوامل التي أدت إلى معاناة طفلهم، والمرتبطة بالصعوبات التي يواجهها في المدرسة) (زاوي،2020: 56).

– الحالة الجسمية والفزيولوجية للطفل: ويتعلق الأمر هنا بالتأكد من وجود أو غياب أي التهاب من التهابات الأذن، أو خلل حركي بصري، أو خلل في حركة العين أو التنسيق بين حركة العينين وتوجيه الرؤية، والمسح الاتجاهي لزاوية الرؤية، أو مرض عصبي أو عصبي عضلي، أو نمو غير طبيعي لمحيط الرأس (زاوي،2020: 61).

– الحالة النفسية للطفل: وتهم هذه النقطة، معرفة مدى درجة ثقة الطفل بنفسه، درجة القلق لديه، حالته المزاجية، درجة العدوانية وعدم الاستقرار، درجة الانتباه، علاقته بمدرسيه، علاقته بزملائه في القسم، الشهية، اضطرابات النوم المصاحبة، نظرة الطفل لصعوباته وانتظاراته (زاوي،2020: 56).

– **وضعية الطفل في المدرسة:** والمقصود بها الاطلاع على محتوى كراسات الطفل ودفاتره، رصد النقط وكشوف النقط الخاصة بالمواد الأساسية، تكرار سنوات الدراسة، نقاط الضعف والقوة بالنسبة للمواد المدروسة (زاوي،2020: 54).

3 دور الفحص النفسي العصبي في تشخيص اضطرابات التعلم

الجدير بالذكر أن الفحص النفسي العصبي هو تقييم للوظائف المعرفية العليا من قبيل (اللغة، الذاكرة، الوظائف التنفيذية، الوظائف الحركية...)، ويسمح بالكشف عن الاختلالات الكامنة في الأداء المعرفي للمفحوص من خلال تمرير مجموعة من الاختبارات والمقاييس الموضوعية والمعيارية.

قد يعاني الأطفال المصابون باضطرابات في التعلم من بعض المشاكل المعرفية، إلى جانب الصعوبات التي يعانون منها على مستوى المهارات الدراسية. من بين هذه المشاكل نجد:

– **صعوبة في التركيز وعجز في الانتباه:** يعتبر عرض الشرود الذهني والعجز في الانتباه والميل إلى التشتت نحو المثيرات الخارجية من أكثر الصفات البارزة لدى هؤلاء الأطفال (علي،2011: 76).

– **صعوبات في الذاكرة:** قد تظهر لدى الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في التعلم، صعوبات في تخزين المعلومات وعدم القدرة على توظيف استراتيجيات التخزين والاسترجاع بشكل جيد، مما يدفع المدرس إلى تكرار التعليمات داخل الفصل والعمل على تنويع طرق عرضها (علي،2011: 78).

– **صعوبات في التفكير والاستدلال المنطقي:** قد يواجه هؤلاء الأطفال صعوبة في توظيف الاستراتيجيات الملائمة لحل المشاكل التعليمية المختلفة. فقد يقومون بتوظيفها توظيفا بسيطا أو ضعيفا لحل المسائل الرياضية، وأثناء الحديث والتعبير الكتابي. ويقوم جزء كبير من تلك الصعوبات على الافتقار إلى عملية التنظيم (علي،2011: 79).

– **البطء الشديد في إتمام المهام:** وقد تبرز هذه الصعوبة بشكل جلي في معظم المهمات التعليمية التي تتطلب جهدا ذهنيا وتركيزا متواصلا في نفس الآن مثل: الكتابة، تنفيذ الواجبات المنزلية (كتاب طرق تشخيص الصعوبات المدرسية...) (علي،2011: 81).

هكذا، وانطلاقا مما سبق، يمكن الإقرار بالدور المحوري للفحص النفسي العصبي الذي يمكن من تكوين صورة شاملة عن الاشتغال الذهني للطفل، كما يسمح بالكشف عن مواطن القوة والضعف في أدائه المعرفي العام.

ويقوم الفحص النفسي العصبي في إطار تشخيص اضطرابات التعلم أيضا على إجراء اختبارات الذكاء، ليتم تحديد ما إذا تعلق الأمر باضطراب محدد على مستوى كفاءة معينة، أو بخلل عام في التعلم عند الاشتباه في الاصابة بإعاقة ذهنية أو وجود عرض أو سلوك يمكن أن يعبر عن معاناة نفسية أو سياقية للطفل (تكون ذات منشأ بيئي أو اجتماعي أو علائقي).

تستخدم في الفحص النفسي العصبي إلى جانب اختبارات الذكاء، مجموعة من الاختبارات أو البطاريات الأخرى التي تمكن من تشخيص اضطرابات التعلم، من بينها:

– **بطارية تقييم التطوير المدرسي (BSEDS)**: والتي تسمح بفحص الأطفال المعرضين لتطوير اضطرابات في التعلم، موجهة بالأساس للأطفال الذين تتراوح أعمارهم ما بين 5 و6 سنوات، تركز على اللغة المنطوقة والكفاءات المرافقة لتعلم اللغة المكتوبة. إذ توفر هذه البطارية تحليلا سريعا للغة المنطوقة وطرق القراءة والتهجئة، والمهارات الصوتية والبصرية والانتباه والذاكرة (زاوي، 2020: 59).

– **البطارية السريعة لتقييم الوظائف المعرفية:** وهي موجهة للأطفال ما بين 4 و9 سنوات، تكشف عن اللغة المنطوقة والوظائف المعرفية غير الشفهية، والانتباه والتعلم المدرسي. هي أداة تسمح بالكشف عن الاضطرابات النفسية العصبية بالدرجة الأولى، وتسمح بإعطاء مقاربة نفسية عصبية لتشخيص اضطرابات التعلم عند الأطفال (زاوي، 2020: 59).

اختبار تحديد اضطرابات اللغة والتعلم (ERTRA): هو أداة تقييمية موجهة للأطفال الذين يبلغون من العمر 6 سنوات ويعانون من اضطرابات الكلام والتعلم (زاوي، 2020: 59).

4 دور اختبارات ويكسلر لذكاء الأطفال في تشخيص اضطرابات التعلم

1.4 اختبارات ويكسلر لذكاء الأطفال

يعتبر مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال أداة يتم استخدامها لتقييم معدل ذكاء الأطفال من 6 سنوات إلى 16 سنة و11 شهرا. تم نشر النسخة الأولى من الاختبار عام 1949، ومنذ ذلك الحين، قام مجموعة من الخبراء والدارسين بتطويره وتحسينه. وتم نشر أحدث نسخة له سنة 2014 تعرف ب Wisc-5. عندما تم نشر أول نسخة عام 1949، كانت هذه الأخيرة مصممة لقياس ذكاء الراشدين، لكن بعد تحديثات ومراجعات عديدة، أصبح أحد أفضل وأنجع الاختبارات لقياس ذكاء الأطفال (مارتينز،2022)

يقيس هذا الاختبار بشكل عام خمسة جوانب أو مستويات من الذكاء وهي:

– **مؤشر الفهم اللفظي**: ويعكس قدرة الطفل على الفهم اللفظي، ويرتبط بشكل كبير بمعارف الطفل الدلالية واللغوية.

– **المؤشر البصري المكاني**: ويعكس القدرة على فهم التفاصيل المرئية والترابطات لحل الألغاز، وبناء التصميمات الهندسية.

– **مؤشر الاستدلال السلس/ المرن**: ويعكس القدرة على اكتشاف العلاقات بين الأشكال والأجسام المرئية.

– **مؤشر الذاكرة العمل**: ويعكس القدرة على التذكر وتخزين المعلومات السمعية.

– **مؤشر سرعة المعالجة**: ويعكس القدرة على اتخاذ قرارات صائبة ودقيقة.

ويشمل هذا المقياس مجموعة من الاختبارات الفرعية من قبيل: اختبار التشابهات – اختبار المعلومات – اختبار المعلومات – اختبار الفهم – اختبار تجميع الصور – اختبار الألغاز البصرية – اختبار المصفوفات – اختبار الحساب – اختبار الترميز – اختبار تسلسل الأرقام...(مارتينز،2022)

2.4 دور اختبارات ويكسلر لذكاء الأطفال في تشخيص اضطرابات التعلم

حاولت مجموعة من الدراسات استعمال مقياس ويكلسر لذكاء الأطفال للكشف عن مدى فعاليته في التمييز بين الأطفال المصابين باضطرابات في التعلم وبين الأطفال السليمين على مستوى الأداء المعرفي وفرز العناصر التشخيصية لهذه الاضطرابات. من بين هذه الدراسات:

– دراسة ويليام ونيكولز وهوارد (William, Russel, Nicolas & Howard, 1987):

استهدفت هذه الدراسة عينة من الأطفال من ذوي اضطرابات التعلم ممن تتراوح أعمارهم بين 6 سنوات و15 سنة، طبق عليهم مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال. وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود نمط واحد لصعوبات التعلم على مقياس ويكسلر، بل عدة أنماط حددها الباحثون على النحو التالي:

النمط A: يعانون من الحبسة الكلامية أو صعوبة القراءة

النمط B: يعانون من صعوبة في التصور البصري الحركي

النمط C: يعانون من قصور الانتباه

النمط D: يعانون من القصور البصري

النمط E: يعانون من صعوبات في القدرات اللفظية، على الرغم من أن أداء الأطفال في المهارات الحركية كان في نطاق المتوسط (زيادة،2007: 213).

– دراسة دانكولي وسيكل (D'angiullib et Siegl, 2003):

هدفت هذه الدراسة إلى البحث عن أنماط الأداء على مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال، لدى عينة من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم القراءة، وعينة أخرى من الأطفال الذين يعانون من صعوبات في تعلم الرياضيات، إضافة إلى عينة من الأطفال الأسوياء ممن تتراوح أعمارهم ما بين 4 و14 سنة. وقد خلصت الدراسة إلى ما يلي:

–حصول الأطفال ذوي صعوبات في تعلم القراءة على درجات منخفضة على نحو دال في نسب الذكاء اللفظية وغير اللفظية، مقارنة بدرجات الأطفال ذوي صعوبات في تعلم الرياضيات. كما حصل

الأطفال الذين يعانون من اضطرابات في تعلم الرياضيات على درجة منخفضة في النسبتين معا على نحو دال مقارنة بالأطفال السليمين.

-حصول الأطفال ذوي صعوبات في تعلم القراءة على درجات منخفضة على نحو دال في كل الاختبارات اللفظية، أما الأطفال ذوي صعوبات في تعلم الرياضيات، فقد حصلوا على درجات مرتفعة على نحو دال في الاختبارات اللفظية، مقارنة مع الأطفال في مجموعة ذوي صعوبات القراءة. إلا أن هذه الدرجة منخفضة على نحو دال مقارنة مع مجموعة الأطفال السليمين.

-حصول الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة على درجات منخفضة على نحو دال مقارنة بدرجات الأطفال السليمين ودرجات الأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في الاختبارات الفرعية لتكميل الصور والمكعبات، بينما حصل الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة والأطفال ذوي صعوبات تعلم الرياضيات على درجات منخفضة على نحو دال في الاختبار الفرعي الخاص بالترميز مقارنة مع الأطفال السليمين (عبد الرحمن،2022: 408).

- دراسة كواجيبور وآخرون (Quagebeur & al, 2010):

هدفت هذه الدراسة إلى فحص نمط أداء عينة من الأطفال على مقياس ويكسلر للذكاء في نسخته الرابعة، حيث تكونت عينة الدراسة من 20 طفلا من المصابين بعسر القراءة (عسر القراءة الفونولوجية وعسر القراءة السطحية)، تراوحت أعمارهم ما بين 8 سنوات و16 سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال أتاح فرصة الكشف عن الملامح النموذجية والعجز المعرفي في عسر القراءة، من خلال المؤشرات العاملية والاختبارات الفرعية المكونة له. حيث ظهر متوسط الأداء بالنسبة لمؤشر الذاكرة العاملة في مستوى جد محدود، وأضعف بشكل ملحوظ لدى عينة الأطفال المصابين بعسر القراءة الفونولوجية مقارنة مع الأطفال المصابين بعسر القراءة السطحية.

كما أشارت النتائج إلى أن مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال مناسب بشكل كبير لتشخيص صعوبات تعلم القراءة، وذلك عند حساب التباين بين مستوى الأداء على مستوى الاختبارات اللفظية واختبار التفكير الاستدلالي (عبد الرحمن،2022: 408).

- دراسة بوليتي (2010) poletti :

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل القدرة التنبؤية لمقياس ويكسلر لذكاء الأطفال في نسخته الرابعة، في الكشف عن مظاهر العجز المعرفي لدى الأطفال المصابين باضطرابات في التعلم بالمقارنة مع قدراتهم العقلية العامة. تكونت عينة الدراسة من 142 طفلا من مجموعة الأطفال الذي يعانون من اضطرابات في التعلم و 74 طفلا من مجموعة الأطفال السليمين، طبق عليهم مقياس ويكسلر للذكاء. وأظهرت النتائج عدم التجانس بين القدرة العقلية العامة (QI) والقدرات المعرفية الخاصة لدى الأطفال المصابين باضطرابات في التعلم. حيث تم تسجيل انخفاض كبير في الأداء في الاختبارات الفرعية (التشابهات، تسلسل الأرقام، تسلسل الأرقام والحروف، الترميز) مقارنة مع الأطفال السليمين، رغم حصولهم على معدل ذكاء متوسط وأعلى من المتوسط (عبد الرحمن،2022: 410).

5 خاتمة:

انطلاقا مما سبق يمكن القول أن ما يميز اضطرابات التعلم هو تنوع سماتها وأعراضها، مما يجعلها من بين أكثر الاضطرابات التي تستدعي مقاربة شمولية، نظرا لاختلاف أعراضها (بين ما هو لغوي معرفي وبين ما هو سلوكي انفعالي)، مما يجعلها تتداخل مع مجموعة من الاضطرابات الأخرى التي تدخل في خانة الاضطرابات النمائية العصبية.

كما أسلفنا الذكر، فالفحص النفسي العصبي يعد مهما وحاسما في الكشف عن اضطرابات التعلم، من خلال تمرير مجموعة من الاختبارات المعيارية التي تيسر عملية التشخيص وعلى رأسها اختبارات الذكاء. وتبرز أهمية استخدام اختبارات الذكاء في تشخيص اضطرابات التعلم في تحديد معدل الذكاء الذي يعد عاملا تشخيصيا أساسيا (يشخص الأطفال باضطرابات التعلم إذا كان معدل ذكائهم متوسطا او فوق المتوسط). كما تسمح كذلك برسم البروفايل المعرفي للطفل، خلال وضع الأصبع على مكامن القوة والضعف في اشتغاله المعرفي المرتبط بكفاءاته المعرفية الخاصة. وفي هذا الاطار، أثبت مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال نجاعته في الكشف عن اضطرابات التعلم وتحديد عناصرها التشخيصية من خلال اختباراته الفرعية كما تطرقنا إلى ذلك في الدراسات أعلاه. حيث أثبت قدرته على تحديد التباين الحاصل بين القدرة العقلية العامة (QI)، وبين الأداء الخاص للكفاءات المعرفية، وتمكن من تحديد درجات الفرق في سلالم الاختبارات الفرعية بين الأطفال المصابين باضطرابات التعلم، وبين الأطفال السليمين (درجات منخفضة في اختبارات اللغة والقدرات البصرية لدى ذوي عسر القراءة، ودرجات منخفضة في اختبارات الاستدلال المنطقي لدى ذوي عسر الحساب).

المراجع

1.التصنيف الدولي للأمراض النفسية المراجعة العاشرة CIM-10، تصنيف الاضطرابات النفسية والسلوكية: الأوصاف السريرية والدلائل الارشادية والتشخيصية، 1999.

2.القريطي العبد المطلب أمين. صعوبات التعلم، جار الكتاب للنشر، دمياط، مصر، 1988.

3.الزيات فتحي مصطفى، صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخصية والعلاجية، دار النشر للجامعات القاهرة، مصر، 1998.

4.محمد علي محمد النوبي. صعوبات التعلم بين المهارات والاضطرابات (الطبعة الأولى)، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، الأردن،2011.

5.زيادة، م.(2007). دراسة الفروق بين الأطفال الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات فقط والأطفال الذين يعانون صعوبات تعلم الرياضيات والقراءة معا والأطفال العاديين في الأداء على مقياس ويكسلر لذكاء الأطفال. المجلة التربوية، 21 (82)، (ص ص.189-255).

6.عبد الرحمن، د.(2022). مقارنة الصفحة النفسية لمقياس وكسلر لذكاء الأطفال والمراهقين الصورة الرابعة لدى عينة من الأطفال من ذوي صعوبات التعلم والأطفال العاديين. مجلة كلية الآداب بقنا، العدد(54)، (ص ص.391-440).

7.زاوية، أ.(2020). تشخيص الصعوبات المدرسية واضطرابات التعلم عند الطفل المتمدرس في الطور الابتدائي. آفاق علمية، 12، (ص ص. 44-65).

8.مارتينز،ف.(أغسطس،2022). ما هو مقياس وكسلر لذكاء الأطفال ولأي الأطفال تم تصميمه؟ متاح من خلال الرابط: www.lakilafya.com

9.American Psychiatric Association, Manuel diagnostique et statistique des troubles menteux 5ème édition ,2013.

10.Jean E. Dumas. Psychopathologie de l'enfant et de l'adolescent, Bibliothèque nationale, Paris ,2007.

The role of intelligence tests in diagnosing learning disorders

(Wexler intelligence tests for children as a model)

Absract: Employing psychological tests, especially intelligence tests, in the educational field has become a necessary issue to reveal the abilities and characteristics of learners. This allows teachers to guide and direct their learners in their academic and educational path. In this context, intelligence tests are among the important tools in diagnosing learning disorders in children, as they can determine the pattern of general cognitive performance, and they are also able to detect the discrepancy between the performance of the child's mental abilities and his academic achievement. Among these tests, we particularly mention: Wexler's intelligence tests for children, which will be the focus of our intervention. We will discuss in detail the importance of Wexler intelligence tests in diagnosing learning disorders, and we will also

focus on the effectiveness of these tests in identifying the types of these disorders, based on the sub-items designated for that purpose

Keywords: intelligence tests, Wechsler tests for children's intelligence, learning disorders, diagnosis.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 23 ديسمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

علم النفس السيبراني وخصوصية العلاج بين الواقع الافتراضي والواقع الفعلي

أ.د. بنعيسى زغبوش
مختبر السوسيولوجيا والسيكولوجيا
جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس، المغرب

ملخص: يطور علم النفس السيبراني أساليب علاجية نوعية في الواقع الافتراضي. فقد بلور منظومة من المفاهيم، والتقنيات، والتطبيقات، تجاوزت العلاقة الثنائية، وجها لوجه، بين المعالِج والمعالَج، لتصبح علاقة ثلاثية عن بعد، بين المعالِج والمعالَج والأفاتار. كما يساهم مبرمج التطبيق في تطوير طرق التشخيص والعلاج، بجانب الباحث السيكولوجي والممارس الإكلينيكي، لتصبح العلاقة ثلاثية، أيضا. تصب المفاهيم الناظمة للعلاج الافتراضي (التعريض، الانغماس، الغمر، الحضور، الأفتار) في تحقيق التفاعل في بيئة ثلاثية الأبعاد، يعيشها المستخدم وكأنها واقعية. يتميز هذا الواقع بمرونة تشغيله، وتكرار التمرين بالطريقة نفسها، واسترسال تدفق المثيرات، وإخفاء الهوية... ورغم نجاحات العلاج بالتعريض في الواقع الافتراضي، نتجت عنه أثار جانبية تؤثر سلبا على العلاج، مثل الدوار السيبراني.

الكلمات المفتاحية: الواقع الافتراضي، العلاج، التعريض، الحضور، الأفاتار.

مقدمة

من بين أهداف علم النفس السيبراني، فهم سلوك فرد أثناء تفاعله باستخدام التقنيات الرقمية، وفهم اضطراباته، وتطوير أساليب علاجية جديدة، معتمدها التكنولوجيا الرقمية الحديثة. وهو ما استلزم فهم العلاقة بين الإنسان بكل تعقيداته النفسية واضطراباته، وبين الآلة بكل تعقيداتها التكنولوجية. فالواقع الافتراضي يوفر للفرد مكانا مختلفا على مستوى الوعي، والمشاعر، والتمثلات، والسلوك، قابل للتوظيف بشكل نوعي ومختلف في العلاج.

وعليه، ننطلق في تحليل هذه المسألة من أربع ملاحظات: الأولى، تكمن في أن تطور الأساليب العلاجية الكلاسيكية بطيء، ويستلزم وقتا للتأكد من فعاليته وصدقه وثباته؛ والثانية، أن التطورات في مجال الاضطرابات النفسية بطيةئ أيضا، ونادرا ما تحدث تطورات جديدة ونوعية فيها؛ والثالثة، أن صفة العلاج تفيد كل ما يساعد المريض على تجاوز اضطراباته، وجها لوجه أو بوساطة معينة؛ والرابعة، أن علاج الاضطرابات النفسية لا يلبي كل الحاجيات، بسبب مشاكل الوصول إلى العلاجات الكلاسيكية وفعاليتها وتحمل أساليبها. تفيد الملاحظات السابقة وجود عوائق أمام العلاج النفسي ذاته، وعوائق أخرى مرتبطة بالمعالَج نفسه، ومن ثم، دفعت هذه العوائق إلى تطوير وساطات جديدة وتقييمها، بما في ذلك تلك القائمة على الواقعين الافتراضي والمعزز. وبذلك، تبلورت وساطات علاجية تعتمد العلاج بطريقة مباشرة أقل، وتتجاوز قصورات التعبير اللفظي، والتواجد اللازم للمعالِج والمعالَج وجها لوجه.

ورغم أن الواقع الافتراضي عالم اصطناعي كلية، رغم أنه أقل اصطناعية من عديد من المهام في المختبر، فقد سمحت إمكانياته بفتح آفاقا جديدة ونوعية، تجلت في تطوير طرق علاجية جديدة بشكل خاص، وتبلور خلفيات نظرية له بشكل عام، تمثلت في إنتاج منظومة من المفاهيم، بعضها جديد (مثل الدوار السيبراني)، وبعضها الآخر بحمولة دلالية مختلفة (التعريض، والغمر، والانغماس، والحضور، والأفاتار). لتصبح العلاقة العلاجية ثلاثية الأبعاد: المعالِج، والمعالَج، والأفاتار الذي يخفي خلفه المبرمج المعلومياتي. ومن ثم، يعد العلاج ضمن الواقع الافتراضي من الأساليب العلاجية الناشئة في العلاج النفسي، التي حققت نتائج إكلينيكية قابلة للمقارنة بتلك التي تحققت مع العلاجات النفسية القياسية، مادامت العلاقات في العالم الافتراضي شبيهة بالعلاقات في العالم الواقعي.

وإن كان لكل تطور إيجابيات وآثار جانبية، فقد تمثلت مع الواقع الافتراضي في ظهور أعراض مرتبطة أساسا بالخصوصيات التقنية والبرمجية التي تعد جوهر الواقع الافتراضي نفسه، والتي تؤثر على

إدراك المستخدم ومشاعره وأحاسيسه وتفاعلاته.

فما الواقع الافتراضي؟ وما خصوصيات العلاج فيه؟ وما المفاهيم المؤسسة للعلاج فيه؟ وما تأثيراته العلاجية؟ وما أوج القصور فيه؟ وما آفاقه؟

تلكم جملة من الأسئلة، تحيلنا على جملة من القضايا التي سنبسطها في هذا العرض، هدفها مناقشة تحولات أساليب العلاج ومعاييرها، بين العالمين: الواقعي والافتراضي.

1. الواقع الافتراضي والعلاج

يستكشف جزء كبير من البحث العلمي في علم النفس السيبراني (راجع Attrill-Smith وآخرون، 2022) آثار التعريض في الواقع الافتراضي على الاضطرابات النفسية (Lognoul et *al.*, 2020)، مادام الواقع الافتراضي virtual reality تطبيقا يسمح للمستخدم بالتفاعل مع بيئة افتراضية ثلاثية الأبعاد، معتمده تكنولوجيا متطورة، تسمح بمحاكاة تفاعلية في الزمن الفعلي يديرها الحاسوب (Le grand dictionnaire terminologique, 2023)، إنها تقنية تسمح بنمذجة بيئة حقيقية أو خيالية، تُمكن الفرد من التفاعل معها (Nivière et *al.*, 2021). وبذلك يكون الواقع الافتراضي نمذجة أو محاكاة ثلاثية الأبعاد، أساسها تكنولوجي حاسوبي، تسمح للمستخدم بالتفاعل فيها في الزمن الفعلي. إنه تجربة غامرة للمستخدم، توظف جميع القنوات الحسية لديه لتحقيق التفاعل الحسي والحركي، الذي يسمح للفرد بأن يكون فاعلا فيه، ويستطيع التحرك ضمنه (Levy et *al.*, 2017).

ومن ثم، إن كانت العلاقات في العالم الافتراضي شبيهة بالعلاقات في الوجود المادي (Tisseron, 2013)، فإن المساحات الرقمية، حسب تعبير تيسرون (Tisseron, 2006)، تسمح لمستخدمي الإنترنت بتلقي آراء أقرانهم بالوتيرة التي يرغبونها... أي بقدر استطاعتهم قبولها. ولذلك، تجذب الفضاءات الافتراضية كثيرا من الناس، فالجميع يجد فيها ما يبحث عنه، خصوصا مع الانتشار الكبير لتقنيات التواصل الاجتماعي، وتقنيات الواقع الافتراضي.

وبغض النظر عن تعدد مجالات تطبيق الواقع الافتراضي (الترفيه، والتدريب، والطب، والروبوتات، والدفاع، والصناعة، والهندسة المعمارية، والسياحة، والفن)، فإن قيمته كبيرة في المجال العلاجي، إذ يمكن استعماله باعتباره أداة إلهاء تسمح بتخفيض إدراك الألم، أو أداة تحسين القدرات الوظيفية، أو لتخفيض التوتر لدى المرضى الذين يعانون من أمراض حادة ومزمنة مختلفة (Philippe et *al.*, 2022). ويمكنه، أيضا، توفير تجارب لفئة من الأفراد لا يمكنهم وصولها، مثل ذوي الإعاقة، أو كبار

السن، أو من يعانون من مرض مزمن (راجع: Gillet & Jung, 2018). وإن كانت أهميته تتمظهر في سياق خاص لعلاج مختلف الاضطرابات (راجع: Nivière et *al.*, 2021)، فإنه يستخدم، عامة، في مجالات العلاج النفسي، والعلاج المعرفي، والعلاج بالتعريض. ومن ثم، يكون العلاج المعرفي التجريبي (باعتباره تركيبا بين العلاجين: الافتراضي والمعرفي)، ناجعا في علاج عدة اضطرابات (Philippe et *al.*, 2022)، فيكون الواقع الافتراضي، بذلك، جزءا من استراتيجية علاجية شاملة (Fernández-Álvarez et *al.*, 2020).

2. العلاج في الواقعين الافتراضي والمعزز وتقنياتهما

يتشابه الواقع الافتراضي (كما وضحناه في النقطة السابقة) مع الواقع المعزز augmented reality في الجوهر، لكنهما يختلفان في بعض التفاصيل. فالواقع المعزز تقنية تكمن في تركيب صور اصطناعية أو عناصر افتراضية ثلاثية الأبعاد مع صور أو مشاهد من العالم الحقيقي في الزمن الفعلي. هدفه إثراء إدراك المستخدم للواقع من طريق إضافة عناصر (إخبارية أو للتسلية) تكون غير مدركة في العادة (Le grand dictionnaire terminologique, 2023). وبناء عليه، إن كان الواقع الافتراضي يغمر المستخدم في عالم تم إنشاؤه بواسطة التطبيقات الحاسوبية، فإن الواقع المعزز يسمح بالتفاعل مع صور أو مشاهد افتراضية تثري المعلومات التي مصدرها البيئة الحقيقية. وبذلك، يوفر الواقعان الافتراضي والمعزز تجارب واقعية وغامرة، تمكن المشاركين من الشعور بالحضور presence. إنها أداة واعدة لأشكال جديدة من التقييم والعلاج والبحث، لفهم أعمق للعمليات النفسية (Philippe et *al.*, 2022). كما يعدان من أساليب العلاج الناشئة في العلاج النفسي، وهما قادران على تحقيق نتائج إكلينيكية، قابلة للمقارنة بتلك التي تحققت مع العلاجات النفسية القياسية (Lundin et *al.*, 2023). وفي هذا الباب، أظهرت دراسات عديدة إمكانية تطبيق الواقعين الافتراضي والمعزز بشكل يفيد في علاج اضطرابات نفسية مختلفة (Freeman et *al.*, 2017)، باستخدام طرق العلاج السلوكي المعرفي وتقنية العلاج السلوكي المعرفي الخاصة بالعلاج بالتعريض exposure therapy (Deng et *al.*, 2019).

نسجل، إذن، مفهومين أساسين، سنعود لمناقشتهما لاحقا: مفهوم الحضور، ومفهوم الغمر، لكننا نتساءل: ما التقنيات المستعملة لتحقيق أهداف الواقعين الافتراضي والمعزز؟

يستعمل الواقعان الافتراضي والمعزز عدة تقنيات، أهمها، خوذة العرض Visiocasque، التي تغمر المستخدم في عالم افتراضي، لتحقيق وظيفتين: عزل المستخدم عن العالم الخارجي من خلال

احتلال جزء كبير من مجاله البصري، وجعل الصورة على الشاشة تتفاعل وفقا لحركات الرأس، بفضل أجهزة الاستشعار (Le grand dictionnaire terminologique, 2023). عند وضع خوذة العرض على رأس المستخدم، تعرض كل شاشة صورا مباشرة لكل عين، متصلة بوحدات تحكم تسمح للمستخدم بالتفاعل افتراضيا مع البيئة ثلاثية الأبعاد (Nasello & Lognoul, 2022). وترتبط شاشات العرض المثبتة على الرأس (Head Mounted Display: HMD)، غالبا بتقنيات تتبع حركة الرأس والجسم، التي تتيح إمكانية تتبع موقع المستخدم وحركاته، عبر نظام من أجهزة الاستشعار ووحدات التحكم. توجد، أيضا، أجهزة أخرى قيد التطوير، مثل السجاد متعدد الاتجاهات، لتمكين المستخدم من مشي في الواقع الافتراضي، كما توجد ملحقات لمسية تسمح باختبار أحاسيس اللمس أو ردود الفعل القسرية (Lognoul et *al.*, 2020).

بعد هذه التحديدات، نتساءل عن المنظومة المفهومية التي تؤسس للعلاج في الواقعين الافتراضي والمعزز.

3. العلاج ووساطة الواقعين الافتراضي والمعزز

لأن التطورات في مجال الاضطرابات النفسية تكون بطية، ونادرا ما تحدث تطورات جديدة فيها، ولأن علاج الاضطرابات النفسية لا يلبي كل الحاجيات، بسبب مشاكل الوصول إلى العلاجات التقليدية وفعاليتها وتحملها (Dellazizzo et *al.*, 2020)، فقد تطورت تدخلات علاجية جديدة، بما فيها تلك القائمة على الواقع الافتراضي والواقع المعزز (Lundin & Menkes, 2021)، باعتبارهما وساطة علاجية تعتمد العلاج بطريقة مباشرة أقل، وتتجاوز قصورات التعبير اللفظي وجها لوجه (Gillet, 2021). وبذلك، تتطور العلاجات الرقمية بشكل مطرد، لتصبح وضعا طبيعيا جديدا، أملته مرحلة الوباء وما بعده (Ezawa et *al.*, 2023). فقد فرَض واقع الحجر الناتج عن تفشي كوفيد-19، تبني أساليب بحث جديدة من خلال توظيف مكثف لتقنيات التواصل عن بعد (زغبوش، 2021)، كما فرض التشخيص والعلاج عن بعد.

وإذا كان استخدام الافتراضي الرقمي جزءا من هذه التقنيات العلاجية المبتكرة، فهو في الواقع امتداد لحاضر افتراضي نفسي لدى الإنسان منذ الولادة (Lognoul et *al.*, 2020)، مادام الإنسان يبني وساطة بينه وبين العالم وفقا لأبعاد ثلاثة: إدراكي وتخيّلي وافتراضي (Tisseron et *al.*, 2013). من الناحية النفسية، يبنى الفرد الافتراضي النفسي في وقت مبكر جدا، انطلاقا من تمثلاته الذهنية، التي تتعلق بتصوراته القبلية للعالم وتوقعاته وحدسه المعرفي وقدرته على توقع تجاربه

الواقعية. وبذلك، فهو يختلف عن الإدراك والخيال (Lognoul et *al.*, 2020)، مادام الواقع الافتراضي يتيح مزايا عديدة في العلاج النفسي، من خلال محاكاة أو نمذجة وضعية محددة ومتكيفة مع المريض، تكون أسهل مما هي عليه في الحياة الواقعية، كما يوفر بيئة أكثر أمانا وقابلية للتحكّم، ومن ثم، تحسين مشاركة الشخص في العلاج (Nivière et *al.*, 2021). وبذلك، يكون الطريق سالكا ومتيسرا لتطبيق تكنولوجيا الواقع الافتراضي في سياق علاجي، من خلال تنشيط الاستجابات الوجدانية، وإعادة إنتاج بعض المخاوف.

ومادام العلاج يتم في جلسة فردية ومغلقة بالكامل، ويضمن السرية للمرضى، فإن تمارين التعريض تؤدى في عيادة المعالج، وليس على مرأى ومسمع من الجميع كما هو الحال عند تعريض الفرد في المترو مثلا (Levy et *al.*, 2017). وفي هذا السياق، أشارت بعض الدراسات (راجع: Clus, et *al.*, 2018) إلى أن المشاركين اعتبروا بيئة الواقع الافتراضي حقيقية، وأنها كانت قادرة على إثارة استجابات وجدانية لديهم. فطبيعة برمجة تطبيق الواقع الافتراضي تمنع حدوث مواقف غير متوقعة، وتوفر للمرضى بيئة آمنة تمكنهم من تجربة جوانب معينة من الحياة، والحضور وجدانيا داخل البيئة الافتراضية (Kim & Kim, 2020)، كما تسمح بالتأثير على ردود الفعل الوجدانية، لتكون العلاجات باستخدام الواقع الافتراضي تجربة وجدانية علاجية (Bouchard, 2022)، مادامت الانفعالات التي تنشأ في الواقع الافتراضي، انفعالات حقيقية وليست انفعالات افتراضية.

توفر، إذن، تكنولوجيا العلاج بالتعريض بالواقع الافتراضي Virtual Reality Exposure Therapy مقاربة مكملة لطرق التعريض التقليدية (بالتخيل أو في الواقع)، كما يتيح تعزيز الانغماس وتعزيز الشعور بالحضور في البيئة الافتراضية، وتمكين المستخدم من الانخراط نفسيا في التجربة المقدمة له (Rizzo et *al.*, 2018).

4. مفاهيم العلاج في الواقع السيبراني

إن تطور العدة التقنية سالفة الذكر، مقرونة بتطبيقات معلوماتية متطورة، وتطور نظري في علم النفس السيبراني، ساهموا جميعا في تبلور مفاهيم العلاج في الواقع الافتراضي: إنتاجا ومضمونا، حيث تم إنتاج مفاهيم جديدة، كما تم تدقيق مفاهيم أخرى متداولة وتكييف مضامينها وفق سياقها الجديد. ويكون المنطلق من فكرة شعور الفرد بأنه محاط داخل البيئة الافتراضية الرقمية، وقدرته على الانخراط الذاتي فيها (Gillet & Jung, 2018)، وبناء نسق مفاهيمي حولها. وسنفصل القول في كل منها.

1.4. التعريض

يُستمد التعريض exposition من نظريات الاستجابة الشرطية، حيث يتعرض المرضى تدريجيا لمحفزات تعكس مخاوفهم حتى تتضاءل الاستجابة غير الملائمة أو تختفي. ويتم وفق أسلوبين (Lognoul et *al.*, 2020):

-التعريض الكلاسيكي: ويكون عن طريق التخيل (يتخيل الشخص سيناريو مثير للقلق مع المعالِج، وتعريض نفسه للأحاسيس والمشاعر المرتبطة بها)؛ أو في الواقع (تعريض الشخص مباشرة للمواقف المثيرة للقلق، بمفرده أو بحضور المعالج) أو داخليا (تعريض الشخص لأحاسيس جسدية مثيرة للقلق).

-التعريض الافتراضي: أو علاج التعريض بالواقع الافتراضي.

يوفر التعريض بالواقع الافتراضي مزايا عدة، نجملها في ثلاثة مستويات: المستوى العام، ويتميز بكونه أسهل في التنفيذ والأداء، وأكثر واقعية وتحفيزا ومتعة من العلاج بالتعريض الكلاسيكي (Gillet & Jung, 2018)؛ ومستوى التشغيل، متمثلا في إمكانية تحكم المعالج في البيئة الافتراضية، ومن خلالها، التحكم في مستوى صعوبة التمرين (مبدأ التعريض التدريجي، مثل تعديل كثافة العناصر المتواجدة)، وتكرار التمرين إلى ما لا نهاية، في ظل الظروف نفسها (Levy et *al.*, 2017)، كما يتميز بكونه آمنا، ويسمح بإخفاء هوية الفرد أثناء التعريض (Lognoul et *al.*, 2020)؛ ومستوى الاستعمال، إذ يتميز بانخفاض التكاليف وسهولة الوصول إليه في مواقف معينة (مثل سعر تذكرة الطائرة في مقابل أتعاب الاستشارة) وتوفير الوقت (مثل التعريض في العيادة مقابل الانتقال إلى المطار)، كما يفيد في حالات يصعب تحقيقها واقعيا (مثل المرتفعات بالنسبة لمريض يقطن بالمدينة) أو غير قابلة للتكرار (مثل هجمات سبتمبر 2001) (Levy et *al.*, 2017).

إن الدراسات المتعلقة بالعلاج بالتعريض في الواقع الافتراضي تكشف عن قابلية مقارنة فعاليته مع طرائقه الكلاسيكية. فقد أظهرت دراسة (Carl et *al.*, 2019) أن فعالية التعريض في الواقع وفي الافتراضي متماثلة في علاج اضطرابات، مثل: الرهاب المحدد، والرهاب الاجتماعي، واضطراب الهلع، وضغط ما بعد الصدمة. كما تشير المعطيات المتعلقة باضطرابات القلق المعمم واضطرابات الوسواس القهري إلى إمكانات علاجية متماثلة بين الواقعين (Lognoul et *al.*, 2020).

لكن باورز وإميلكامب (Powers & Emmelkamp, 2008) توصلا إلى أن التعريض في الواقع الافتراضي كان أكثر فاعلية، كما ثمّنه المرضى وتقبّلوه أكثر. وفي هذا الباب، أفادت دراسة (Garcia-Palacios et *al.*, 2007) مع المصابين برهاب العناكب، أن 76% من المشاركين

فضلوا التعريض الافتراضي على التعريض الكلاسيكي، كما أيد 90,4٪ من المستجوبين التعريض الافتراضي، وبرروا تفضيلهم بالخوف من مواجهة المحفزات في الواقع، وبرره 4,1٪ بالطبيعة المبتكرة للتعريض بالواقع الافتراضي، والنسبة نفسها بررته بالصعوبة المفترضة للسيطرة على سلوك العناكب في الواقع الفعلي. وتشير معطيات أخرى (Guillén et *al.*, 2018) لدى مجموعات إكلينيكية إلى نسب مرتفعة من قبول التعريض الافتراضي. فكيف يحدث التعريض؟

2.4. الغمر

نجيب عن السؤال السابق باستحضار مفهوم الغمر، الذي يشير، حسب باوس وبوشارد (Baus & Bouchard, 2014)، إلى المستوى النوعي والكمي للمثيرات المستخدمة لمحاكاة البيئة، ويشمل عوامل مثل عدد الحواس المحفزة، وعدد التفاعلات الممكنة ومستواها، ومستوى الواقعية. ومن ثم، يوفر الواقع الافتراضي الغامر تجربة أكثر كثافة للمستخدم، باستخدام خوذة الواقع الافتراضي أو بيئات متعددة العرض، لتوليد صور وأصوات وأحاسيس أخرى واقعية (Kim & Kim, 2020). وفي هذه النقطة، يعتمد الغمر على جودة التكنولوجيا المستخدمة، لكون الواقع الافتراضي الذي يستخدم الهاتف الذكي أقل غمرا، نتيجة لانخفاض جودة الصورة والصوت وغياب أجهزة التتبع (Lognoul et *al.*, 2020). وعموما، يتوافق الغمر مع حالة نفسية تتميز بتصور الذات على أنها محاطة ببيئة، ومتضمنة فيها، ومتفاعلة معها، توفر تدفقا مستمرا للمحفزات والخبرات (Levy et *al.*, 2017).

إن كان الغمر مرتبطا بنوعية المثيرات التي توفرها التقنيات المستعملة وجودتها، فإن مفهوم الانغماس مرتبط بحالة المستخدم نفسه، وبإحساساته ومشاعره، وتفاعلاته.

3.4. الانغماس

يعرّف الشعور بالانغماس بأنه تجربة العزلة الحسية التي تتيحها تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز من خلال التفاعل مع العالم الحقيقي و/أو دمج العناصر الافتراضية فيه. ينتج عن العزلة الحسية الانخراط الذاتي للمستخدم في الواقع الافتراضي الرقمي، مما ينتج عنه قدرته على الشعور بأنه محاط داخل البيئة الافتراضية (Bioulac et al., 2018). وبذلك، يعتبر ليفي وآخرون (Levy et *al.*, 2017) أن إحدى التجليات الأساس أثناء الانغماس في الواقع الافتراضي هي الإحساس الذاتي للمستخدم بتواجده في البيئة الافتراضية. يختبر المريض، من خلالها، تجربة حسية يختارها المعالج، ارتباطا بخصوصية الحالة المرضية، ويكون هدفها منح المستخدمين شعورا بالواقعية، مما يسمح لهم بفهم

المواقف التي تعيقهم بشكل يومي، ومن خلال الاقتراب قدر الإمكان من الواقع (www.inicea.fr). كل المفاهيم سالفة الذكر، تصب في مفهوم أهم: الحضور. فما المقصود به؟ وما تجلياته؟

4.4. الحضور

توفر البيئة الافتراضية من خلال الانغماس والغمر، إحساسا ذاتيا لدى لمريض بـ"التواجد هناك"، أي: الحضور La présence (Levy et *al.*, 2017). فالشعور بالحضور إدراك نفسي (Diemer et *al.*, 2015)، أساسه تجربة ذاتية للتواجد في مكان أو بيئة، عندما يكون الشخص موجودا فعليا في مكان آخر (Witmer & Singer, 1998). وبذلك، يكون الحضور حالة نفسية لتجريب مواضيع افتراضية باعتبارها مواضيع حقيقية (Lee, 2004). تساهم عوامل مختلفة في ترسيخ الحضور، منها: سهولة التفاعل؛ وتحكم المستخدم في بيئة متغيرة (القدرة على نقل موضوع ما)؛ وواقعية الصورة؛ ومدة التعريض؛ والعوامل الاجتماعية (مثل وجود أناس آخرين أو أفاتارات في البيئة)؛ والعوامل الداخلية (أي التباين الذاتي للشعور بالحضور)؛ والعوامل الخارجية المرتبطة بالنظام التقني (مثل التتبع الصحيح أو مجال الرؤية) (Sadowski & Stanney, 2002).

ولكون العلاقة بين المشاعر والحضور معقدة، فإن إخبار مريض مصاب برهاب العناكب، بوجود عنكبوت في هذه البيئة، يزيد من شعوره بالحضور، حتى إن لم يرها بعد (Diemer et *al.*, 2015). ومن ثم، فإن فكرة الحضور، تقود إلى النظر في العلاج بالواقع الافتراضي بما يتجاوز مفهوم التعريض، ولكن باعتباره علاجا متداخلا يدمج طرائق حسية مختلفة (Levy et *al.*, 2017).

كل المفاهيم السابقة لن تكون مجدية دون وجود الأفاتار، باعتباره محور العالم الافتراضي وبؤرته، وباعتباره انعكاسا لشخصية الفرد الواقعية في عالم افتراضي، ووسيط بين المستخدم والمعالِج. فما خصوصياته وتجلياته؟

5.4. الأفاتار

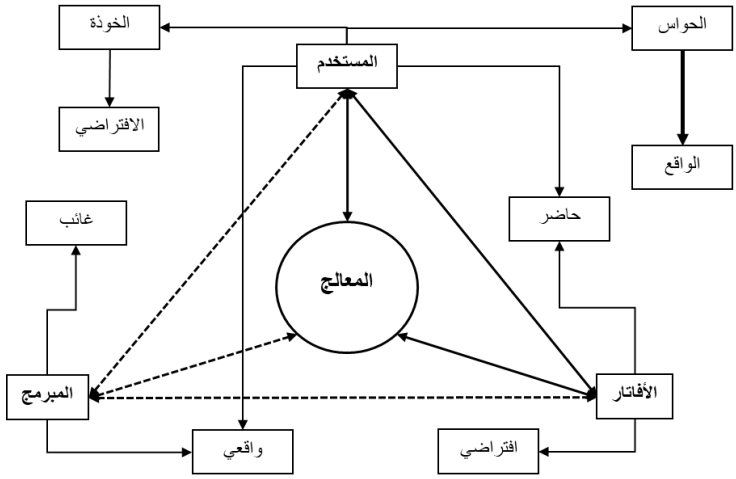
يوفر الأفاتار، أو دمية البكسل pixel كما يسميها تيسرون، إمكانية أن يصبح المستخدم متفرجا على أفعاله (Tisseron, 2009a)، ويمكن أن يكون شخصا مزدوجا، ورفيقا، ومُجسّدا لجزء من الذات، أو وسيط تواصل مع الآخرين ومع المستخدم نفسه (Tisseron, 2012). وبذلك، يعدّ الأفاتار وسيطا للفعل وممثلا له في الوقت ذاته، كما يتضمن طرفا ثالثا متضمنا فيه، مادام وجوده رهين بمُبرمج التطبيق الذي طوره (Gillet & Brun, 2017)، باعتباره طرفا غير مرئي بين المستخدم

والأفاتار.

ومادام المستخدم يحول جزءا من شخصيته (بصعوباتها، وعوائقها، واضطراباتها) على الأفاتار، يصبح للتحويل معنى مزدوجا في الوساطة الرقمية، ويفيد ما ينكشف على المعالج (Souchard, 2019)، وما ينكشف بشكل رقمي على الأفاتار، أيضا. وبذلك، يكون للأفاتار وظيفة "الانتقال المزدوج" (Jung, 2015)، ومفادها أن المستخدم يمكنه أن يعكس أفعاله على ذاته، وفي الآن نفسه، ينعكس بشكل ذاتي على الأفاتار باعتباره موضوعا. ومن ثم، تتمثل الازدواجية في كون الموضوع هو نفسه، وهو موضوع مختلف في الآن ذاته (Gillet & Jung, 2018). إنها علاقة وضحها زغبوش (2023)، بأن الأفاتار يكون بصيغة المتكلم المفرد، أي "أنا"، لكن الفرد ينظر إلى نفسه، أيضا، من خلال الأفاتار، ويخاطب نفسه بصيغة "هو" (المفرد الغائب) الذي يحيل على الأفاتار، وكأنه اندمج معه، فتصبح "أنا" (الفرد) و"هو" (الأفاتار) كائنا واحدا بصيغتي: المتكلم والغائب. فالمستخدم يمارس سيطرة مباشرة وتأثيرا على الأفاتار الذي يجسده، وبالمقابل، يؤثر الأفاتار، أيضا، على سلوك المستخدم ومواقفه، ويمتد هذا التأثير إلى سلوكه الواقعي ووجدانه، ويكون سبيلا سالكا للعلاج. ومن ثم، فالأفعال الافتراضية واستجابات الأفاتار تقود المستخدم إلى تجربة نفسه كشخص آخر، مدعوما بتوظيف موضوع يمثل ازدواجيته هو نفسه، فيعبر الأفاتار عن مستويين من الازدواج، يتأرجحان بين هوية الذات وغيرية الذات (Gillet & Jung, 2018):

- الأول، يتجه نحو الذات نفسها، ويستخدم لتجربة الذات وتَمثلها هي نفسها، حيث يميل المستخدم إلى الاندماج مع أفاتار، ليتمثّل خصائصه ووظائفه،
- والثاني، يتجه نحو الموضوع والاعتراف باختلافه، فيختبر المستخدم نفسه كشخص آخر، أو حتى كموضوع غريب عن نفسه.

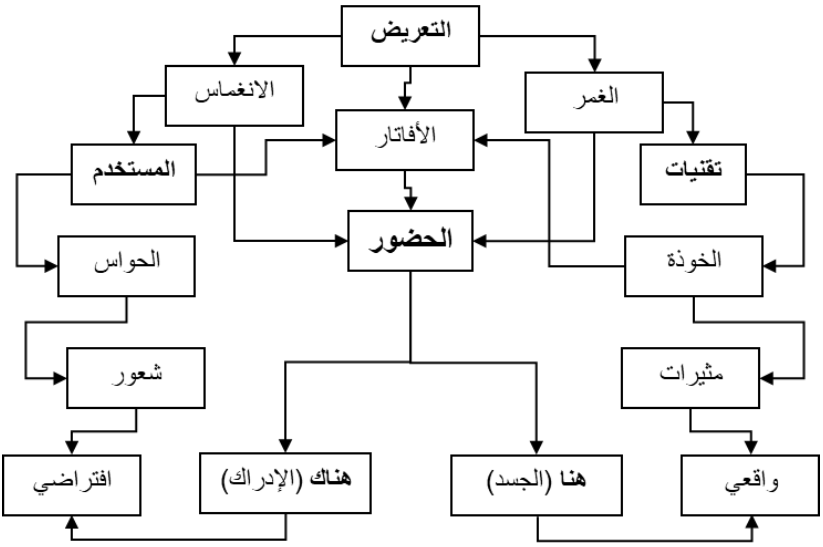
ويمكن تلخيص العلاقة بين المستخدم والأفتار والمبرمج، والتي محورها المعالج، في الشكل التالي:



نلاحظ من خلال هذا الشكل، أوجه التفاعل بين مكونات العلاقة العلاجية، من جهة؛ ومن جهة أخرى، أوجه التقابل بين الحضور والغياب، وبين الواقعي والافتراضي، وكذا التكامل بينهما، في نسق منسجم.

ولأن التطابق بين الأفعال الافتراضية واستجابات الأفاتار يحقق حالة من الاستباق (Marcellim, 2007)، مادام الأفاتار ناقلا للرموز المتعددة (المتصورة، والحسية، واللفظية)، فإنه سيكون داعما لتكرار صدى تقديم الرعاية (Tisseron, 2012)، وسيجعل من الأفاتار "الطريق الملكي للعلاج" (Tisseron, 2009b).

نجمل العلاقات والتقاطعات بين المفاهيم السابقة في الشكل التالي:



يتبيّن من خلال هذا الشكل، أن تحقيق الشعور بالحضور يعدّ محور العلاج في الواقع الافتراضي، وتتدخل فيه عناصر متعددة، تتأرجح بين الشعور الذاتي الواقعي والمثيرات الخارجية والافتراضية، في انسجام متناغم بين وجود الفرد في الواقع وفي الافتراضي في الآن نفسه. فتكون مفاهيم التعريض، والغمر، والانغماس، والأفاتار في خدمة المفهوم الأساس الذي هو الحضور. فكيف تتحقق هذه الوساطة في العلاج؟

5. أمثلة عن علاج بعض الاضطرابات

استخدمت أجهزة الواقع الافتراضي في كثير من مجالات الرعاية الصحية، من خلال تطبيقات متنوعة، بدءا من تعليم الرعاية الصحية المهنية وحتى علاج الأمراض (Garrett et *al.*, 2018). كما توجد تطبيقات متعددة للواقع الافتراضي في العلاج النفسي، إذ يمكن استخدامه، مثلا، في حالات الإدمان (Hone-Blanchet et *al.*, 2014)، واضطرابات الأكل، والفصام، واضطرابات القلق (راجع: Levy et *al.*, 2017) وغيرها. وامتدت هذه الفعالية العلاجية إلى أمثلة حالات تم علاجها، من مثل: اضطرابات القلق، والرهاب، وتدبير التوتر، واضطراب ما بعد الصدمة، وتدبير الألم الحاد والمزمن، وإعادة التأهيل البدني. كما استخدم الواقع الافتراضي لبعض الوقت مع المرضى الذين يعانون من الذهان. وتشير الأدلة إلى أن مهام الواقع الافتراضي مفيدة وآمنة لدى هؤلاء الأفراد (يُنظر: Valmaggia et *al.*, 2016). ووفقا لأبحاث عديدة (يُنظر: Levy et *al.*, 2017)، يكون للعلاج بالواقع الافتراضي فعالية التعريض في الواقع نفسه، على الأقل في

علاج الرهاب البسيط، واضطراب الهلع مع رهاب الأماكن المفتوحة، وحالة الضغط ما بعد الصدمة والرهاب الاجتماعي. وبذلك، أوصى المختصون باستعمال الواقع الافتراضي لكونه عاملا مساعدا للعلاج السلوكي المعرفي (يُنظر: Moritz et *al.*, 2014). ونمثل لذلك باضطرابين عرفا غزارة في التطبيق والإنتاج العلميين.

1.5. اضطرابات الأكل

ركزت دراسات الواقع الافتراضي لاضطرابات الأكل eating disorder على التعريض للمحفزات الغذائية الافتراضية، بهدف تقييم ردود الفعل الوجدانية، أو الرغبة الشديدة، أو بهدف علاجي (Clus, et *al.*, 2018). بالنسبة لاضطراب الأكل والشره المرضي bulimia، تشير بعض الدراسات إلى فائدة العلاج بالتعريض في الواقع الافتراضي في تحسين الدافعية للتغيير، وتقدير الذات، وتقليل سلوكات الشراهة عند تناول الطعام (de Carvalho et *al.*, 2017). كما نجح في تعديل تشوهات صورة الجسد لدى الأشخاص الذين يعانون من السمنة واضطراب الشراهة عند تناول الطعام، واضطرابات الأكل غير المحددة (Riva, 2011)، وهو ما ساهم في انخفاض السلوكات غير السوية المتعلقة بالطعام والعلاقات الاجتماعية (Glympi et *al.*, 2023). كما طور الواقع الافتراضي تقنيات علاجية مبتكرة، ولا سيما تقنية الوهم الجسدي illusion corporelle المستخدمة بهدف تقليل اضطراب صورة الجسد الناتج عن فقدان الشهية anorexie، أو حتى العلاج بالتعريض لإشارات استهلاك الطعام المستخدم لدى المرضى الذين يعانون من الشره المرضي boulimie أو فرط البلع hyperphagiques (Nivière et *al.*, 2021).

2.5. القلق

في اضطرابات القلق، تشكل محاولات حماية الذات أو تحييد الخطر التي تواجهها، أو البحث عن الأمان، عائقا أمام إدراك التهديد وعواقبه الفسيولوجية والعصبية... (Bouchard, 2022). ومن هذا المنطلق، يواجه العلاج بالتعرض في الواقع الافتراضي الشخص القلق بلطف في بيئات تفاعلية اصطناعية (مصعد، جسر، طائرة...) ويطبق أساليب التفكير والشعور والتصرف بشكل مختلف (Malbos et *al.*, 2017). وقد أثبتت بعض الدراسات (يُنظر: Levy et *al.*, 2017) أن التعريض بالواقع الافتراضي في اضطرابات القلق، لا يقل فعالية عن التعريض في الواقع، وأظهر فعاليته في علاج أنواع معينة من الرهاب المحدد: رهاب الطيران، ورهاب المرتفعات، ورهاب العناكب، ورهاب

الأماكن المغلقة، ورهاب القيادة. كما أثبتت فعاليته في علاج اضطرابات القلق الأعقد مثل اضطراب الهلع، ورهاب الأماكن المكشوفة، والرهاب الاجتماعي، واضطراب ما بعد الصدمة.

6. التأثيرات السلبية للواقع الافتراضي

كل الإيجابيات السالفة، إضافة إلى الشغف بالواقع الافتراضي، وتزايد مجالات تطبيقه واستعمال تقنياته، يمنح مشروعية التساؤل عن احتمال وجود آثار ضارة لاستخدامه على الصحة النفسية، خاصة أثناء التعرّض المطول للشاشات ثلاثية الأبعاد، التي تفصل المستخدم فعليا عن الحياة الواقعية، لينغمس في عوالم افتراضية.

تعرف التأثيرات السلبية، عموما، بكونها تلك التي ينظر إليها المريض أو الطبيب أو الأسرة على أنها مزعجة أو ضارة، بما في ذلك حدوث تدهور على مستوى الأعراض (Park et *al.*, 2019) أو الإدمان، أو الأوهام التي تظهر عند استخدام الواقع الافتراضي (Jerdan et *al.*, 2018). وعموما، مادامت قدرة التدخل للتأثير على الحالة الوجدانية تعدّ أساسية في التأثيرات العلاجية، لارتباطها بالإحساس بالحضور، فإنها يمكن أن تتعطل بسبب الآثار السلبية التي تؤدي إلى توقيف المحاكاة (Sevinc & Berkman, 2020).

وفي هذا الصدد، صدر تقرير تقييمي سنة 2021 (www.anses.fr) حول الآثار المحتملة الضارة للواقع الافتراضي على الصحة، من مثل الدوار السيبراني، وتغيّر في المهارات اليدوية أو القدرة على توجيه الجسم، وتأثيرات ضارة مرتبطة بالإنارة الزرقاء، أو بتباين شدة إنارة شاشات العرض الخاصة بالواقع الافتراضي المثبتة على الرأس. كما يشير التقرير إلى آثار جانبية أخرى، بما فيها التناقضات الحسية، التي تحدث عند تضارب الإشارات التي تتلقاها الحواس. ويتأثر بهذه الظاهرة بين 30 و50٪ من المستخدمين. وتشير بعض الدراسات (Lundin et *al.*, 2023) إلى أعراض وآثار ناجمة عن الواقع الافتراضي، من بينها الغثيان والدوار والارتباك وعدم الاستقرار في الوضع postural instability والتعب. وغالبا ما يشار إلى هذه الأعراض الجسدية المزعجة باسم الدوار السيبراني cybersickness، أو دوار الواقع الافتراضي، الذي يرتبط سلبا بالتجربة الذاتية للحضور في البيئة الافتراضية (Meister et *al.*, 2016). ويمكن أن تؤدي تدخلات الواقع الافتراضي أيضا إلى ظهور أعراض تفككية dissociative symptoms (Weech et *al.*, 2019)، بما في ذلك إدراك الانفصال عن الذات (الاغتراب عن الشخصية depersonalization) والانفصال عن البيئة (الاغتراب عن الواقع derealization)، إضافة إلى تفاقم الأعراض (في اضطراب ما بعد

الصدمة، والقلق)، والتعب، والدوار، وآلام الظهر.

ويحيل الدوار السيبراني، الذي غالبا ما يرتبط بدوار الحركة، على ردود فعل فسيولوجية غير سارة عند استخدام تقنيات الواقع الافتراضي. إن نظرية الصراع الحسي conflit sensoriel (Davis, et *al.*, 2014) هي المعتمدة أكثر لتفسيره، ومفادها وجود صراع بين أجهزة استقبال المثيرات البصرية والأجهزة الدهليزية vestibulaires وغير الدهليزية، ليتم التمييز بين ثلاث فئات من الأعراض فيها (Lognoul et *al.*, 2020):

-أعراض بصرية (أي تعب العين، والصداع، وعدم وضوح الرؤية).

-اختلال التوجيه désorientation (أي الشعور بالدوار و/أو عدم التوازن)؛

-أعراض الغثيان (أي الشعور بعدم الراحة، والغثيان، والتعرق).

إن التفسير المحتمل لهذه الظاهرة يمكن في تناقض المعلومات الحسية التي يتلقاها الدماغ، مثل إدراك أن الفرد يتحرك (معلومات بصرية) في حين أنه جالس (معلومات العضلات والأذن الداخلية). وهو ما اعتبره كورتيسيس وآخرون (2019) عدم تطابق المعلومات بين نظامين حسيين مشاركين في رصد الحركة. إذا كان المستخدم واقفا، فلن يرصد الجهاز الدهليزي Vestibular apparatus (خاصة الأذن الداخلية) أي حركة؛ ومع ذلك، عند استخدام خوذة الواقع الافتراضي، سينتج التناقض عن الحركة التي يلاحظها النظام البصري (Kourtesis et *al.*, 2019). وهو ما يخلق تضاربا في المعلومات التي تصل الدماغ.

تكون هذه التأثيرات، عموما، خفيفة جدا ومؤقتة وغير ضارة، بشكل عام، وأكثر حضورا لدى النساء، ولدى الأشخاص الذين يميلون إلى المعاناة من دوار الحركة (Rebenitsch & Owen, 2014). توصف أعراض دوار الحركة بأنها أحدّ لدى الأطفال أقل من 12 عاما، ولا تذكر عند كبار السن (Money, 1970). ومع ذلك، يبدو أن هذه الملاحظة لا يمكن إسقاطها على سياق الواقع الافتراضي، ارتباطا بما لاحظه آرنز وسيرني (Arns & Cerney, 2005) من انخفاض حدة الدوار السيبراني لدى الأطفال دون سن 12 عاما، وزيادة في درجات الدوار السيبراني مع تقدم العمر (Lognoul et *al.*, 2020). وهو ما يعني استقلالية دوار الحركة عن الدوار السيبراني.

يمكن تخفيف الآثارا الجانبية السلبية للواقع الافتراضي، حيث أكد روبينيتش وأوين (Rebenitsch & Owen, 2014) أن تكرار التجارب باستعمال أجهزة الواقع الافتراضي أدى إلى انخفاض حدوث الدوار السيبراني، رغم أنه تجربة ذاتية لا يمكن تخفيفها لدى بعض الأفراد،

وتختلف باختلاف التقنيات والبرمجيات المستخدمة. لكن التقليل من تكرار ظهورها وشدتها ممكن بفضل التحسينات التكنولوجية والبرمجة، بالإضافة إلى اختصار الوقت الذي يقضيه الفرد في الواقع الافتراضي (van Heugten-van der Kloet et *al.*, 2018). وهو ما يستدعي، أولا، اختبار مدى قابلية المشاركين للإصابة بدوار الحركة motion sickness (راجع: Gillet & Jung, 2018).

7. إنجازات العلاج بالتعريض الافتراضي وانتقاداته

رغم آفاق العلاج النفسي القائم على الواقع الافتراضي الواعدة، يصعب بلورة موقف منه دون تقييم واقعي لفوائده وأضراره. إذ يمكن لهذه الآثار السلبية أن تؤثر بشكل دال على الحالة الوجدانية للفرد، فيمتد تأثيرها إلى التدخل العلاجي (Weech et *al.*, 2019). ففي دراسة مطا-تحليلية (Lundin et *al.*, 2023) حول 73 دراسة تناولت هذا الموضوع، أبلغت 21 منها عن عدم وجود آثار سلبية، وكانت الآثار السلبة واضحة في 5 منها، رغم عدم تحديدها. وأبلغت 7 منها عن تفاقم الأعراض الإكلينيكية أو زيادة خطر معاودة ظهور الاضطراب، ولم تشر 45 دراسة إلى أي آثار سلبية أو جانبية. كما اظهرت دراسة ميطا-تحليلية (راجع: Fodor et *al.*, 2018) لتحديد التأثيرات العلاجية للواقع الافتراضي على مقاييس القلق والاكتئاب ومعدلات الإنهاك، فعالية أكبر للتعريض بالواقع الافتراضي مقارنة بمهام الضبط (مثلا، قائمة الانتظار، العلاج الوهمي، الاسترخاء)؛ وفعالية مماثلة للتعريض بالواقع الافتراضي والتعريض بالتخيل أو في الواقع في العلاجات الكلاسيكية، مثل العلاج السلوكي المعرفي؛ كما لاحظت إنهاكا متماثلا مع العلاجات الكلاسيكية. لكن الدراسة رصدت، أيضا، عديدا من التحيزات المنهجية المتكررة، مثل وجود المطورين في غالبية الدراسات، وصغر حجم عينة الدراسات، ودراسات التفوق وليس التكافؤ، وعدم تجانس الضوابط، وغيرها. وهو ما شكل موضوع انتقاد الواقع الافتراضي، بسبب الجودة المحدودة للدراسات حوله، وحجم العينة فيها (Morina et *al.*, 2015)، وتضارب المصالح المتمثل في حضور كثيف للمطورين بين مؤلفي الدراسات (Fodor et *al.*, 2018)، وعدم تجانس الأجهزة والبيئات الافتراضية المستخدمة، وندرة المعطيات المتعلقة باستخدام التعريض بالواقع الافتراضي في بعض الاضطرابات، وعدم تحديد المعايير التي تؤثر على الفعالية بدقة، إضافة إلى مخاطر التحيز العالية أو غير المؤكدة في معظم الدراسات.

8. تجاوز قصورات العلاج بالواقع الافتراضي

رغم الانتقادات السابقة، فإن العلاج بالواقع الافتراضي يوفر بيئة تفاعلية تراعي خصوصيات المرضى، وهو ما يساهم في تحسين مشاركتهم في العلاج وتحفيزهم، وبذلك، يحتاج مستقبل البحث فيه، النظر في آثاره السلبية جسديا ونفسيا، وتجاوزها. ويمكن تصنيف هذه الآفاق وفق ثلاث مستويات:

1.8. تقنيا وعلائقيا

يتيح الدعم التقني اللازم لتكنولوجيا للعلاج بالواقع الافتراضي الفرصة لتطوير طرق علاج أخرى، مثل العلاج عن بعد (Levy et *al.*, 2017). وهو ما يستدعي تحسين استخدام الواقع المعزز. ويمكن لعلاجات الواقع الافتراضي المعتمدة على الهاتف المحمول أن توفر طرقا علاجية جديدة للمرضى الذين لا يستطيعون حضور العلاج الشخصي بسبب الإعاقة، أو صعوبات التنقل، أو المخاوف الصحية (Philippe et *al.*, 2022).

وإن كان معظم الشباب على دراية بالتقنيات الجديدة وينجذبون إليها، بما في ذلك الواقع الافتراضي (Nivière et *al.*, 2021)، وهو ما يجب استثماره عمليا، فإن بعض الفئات (مثل الأطفال وكبار السن) قد تواجه عوائق استخدام التكنولوجيا أو الوصول إليها. إن هذا العائق قابل للتجاوز بالتدريب على استخدام التطبيق (Moussa et *al.*, 2017)، والحصول على المساعدة من مقدم الرعاية، ويمكن حتى تحقيق ذلك من خلال تطبيقات الحاسوب عند بعد (Philippe et *al.*, 2022)

إن تطوير علاجات يقبلها المرضى بشكل أفضل، وتعزيز العلاقة العلاجية والدافع للعالج (Nivière et *al.*, 2021)، يحتم أن يكون المعالج على دراية بخصوصيات العلاج بالتعريض في الواقع الافتراضي (Lognoul et *al.*, 2020). وإن كانت بعض برامج العلاج السلوكي المعرفي الرقمية برامج محوسبة ذاتية التوجيه، تستغني عن المعالجين تماما، فقد أفادت دراسة ميطا-تحليلة (Karyotaki et *al.*, 2021) أن فعالية برامج العلاج السلوكي المعرفي الرقمية والمشاركة فيها، يتم تعزيزها عند توفر دعم المدرب أو الأقران، عبر البريد الإلكتروني أو الاتصال الهاتفي (Ezawa et *al.*, 2023). وفي هذا السياق، أكد بوشارد وآخرون (2017) على أهمية تواجد المعالج وقيمة الروابط العلائقية التي تظل أساس الرابط العلاجي الجيد، مع أثرها الإيجابي على فعالية العلاج (Bouchard et *al.*, 2017).

2.8. تشخيصا وفحصا

نظرا لخصوصية العلاج بالواقع الافتراضي: التقنية والعلائقية، أصبح إجراء تقييم دقيق لعلامات

التجنب المعرفي لدى المرضى ضروريا، حتى لا يتعاملوا مع البيئة الافتراضية والمحفزات على أنها "لعبة" بدلا من الانغماس المعرفي فيها (راجع: Philippe et *al.*, 2022)، إضافة إلى ضرورة استخدام أدوات الفحص التي تشمل قياس الأعراض الجسدية، مثل الدوار السيبراني والأعراض والآثار الناجمة عن الواقع الافتراضي، والأعراض التفككية symptoms of dissociation، والاستجابات الوجدانية السلبية، مثل زيادة الاجترار، أو أفكار إيذاء النفس، أو التأثيرات على الأداء (Lundin et *al.*, 2023).

3.8. تطور نوعي

لتجاوز النواقص السالفة، طور الباحثون أدوات صحية رقمية تسمح للممارسين بتقليل الوقت الذي يقضونه مع كل مريض، حيث تشير الأدلة (Moussa et *al.*, 2017) إلى أن قضاء 10 دقائق مع المرضى من خلال منصات متزامنة، والإحالة على منصات غير متزامنة (مثلا، على الإنترنت، أو الهاتف المحمول، أو العلاج المعتمد على الحاسوب والتدريب المعرفي) يكون كافيا. كما تم تطوير بيئات افتراضية متصلة بالإنترنت، تسمح للمشاركين بالتفاعل مع بعضهم البعض باعتبارهم أفاتارات، ويُشار إليها باسم الميتافيرس "metaverse" (Robinson et *al.*, 2023). ونظرا لإمكانيات الميتافيرس التي تبدو غير محدودة، فإنه يكتسب اهتماما متزايدا في عديد من المجالات بما في ذلك مجال الصحة النفسية (Ifdil et *al.*, 2023). وبذلك، يكون الانغماس في عالم الميتافيرس وسيلة فعالة لتسهيل برامج الصحة النفسية.

وإلى جانب عمل الميتافيرس كوسيط رقمي لتوفير التدريب على المهارات السلوكية المعرفية المدعومة تجريبيا، فإنه على مستوى الممارسة الإكلينيكية، قد يساعد على رصد التأثيرات غير المحددة التي ستساعد على تفسير تغيّر الأعراض في العلاجات النفسية الشخصية الكلاسيكية (يُنظر: Ezawa et *al.*, 2023)، وتعزيز شعور أوسع بالدعم الاجتماعي القائم على الويب.

خلاصة

نستنتج مما سلف، أن العلاج النفسي في العالم الافتراضي منظومة من المفاهيم والتقنيات والتطبيقات، إضافة إلى خبرة المعالج، لتوفير العلاج، وتسهيله، وفهم أعراضه أكثر، ضمن علاقة ثلاثية تجمع بين المعالِج والمعالَج والأفاتار. وبذلك، تكون الممارسة الإكلينيكية قد خطت في اتجاه تجاوز العلاقة الثنائية، وجها لوجه، بين المعالِج والمعالَج. إن تطور هذا الأسلوب الجديد رهين بتطور التكنولوجيا، وتطور كفاءة المبرمجين وبخلفياتهم السيكولوجية، وإلمامهم بالخصوصيات الثقافية. وإن كانت

الدراسات منعدمة في مجال تأثر العالم الافتراضي بالمتغيرات الثقافية، فإننا نعتقد أنه مجال يستحق الاهتمام، لأن التصور السائد الآن يفيد أن الواقع الافتراضي عابر للثقافات، ونوع من العولمة الثقافية.

من جهة أخرى، لم يعد الباحث السيكولوجي والممارس الإكلينيكي المسؤولان الوحيدان عن تطوير طرق التشخيص والعلاج، بل أضحى المبرمج حاضرا بقوة في هذا المجال، رغم ما يثيره من تساؤلات حول أهلية تكوينه السيكولوجي لذلك. وارتباطا بهذه النقطة، فإن استحضار منظومة المفاهيم الناظمة لهذا السياق العلاجي الافتراضي، تفيد أن بعضها يرتبط أكثر بالمعالج (التعريض)، وبعضها يخص أكثر المستخدم (الانغماس، الحضور)، وبعضها يربط أكثر بالتقنية (الغمر)، وبعضها مشترك أكثر بين المستخدم والمبرمج (الأفاتار)، إلا أنها كلها تشترك في تحقيق التفاعل الأمثل مع البيئة ثلاثية الأبعاد، ومن ثم، وتمكين المستخدم من أن يعيشها كما لو أنه في بيئته الواقعية: إدراكا، ومشاعر، وأحاسيس، وتفاعلا.

إن ما يميز هذا الواقع، أيضا، مرونة تشغيله، والتحكم فيه وفي العناصر التي تكونه، وتكرار التمرين بالطريقة نفسها وفي الزمن نفسه والبيئة نفسها، وتدفق المثيرات بشكل مسترسل وبالوتيرة نفسها، إضافة إلى عامل إخفاء الهوية، والتخلص من ضغوطات الواقع الفعلي (نظرات الآخرين مثلا).

كما أضحى الأفاتار وسيطا يمكّن من تحويل مشاكل المستخدم وعوائقه عليه، ليكون مرآة يرى فيها المستخدم مشاكله من الخارج، وعنصرا يساعد المعالِج على فهم مشاكل المستخدم، متجاوزا عوائق المقابلة وجها لوجه. وبذللك، سيكون الأفاتار "الطريق الملكي للعلاج" (Tisseron, 2009b).

لكن استعمال تقنيات الواقع الافتراضي، ورغم إيجابياتها، تتضمن بعض الأثار الجانبية، التي قد تؤثر سلبا على العلاج، أو تحرم فئة من الناس أو المعالِجين من هذه التقنية، خصوصا من له خصاص بالمعارف التقنية، أو حساسية تجاها. إن أهم نموذج للآثار الجانبية: الدوار السيبراني، رغم أنه لم يصنف بعد كاضطراب مستقل، ارتباطا بعدم وضوح أعراضه وتداخلها مع أصناف أخرى من المعاناة، واقترانه بتجارب ذاتية شخصية. إن الاستعمال المكثف لهذه التقنيات، والتطبيع مع الإدمان عليها، قد يضع مفهوم الإدمان نفسه موضع تساؤل: هل علاقة الإنسان بهذه التقنيات إدمان، أم علاقة طبيعية مثل علاقته بالإنسان، أم ضرورة تواصلية وعلاجية؟ إن فترة الحجر الصحي الناتج عن انتشار كوفيد-19، كشفت كيف يُغيّر السياق المعايير والتمثلات والقناعات، وكيف أصبح الكل ملازما لتقنيات التواصل الرقمي، بل أضحت وسيلة التواصل الوحيدة التي تخفف من الاضطرابات التي رافقت الحجر، رغم

اعتبارها إدمانا في السابق. ومن ثم، نسائل تعريف الإدمان كاضطراب في الدلائل التشخيصية المعتمدة حاليا: هل يجب إعادة النظر في الدلائل التشخيصية الحالية؟ أم يجب الشروع بإنجاز دلائل تشخيصية خاصة باضطرابات وبأعراضها في العالم الافتراضي؟ فالواقع الافتراضي أصبح واقعا فعليا، يعيش فيه الإنسان جزءا معتبرا من حياته، بصعوباته، وعوائقه، وآماله.

وأخيرا، طور علم النفس السيبراني منظومة ثلاثية من المفاهيم، والتقنيات، والتطبيقات، تجاوزت العلاقة الثنائية، وجها لوجه، بين المعالِج والمعالَج، لتصبح علاقة ثلاثية عن بعد، بين المعالِج والمعالَج والأفاتار. ويساهم مبرمج التطبيق في تطوير طرق التشخيص والعلاج، بجانب الباحث السيكولوجي والممارس الإكلينيكي، لتصبح العلاقة ثلاثية المكونات، أيضا. وتصب المفاهيم الناظمة للعلاج الافتراضي في تحقيق التفاعل في بيئة ثلاثية الأبعاد. فتكون إشكالية تفسير سلوك الفرد وعلاجه تتراوح بين البعد البيولوجي، وبعد البيئة الفعلية، وبعد البيئة الافتراضيه، إنها إشكالية ثلاثية الأبعاد، كذلك.

قائمة المراجع

Attrill-smith, S.، Fullwood, C.، Keep, M.، Kuss, D.J. (2019). دليل أكسفورد لعلم النفس السيبراني. (ترجمة: مفيد نجيب حواشين، مراد علي عيسى، 2022). عمان، دار الفكر.

زغبوش، بنعيسى. (2021). الإنسان وجائحة فيروس كورونا المستجد (كوفيك-19): نحو أفق إشكالي جديد في سياق تداخل موضوعات الأبحاث وتقنياتها المنهجية. الدوحة: *مجلة عمران للعلوم الاجتماعية*، 9(36)، 91-115.

زغبوش، بنعيسى. (2023). علم النفس السيبراني وإشكالية التجريب بين العالم الواقعي والعالم الافتراضي. ضمن: *وقائع المؤتمر الدولي السابع للعلوم الإنسانية والتربوية* (65-82). تاسطنبول، منشورات أكاديمية ريمار. http://dx.doi.org/10.47832/IjherCongress7-6

Anses (2021). Expositions aux technologies de réalité virtuelle et/ou augmentée. https://www.anses.fr/fr/system/files/AP2017SA0076Ra.pdf

Arns, LL., Cerney. MM. (2005). Proceedings of the 2005 IEEE Conference on Virtual Reality. p. 267–8.

Baus, O., & Bouchard, S. (2014). Moving from virtual reality exposure-based therapy to augmented reality exposure-based therapy: a review. *Frontiers in human neuroscience*, *8*, 112. https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00112

Bioulac, S., de Sevin, E., Sagaspe, P., Claret, A., Philip, P., Micoulaud-Franchi, J. A., & Bouvard, M. P. (2018). Qu'apportent les outils de réalité virtuelle en psychiatrie de l'enfant et

l'adolescent ? *L'Encephale*, *44*(3), 280–285. https://doi.org/10.1016/j.encep.2017.06.005

Bouchard, S. (2022). Chapitre 9. L'utilisation de la réalité virtuelle dans le traitement des troubles anxieux. Dans: S. Tisseron & F. Tordo (Dir), Pratiquer les cyberpsychothérapies: Jeux vidéo. Réalité virtuelle. Robots (pp. 85-94). Paris: Dunod.

Bouchard, S., Dumoulin, S., Robillard, G., Guitard, T., Klinger, É., Forget, H., Loranger, C., & Roucaut, F. X. (2017). Virtual reality compared with *in vivo* exposure in the treatment of social anxiety disorder: a three-arm randomised controlled trial. *The British journal of psychiatry: the journal of mental science*, *210*(4), 276–283. https://doi.org/10.1192/bjp.bp.116.184234

Carl, E., Stein, AT., Levihn-Coon, A., et *al.* (2019). Virtual reality exposure therapy for anxiety and related disorders: a meta-analysis of randomized controlled trials. J Anxiety Disord; 61:27–36.

Clus, D., Larsen, M. E., Lemey, C., & Berrouiguet, S. (2018). The Use of Virtual Reality in Patients with Eating Disorders: Systematic Review. *Journal of medical Internet research*, *20*(4), e157. https://doi.org/10.2196/jmir.7898

Davis, S., Nesbitt, K., Nalivaiko, E. (2014). Proceedings of the 2014 Conference on Interactive Entertainment, Newcastle (AU). p. 1–9.

de Carvalho, M. R., Dias, T. R. S., Duchesne, M., Nardi, A. E., & Appolinario, J. C. (2017). Virtual Reality as a Promising Strategy in the Assessment and Treatment of Bulimia Nervosa and Binge Eating Disorder: A Systematic Review. *Behavioral sciences (Basel, Switzerland)*, *7*(3), 43. https://doi.org/10.3390/bs7030043

Dellazizzo, L., Potvin, S., Luigi, M., & Dumais, A. (2020). Evidence on Virtual Reality-Based Therapies for Psychiatric Disorders: Meta-Review of Meta-Analyses. *Journal of medical Internet research*, *22*(8), e20889. https://doi.org/10.2196/20889

Deng, W., Hu, D., Xu, S., Liu, X., Zhao, J., Chen, Q., Liu, J., Zhang, Z., Jiang, W., Ma, L., Hong, X., Cheng, S., Liu, B., & Li, X. (2019). The efficacy of virtual reality exposure therapy for PTSD symptoms: A systematic review and meta-analysis. *Journal of affective disorders*, *257*, 698–709. https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.07.086

Diemer J, Alpers GW, Peperkorn HM, et *al.* (2015). The impact of perception and presence on emotional reactions: a review of research in virtual reality. *Front Psychol*; 6:26.

Ezawa, I., Hollon, S., Robinson, N. (2023), Examining Predictors of Depression and Anxiety Symptom Change in Cognitive Behavioral

Immersion: Observational Study, *JMIR Ment Health*;10: e42377. doi: 10.2196/42377

Fernández-Álvarez, J., Di Lernia, D., & Riva, G. (2020). Virtual Reality for Anxiety Disorders: Rethinking a Field in Expansion. *Advances in experimental medicine and biology*, *1191*, 389–414. https://doi.org/10.1007/978-981-32-9705-0_21

Fodor, LA., Cotet¸ CD., Cuijpers, P., et *al.* (2018). The effectiveness of virtual reality based interventions for symptoms of anxiety and depression: a meta-analysis. Sci Rep; 8:10323.

Freeman, D., Reeve, S., Robinson, A., Ehlers, A., Clark, D., Spanlang, B., & Slater, M. (2017). Virtual reality in the assessment, understanding, and treatment of mental health disorders. *Psychological medicine*, *47*(14), 2393–2400. https://doi.org/10.1017/S003329171700040X

Garcia-Palacios, A., Botella, C., Hoffman, H., et *al.* (2007). Comparing acceptance and refusal rates of virtual reality exposure vs. in vivo exposure by patients with specific phobias. Cyberpsychol Behav; 10:722–4.

Garrett, B., Taverner, T., Gromala, D., Tao, G., Cordingley, E., & Sun, C. (2018). Virtual Reality Clinical Research: Promises and Challenges. *JMIR serious games*, *6*(4), e10839. https://doi.org/10.2196/10839

Gillet, G. & Jung J., (2018). L'utilisation de l'avatar dans les groupes thérapeutiques à médiation « jeu vidéo ». Du double virtuel au double transitionnel. *L'évolution psychiatrique*, 83 (3), 477-485. https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2018.02.001

Gillet, G. (2021). Réflexions sur les psychothérapies par le jeu vidéo, L'évolution psychiatrique, 86, 2, 363-374. https://doi.org/10.1016/j.evopsy.2020.08.004

Gillet, G. & Brun, A. (2017). Spécificités de la médiation numérique. In. P. Huerre, C. Costantino (Eds.), *Médiations numériques et prises en charge des adolescents*, (pp. 36-48). Paris: Lavoisier.

Glympi, A., Odegi, D., Zandian, M., Södersten, P., Bergh, C., Langlet, B. (2023), Eating Behavior and Satiety With Virtual Reality Meals Compared With Real Meals: Randomized Crossover Study, *JMIR Serious Games*;11: e44348. URL: https://games.jmir.org/2023/1/e44348. DOI: 10.2196/44348

Guillén, V., Baños, RM., Botella, C. (2018). Users' opinion about a virtual reality system as an adjunct to psychological treatment for stress-related disorders: a quantitative and qualitative mixed-methods

study. Front Psychol; 9: 1038. Pot-Kolder, R., Veling, W., Counotte, J., et *al.* (2018). Anxiety Partially Mediates Cybersickness Symptoms in Immersive Virtual Reality Environments. Cyberpsychology Behav Soc Netw; 21:187–93.

Hone-Blanchet, A., Wensing, T., & Fecteau, S. (2014). The use of virtual reality in craving assessment and cue-exposure therapy in substance use disorders. *Frontiers in human neuroscience*, *8*, 844. https://doi.org/10.3389/fnhum.2014.00844

Ifdil, I., Situmorang, D. D. B., Firman, F., Zola, N., Rangka, I. B., & Fadli, R. P. (2023). Virtual reality in Metaverse for future mental health-helping profession: an alternative solution to the mental health challenges of the COVID-19 pandemic. *Journal of public health (Oxford, England)*, *45*(1), e142–e143. https://doi.org/10.1093/pubmed/fdac049

Jerdan, S. W., Grindle, M., van Woerden, H. C., & Kamel Boulos, M. N. (2018). Head-Mounted Virtual Reality and Mental Health: Critical Review of Current Research. *JMIR serious games*, *6*(3), e14. https://doi.org/10.2196/games.9226

Jung, J. (2015). *Le sujet et son double : la construction transitionnelle de l'identité*, Paris: Dunod,

Karyotaki, E., Efthimiou, O., Miguel, C., Bermpohl, F. M. G., Furukawa, T. A., Cuijpers, P., Individual Patient Data Meta-Analyses for Depression (IPDMA-DE) Collaboration, Riper, H., Patel, V., Mira, A., Gemmil, A. W., Yeung, A. S., Lange, A., Williams, A. D., Mackinnon, A., Geraedts, A., van Straten, A., Meyer, B., Björkelund, C., Knaevelsrud, C., … Forsell, Y. (2021). Internet-Based Cognitive Behavioral Therapy for Depression: A Systematic Review and Individual Patient Data Network Meta-analysis. *JAMA psychiatry*, *78*(4), 361–371. https://doi.org/10.1001/jamapsychiatry.2020.4364

Kim, S., & Kim, E. (2020). The Use of Virtual Reality in Psychiatry: A Review. *Soa--ch'ongsonyon chongsin uihak = Journal of child & adolescent psychiatry*, *31*(1), 26–32. https://doi.org/10.5765/jkacap.190037

Kourtesis, P., Collina, S., Doumas, L. A. A., & MacPherson, S. E. (2019). Validation of the Virtual Reality Neuroscience Questionnaire: Maximum Duration of Immersive Virtual Reality Sessions Without the Presence of Pertinent Adverse Symptomatology. *Frontiers in human neuroscience*, *13*, 417. https://doi.org/10.3389/fnhum.2019.00417

Le grand dictionnaire terminologique. (2023). Office québécois de la

langue française. https://vitrinelinguistique.oqlf.gouv.qc.ca/

Lee, K. M. (2004). Presence, explicated. Communication Theory, 14(1), 27–50. https://doi.org/10.1111/j.1468-2885.2004.tb00302.x

Levy, F., Rautureau, G. & Jouvent, R. (2017). La thérapie par la réalité virtuelle dans la prise en charge des troubles anxieux. *L'information psychiatrique*, 93, 660-663. https://doi.org/10.1684/ipe.2017.1688

Lognoul, M., Nasello, J., & Triffaux, J.-M. (2020). La thérapie par exposition en réalité virtuelle pour les états de stress post-traumatiques, les troubles obsessionnels compulsifs et les troubles anxieux : indications, plus-value et limites. *L'Encephale*, 46(4), 293 - 300. https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.01.005

Lundin, R. M., & Menkes, D. B. (2021). Realising the potential of digital psychiatry. *The lancet. Psychiatry*, *8*(8), 655. https://doi.org/10.1016/S2215-0366(21)00165-6

Lundin, R. M., Yeap, Y., and Menkes, D. B. (2023). Adverse effects of virtual and augmented reality interventions in psychiatry: systematic review. *JMIR Ment. Health* 10, e43240. doi:10.2196/43240

Malbos, E., Oppenheimer, R., & Lançon, Ch. (2017), *Se libérer des troubles anxieux par la réalité virtuelle: Psychothérapie pour traiter les phobies, l'inquiétude chronique, les TOC et la phobie sociale*, Paris : Eyrolles,

Marcellim, D. (2007). Entre les microrythmes et les macrorythmes: La surprise dans l'interaction mère-bébé. *Spirale*, 44(4), 123-129. DOI:10.3917/spi.044.0123

Meister, R., von Wolff, A., Mohr, H., Nestoriuc, Y., Härter, M., Hölzel, L., & Kriston, L. (2016). Adverse event methods were heterogeneous and insufficiently reported in randomized trials on persistent depressive disorder. *Journal of clinical epidemiology*, *71*, 97–108. https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2015.10.007

Money K. E. (1970). Motion sickness. *Physiological reviews*, *50*(1), 1–39. https://doi.org/10.1152/physrev.1970.50.1.1

Morina, N., Ijntema, H., Meyerbröker, K., & Emmelkamp, P. M. (2015). Can virtual reality exposure therapy gains be generalized to real-life? A meta-analysis of studies applying behavioral assessments. *Behaviour research and therapy*, *74*, 18–24. https://doi.org/10.1016/j.brat.2015.08.010

Moritz, S., Voigt, M., Köther, U., Leighton, L., Kjahili, B., Babur, Z., Jungclaussen, D., Veckenstedt, R., & Grzella, K. (2014). Can virtual reality reduce reality distortion? Impact of performance feedback on

symptom change in schizophrenia patients. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 45*(2), 267–271. https://doi.org/10.1016/j.jbtep.2013.11.005

Moussa, Y., Mahdanian, A. A., Yu, C., Segal, M., Looper, K. J., Vahia, I. V., & Rej, S. (2017). Mobile Health Technology in Late-Life Mental Illness: A Focused Literature Review. *The American journal of geriatric psychiatry: official journal of the American Association for Geriatric Psychiatry*, *25*(8), 865–872. https://doi.org/10.1016/j.jagp.2017.04.003

Nasello, J. & Lognoul, M. (2022). Chapitre 11. L'utilisation de la réalité virtuelle chez les patients souffrant de schizophrénie. Dans : S. Tisseron & F. Tordo (Dir), Pratiquer les cyberpsychothérapies: Jeux vidéo. Réalité virtuelle. Robots (pp. 107-114). Paris: Dunod.

Nivière, P., Da Fonseca, D., Deruelle, C., & Bat-Pitault, F. (2021). Utilisation de la réalité virtuelle dans les troubles des conduites alimentaires. *L'Encéphale: Revue de psychiatrie clinique biologique et thérapeutique*, *47*(3), 263–269. https://doi.org/10.1016/j.encep.2020.11.003

Park, M. J., Kim, D. J., Lee, U., Na, E. J., & Jeon, H. J. (2019). A Literature Overview of Virtual Reality (VR) in Treatment of Psychiatric Disorders: Recent Advances and Limitations. *Frontiers in psychiatry*, *10*, 505. https://doi.org/10.3389/fpsyt.2019.00505

Philippe, T. J., Sikder, N., Jackson, A., Koblanski, M. E., Liow, E., Pilarinos, A., & Vasarhelyi, K. (2022). Digital Health Interventions for Delivery of Mental Health Care: Systematic and Comprehensive Meta-Review. *JMIR mental health*, *9*(5), e35159. https://doi.org/10.2196/35159

Powers, M. B., & Emmelkamp, P. M. (2008). Virtual reality exposure therapy for anxiety disorders: A meta-analysis. *Journal of anxiety disorders*, *22*(3), 561–569. https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2007.04.006

Rebenitsch, L., Owen, C. (2014). Proceedings of the 27th Annual ACM Symposium on User Interface Software and Technology, Honolulu (US). p. 309–17.

Riva, G. (2011). The key to unlocking the virtual body: virtual reality in the treatment of obesity and eating disorders. *Journal of diabetes science and technology*, *5*(2), 283–292. https://doi.org/10.1177/193229681100500213

Rizzo, A. S., Koenig, S. T., & Talbot, T. B. (2018). Clinical Virtual Reality: Emerging Opportunities for Psychiatry. *Focus (American*

Psychiatric Publishing), *16*(3), 266–278. https://doi.org/10.1176/appi.focus.20180011

Robinson, N., Mahapatra, A., Jean-Baptiste, B., Mallard, A., Yang, A., Hollon, S. D., & Ezawa, I. D. (2023). Cognitive Behavioral Immersion for Substance Use Disorders: A Feasibility and Pilot Study of a Peer-Based Coaching Program in the Metaverse. *Games for health journal*, *12*(5), 397–404. https://doi.org/10.1089/g4h.2022.0214

Sadowski W, Stanney K. (2002). Presence in virtual environments. In: K. Stanney (ed). *Handbook of virtual environments: Design, implementation, and applications*. Mahwah, NJ, US: Lawrence Erlbaum Associates Publishers. p. 791–806.

Sevinc, V., & Berkman, M. I. (2020). Psychometric evaluation of Simulator Sickness Questionnaire and its variants as a measure of cybersickness in consumer virtual environments. *Applied ergonomics*, *82*, 102958. https://doi.org/10.1016/j.apergo.2019.102958

Souchard, M. (2019). Le jeu vidéo à l'adolescence, un point de départ pour une alliance thérapeutique: Groupe de soin pour jeunes joueurs excessifs. Dans : Marion Haza éd., *Médiations numériques : jeux vidéo et jeux de transfert* (pp. 287-304). Toulouse: Érès. https://doi.org/10.3917/eres.haza.2019.01.0287

Tisseron, S. (2006). Les nouveaux enjeux du narcissisme. *Adolescence*, 24(3), 603-612. https://doi.org/10.3917/ado.057.0603

Tisseron, S. (2009a). L'ado et ses avatars. *Revue Adolescence, 27*(3), 591–600. https://doi.org/10.3917/ado.069.0591

Tisseron, S. (2009b). L'avatar, voie royale de la thérapie, entre espace potentiel et déni. *Adolescence*, 27(3), 721-731. https://doi.org/10.3917/ado.069.0721

Tisseron, S. (2012). *Rêver, fantasmer, virtualiser. Du virtuel psychique au virtuel numérique*, Paris, Dunod, coll. Psychismes. https://doi.org/10.4000/questionsdecommunication.7052

Tisseron, S. (2013). Introduction. Dans : Serge Tisseron éd., *Subjectivation et empathie dans les mondes numériques* (pp. 1-30). Paris: Dunod. https://doi.org/10.3917/dunod.tisse.2013.01.0002

Tisseron, S., Virole, B., Givre, Ph., Tordo, F., Triclot, M., & Leroux, Y. (2013). *Subjectivation et empathie dans les mondes numériques*. Paris: Dunod.

Valmaggia, L. R., Latif, L., Kempton, M. J., & Rus-Calafell, M. (2016). Virtual reality in the psychological treatment for mental health problems: An systematic review of recent evidence. *Psychiatry research*, *236*, 189–195.

https://doi.org/10.1016/j.psychres.2016.01.015
van Heugten-van der Kloet, D., Cosgrave, J., van Rheede, J., & Hicks, S. (2018). Out-of-body experience in virtual reality induces acute dissociation. *Psychology of Consciousness: Theory, Research, and Practice, 5*(4), 346–357. https://doi.org/10.1037/cns0000172
Weech, S., Kenny, S., & Barnett-Cowan, M. (2019). Presence and Cybersickness in Virtual Reality Are Negatively Related: A Review. Frontiers in psychology, 10, 158. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00158
Witmer, B. G., & Singer, M. J. (1998). Measuring presence in virtual environments: A presence questionnaire. Presence: Teleoperators and Virtual Environments, 7(3), 225–240. https://doi.org/10.1162/105474698565686

Cyberpsychology and the specificity of therapy between virtual reality and real-world

Benaissa Zarhbouch
Sociology and Psychology Laboratory (LSP)
Sidi Mohammed Ben Abdullah University, Fez, Morocco

Abstract: Cyberpsychology develops specific therapeutic methods in virtual reality. It developed a system of concepts, techniques, and applications that have surpassed the bilateral face-to-face relationship between the therapist and the treated, to become a tripartite relationship at a distance, between the therapist, the patient, and the avatar. The application programmer also contributes to developing diagnostic and therapeutic methods, in addition the psychological researcher and the clinical practitioner, to make the relationship tripartite as well.

The concepts governing virtual therapy (exposure, immersion, submersion, presence, avatar) aim to achieve interaction in a three-dimensional environment that the user experiences as realistic. This reality is characterized by its operational

flexibility, repetition of exercises in the same way, continuity of stimuli flow, and anonymity… Despite the successes of exposure therapy in virtual reality, there have been side effects that negatively affect therapy, such as cybersickness.
Keywords: Virtual Reality, Therapy, Exposure, Presence, Avatar.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 23 ديسمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

المخدرات الرقمية بين الحقيقة والوهم مقارنة نظرية

د. بدر الدين شكاي
أستاذ محاضر (أ)
جامعة عبد الحميد مهري قسنطينة (2)

د. منتصر عمرو
أستاذ مساعد (ب)
جمعية مركز أمان للإرشاد والتطوير والصحة المجتمعية

ملخص: المخدرات الرقمية هي الأكثر استخداما من قبل الناس في جميع أنحاء العالم والتي ليس لدينا أي قوانين معينة للسيطرة عليها. الأدوية الرقمية المذكورة في هذه المقالة تدور حول نبضات الأذنين التي تحفز الدماغ للحصول على نفس تأثير تناول الأدوية. عندما يتم استخدام نبضات بكلتا الأذنين، فإنها تؤدي إلى نطاق ترددي من شأنه أن يولد استجابة محددة، وسوف تنتقل موجات الدماغ إلى تردد إما نطاق ألفا أو نطاق بيتا، اعتمادًا على الفرد، وبالتالي سيشعرون إما بمزيد من الاسترخاء أو أكثر.

يُحذَّر من هذه الأنواع من الرنات بكلتا الأذنين متاحة بسهولة في أغلب الأحيان ولا يوجد أي تنظيم للتحكم في استخدامها وبيعها. يتم استخدام هذه الرنات بكلتا الأذنين كأدوية لتهدئة العقل وزيادة قوة الدماغ وما إلى ذلك. سوف تكون هذه الورقة البحثية دراسة لتأثير لهذه النغمات التي تكون على مستوى الاذنين، وتأثيرها واستخدامها وكيفية الوصول اليها الى أن تصبح إدمان خطير كنوع من المخدرات التقليدية المتداولة كالهروين وغيرها من المخدرات التي تحدث تبعية نفسية وجسدية على الشخص.

الكلمات المفتاحية: المخدرات الرقمية، الحقيقة، الوهم.

1. مقدمة إشكالية

يعد الانترنت من أهم الوسائل تأثيراً في البشرية وقبولاً بين أوساطه، وأصبح من أهم وسائل نقل ونشر المعلومات، بل أهمها على الإطلاق، فتبادل كميات هائلة من المعلومات والبيانات بأشكالها المختلفة بين أجهزة الحاسب الآلي في جميع أنحاء العالم لتسبح في خضم الفضاء التخيلي وتمنح لمن يشاء ما يشاء.

إن الانترنت التي تعتبر أداة ذو حدين من أكبر وأعظم بل ومن أهم الاختراعات البشرية، كما أن الاستخدام الضخم والمتصاعد للإنترنت وتطبيقاته أعطى بعداً هاماً لها، حيث أصبحت جزءاً لا يتجزأ من حياتنا اليومية، لاستخدامات كثيرة كالقيام في البحوث العلمية وغيرها من الاستخدامات الإيجابية وايضاً لا ننسى الجانب المظلم من هذه الأداة التي تعد أداة ذو حدين، منها الجانب المضيء والجانب المظلم، والتي تسمح لمستخدم الانترنت الاطلاع على كل الخدمات والتعرف على كل الثقافات بسهولة ودون عناء لربما يكون ذلك بمقابل مادي لا يذكر، وهنا نخص بالذكر جرائم الحاسوب والانترنت أو جرائم المعلومات، وكذلك الأنشطة غير مشروعه على شبكة الانترنت والتي من أهمها الجريمة المنظمة والجرائم المتعلقة بالأخلاق العامة والآداب وغيرها من الجرائم.

حيث تنبه مروجو المخدرات الى مزايا شبكة الانترنت التي يمكن الاستفادة منها في الترويج للمواد المخدرة وبيعها وتوزيعها داخليا وخارجيا، فلم يعد استهلاك المخدرات يقتصر على الطرق التقليدية للتعاطي وإنما تطور ليحول نظم التعاطي الى تعاطي الكتروني او تعاطي رقمي يسمى بالمخدرات الرقمية، والذي يحدث ذلك تأثير المخدرات الطبيعية وعلاج متعاطيها.

ان المخدرات ظاهرة قديمة قدم البشرية، بدأ اكتشافها عن طريق الصدفة حينما لاحظ الانسان أن بعض الحيوانات آكلة العشب يتغير سلوكها عندما تأكل من أشجار معينة، فقاده فضوله لتجربة هذه الأشجار وتناولها مما أدى الى استحسان تأثيرها على سلوكه فعمل على تطويرها وابتكار طرق ووسائل جديدة للإدمان حتى وصلنا الى ما يعرف بالمخدرات الرقمية.

فالمخدرات الرقمية تعتبر من أحدث وسائل الإدمان بين البشر وهي نوع من الإدمان يعتمد على جرعات موسيقية صاخبة توحي بنشوة التعاطي، وتعطي إحساساً بالسعادة غير الدائمة التي قد تؤدي إلى وفاة المستمع.

كذلك وجدت المخدرات الرقمية رواجاً بين مستخدمي الانترنت وبخاصة من فئة الشباب، وقد وصف البعض منهم شعوره بعد تعاطي هذا النوع من المخدر بأنه وهم وأنهم لم يشعروا بأي تأثير سواء كان

مباشر او غير مباشر على تصرفاتهم، بينما وصفه آخرون بأنه ذو تأثير يشابه تأثير المخدرات التقليدية إن لم يفوقه شدة، حيث تراوحت الأعراض بين ارتفاع لضربات القلب وصداع وضيق مما يدفع المتعاطي لإنهاء هذه الجرعة سريعاً، وما بين إحساس السعادة والابتهاج والانتقال الى عامل آخر من المتعة غير المعتاد، وينشر موقع (You Tube) عدداً من الفيديوهات لمجموعات من الشباب المراهقين أثناء تجربة تلك المخدرات الالكترونية وهم غارقون في حالة من الهلوسة.

هذا في الدول الغربية أما في الدول العربية فقد تسلل إلى بعضها ولاسيما فلسطين والجزائر اللتان كان لهما نصيب من هذه الآفة، وذلك من خلال الانفتاح الثقافي والاجتماعي على الثقافات الأجنبية فأصبحوا يتعاطون هذا النوع من المخدرات من مواقع أجنبية إلا ان مروجي المخدرات الرقمية تنبهوا لهذا السوق الجديد فعملوا على انشاء مواقع باللغة العربية تستهدف مجتمعاتنا العربية محاولين الوصول الى أكثر الفئات ولوجاً لشبكة الانترنت وهم من فئة الشباب سواء كانوا ذكوراً أو اناثاً، فبدئوا بعرض الملفات في المرة الأولى مجانا للتجربة حتى يتم ترغيبهم أو دفعهم لتجربتها ومن ثم بيع الملفات لهم بأسعار زهيدة نسبياً.

ومن هنا جاء موضوع بحثنا الذي يتضمن دراسة حول إشكالية المخدرات الرقمية والإجابة على وجه الخصوص على السؤال المتعلق بالمخدرات الرقمية، **هل هي حقيقة موجودة؟ هل هي حقيقة أم مجرد وهم؟ هل الآثار أو الاعراض المترتبة عنها حقيقية؟ أو هي مجرد هلوسة أو تمسرح هستيري؟** سنحاول من خلال بحثنا هذا الإجابة على هذه التساؤلات، حتى وإن كانت الدراسات في هذا الموضوع قليلة، حيث نجد ندرة في المصادر والأبحاث المتعلقة به، لذا سنعتمد على كل الأبحاث سوء كانت قديمة أم جديدة.

1. نشأة المخدرات الرقمية:

توصل عالم الفيزياء "هينريش دوف" Heinrich Wilheim Dove" 1839م الى ما يعرف بظاهرة الدقات المسموعة بالأذنين حيث قام بإجراء تجربة علمية وجه فيها صوتين مختلفين قليلاً في التردد لكل أذن حيث أثبت أن العقل الباطن في هذه الحالة يقوم باختلاق تردد يسمع في الداخل فقط وبالتالي يتم تحفيز نشاط معين داخل العقل.

وفي عام 1979م سمح لهذه التقنية ان تكون جزءاً من علاج المرضى النفسيين الذين يعانون من مرض الاكتئاب، حيث أن الاستماع إلى هذا النوع من الموسيقى يؤدي الى زيادة هرمون السعادة والذي يسمى الدوبامين وذلك من خلال تأثيرها على تحفيز الغدة النخامية للجسم عند الاستماع إليها،

ويقوم الفرد بالاستماع إليها عن طريق وضع السماعات في إذنيه ويقوم بإغماض عينه ويطفئ جميع الأضواء حوله حتى يسود الهدوء فيصبح الفرد في حالة من الاسترخاء. (المالكي، 2022، الصفحات 200-222)

2. تعريف المخدرات والمخدرات الرقمية

تعريف المخدرات: هي كل العقاقير المستخلصة من النباتات، أو الحيوانات أو مشتقاتها أو مركب من المركبات الكيميائية والمشروبات الكحولية التي تؤثر على الكائن الحي، بالإضافة الى الادوية الممنوعة وأدوية العلاج المسموحة وهذه العقاقير تغير حالة الإنسان المزاجية بسبب خاصيتها المخدرة تضر العقل وتسبب الأذى لمتعاطيها وكل المواد التي حرمتها الشرائع والأديان. (دردار، 2001، صفحة 36)

كما وتعرف قانونياً: هي مجموعة من المواد التي تسبب الإدمان وتسمم الجهاز العصبي ويحظر تداولها أو زراعتها إلا لأغراض يحددها القانون. (الحراحشة و العزازي، 2012)

تعريف المخدرات الرقمية: هي عبارة عن ملفات صوتية تحتوي على نغمات أحادية او ثنائية يستمع إليها الفرد تجعل الدماغ يصل الى حالة من الخدر يشبه تأثير المخدرات الحقيقية، وقد صممت هذه الملفات الصوتية لمحاكاة الهلوسة والنشوة المصاحبة لتعاطي المواد المخدرة عن طريق التأثير على العقل بشكل اللاوعي. (عبد الوهاب و عبد الوهاب، د.ت، صفحة 17)

هي ملفات صوتية وأحيانا تترافق مع مواد بصرية وأشكال وألوان تتحرك وتتغير وفق معدل مدروس تمت هندستها لتخدع الدماغ عن طريق بث أمواج صوتية مختلفة التردد بشكل بسيط لكل أذن ولأن هذه الأمواج الصوتية غير مألوفة يعمل الدماغ على توحيد الترددات من الأذنيين للوصل إلى مستوى واحد وبالتالي يصبح غير مستقر كهربائيا، وحسب نوع الاختلاف في كهربائية الدماغ يتم الوصول لإحساس معين إحساس أحد أنواع المخدرات.

يتم ارسال ترددين مختلفين من الموسيقى لكل أذن اليمنى تردد 530 هرتز والأذن اليسرى 520 هرتز يبدأ الدماغ بمحاولة التوفيق بين تفسير الاشارتين المختلفتين مما ينتج عنه إدراك صوت ثالث في الحقيقة غير واقعي غير موجود يكون له تأثير تعاطي المخدرات وهذه الحالة تجعل الدماغ في حالة غير مستقرة كهرومغناطيسيا يحفز الخلايا العصبية لإفراز هرمونات متفاوتة حسب نوع المخدر. (جلول و قرعان، 2020، الصفحات 64-79).

مفهوم الملفات الصوتية:

الملفات الصوتية هي طريقة تخزين الموسيقى بطريقة رقمية مضغوطة، الأمر الذي يسهل عملية تحميلها وتناقلها عبر الانترنت دون التأثير على جودة الصوت، وتقاس سرعة الصوت بما يسمى بالهرتز، ويوجد ثلاث ذبذبات يمكن استخدامها في نظم الوسائط المتعددة (44.1 ك هرت/ 22.05 ك هرتز/ 11.2 ك هرتز) وفقا لمعاير الكتاب الأحمر وهو معيار دولي يسمى IOS 10149.
(الزعبي، 2020)

3. أنواع المخدرات الرقمية وكيفية الحصول عليها وآليه تعاطيها:

لقد ظهرت في الفترات الخيرة أنواع متعددة من المخدرات الرقمية تماثل المخدرات التقليدية وتحمل أسماءها كل بحسب مفعولها، كالمار جوانا والكوكايين وميثانفتيامين المعروف ب (كرستال ميثا) وكل نوع من أنواع هذه المخدرات ترددات معينة.

ويعمل المنتفعون من الإدمان دائما على ابتكار مخدرات جديدة بهدف زيادة أرباحهم، ولذلك ابتكروا أنوع المخدرات الرقمية التي تروج على أنها قانونية وتعطي نفس تأثير المخدرات التقليدية للوصول الى أكبر عدد من المدمنين ومن أبرز أنواعها:

– موجات الافيون: هي مقطوعات موسيقية تعطي المدمن إحساس بالانتشاء والسعادة أشبه بذلك الإحساس عند تعاطي الافيون.

– موجات الكحول: هي موجات صوتية ناتجة عن موسيقى معينة تمنح نفس تأثير شرب الكحوليات

– موجات الجنس: هي مخدر رقمي في صورة موسيقى تجعل الشخص يشعر بنشوة جنسية شبيهه بتلك التي تحدث عن ممارسة العلاقة الجنسية.

– موجات الكوكائين: وهي أكثر الأنواع شهرة وانتشارا تنشط موجاتها الصوتية الجهاز العصبي وخلايا المخ ما يعطي إحساس بالهياج والنشاط الزائد كما يحدث عند تعاطي الكوكائين.

– موجات المارجوانا: موجات صوتية تعطي المدمن إحساس بالرفاهية وتهيج في الادراك الحسي مثل رؤية الألوان أكثر بريقا وهي اعراض قريبة من تعاطي مخدر المارجوانا. (horiaty، بلا تاريخ)

كيفية الحصول عليها:

تجدر الإشارة إلى أن هناك بعض المواقع التسويقية المختصة التي تقوم بالترويج لهذا النوع من المخدرات والتي توهم الشباب ببعض الحجج كعدم احتوائها على مواد كيميائية قد تؤثر فيسيولوجياً على الجسم، أو العكس بأنهم تؤثر ايجابياً على الجسم كإحساس الشخص بالمتعة أو الاسترخاء.

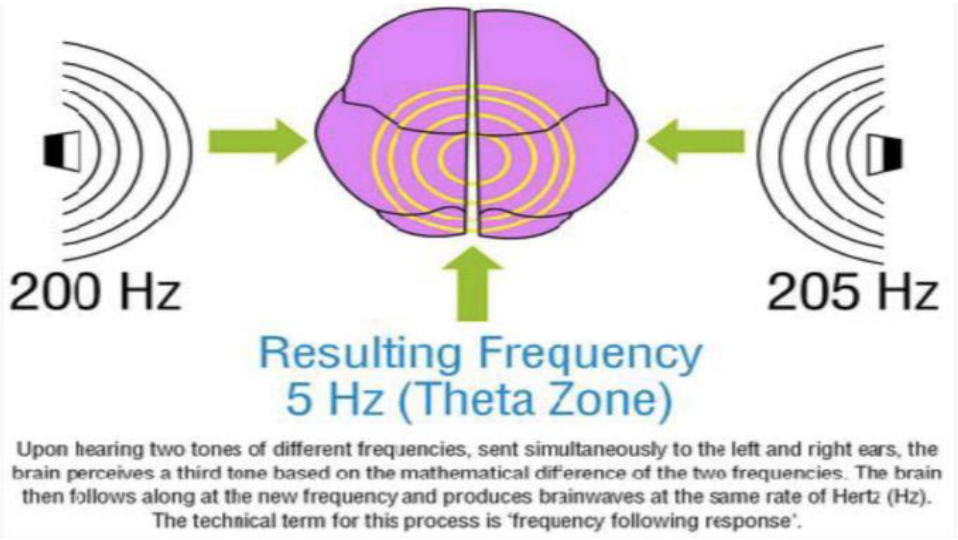
ثم تقوم هذه المواقع ببث بعض المقاطع الصوتية مجاناً لتدفع الشباب الى التجربة ثم يتم بيع الجرعات الأقوى عن طريق دفع عدد من الدولارات فضلاً عن إمكانية الحصول عليها من تطبيق اليوتيوب بشكل مجاني، دون وجود أي رقابة رسمية على المواقع. (wwt).

آلية تعاطي المخدرات الرقمية:

يخلق المعاطي للمخدرات بيئة مثالية للاسترخاء ابتداءً حيث يقوم الجلوس في مكان هادئ تكون فيه الإضاءة خافتة وهو معصوب العينين، ثم يقوم بتشغيل الموسيقى عن طريق سماع الأذن وفقاً لترددات معينة حسب نوع المخدرات، الأمر الذي يجعل الدماغ في حالة غير مستقرة، ومن خلال دراسة الدماغ للإشارة الكهربائية يتم تحديد نوع الايعازات المطلوبة إذ أن كل نوع من أنواع المخدرات الرقمية يستهدف نمطاً معيناً من النشاط الدماغي فمثلاً عند سماع ترددات الكوكائين فإن ذلك سيدفع إلى تحفيز الدماغ بصورة تشابه الصور التي يتم تحفيزها بعد تعاطي الكوكائين المادي بصورة واقعية عن طريق الشم أو المضغ. (wikipedia، بلا تاريخ)

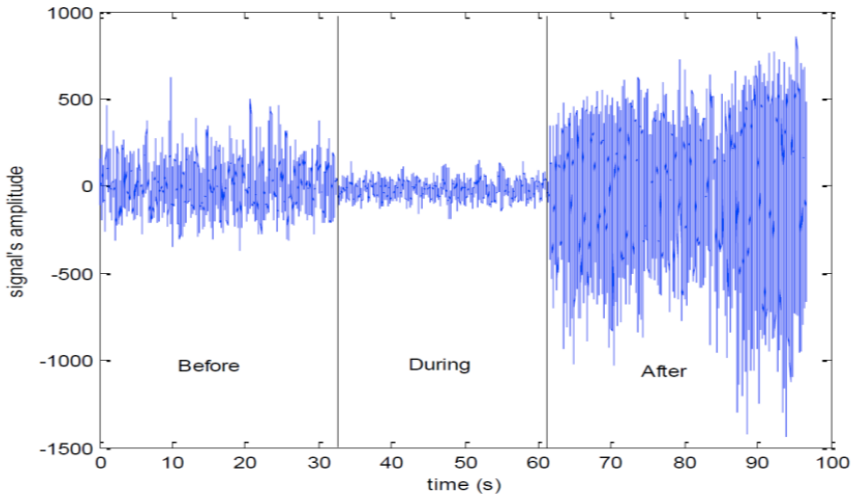
وهناك بعض الاشكال التي توضح اليه عمل المخدرات الرقمية وتأثيرها على الدماغ وللتوضيح في الجدول التالي:

Range of brainwave type	Associating behavioural effects and emotional
Beta between the range of 15Hz-30Hz	Normal alert consciousness, Awake
Alpha between the range of 9Hz-14Hz	Meditation, creative visualization, Calm, Relax
Theta between the range of 4Hz-8Hz	Meditation, problem solving and deep Relaxation
Delata between the rang of 1Hz-3Hz	Dreamless sleep, Deep sleep



الشكل رقم (1)

تُستخدم إيقاعات الموسيقى بكلتا الأذنين للتأثير على الدماغ للانتقال إلى حالات مختلفة من الموجات الدماغية. باستخدام المسار المناسب، يمكننا استخدام هذه الموسيقى الخاصة للمساعدة في توجيه الدماغ الى الوضعية المطلوب الوصول إليها مثل الموجات التي تم ذكرها سابقاً.



الشكل رقم (2)

اما في هذا الشكل رقم (2) يوضح عمل الدماغ قبل واثناء وبعد سماع الايقاعات الموسيقية من خلال فحص تخطيط الدماغ الكهربائي. (researchgate، بلا تاريخ)

الفرق بين المخدرات الرقمية والتقليدية:

-المخدرات التقليدية لها أثار على كافة أعضاء الجسم بينما المخدرات الرقمية ما تزال تفقد الدليل العلمي على أثارها ولكن تسبب الاسترخاء والشعور بالنشوة والراحة النفسية المؤقتة.

-المخدرات التقليدية تحدث تخديراً حقيقيا للجسم، أما المخدرات الرقمية فلا تعدو كونها مؤثرات نفسية وصوتية.

-الجرعة الزائدة من المخدرات الرقمية تسبب في هلاك الخلايا الدماغية والعصبية، وتترك آثار سلبية على التركيز والتفكير وخلل في الجهاز السمعي والخلايا الدماغية.

-المخدرات الرقمية قد تدفع الأطفال والمراهقين والشباب إلى الإدمان على المخدرات الحقيقية مستقبلا.

-المخدرات التقليدية يمكن مكافحتها، ورصدها وتتبع من يروج لها أو من يتعاطاها بسهولة، بخلاف المخدرات الرقمية يتم الترويج لها عن طريق شبكة المعلومات، مما يجعل مكافحتها أمر بالغ الصعوبة وكذلك رصد من يتعاطاها.

-المخدرات التقليدية مجرمة قانونيا بخلاف المخدرات الرقمية التي تفتقر الى الجزاء الجنائي فهي الى غاية الآن لم يجرمها القانون (شتوان، 2021، الصفحات 39-51)

4. أسباب تعاطي المخدرات الرقمية:

لقد لخص كل من (اندرو ويد ونفرد روس) Andraw wed Winifred Rosen أسباب تعاطي المخدرات بأحد عشر سبباً ويمكن استخلاص أهم هذه الأسباب:

-كشف الذات: وهنا قد يستخدم الأشخاص المخدرات لكشف قدراتهم العقلية، ولاسيما أن هناك افكاراً شائعة في المجتمعات عن تأثير القدرات العقلية باستعمال بعض المخدرات.

-تغيير المزاج: أن ما يتعرض له الأشخاص من ضغوط نفسية واجتماعية واقتصادية تجعلهم أكثر عرضة للاكتئاب والقلق، فقد يهرب من مواجهة هذه الضغوط باللجوء الى المخدرات وخصوصا المنبهات منها المسكنات.

-علاج المرض: هناك بعض المخدرات التي استخدمت ومازالت تستخدم في المعالجة الطبية مثل المورفين، وتستخدم بعض أنواع المخدرات كذلك لعلاج الحالات النفسية.

–تعزيز وتقوية التفاعل الاجتماعي: هناك بعض العقاقير والمخدرات التي تشجع على تفاعل الفرد مع الأخرين مثل "الكحول" فقد يلجأ الشخص إليها لزيادة الجرأة في التفاعل مع الأخرين وخصوصاً مع الجنس الأخر.

–تعزيز الحسية والسعادة: يسعى الأشخاص الى الحصول على اللذة وتجنب الألم وخصوصاً عندما تشبع أفكار اجتماعية حول بعض المخدرات مثل المار جوانا مع الجنس، والكونياك مع السيجار. (الرشيد، 1990، صفحة 50)

–إثارة الإبداع الفني والأداء: قد تستعمل المخدرات كمثريات للأداء الفني خاصة عند أصحاب القدرات الفنية كالكتابة أو الرسم.

–تحسين الأداء الجسدي: ربما يستخدم الأشخاص المخدرات من أجل الحصول على لياقة رياضية عالية وتحمل التعب الشاق، أو قد تستعمل للمحافظة على بنية جسدية قوية (كمال الأجسام أو المصارعة)

–العصيان: تعد المخدرات من المواد الممنوع تعاطيها في غالبية مجتمعات العالم، ولذلك قد يستخدمها الأشخاص كتعبير عن رفض النظام الاجتماعي السائد والخروج عليه، بالإضافة الى ذلك فإن بعض الأشخاص قد يستخدمها في حالة مرور المجتمع بحالة تفكك اجتماعي حيث تضعف المعايير الاجتماعية أو تتصارع أو تكون غائبة عن المجتمع، وقد تستخدم المخدرات للكشف عن مشاعر مكبوتة أو متعارضة مع المجتمع.

–جماعة ضغط الرفاق: المقصود هنا بالجامعات والتي تعد مرجعية مهمة في حياة الفرد، تتوزع السلطة فيها بين الأفراد، فمنهم من يحتل مركزاً قيادياً، ومنهم من يحتل موقعاً تابعاً...الخ، واذا ما انتشر تعاطي المخدرات بين الشباب في جماعة معينة فمن المرجح أن ينتشر تعاطيها بين بقية أفراد الجماعة بسبب الضغط الاجتماعي الذي يمارس من الجماعة على أفرادها.

–تكوين الهوية: قد يستخدم الأشخاص المخدرات من أجل اظهار تميزهم عن الآخرين، وأن لهم هويتهم التي تختلف عن البقية.

–تجنب ضغوط الحياة ومشكلاتها: أن كثرة المشكلات وتفاقمها لدى الطبقات الفقيرة يفسر انتشار تعاطي المخدرات بين هذه الطبقة. (أحسن، 1994، صفحة 04) (الرشيد، 1990، صفحة 50).

5. النظريات المفسرة للمخدرات الرقمية:

هناك العديد من النظريات التي تحدثت عن الإدمان ولكن هنا اخترنا النظريات النفسية والاجتماعية التي وبشكل مختصر نذكر منها:

1 – النظرية البيولوجية: هي أولى النظريات المفسرة لارتفاع التعاطي المنتظم والمستمر، انطلاقا من ميكانيزمات بيوكيماوية أو فيسيولوجية، باختبارها للنظريات الجينية المرتبطة بالإدمان لدى البشر، فيرى، "أمارك" أن هناك عنصرا وراثيا اسرياً ذا صلة بالإدمان الكحولي، وترى النظرية أنه من الممكن أن تكون أنزيمات "المونو أمين" المؤكسدة و" الغدد اللمفاوية" هي المؤشرات البيوكيماوية للنزعات والميول الموجهة نحو الإدمان.

2 – النظرية السلوكية: ترى أن المتعاطين للمخدرات كانوا يعيشون غربة انعزالية، وأسباب التعاطي والإدمان مركبة، مرتبطة تبادليا مع عوامل أخرى، خارجية وداخلية، كالأماكن المثيرة للرغبة، المناسبات كاشتراط، الظروف العائلية والمهنية المرتبطة بالتعاطي، العوامل الانفعالية، كالقلق والضغط والعوامل المعرفية كانخفاض تقدير الذات، وبالتالي أسباب سلوك تعاطي المخدرات بحسب كل اتجاه.

3 – نظرية التعلم: ركزت على التدعيم الإيجابي، وقررت وجود ثلاث طرق لتعلم السلوك الإدماني وهي: التعلم عن طريق الاشتراط الكلاسيكي، نموذج استجابة الاشراط بالتعويضي، نموذج دافعية الاشتهاء الاشراطي للمخدر.

التعلم عن طريق الاشتراط الاجرائي: يهتم بالآثار التي تعقب السلوك، والفاصل الزمني الذي يفصل السلوك وآثاره...

النمذجة: طبقا لنظرية التعلم الاجتماعي لباندورا، فاستخدام المواد تحكمها القواعد الإجرائية وقواعد التعلم بما فيها العوامل المعرفية...

4– النظرية المعرفية: تركز على دور العمليات العقلية بالنسبة للدوافع والانفعالات والسلوك، فتتحدد الاستجابات الانفعالية والسلوكية الخاصة بشخص ما عن طريق كيفية إدراكه وتفسيره والمعنى الذي يعطيه لحدث معين.. فيميز ألبرت أليس، بين نمطين من التفكير: أفكار عقلانية، واقعية ومرغوبة، تحقق التوافق والصحة النفسية، وأفكار لا عقلانية، تنشأ في مرحلة الطفولة المبكرة، خيالية سلبية، تصحبها عواقب انفعالية وأنماط سلوكية مضطربة، كالقلق، والاكتئاب.

وتكون مهارات المواجهة لدى المدمن:

- المهارات المركزة على حل المشكلة، بالمواجهة أو بمخططات حل المشكل، تناولا تحليليا...الخ

– المهارات المركزة على الانفعال، باتخاذ مسافة بإعطاء معنى للموقف وتقدير الذات وضبطها ومراقبتها، البحث عن سند اجتماعي أو سند انفعالي عندما لا يجد المدمن حل فعلي لمشكلته، تحمل المسؤولية: بإدراكه لدوره في المشكلة ومحاولة حلها بالهرب والتجنب، بإعادة التقدير الإيجابي للوضعية والتركيز: وهي مجهودات الفرد في إعطاء معنى إيجابي للوضعية، والتركيز على التصور الفردي، وتعتبر مهارتي المواجهة والتجنب أهم مهارتين لدى المدمن.

5– نظرية التحليل النفسي: لفت فرويد عام 1905م أنظار الباحثين الى أهمية المرحلة الفمية عند الأشخاص الذين يميلون كثيرا الى الشرب والتدخين.. ففسر الإدمان على الكحول والمخدرات، أنه وسيلة لتعامل المدمن مع الألم، وله تثبيت في المرحلة الفمية ويتميز بنزوة تحطيم الذات، والجنسية المثلية الكامنة، واستخدامها للمخدرات هو وسيلة الاشباع الاشتهاء الجنسي، وهي تعبير عن الحاجة للأمن والمحافظة على الذات في الوقت نفسه، ويرى أن المخدرات والإدمان عليها يفسر بناء على اضطرابات المدمن في مرحلة الطفولة المبكرة عند اضطراب علاقة الحب مع والديه التي تسقط على المخدر كرمز لموضوع الحب الأصلي والتعاطي ما هو إلا حفاظ على التوازن والاستقرار في علاقته مع الواقع، وتوضح هذه النظرية أن الإدمان يكون سعيا للحصول على مشاعر السعادة والهروب من الألم، ويمكن أن يدفع الصراع بين الهو والأنا الأعلى بتعاطي الفرد المخدرات للتخلص من القلق ومن مطالب الأنا والاهتمام بالذات وحفظها من الأذى فالتعاطي مسكن للإحباط والغضب ووسط نشط للتنفيس عن العدائية الكامنة لدى المدمن، والادمان على المخدرات شكل من أشكال الدفاع ضد التبعية الغيرية والتهديد النرجسي الذي تسببه، كما انه بديل للشبقية الطفلية..

6– النظرية الاجتماعية: اعتبر السلوك الاجتماعي في حد ذاته لا يمكن أن يقال عنه سلوك منحرف أو غير منحرف إلا بتقييم المجتمع له في ضوء مدى التزامه أو خروجه عن المعايير الاجتماعية للسلوك، ويبرز فيها نماذج (أ) النموذج الوظيفي، الإدمان على المخدرات في خانة الانحراف، (ب) النموذج التفاعلي: الإدمان شكل من أشكال الانحراف أسبابه ترجع الى معاني ورمزية التفاعل الاجتماعي بين الفرد والجماعات المحيطة به (الوصم)، (ج) نموذج الثقافة الفرعية: قرار تعاطي الفرد للمخدرات لا يعتمد على الخصائص الشخصية والخلفية الاسرية للمتعاطين، ولكنه يعتمد على دور جماعة الرفاق في تفسير عملية التعاطي، والكمية التي يتعاطاها الفرد في وقت معين، والأنشطة الأخرى التي تندمج مع عملية التعاطي.

7- نظرية السلوك المشكل: ترى هذه النظرية أن السلوك بما فيه تعاطي المخدرات هو نتيجة للتأثيرات المتبادلة بين الفرد وبيئته، النموذج الشمولي (البيولوجي السيكولوجي الاجتماعي): اتجاه الكثير من المتخصصين والأطباء... ينسجم هذا النموذج مع النظرية الكلية للمدمن. (بن زيان ، 2018، الصفحات 195-206).

6. مراحل التعامل مع متعاطي المخدرات وسوء استخدامها:

هناك العديد من المراحل ونذكر منها:

1 - مرحلة التحدي:

وهي مرحلة كشف حالات تعاطي المخدرات وسوء استخدامها ونوعية المخدرات، عن طريق المسح الطبي في المؤسسات الصحية والطبية أو المؤسسات الأخرى كالمدارس او من خلال المسوح الاجتماعية.

2 - التبليغ:

وهي مرحلة وصول معلومة عن حالة تعاطي المخدرات وسوء استخدامها ضد الطفل أو المنظمات والجهات ذات العلاقة (كالشرطة أو إدارة حكومية أو غير حكومية أو أي فرد او هيئة) وقد يكون هذا التبليغ عن طريق الهاتف أو الحضور أو إرسال معلومة عبر البريد الإلكتروني أو الفاكس، وهذه المرحلة تتطلب إجراءات تقليدية تتعلق بمقدم الطلب مثل (طلب هويته أو الحضور الى مركز الشرطة... الخ)

3 - مرحلة التقييم الأولى:

مرحلة تقييم الحالة وتحديد نوعها وشدتها وخطورتها، والتحقيق الاولي وجمع المعلومات الأولية عن الضحية وتقديم الخدمات الفورية للازمة لها، وتحديد الحاجة الى التحويل للمنظمات المختصة لتقديم الخدمة أو التحويل للشرطة أو القضاء، وباختصار تشمل هذه المرحلة التقييم لموقف الضحية وكتابة التقرير وهي لا تعد مرحلة تحقيق ويجب ان تنتهي في غضون 24 ساعة.

4 - مرحلة الاستجابة:

مرحلة تقييم متبادل بين الخبراء ذوي العلاقة مثل الطبيب الشرعي والقضاء والشرطة والاختصاص الاجتماعي بقصد وضع تقرير نهائي وتحديد الإجراءات اللاحقة اللازمة.

5 - مرحلة مؤتمر الحالة:

يتم فيها اجراء لقاء عدد من الأفراد من منظمات متعددة ويشمل الأهل، وهي مرحلة دراسة متعمقة للحالة، وتقييم من قبل الخبراء ذوي العلاقة مثل الطبيب الشرعي والقضاء والشرطة والاخصائي الاجتماعي والحاكم الإداري بقصد تحديد فيما إذا كانت الضحية تحت تأثير أي شكل من أشكال تعاطي المخدرات، وتأمين الأمان والأمن للضحية وتحويلها للخدمة للازمة.

6 – مرحلة التدخل:

وتشمل هذه المرحلة بيان نوع التدخل المطلوب او الخدمة المطلوبة وفقا لشكل التعاطي وخصائص الضحية. كما لا يتوقف التدخل على الضحية وخاصة في الحالات التي تتطلب تأهيلاً أو رعاية أو تقديم خدمة من نوع ما فقد تمتد لعائلته وأطفاله كحالات الرعاية والحماية لضحايا تعاطي المخدرات وسوء استخدامها وخاصة من الأطفال ولكن الأمر يتطلب صدور حكم قضائي للضحية أو لأسرته. (أحسن، 1994، صفحة 75)

7 – مرحلة التحويل والرعاية والحماية:

وتشمل هذه المرحلة القرار المهني أو القضائي بتحويل الحالة الى خدمة معينة سواء كان ذلك في القطاع الحكومي أو المنظمات غير الحكومية أو إلى وحدة الحماية والرعاية خاصة إذا كان هناك خطورة على الفرد ضحية تعاطي المخدرات وسوء استخدامها أو احتمالية أن يقع بأي شكل من أشكال تعاطي المخدرات وسوء استخدامها وخاصة الشديد منها والذي يؤدي الى نتائج سلبية تصل الى الوفاة.

8 – مرحلة التقييم والمتابعة:

وهذه المرحلة ما قبل النهاية حيث يتم تقييم مدى استفادة الحالة من الخدمات المقدمة وتقدير أثر التدخل على سلوك الحالة، وتقدير قدرة الحالة على التكيف الأسري والمجتمعي، ولا تتوقف هذه المرحلة عند التقييم لمدى جاهزية الحالة للعودة لأسرتها ولكن تشمل المتابعة بعد خروجها من المؤسسة وعودتها لأسرتها وبيان مدى التقدم في تكيفها مع البيئة الجديدة.

9 – مرحلة العودة للأسرة والاندماج المجتمعي والمتابعة

وتعد هذه المرحلة النهائية التي يتم اعداد الفرد فيها الى الاندماج مع اسرته ومجتمعه، وهذا يتطلب أحيانا برامج متخصصة. فيتم إعادة الفرد لأسرته بعد أن يحصل على الخدمة اللازمة وعلى متابعة ورعاية من المؤسسات ذات العلاقة لضمان تكيفه مع بيئة العمل، وبالطبع يفترض أن يخضع الفرد الى

تقييم ما تم اكتسابه خلال مدة تلقيه للرعاية أو الخدمة، ومدى جاهزية الفرد للعودة. (أحسن، 1994، صفحة 79)

9. سبل الوقاية والعلاج من خطر المخدرات الرقمية وأليات مكافحتها:

لمكافحة هذا الخطر القادم والعابر لحدود الزمان والمكان والتحديات لمواجهته ندرج جملة من النصائح والاقتراحات التي تكون درعا واقيا لهاته التهديدات وما يروج عبر المواقع من المخدرات الرقمية.

نصائح التي تساعد الاسرة على حماية أبنائهم من إدمان المخدرات الرقمية، وتتمثل فيما يلي:

- مراقبة المواد الصوتية التي يستمع لها الأبناء عبر الانترنت لفترة طويلة
- توعية الأبناء بخطورة المخدرات الرقمية
- التحدث مع الأبناء حول ما يقلقهم والاستماع لهم مع تقديم حلول مناسبة لمشاكلهم
- الابتعاد عن أسلوب العنف والتهديد في التعامل مع الحرص على احتوائهم خاصة خلال فترة المراهقة.
- التوعية الكاملة والمستمرة للشباب داخل المدارس والجامعات ودور الشباب وغيرها من المنظمات والمرافق الشبابية.
- تشكيل فرق المكافحة وكيفية التعامل مع المواقع المروجة لهذا النوع من المخدرات ورصدها والتبليغ عنها لأجهزة الدولة ذات العلاقة. (الخالدي، 2019، صفحة 271)
- مراقبة التواصل مع رفاق الأبناء وخاصة مواقع التواصل الاجتماعي.
- التعاون بين المؤسسات الاجتماعية والحكومية والمجتمع المدني لتوعية الشباب بخطورة هذا النوع من الإدمان قبل استفحال الظاهرة في المجتمع العربي.
- خلق نوع جديد من التعاون الدولي للوصل الى هذه المصادر والمواقع واتخاذ الاجراء القانوني اللازم بحقه.

وضع خطة واستراتيجية شاملة لمكافحة المخدرات الرقمية تتمثل في:

- إيجاد برامج حماية الكترونية علمية تمنع هذه المواقع من ترويج المخدرات ومعاقبتهم
- تقوية الوازع الديني لدى الشباب لان الجانب الديني له أثر فعال في نفس الشخص

– عقد الأيام الدراسية والعلمية لترسيخ ثقافة مجتمع خال من المخدرات والقيام بالأبحاث العلمية التي توضح الاضرار الناجمة عن تعاطي المخدرات وما تحدثه من كوارث.

– معالجة المشاكل الاجتماعية للشباب والمراهقين كالتسرب المدرسي، وتشجيعهم على ممارسة أنشطة إيجابية تفرغ طاقتهم بشكل صحي وسليم توجيه الشباب للاستخدام الإيجابي لشبكة الانترنت

– سن القوانين الصارمة لمكافحة الجريمة الالكترونية والصرامة في تطبيقها ضد مروجي المخدرات الرقمية. (محروق، 2020، الصفحات 107-120)

خاتمة

وفي الختام ما يمكن قوله أن المخدرات الرقمية لا تقل تأثيراً عن المخدرات التقليدية، والتي تؤثر على الدماغ بطريقتها الخاصة والسلسة والتي تدخل الى جيل الشباب بطريقة مهذبة عن طريق سماع الموسيقى، من خلال سماعات الاذن ولكل اذن تردد مختلف والجلوس في مكان مظلم وغمض العيون، فينتج عنه تغيرا في كهربائية الدماغ ويكون لها تأثير تعاطي المخدرات التقليدية فلا شك بأن هذه الطريقة تثير الفضول لدى فئة الشباب المراهقين لاكتشافها الحديث عنها، وسهولة الحصول عليها مقابل مبلغ زهيد من المال.

كما يرى كثير من المهتمين بتاريخ المخدرات ابتداءً بالمخدرات التقليدية ووصولاً الى المخدرات الرقمية أن هذا النوع من المخدرات ما هو الا تطور وتغير في بعض المفاهيم السائدة في كل حقبة زمنية، ويرى أخرون انه نوع من أنواع الترف التقني الذي يوصل الى نشوة مزيفة يتوهم من خلالها المتعاطي انه اصبح أسيرا لهذه المخدرات الحديثة، ويرى فريق ثالث انه مجرد نوع من أنواع الترويج لأشكال من الموسيقى، وتغليفها بهالة من التعتيم المقصود ليثير فضول المتعاطي ليطلب أكثر من ملف موسيقي بسعر زهيد بقصد مكاسب تجارية لمن يروج هذه الموسيقى، لكن لن يحسم أي فريق مما سبق رأيه نتائج واقعية مبنية على أسس علمية ويرى الباحث أن سبب الاختلاف بين المهتمين قد يكون للطريقة التي طبقت فيها التجربة من قبل فريق عن الاخر حيث أن هذا النوع من التأثير لا يكون إلا اذا تم استخدام ترددات عالية مختلفة على كل اذن وبسماعات خاصة في بيئة مهيأة لذلك ولفترة معينة تختلف من شخص إلى اخر حسب استعداده النفسي وتركيبته العاطفية فإنه حتماً سيتأثر سلباً وذلك لما لهذه الطريقة من تأثير قوي على الجهاز العصبي تختلف أعراضها باختلاف الأشخاص.

ومن خلال الدراسات السابقة التي اطلع عليها الباحث تبين أن هناك نوعين من الترددات المؤثرة على مخ الانسان، فالنوع الأول هي عبارة عن ترددات ذات تأثير علاجي إيجابي وتكون بترددات منخفضة

جداً وتؤخذ بجرعات محددة وبإشراف طبي والنوع الثاني ترددات ذات تأثير ضار وتكون عالية جداً ومختلفة المستوى بين كل أذن ينتج عنها أعراض شبيهة بأعراض المخدرات التقليدية وذلك بسبب قوة تأثيرها على الجهاز العصبي مما يؤدي الى اختلال في النواقل العصبية الكهربائية للمخ، وهذا ما يجب على تساؤلات البحث المطروحة.

قائمة المراجع:

أحمد جلول، و فوزي قرعان. (2020). المخدرات الرقمية خطورتها وسبل الوقاية منها، دراسات والبحوث الاجتماعية. دراسات والبحوث الاجتماعية.

أحمد حسن الحراحشة، و وجلال علي العزازي. (2012). إدمان المخدرات والكحوليات وأساليب العلاج (الإصدار حامد) عمان، الأردن. عمان، الأردن: الإصدار حامد.

أحمد عبد الوهاب، و محمد عبد الوهاب. (د.ت). مدى كفاية التشريع الجنائي الحالي تجريم المخدرات الرقمية. مؤتمر دولي كلية الحقوق الحماية القانونية للإنسان في ضوء التقدم الطبي والتكنولوجي. 17 السادات، مصر.

رشيد الرشيد. (1990). أضرار المخدرات الاجتماعية (الإصدار 1). الرياض: دار طويق للنشر والتوزيع.

طالب أحسن. (1994). علاج المدمنين على المخدرات. بغداد: وزارة التعليم العالي والبحث العلمي، دائرة الدراسات والتخطيط والمتابعة.

عبير نجم عبد الله الخالدي. (2019). المخدرات الرقمية وتداعياتها على المراهق وسبل الوقاية والعلاج. مجلة أبحاث البصرة للعلوم الإنسانية، 04.

علي سالم شتوان. (2021). المخدرات الرقمية المخاطر والأثار. بحوث العلوم الإنسانية والاجتماعية.

فتحي دردار. (2001). الإدمان على الخمر التدخين المخدرات.

كريمة محروق. (2020). المخدرات الرقمية ومكافحتها دوليا. سوسيولوجيا الجزائر.

لؤي الزعبي. (2020). لؤي الزعبي. (2020). الوسائط المتعددة، من الجامعة الافتراضية السورية. تاريخ الاسترداد 2023، من pedia: https://pedia.svuonline.org

مليكة بن زيان . (2018). النظريات والنماذج المعاصرة لظاهرة تعاطي المخدرات. مجلة العلوم الاجتماعية.

نور حامد المالكي. (2022). المخدرات الرقمية وأثرها على التماسك الأسري والمجتمعي. مجلة حمورابي للدراسات.

(n.d.). Retrieved from ww.tech-wd.com/wd/2014/11/15/

horiaty. (n.d.). Retrieved from horiaty: www.horiaty.com

researchgate. (n.d.). Retrieved from researchgate: https://www.researchgate.net/publication/361810630

wikipedia. (n.d.). Retrieved from wikipedia: wikipedia.org/wiki

Digital drugs between truth and illusion, a theoretical comparison

Absract: Digital drugs are the most used by people all over the world which do not have any particular laws to control them. The digital medications mentioned in this article are about binaural beats that stimulate the brain to get the same effect as taking medications. When binaural beats are used, they trigger a frequency range that will generate a specific response, and their brain waves will shift to a frequency of either the alpha band or the beta band, depending on the individual, and thus they will feel either more or more relaxed.

Warning: These types of binaural rings are often readily available and there is no regulation to control their use and sale. These binaural rings are used as medicines to calm the mind, increase brain power, etc. This research paper will be a brief study of these binaural tones, their effect and use, and how to reach them until they become a dangerous addiction as a type of traditional drugs in circulation such as heroin and other drugs that cause psychological and physical dependency on the person.

Keywords: digital drugs, truth, illusion.

طرق التدريس الحديثة في التعليم العالي– التعلم النشط أنموذجا–

د.عبد السلام قبلي د.خضرة قبلي

جامعة البليدة2 لونيسي علي/ الجزائر

ملخص : تهدف هذه الدراسة الى عرض أحدث طرائق التدريس في التعليم العالي ومن أبرزها التعلم النشط التي زاد الإهتمام به في عصرنا الحالي كأحد الاتجاهات التعليمية المعاصرة لما له من دور ايجابي كبير في عملية التعلم بحيث يرتكز على الطالب ويجعله محور العملية التعلمية التي تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والايجابية في الموقف التعليمي، التعلمي، تحت إشراف وتوجيه الأستاذ. وعليه سيتم التطرق في هذه المداخلة الى توضيح مفهوم التعلم النشط وأهدافه وإبراز أهميته في التدريس الجامعي، والتركيز على دور كل من الأستاذ والطالب في التعلم النشط، إضافة الى عرض كيفية تطبيق إستراتجيات التعلم النشط في التعليم العالي.

الكلمات المفتاحية: طرق التدريس الحديثة، التعلم النشط، التعليم العالي.

اشكالية:

ان التعليم العالي هو جزء أساسي من مسار التعليم والتطوير المهني، ويشهد تغييرات مستمرة فيما يتعلق بالمناهج والممارسات التعليمية، و في هذا السياق، تأتي طرق التدريس الحديثة لتلعب دورًا حيويًا في تطوير وتحسين جودة التعليم العالي. إن هذه الطرق تجسد تحولًا هامًا في كيفية نقل المعرفة وتعزيز تعلم الطلاب، وتستند إلى استخدام التكنولوجيا وممارسات تعليمية مبتكرة ، والتي من المطلوب أولا وقبل كل شيء تعويد الطلاب فيها على كيفية الاستفادة من العملية التعلمية بمفردهم، حيث يتعلمون كيف يستثيرون دوافعهم بأنفسهم، وكيف يصبحون متعلمين قادرين على تنظيم بناء معارفهم العلمية في إطار ما يعرف بالتعلم النشط، حيث يرى الشمري (2011) " أنه عندما يكون التعلم نشطا فإن الطلبة يقوون بمعظم العمل، ويستخدمون عقولهم بفعالية، ويدرسون الأفكار جيدا ويعملون على حل المشكلات من جهة وعلى تطبيق ما تعلموه من جهة ثانية، مما يؤدي إلى سرعة الفهم لديهم والاستمتاع فيما يقومون به من أنشطة"(: 14)

كما يشجع التعلم النشط على مشاركة الطلاب بنشاط في عملية التعلم ويتم ذلك من خلال تحفيزهم على طرح الأسئلة والبحث عن الإجابات والمشاركة في المناقشات والمشروعات البحثية، إضافة الى أن إدخال التكنولوجيا في التعلم النشط يساهم في تعزيز تجربة التعلم، عن طريق منصات التعلم الالكترونية عبر الأنترنت والبرمجيات التعليمية التي تمكن الطلاب من الوصول إلى مصادر تعليمية متعددة وتعزز من التفاعل والمشاركة في العملية التعليمة.

إلا أن هذه الطرق الحديثة في التدريس لم تطبق بعد بالكيفية المرضية، هذا ما كشفت عنه الدراسة التي قام بها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2014) وكذلك دراسة راكان حيدر صالح العوايدة (2013)، وذلك لوجود عدة صعوبات ومعوقات من بينها: النظرة السائدة عند الطلبة عن كون الأستاذ خبيرا في تخصصه فهو مسؤول عن تقديم المعرفة لهم. و كذلك تعودهم على أساليب تعليمية تقليدية في المراحل الدراسية السابقة، وهذا يُصعب من عملية تفاعلهم واندماجهم في التعلم النشط، بالإضافة الى نوعية التكوين البيداغوجي للأستاذ الجامعي الذي يبقيه غير متمكن من الأدوار الجديدة المنوطة به في إطار التعلم النشط، حيث تعوّد على تقليد النماذج السابقة أو الحالية في التدريس دون

تكوين مسبق أو التدريب أثناء الخدمة، كذلك مقاومة الطلبة وحتى الأساتذة لطرق التدريس التي لا تعتمد على المحاضرة بسبب الخوف من التجريب و التجديد فيها و التمسك بالتعلم التقليدي المستند على التلقين والالقاء حيث يكتفي الطالب بحفظ جزء مما تعلمه بعد تحديده من مطبوعة أو كتاب أو تم إملاؤه من طرف الأستاذ بل ولا يستطيع تذكرها الا بنفس ترتيب ورودها في ملخص المحاضرة.

بالتالي لا غرابة فيما يلاحظ على الطلبة من محدودية في الأفق الفكري وتراجع مستوى التحصيل المعرفي فضلا عن عجز واضح في اكتساب المنهجية الذهنية العلمية في التعامل مع الظواهر والمشكلات. هذا ما أشار إليه سعادة و آخرون إلى أن عدم استثمار التعلم النشط في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة، قد يجعل من الطالب لا يتعدى مرحلة التذكر في التعليم، ومن ثم تكون صلته بمحتوى المقرر الدراسي وموضوعاته المتنوعة ضعيفة، كذلك فإن التعلم النشط يمثل تحديا للأستاذ من حيث قدرته على اختيار الأنشطة الملائمة في ذلك النوع من التعلم، وتطبيقها في الوقت المناسب. و هذا الوضع مؤشر كاف لعدم ملاءمة الصيغة القديمة من التعليم مع تحديات واقع ومستقبل عصر المعرفة، والتفكير بشكل جدي في طرق التدريس الحديثة ، وفي أهمية وضرورة تطبيق التعلم النشط في المواقف التعليمية التعلمية المختلفة. لأن التدريس الفعال هو نمط من التدريس الذي يُفعل من دور الطالب في الموقف التعليمي. فلا يكون فيه مجرد متلق للمعلومات والمعرفة بل يكون مشاركا متفاعلا نشطا وباحثا عن المعلومات والمعرفة والحقائق بشتى الوسائل الممكنة، وهذا يتطلب منه ان يكون قادرا على الفهم والتحليل والتفسير و البحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العقلية والعلمية التي تساعده على الفهم والتوصل الى المعرفة الصحيحة والحقيقة الراسخة بنفسه، تحت إشراف الأستاذ وتوجيهه وتقويمه. إضافة إلى أن فعالية التعلم تتوقف الى حد كبير على فعالية الأساتذة ونوعية التعليم الموجه للطلبة وقد يرجع تبرير هذه المكانة المعطاة لدور الأساتذة الى سبب يراه الباحثان أساسيا وهذا ما أشار إليه **عايش زيتون** " إن التدريس الجامعي ليس مجرد نقل للمعلومات والمعرفة وتخزينها في عقل الطالب وذهنه، وأن الأستاذ ليس مجرد ملقن لهذه المعلومات والمعارف بل أصبح موجها ملهما ومستثيرا

لأفكار الطلاب، معلما لهم كيف يفكرون لا كيف يحفظون دون فهم أو تطبيق". (محمد حميدان العبادي، 2002: 83)

وعليه فإن التعلم النشط يلعب دورا هاما وحاسما في تحسين تعلم الطلاب وزيادة فعالية وجودة التعليم العالي من خلال تشجيع الطلاب على المشاركة الفعالة في عملية التعلم وتعزيز تفاعلهم مع المحتوى الدراسي و تشجيعهم على التفكير النقدي وتطوير مهارات التحليل لفهم القضايا و حل المشكلات بشكل أعمق ودقيق واستقلالي. إضافة الى تنمية روح التعاون والتفاعل الاجتماعي الذي يتيح للطلاب التعلم من بعضهم البعض و تطوير مهارات التواصل لديهم، كما تساهم البيئة التعليمية الحديثة النشطة في تعزيز البحث والابتكار وتطوير الأدوات التعليمية، وتعمل على استخدام التكنولوجيا في التعلم. وبالنظر الى هذه الأهمية التي يكتسيها التعلم النشط في التعليم العالي ارتأينا الى اجراء هذه الدراسة التي سنحاول فيها الاجابة على هذه التساؤلات:

ما مفهوم التعلم النشط وماهي أهدافه وأهميته في التدريس الجامعي؟

ما دور كل من الأستاذ والطالب في التعلم النشط؟

ما هي أهم إستراتجيات التعلم النشط في التعليم العالي؟

أهداف الدراسة:

–التعرف على التعلم النشط و إبراز أهميته في التدريس الجامعي
–التعرف على دور الأستاذ والطالب في التعلم النشط
–التعرف على أهم إستراتجيات التعلم النشط التي تستخدم في التعليم العالي

أهمية الدراسة:

–تكمن أهمية هذه الدراسة في تسليط الضوء على موضوع طرق التدريس الحديثة في التعليم العالي لمواكبة تطورات التعليم وتحسين جودته فهي تسعى الى تزويد القائمين على تطوير التعليم ومخرجاته بالجامعة بأهم الاستراتيجيات الحديثة التي يمكن استخدامها في التعليم العالي.

-تسهم هذه الدراسة في تفعيل دور الأستاذ والطالب، وتعريفه بالتعلم النشط و استراتجياته من أجل تحسين الأداء والتعلم داخل غرفة الصف.

-تعمل هذه الدراسة على توجيه انتباه المسؤولين الى الاهتمام بتدريب الأساتذة في الجامعة على ممارسة التعلم النشط وأساليبه وطرقه المختلفة. كما قد تساهم في تمكين المسؤولين في الجامعة على وضع برامج تكوينية أثناء الخدمة، تساعد في تطبيق استراتجيات التعلم النشط بشكل أكثر فاعلية.

مفهوم التعلم النشط

التعلم النشط كمسمى أو مفهوم ظهر في السنوات الأخيرة من القرن العشرين، وزاد الاهتمام به بشكل كبير مع بدايات القرن الحادي والعشرين، كأحد الاتجاهات التربوية والنفسية المعاصرة ذات التأثير الإيجابي الكبير على عملية التعلم داخل الصف وخارجه.

ويشير سعادة إلى أن مفهوم التعلم النشط قد ظهر حديثاً إذا ما قورن بغيره من المفاهيم التربوية الحديثة، ولذلك كانت الدراسات والبحوث التربوية التي تناولته قليلة نسبياً حتى في دول المنشأ، وكانت نادرة جداً في المنطقة العربية، لاسيما أن الاهتمام الحقيقي بالتعلم النشط قد تبلور جيداً في التسعينات، وقد أخذ الاهتمام به يزداد بشكل واضح منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، حيث ظهر بشكل جدي في الولايات المتحدة الأمريكية، وانتقل بعد ذلك إلى أوروبا وبقية دول العالم، ودخل المنطقة العربية منذ عام 2001م، كأحد الاتجاهات التربوية المعاصرة. (سعادة، 2006: 425)..

وتؤكد كوثر كوجك وآخرون أن التعلم النشط يجعل المتعلم عضواً فاعلاً ومشاركاً في عملية التعليم والتعلم، مسئولاً عن تعلمه، وعن تحقيق أهداف التعليم، يتعلم بالممارسة، ويتعلم عن طريق البحث والاكتشاف، ويشارك في اتخاذ القرارات المرتبطة بتعلمه، ويشارك في متابعة تقدمه الدراسي، وفي تقييم إنجازاته (كوثر كوجك وآخرون، 2005: 8).

و يعرفه أمجد قاسم بأنه فلسفة تربوية تعتمد على ايجابية المتعلم في الموقف التعليمي ، وتشمل جميع الممارسات التربوية والإجراءات التدريسية التي تهدف إلى تفعيل دور المتعلم وتعظيمه حيث يتم التعلم من خلال العمل والبحث والتجريب واعتماد المتعلم على ذاته في الحصول على المعلومات واكتساب المهارات وتكوين القيم والاتجاهات فهو لا يركز على الحفظ والتلقين وإنما على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات وعلى العمل الجماعي والتعلم التعاوني. (أمجد قاسم،2014)

كما عرفته مزنه سليمان الوابل بأنه "عملية اتصال تفاعلية يتحول فيها الطالب الى مرسل ومستقبل ويصبح المشاركون فيها شركاء في تحديد الأهداف والمضمون وبناء المعرفة".(مزنه سليمان الوابل، 2013: 4)

ويعرفه أحمد عبد الهادي عبد الله بأنه ذلك التعلم الذي يجعل الطالب يشارك في الموقف التعليمي بفاعلية ونشاط، من خلال ما يقوم به من بحث وقراءة وكتابة تقارير تحت إشراف وتوجيه المعلم. (أحمد عبد الهادي عبد الله، 2007: 65)

وعرف حسن شحاتة التعلم النشط بأنه " تعلم قائم على الأنشطة المختلفة التي يمارسها المتعلم والتي ينتج عنها سلوكيات تعتمد على مشاركة المتعلم الفاعلة والايجابية في الموقف التعليمي/ التعلمي "(حسن شحاتة، 2007: 32).

ويرى لورنزن (Lorenzen 2006) بأن " التعلم النشط هو نمط من التدريس يعتمد على نشاط الذاتي والمشاركة الايجابية للمتعلم والتي من خلالها قد يقوم بالبحث مستخدما مجموعة من الأنشطة والعمليات العلمية كالملاحظة ووضع الفروض والقياس وقراءة البيانات والاستنتاج من أجل التوصل الى المعلومات المطلوبة بنفسه وتحت اشراف المعلم وتوجيهه وتقويمه وتشير الدلائل الى أن التعلم النشط يجعل من الطلبة قادرين على اكتساب مهارات معينة ومعارف، واتجاهات محددة وهو تعليم يستمتع به المتعلم في استغراق واندماج وهو بذلك يحول العملية التعليمية الى شراكة ممتعة بين المعلم والمتعلم "(كريمان بدير، 2008: 35).

كما عرفه أيضا بونويل وايسون (Bonwell & Eison 1991) بأنه طريقة تعليمية تشرك الطلاب في عملية التعلم. و في التعلم النشط يتطلب من الطلاب بالقيام بأنشطة تعليمية مفيدة والتفكير حول ما يقومون به.(MICHAEL PRINCE,2004,p1)

مما سبق ذكره من تعريفات للتعلم النشط نجد أنها تركزت في الأساس على دور الطالب بالدرجة الأولى، كذلك ركزت التعريفات على الطرق المختلفة التي يمكن توظيفها في التعلم النشط، وركزت بعض التعريفات على دور الأستاذ. و بالاعتماد على التعريفات السابقة قام الباحث بتعريف التعلم النشط بأنه مجموعة النشاطات والفعاليات التي يقوم بها الطالب في الموقف التعليمي، ويعتبر الأستاذ موجها وميسرا لما يقوم به الطلاب بهدف تنمية ما لديهم من مهارات.

أهداف التعلم النشط

تتمثل أهم أهداف التعلم النشط في ما يلي:

– تشجيع الطلاب على التعلم الذاتي .

– تدريب الطلاب على القراءة الناقدة(صالح علي فرحان وآخرون، 2013: 8).

– زيادة اندماج الطلاب في العمل وجعل التعلم متعة وبهجة.

– خلق تفاعل ايجابي بين الطلاب.

– تنمية قدرة الطلاب على التفكير والبحث(حسن شحاتة، 2007: 33).

– التنويع في الأنشطة التعليمية الملائمة للطلبة لتحقيق الأهداف التربوية المنشودة.

– دعم الثقة بالنفس لدى المتعلمين نحو ميادين المعرفة المتنوعة.

– تشجيع الطلاب على طرح الأمثلة المختلفة، وحل المشكلات.

– تشجيع الطلاب على اكتساب مهارات التفكير العليا كالتحليل والتركيب والتقويم.

– زيادة الأعمال الإبداعية لدى الطلاب(سعادة وآخرون، 2006: 33).

– يساعد التعلم النشط على تغيير صورة المعلم على أنه المصدر الوحيد للمعرفة(كريمان بدير، 2008: 40).

ويرى الباحث بأن أهداف التعلم النشط تتمركز حول شيئ واحد وهو الطالب، بحيث يكون هو محور عملية التعلم، وكيف يستطيع الأستاذ اكساب هذا الطالب المعرفة والمهارات دون أن تتمركز العملية التعلمية عليه، و خلق جيل قادر على كيفية توظيف المعرفة وليس تخزينها في ذاكرة العقل وافراغها في ورقة الاختبار فقط. وهذه الأهداف هي ما ميزت التعلم النشط عن التعلم التقليدي.

أهمية التعلم النشط

- يساعد الطلبة على التعلم الجيد، فهو مكون من أساليب وأنشطة مختلفة تدعم الطالب في تعلمه

- يساعد الطلبة على تعلم المعلومات والأفكار والمهارات الأكاديمية والاجتماعية و الابداعية وفق اطار متكامل

- يساعد الطلبة على فهم أنفسهم وبيئتهم بشكل أفضل

- جعل الجو التعليمي جوا يسوده المرح ويجعل منه جوا متقبلا لدى الطلبة

- تنمية العلاقات الاجتماعية بين الطلبة

- تنمية قدرات الطلبة المختلفة مثل القدرة على النقاش والقدرة على اتخاذ القرار وغيرها من القدرات الشخصية الأخرى

- تنمية الدافعية للعمل والانجاز

- المساعدة في تطوير المناهج وفق أساليب تتوافق وقدرات الطلبة وامكاناتهم

- يعتبر تحديا للأستاذ من حيث اختيار الأنشطة التعليمية التي تناسب الموقف التعليمي، ويساعده في اختيار الأهداف التي تتناسب وقدرات وامكانات الطلبة(سها أحمد و المصالحة ابو الحاج، 2016: 24).

دور الأستاذ في التعلم النشط

تتعدد مهام الأستاذ في التعلم النشط وتتنوع أدوراه، وذلك من أجل الحصول على نتائج ومخرجات إيجابية ومن تلك الأدوار المهمة للأستاذ في التعلم النشط ما يلي:

وصف كاشيون وبالميري (Cashion & Palmieri 2002) دور المعلم النشط في العملية التعليمية كالآتي :

- تشجيع الطلبة ومساعدتهم على التعلم.

- ايجاد التوازن بين الأنشطة التعليمية الفردية والجماعية(سعادة وآخرون، 2006: 113).

وقد تغير دور الأستاذ في التعلم النشط، حيث لم يعد هو الملقن، والمصدر الوحيد للمعلومة، بل أصبح هو الموجه والمرشد والميسر للتعلم، فهو لا يسيطر على الموقف التعليمي، كما في النمط التقليدي، ولكنه يدير الموقف التعليمي إدارة ذكية، ويهيئ طلبته ويساعدهم تدريجياً على القيام بأدوارهم الجديدة، واكتساب الصفات والمهارات الحياتية، ومن هنا يتطلب التعلم النشط من الأستاذ القيام بالأدوار التالية:

- أن يصبح أحد المصادر التي يتعلم منها الطلبة وليس المصدر الوحيد.

- استخدام العديد من الأنشطة التعليمية والوسائل التعليمية وفقاً للموقف التعليمي، ووفقاً لقدرات التلاميذ.

- إدراك نواحي قوة الطلبة ونواحي ضعفهم، بحيث يوفر لهم الفرص لمزيد من النجاح.

- التنويع في طرق التدريس التي يستخدمها في الفصل، بحيث تعتمد هذه الطرق على التعلم النشط بدلاً من استخدام المحاضرة التقليدية.

- تركيز جهوده على توجيه وإرشاد ومساعدة الطلبة على تحقيق أهداف التعلم بدلاً من أن يلقنهم، فالمعلم يعلم طلبته كيف يفكرون، وليس فيما يفكرون.

- توظيف ما يتعلمه الطلبة من معلومات ومهارات وخبرات في حياتهم الاجتماعية.

- العمل على زيادة دافعية الطلبة للتعلم، وذلك بإتباع أساليب المشاركة، وتحمل المسئولية، والتعزيز المستمر.

- جعل الطالب مكتشفاً ومجرباً وفعالاً في العملية التعليمية.

- وضع الطالب دائماً في مواقف يشعر فيها بالتحدي والإثارة، لما في ذلك من أثر في عملية التعلم، وإثارة اهتمامه ودوافعه(حسن شحاتة،2007: 35).

دور الطالب في التعلم النشط:

حتى تتحقق عملية التعلم النشط، فإن دور المعلم لا يكفي وحده للقيام بمهام التعلم، بل لا بد من دور إيجابي للطالب، ومن تلك الأدوار المهمة للطالب في التعلم النشط:

- المشاركة الحقيقة في الخبرات التعليمة، و تقدير قيمة تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.

- بذل الجهد المطلوب وتخصيص الوقت اللازم من أجل اللقاءات المنتظمة مع المرشد النفسي في المدرسة.

- تفهم بأن نموه وتطوره كفرد يبدأ من ذاته أولاً، وبالتالي يتقبل النصائح والاقتراحات من المعلمين والمهتمين والمتخصصين على أساس من المودة والصداقة.

- ثقة الطالب بقدراته في التعامل بنجاح مع البيئة التعليمية التعلمية المحيطة به، وتوظيفه للمعارف والمهارات والاتجاهات التي اكتسبها في مواقف تعلمية وحياتية جديدة(مرزوق حمود وآخرون: 5).

-يتمتع الطالب في الموقف التعليمي النشط بالإيجابية والفاعلية، والمشاركة في تخطيط وتنفيذ الدروس.

-يبحث الطالب عن المعلومة بنفسه من مصادر متعددة و يشارك في تقييم نفسه ويحدد مدى ما حققه من أهداف.

-يشترك الطالب مع زملائه في تعاون جماعي، بحيث يبادر بطرح الأسئلة أو التعليق على ما يقال أو يطرح من أفكار أو آراء جديدة.

-يكون له القدرة على المناقشة وإدارة الحوار، و المشاركة في تصميم البيئة التعليمية.

-يعمل مستقلاً أو ضمن مجموعة متعاونة بحيث يتواصل ويتفاعل ويدعم.

-يفكر تفكيرًا ناقداً في طريقة تعلمه وجودة هذا التعلم، مما يتيح له بناء المعرفة وتطويرها(حسن شحاتة، 2007: 36).

إستراتجيات التعلم النشط في التعليم العالي :

يعتمد تنفيذ الدرس في التعلم النشط على العديد من الاستراتيجيات والطرق المتنوعة التي تستهدف تحقيق نواتج التعلم المعرفية والوجدانية والمهارية وكذلك تنمية المستويات العليا من التفكير وهذه الاستراتيجيات تشكل العصب الحقيقي لنجاح التعلم النشط، ومهما أحسنا في تحديد الأهداف واختيار المحتوى العلمي، فان ذلك لا يحقق تعلم فعال ما لم يحسن اختيار استراتيجية التعلم الفعالة والمناسبة. ومن أهمها ما يلي:

المحاضرة التفاعلية:

يرى لرقط (2017) أن المحاضرة التفاعلية تتوسط كل من المحاضرة بالطريقة الكلاسيكية والمقاربات الحديثة في أساليب التدريس النشطة. بحيث يستمر المعلم في تميزه وتربعه على المكانة المركزية في إدارتها بعرضه لمحتوى الدرس ومن خلال تواصله الفعال مع طلبته ودعوتهم للمشاركة في بناء المعرفة وفق الأهداف المسطرة بأسلوب المهندس البارع الذي يرسم لهم الطريق للوصول إليها عن طريق التفاعل وتذليل الصعوبات وخلق الوضعيات وطرح التساؤلات المحيرة. وهنا يكون تمكن الأستاذ من مادته مهم جدا ويساعد على إنارة أذهان الطلبة وإثارتها للوصول إلى اكتساب المعارف والمهارات المرجوة.(: 189)

عرف حسن شحاتة (2007) المحاضرة التفاعلية بأنها: محاضرة يتم فيها اختيار المضمون بعناية وتحفيز الطلاب على التعلم والتفكير، تحقق التفاعل والمشاركة وتبقي الطالب يقظا نشطا مشاركا منتبها طوال المحاضرة.(: 46-47)

كما عرفت المحاضرة التفاعلية أيضا بأنها تعد من طرق التدريس الفعالة، والتي يدعوا فيها الأستاذ الطلبة للمشاركة بنشاط في اكتشاف المعرفة، وتشجيعهم على المشاركة في بنائها، لا على تقديمها لهم. والأستاذ هنا يلعب دور الميسر والموجه ويعمل على اشراك أكبر عدد ممكن من الطلبة.(Samir Hoyek,2013,p1)

ويعرف الباحث المحاضرة التفاعلية بأنها طريقة تعليمية حديثة تهدف إلى تشجيع وتمكين الطلاب من المشاركة الفعّالة والتفاعل مع المحتوى التعليمي و الأستاذ المحاضر بشكل نشط أثناء عرض المواد التعليمية.

خطوات تنفيذ محاضرة تفاعلية:

إن تنفيذ محاضرة تفاعلية يتطلب التخطيط والتنظيم الجيد، حتى يمكن الأستاذ من جذب انتباه الطلاب وتفاعلهم وجعل التعلم أكثر فعالية. وفيما يلي سنحاول عرض أهم الخطوات لتنفيذ محاضرة تفاعلية:

1. تحديد أهداف المحاضرة: قبل أي شيء، يجب عليك معرفة ما تريد أن يحققه الطلاب من المحاضرة. هل ترغب في نقل معرفة جديدة، تطوير مهارات معينة، أو تعزيز التفكير النقدي؟

2. اختيار المواد والمحتوى: اختر المحتوى المناسب والمواد التي ستستخدمها في المحاضرة. ضع خطة تفصيلية لما ستقدمه وكيف ستنقله إلى الطلاب.

3. استخدم وسائل تعليمية متنوعة: استخدم وسائل تعليمية متنوعة مثل العروض التقديمية، الصور، الفيديوهات، الرسوم التوضيحية، والأمثلة العملية لجعل المحاضرة أكثر تفاعلًا.

4. اختيار أساليب تفاعلية: استخدم أساليب تفاعلية مثل النقاش، الأسئلة الافتتاحية، التمارين العملية، وأنشطة تفاعلية لجذب اهتمام الطلاب وتشجيعهم على المشاركة.

مثل تقنية: اطرح سؤالا _ اجعل الطلبة يكتبون _ ثم اسمح بالمناقشة: في هذه التقنية يقوم الأستاذ بتوجيه سؤال الى جميع الطلبة، والطلب منهم تسجيل إجاباتهم، ينبغي منحهم فرصة لتبادل الأفكار و الآراء وذلك حتى تتاح لهم فرصة التأمل والكتابة، مع عدم اعطائهم وقتا طويلا حتى لا يشعروا بالملل. و يمكن بعد ذلك الطلب من المتطوعين منهم قراءة ما كتبوا، على أن يمنح بقية الطلبة وقتا كافيا للتفكير، وذلك من أجل أن يتم اعداد الجميع لهذه الخطوة، على ألا يشعروا بالتوتر أو القلق من الحديث الشفوي أمام زملائهم، لا سيما وهم لا يرتجلون الاجابة ارتجالا، بل في ضوء تحضير مسبق. وفي حال وجود اجابة واحدة صحيحة للسؤال، فان على الطلبة التأكد من أن اجاباتهم صحيحة أو أنها خاطئة، من خلال مناقشة زملائهم فيما توصلوا اليه(سعادة، 2006: 141).

5. تحفيز المشاركة: حافظ على توجيه النقاش وتشجيع الطلاب على المشاركة. يمكنك استخدام أساليب تحفيزية مثل طرح أسئلة محفزة ومشاركة قصص وأمثلة واقعية.

6. توفير ردود فعل وتقييم: قدم ردود فعل فورية على مشاركة الطلاب وعملهم. يمكنك أيضًا تقديم تقييمات أكثر تفصيلًا بعد انتهاء المحاضرة لتقييم مدى تحقيق الأهداف.

7. إدراج التكنولوجيا: استفد من التكنولوجيا لجعل المحاضرة أكثر تفاعلًا. يمكنك استخدام منصات تعليم عبر الإنترنت أو تطبيقات التعلم الذاتي لزيادة التفاعل.

8. تعزيز التعاون: شجع على التعاون بين الطلاب من خلال العمل الجماعي ومشاركة الأفكار. يمكن أن يكون التعاون فعالًا في تعزيز التعلم.

9. قدم مراجعة نهائية: قبل انتهاء المحاضرة، قدم مراجعة نهائية للنقاط الرئيسية والتوصيات. تأكد من تقديم فرص للطلاب لطرح أسئلة إذا كان لديهم استفسارات.

10. تقييم الأداء: بعد انتهاء المحاضرة، قيّم كيف تم تنفيذها وتحقيق الأهداف. استفد من هذه التقييمات لتحسين مهاراتك في تقديم المحاضرات التفاعلية في المستقبل.

تذكر أن المحاضرات التفاعلية تعتمد على التفاعل بين المحاضر والطلاب، لذا يجب على الأستاذ أن يكون مرنًا ومستعدًا لضبط الخطة إذا دعت الحاجة لذلك لتلبية احتياجات الطلاب.

التعليم الالكتروني التفاعلي:

في هذا النوع من التعليم يقوم الأستاذ بالتفاعل مع الطلاب بشكل مباشر، كما يستطيع جميع الطلاب التفاعل مع بعضهم بشكل مباشر ومع الأستاذ في آن واحد، حيث يتضمن مؤتمرات تفاعلية مشتركة مباشرة بالصوت والصورة وشاشات مشتركة، وألواح الكترونية مباشرة، ومعلومات مشتركة، يمكن تخزينها الى استخدامات أخرى في المستقبل(حذيفة و مزهر، 2015: 15).

كما يقصد بالتعليم الالكتروني التفاعلي بأنه استراتيجية تدريسية تستمد إجراءاتها من النظرية البنائية التي تعتمد على التفاعل البنائي النشط بين الطالب وأقرانه والأستاذ والمحتوى التعليمي الالكتروني،

لممارسة عمليات التفكير العليا كالتطبيق والاستدلال والتحليل والتقويم ومهارات عملية التعلم، والمهارات الاجتماعية.(لعوير وبوتمر، 2022: 461).

ويعرف الباحث التعليم الإلكتروني التفاعلي بأنه نوع من التعليم الحديث يتيح للطلاب التفاعل مع المحتوى التعليمي والأساتذة بشكل متزامن من خلال وسائل تقنية ووسائط رقمية عبر شبكة الأنترنت. كما يتضمن التعليم الإلكتروني التفاعلي استخدام التكنولوجيا لتوفير تجارب تعليمية فعالة تشجع على المشاركة النشطة والتفاعل بين الطلاب والمعلمين وبين الطلاب أنفسهم وبين الطالب و الجهاز الالكتروني التعليمي.

دور الأستاذ في التعليم الالكتروني التفاعلي:

للأستاذ في التعليم الالكتروني دور هام جادا، لأنه أحد أركان العملية التعليمية بشكل عام، وهو مفتاح المعرفة والعلوم للطلبة من خلال ما لديه من خبرات علمية وتربوية وأساليب تدريس فعالة. والتعليم الالكتروني بحاجة ماسة الى الاستاذ الماهر المتقن لأساليبه واستراتيجياته، والمتمكن من مادته العلمية والمؤمن برسالته وبأهمية التعليم المستمر. ولأن الأستاذ هو جوهر العملية التعليمية يجب عليه أن يكون منفتحا على ما هو جديد وبمرونة تمكنه من الابداع والابتكار.

وقد أحدث التعليم الالكتروني تغييرا كبيرا في دور الأستاذ وعلاقاته المختلفة، فهو مرشد ومستشار ومقدم للمصادر المختلفة، يقوم بدور الخبير، يصمم الخبرات والتجارب العلمية، وهو عضو في فريق عمل متكامل، يتقاسم العملية التعليمية مع الطالب. وهو يعمل على تسهيلها و تسييرها وهناك عناصر أخرى تشاركه في تقديم العملية التعليمية أهمها: خبراء المحتوى للمادة التعليمية، وخبراء تكنولوجيا المعلومات، وخبراء الانتاج والتصميم للمواد التعليمية.

ان التعليم الالكتروني يتطلب تحولا جذريا في أدوار الأستاذ المتعارف عليها، وينبغي على اللأستاذ أن يتقن هذه الأدوار والوظائف والتي من أهمها:

- الباحث: البحث عن ما هو جديد ومتعلق بالموضوع الذي يقدمه للطالبه.
- مصمم للخبرات التعليمية و الأنشطة التعليمية التي يقدمها للطلابه.

- تقني: يتقن مهارات استخدام الشبكات ولغات البرمجة وتصفح المواقع وغيرها من المهارات التكنولوجية اللازمة في عملية التعليم.

- مقدم للمحتوى من خلال الموقع التعليمي على الشبكات.

- مرشد وميسر للعمليات وللوصول الى المعلومات.

- مقوم: يعرف أساليب تقويم الطلبة من خلال الشبكة.

- مدير أو قائد للعملية التعليمية وللموقف التعليمي على الشبكة.

ويمكن تحديد الكفايات اللازمة للأستاذ في بيئة التعليم الالكتروني كما يلي:

- كفايات متعلقة بالثقافة الحاسوبية

- كفايات متعلقة بمهارات استخدام الحاسوب

- كفايات متعلقة بالثقافة المعلوماتية (مصادر المعلومات الالكترونية)

- كفايات التعامل مع برامج وخدمات الشبكات، وتشمل: اجادة اللغة الانجليزية، والتعامل مع أنظمة التشغيل وخاصة (الوينداوز)، والتعامل مع الخدمات الأساسية للشبكات مثل خدمات البحث والبريد الالكتروني و المحادثة ونقل الملفات، والقوائم البريدية، وانزال الملفات وحفظها، وتحميل الملفات ونشرها، واتقان احدى لغات البرمجة لتصميم الصفحات والمواقع التعليمية، والقدرة على المشاركة في مجموعات النقاش، وانشاء الصفحات والمواقع التعليمية ونشرها وتحديثها، والدخول الى المكتبات العالمية.

- كفايات اعداد المقررات الكترونيا، وتتضمن كفايات التخطيط، والتصميم، والتطوير، والتقويم، وادارة المقرر على الشبكة، وغيرها من الكفايات مثل ادارة وتنظيم الوقت.

وهناك عدد من السمات التي يجب أن تتوافر لدى المعلم الجيد في التعليم الالكتروني حتى يتمكن من أداء دوره بنجاح وفعالية ومن أهمها:

- لديه الدافع القوي للعمل على نجاح عملية التعلم الالكتروني
- يشجع الطلبة على التفاعل معه في البيئة الالكترونية
- له حضور متكرر في البيئة التعليمية لمساعدة الطلبة
- يدير الفصل من خلال تشجيع الطلبة على النقاش
- يقدم توجيهات مستمرة للطلبة ويوضح محتوى المقررات
- يجيد عملية الاتصال مع الأطراف المختلفة
- متعاون ولديه الرغبة و الاستعداد للعمل مع الأطراف المختلفة
- لديه معرفة تقنية يستطيع من خلالها التفاعل مع البيئة المحيطة.(ربحي، 2015: 399-401)

دور الطالب في التعليم الالكتروني التفاعلي:

يمكن تعريف الطالب الالكتروني على أنه " الطالب الذي يعيش حياته التعليمية و التربوية في عالم الكتروني قائم على الشبكات العلمية ".

تتشكل علاقات الطالب الالكتروني مع الآخرين الذين يعيش معظمهم على بعد آلاف الأميال وفي أي مكان بالعالم وذلك مع اعطاء أهمية ضئيلة لكل من العمر والثقافة والحالة الاقتصادية والدين لكي تنشأ العلاقات وتستمر خاصة وأن الطالب لا يجعل من أي منهما الاهتمام الأول. وتتنوع علاقات الطالب الالكتروني لأنه عندما يتخرج ويحين وقت العمل فانه يتوقع له أن يعمل مع أناس في أي عمر وأي دين وأي ثقافة وأي حالة اقتصادية وأي لغة وبأي مكان وبالتالي لن يقتصر عمله غلى البيئة المحلية.

كما يجب على الطالب الالكتروني أن تتوفر فيه المهارات التالية:

– أن يكون منفتحا على العالم المعلوماتي ومشاركا فيه وقادرا على الاستفادة منه الكترونيا.

– أن يكون لديه مهارات التواصل الالكتروني باستخدام الكمبيوتر وشبكات المعلومات.

– أن يكون لديه دافعية للتعلم ومواجهة المشكلات التكنولوجية الطارئة والناتجة عن البرامج التعليمية أو الأجهزة ومحاولة حلها.

– أن يكون لديه القدرة على المشاركة الجماعية العالمية في المعلومات.

– أن يكون قادرا على التعبير عن رأيه الكترونيا في المشكلات التي تواجهه أو التي يوضع فيها تعليميا.

– أن يكون جادا في العمل والتواصل الالكتروني لساعات طويلة لتجميع المعلومات ودراستها واختيارها وتصنيفها والكتابة عنها.

– أن يكون قادرا على تحديد وتصنيف أهدافه في جدول، وتحديد درجة تحقق كل منها

– أن يكون قادرا على التركيز الذهني وتجنب الضوضاء البيئية والمعلوماتية في بيئة التعليم الالكتروني.

– أن يلتزم بالدخول على شبكات المعلومات التعليمية في أي وقت، بحيث يكون متابعا للتطورات التعليمية والتكنولوجية المتنوعة والحديثة.

– أن ينفذ الواجبات التي تطلب منه من تجميع معلومات وتنفيذ أبحاث وغيرها الكترونيا

– أن يكون قادرا على التعلم بمفرده الكترونيا في أي مكان وزمان، مع قدرته على التكيف مع المثيرات الخارجية بحيث لا تزعجه.

– أن يجيد التفكير قبل الاجابة على أي سؤال الكتروني موجه له من قبل هيئة التدريس عن بعد والاستفادة من الوقت المخصص لذلك(الغريب، 2009: 244).

استراتجية المشروع

يعد وليم هيرد كلباتريك (W.H.Kilpatrik) ، أستاذ التربية بكلية المعلمين التابعه لجامعة كولومبيا الامريكية، أول من قدم هذه الطريقة ويعرفها بأنها" عبارة عن وحدة من النشاط يقوم به المتعلم بطريقة طبيعية شبيهه بالطريقة التي يمارس بها نشاطه في حياته العادية، ويقصد إدراك غاية محددة وجذابة وقابلة للتحقيق"(خلف والزهراني،2021: 107).

تعرف استراتيجية المشروع أيضا بأنها مهمات معقدة مبنية على أسئلة ومشكلات صعبة تجعل الطلاب يشاركون في أنشطة التصميم وحل المشكلات، واتخاذ القرار أو الاستقصاء، ما يعطي الطلاب الفرصة

للعمل باستقلالية نسبية على مدى مراحل زمنية ممتدة، تتوج بنتاجات عملية تطبيقية(الوحيدي، 2016: 9).

خطوات تنفيذ استراتيجية المشروع:

يمر التعلم القائم على المشروع بعدة مراحل وهي:

1. اختيار المشروع: هي أهم مرحلة من مراحل المشروع إذ يتوقف عليها مدى نجاح المشروع، وتبدأ هذه الخطوة بإثارة الأستاذ موضوعا للنقاش بين الطلاب حول مشكلة أو صعوبة ولذلك يجب مراعاة الآتي عند إختيار المشروع:
- أن يكون المشروع نابعا من حاجات الطلاب وميولهم
- أن يكون مناسبا لمستوى الطلاب
- أن يؤدي الى خبرة وفيرة متعددة الجوانب
- أن يراعي عند اختيار المشروعات الفروق الفردية بين الطلاب
- أن يراعي التنوع في المشروعات المختارة
- أن تراعي ظروف الطلاب وإمكانات العمل

2. تخطيط المشروع: بعد إختيار المشروع يقوم الطلاب بإشراف الأستاذ على وضع مخطط لتنفيذه ويراعي فيه ما يلي:
- تحديد الأهداف الخاصة بالمشروع
- تحديد نوع النشاط الفردي والجماعي اللازم لتحقيق الأهداف
- تحديد الطرق والأساليب المتبعة في تنفيذ النشاط
- تحديد المدى الزمني لتنفيذ المشروع
- تحديد مراحل تنفيذ المشروع ومتطلبات العمل في كل مرحلة

3. تنفيذ المشروع: وفيه يتم ترجمة الجانب النظري في ضوء خطة المشروع الى واقع عملي محسوس، ويقوم أفراد المجموعة بتنفيذ خطة العمل، وهي المرحلة التي تنتقل فيها الخطة والمقترحات من عالم التفكير والتخيل الى حيز الوجود، حيث يبدأ الطلاب بالحركة والعمل، ويقوم كل طالب بالمسؤولية

المكلف بها، ودور الأستاذ هنا يكمن في تهيئة الظروف وتذليل الصعوبات كما يقوم بعملية التوجيه ويلاحظهم أثناء التنفيذ ويشجعهم على العمل ويجتمع معهم لمناقشة الصعوبات.

4. تقويم المشروع: التقويم عملية مستمرة مع سير المشروع منذ البداية وخلال مراحله التالية حتى نهاية المشروع، حيث يتم عرض المشروع وتقويمه في شكله النهائي من خلال الأستاذ ويشارك الطلاب في عملية التقويم الجماعي، من أجل أن يرى كل طالب نتاج جهده ضمن جهد المجموعة، حيث يستعرض كل طالب ما قام به من عمل، والفوائد التي عادت عليه من هذا المشروع. ويمكن بعد عملية التقويم أن يتم التعديل على المشروع بصورة أفضل(ولاء، 2017: 26).

خاتمة

تطورت طرق التدريس الحديثة بشكل كبير في العقود الأخيرة، مما أسهم في تحسين جودة التعليم وزيادة فعاليته ومهما كان نوع هذه الطرق الحديثة فإنها تهدف إلى توفير تعليم أكثر فاعلية وإثراء للطلاب. لذلك يجب على الأساتذة مواكبة هذه التطورات وتكييف أساليبهم التعليمية لضمان تحقيق أقصى استفادة للطلاب في عالم يتسم بالتغير السريع في جميع المجلات وعليه ارتأينا في ختام هذه الدراسة الى تقديم بعض التوصيات المهمة المتمثلة فيما يلي:

-تقديم فرص تدريب وتطوير للأساتذة لفهم واستخدام استراتيجيات التعلم النشط بفعالية.
-توفير الموارد اللازمة، بما في ذلك التكنولوجيا والمواد التعليمية، لدعم ممارسات التعلم النشط.
-توفير بيئة تعليمية تشجع على التفاعل والابتكار وتدعم مبادئ التعلم النشط.
-تشجيع التعاون مع الشركاء الاجتماعين والاقتصاديين لدعم التعلم النشط والمشاركة في عملية التعليم.
-دعم الأبحاث والمشاريع التعليمية الابتكارية التي تساهم في تطوير وتعزيز التعلم النشط.

قائمة المراجع

أحمد، عبد الهادي عبد الله.(2007). فاعلية تنوع استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تدريس الاقتصاد على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الاقتصاد لدى طلاب المرحلة الثانوية بسلطنة عمان. دراسات في المناهج وطرق التدريس. العدد120 .مصر.الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس.

جيهان كمال محمد.(2014).التعلم النشط وتحسين العملية التعليمية.المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية. مصر. ع17 .

حذيفة مازن عبد المجيد و مزهر شعبان العاني.(2015).التعليم الالكتروني التفاعلي.ط1. الأردن. مركز الكتاب الأكاديمي.

حسن شحاتة.(2007). إستراتيجية التعليم والتعلم الحديث وصناعة العقل العربي. ط1. الدار المصرية اللبنانية.

راكان حيدر صالح العوايدة.(2013). صعوبات تطبيق التعلم النشط في المدارس الثانوية لمحافظة مأدبا الأردنية من وجهة نظر المعلمين. رسالة الماجستير في التربية تخصص المناهج وطرق التدريس . جامعة الشرق الأوسط.

ربحي مصطفى عليان.(2015). البيئة الالكترونية.ط2.عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

سعادة وآخرون.(2006). التعلم النشط بين النظرية والتطبيق. الاردن. دار الشروق.

سها أحمد و المصالحة ابو الحاج.(2016). استراتيجيات التعلم النشط. دار المنهل للنشر والتوزيع عمان.

صالح علي فرحان وآخرون.(2013) .الدليل الاجرائي لاستراتيجيات التعلم النشط، المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم.ادارة التربية والتعليم بمحافظة بيشة.

عبدالرحمن محمد خلف و إبراهيم عبدالله الزهراني.(2021). فاعلية استراتيجية المشروعات الالكترونية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل في مادة الحاسب الألي لدى طلاب الصف الأول المتوسط.المجلة العلمية لكلية التربية – جامعة اسيوط. المجلد37. العدد10 .

الغريب زاهر اسماعيل.(2009).التعليم الالكتروني من التطبيق الى الاحتراف.ط1.القاهرة.عالم الكتب.

كريمان بدير.(2008) التعلم النشط. ط1.عمان. دار المسيرة للنشر والتوزيع.

كوثر كوجك وآخرون.(2005) الموسوعة المرجعية للتعلم النشط، الدليل المرشد للموسوعة المرجعية للتعلم النشط. مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية. القاهرة.

لرقط علي.(2017). تقنية المحاضرة التفاعلية في التعليم العالي. مجلة معارف. العدد 23.

لعوير سميرة.بوتمر فتيحة.(2022). التّعليم التّفاعلي الإلكتروني –دوره ومزاياه–. مجلة اللغة العربية. المجلد 24 العدد2.

ماشي بن محمد الشمري.(2011). 101 استراتيجية في التعلم النشط.ط1. المملكة العربية السعودية. وزارة التربية والتعليم بمنطقة حائل.

محمد حميدان العبادي.(2002) طرائق التدريس الجامعي المستخدمة في كليات التربية بسلطنة عمان ومبررات استخدامها ، مجلة العلوم التربوية العدد 2.

مرزوق حمود وآخرون.نشرة تربوية بعنوان أدوار المعلم والمتعلم في ضوء استراتيجيات التعلم النشط. المملكة العربية السعودية وزارة التربية والتعليم إدارة التربية والتعليم بمحافظة حفر الباطن.

مزنه سليمان الوابل.(2013). التعلم النشط مفاهيم ، أساليب، استراتيجيات. العراق.مركز المعلومات الرقمية.

الوحيدي محمود محمد.(2016).التعلم القائم على المشروعات للطلاب الموهوبين.ط1.الرياض.العبيكان للنشر .

ولاء أحمد عبد الفتاح.(2017). فاعلية استراتيجية التعلم القائم على المشروعات في تدريس مقرر التقييم والتشخيص في التربية الخاصة على مفهوم الذات الأكاديمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الخاصة جامعة الأمير سطام عبد العزيز.مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس. العدد 88.

MICHAEL PRINCE.(2004).Does Active Learning Work? A Review of the Research. Journal of Engineering Education university of Michigan a Ann Arbor états-Unis

Samir Hoyek, MANUEL DE PÉDAGOGIE UNIVERSITAIRE, Mission de pédagogie universitaire, Université Saint-Joseph de Beyrouth, 2013

Modern teaching methods in higher education

_active learning as a model-

Abstract : This study aims to present the latest teaching methods in higher education such as the active learning which considered as one of the contemporary educational trends because of its great positive role in the learning process so that it focuses on the student and makes him the center of the learning process that depends on the active and positive participation of the learner in the teaching and learning situation, under the supervision and guidance of the professor. Accordingly, this intervention will address the clarification of the concept of active learning and its objectives, highlighting its importance in university teaching, and focusing on the role of both the teacher and the student in active learning, in addition to presenting how to implement active learning strategies in higher education.

Keywords: Modern teaching methods, Active learning, Higher Education**.**

الدور الذي تلعبه الأرغونوميا في تحسين مختلف مجالات الحياة اليومية والعملية.

ط.د ويزة الحداد–جامعة تيزي وزو–الجزائر

أ.د حمزة الأحسن– جامعة تيزي وزو– الجزائر

ملخص: جاءت هذه الورقة البحثية بهدف التعرف على مفهوم الأرغونوميا وبيان مبادئها وأهدافها وأنواعها حسب التصنيفات المعتمد عليها، وأهم مجالات تطبيقاتها مع أخذ بعين الاعتبار التخصصات التي تشترك في تشكيلة هذا العلم، كما تهدف أيضا إلى التعرف الدور الذي تلعبه الأرغونوميا في تحسين مختلف مجالات الحياة اليومية بما فيها البيت، المرافق التربوية، مساحات التسلية...إلخ، والحياة العملية كالمصانع، المراكز الإستشفائية، الجامعات، وهذا من خلال بيان بعض المعايير الأرغونومية والقياسات الأنثروبومترية الواجب أخذاها في الحسبان أثناء تصميم وهيكلة كل هذه المرافق وحتى الأجهزة والأدوات والآلات التي يستخدمها الأفراد الذين يتمتعون بصحة جيدة والأفراد ذوي الإحتياجات الخاصة في حياتهم اليومية والعملية من أجل تحقيق لهم الأمن، السلامة، الصحة والرضا والفعالية.

الكلمات المفتاحية: الأرغونوميا–مبادئ الأرغونوميا–مجالات الحياة اليومية والعملية– القياسات الأتروبومترية.

مقدمة:

شهدت مختلف المجتمعات في الوقت الحالي حركة تصنيع كبرى تهدف إلى إقامة اقتصاد قوي ومتين قصد تحقيق الاكتفاء الذاتي من جهة ولتصدير الفائض من خدماتها من جهة أخرى، ولا شك أن حركة التطور الاقتصادي تعد أمرا حتميا لمختلف المجتمعات وذلك لأنها السبيل الأمثل إلى التقدم والرخاء وتحقيق الكفاية الإنتاجية وكذلك لإيجاد الفرص للعمالة المتزايدة وفتح أفاق جديدة من العمل.

وعلى أساس ذلك تبدو أهمية الاهتمام بالنشاط الاقتصادي وتطوره وترسيخه على أرض الواقع وتأسيسه على دعائم علمية وأسس مدروسة تضمن له التقدم والنجاح والقدرة على خوض غمار المنافسة العالمية من ناحية وصون صحة العامل وكرامته من ناحية أخرى ومن بين الوسائل العلمية التي تساهم في تطوير الاقتصاد ورفاهية المجتمعات، والحفاظ على صحة الإنسان الجسمية والعقلية والراحة النفسية نجد علم الأرغونوميا الذي يكمن في تلك الدراسات التي يجب أن يتعين أن تجد مكانتها في المجال الاقتصادي والاجتماعي.

ورغم أن الأرغونوميا علم حديث إلا أن بصمته ظهرت على جميع مجالات الحياة والاعتماد عليه أمرا مفروضا لا مفر منه وهذا نظرا لأهمية هذا العلم وما يرمي إليه من أهداف يسعى إلى تحقيقها على المدى القريب والبعيد، والتي تمس جميع فئات المجتمع سواء كانوا أطفالا، شبابا وراشدين وشيوخ، نساء أو رجال ومختلف أماكن العمل(المصانع، المستشفى...إلخ)، البيت، المدرسة، الجامعة، الروضة، الطرق، الأروقة، البنايات ومختلف الأجهزة والأدوات، الآلات، وسائل النقل...إلخ، كما أخذت بالحسبان حالة الفرد الصحية ، حيث اهتمت بالفرد الذي يتمتع بصحة جيدة ومختلف المعايير والقياسات الأنثروبومترية الواجب التقيد بها عند تصميم مكان عمله وبيته والأثاث المنزلي والأبواب والنوافذ ومختلف الأدوات والآلات والأجهزة التي يستعملها، وهذا العلم لم يتوقف عند هذا الحد ولكنّ أخذ بعين الاعتبار فئة الأفراد المعاقين أو ذوي الاحتياجات الخاصة إذا أن الفضل يعود له، حيث أعار الاهتمام لهذه الفئة وأصبحوا يمارسون نشاطاتهم بشكل عادي ويتغلبون على إعاقاتهم حيث يعود الفضل للأرغونوميا في تصميم أماكن العمل والمرافق التربوية والمساحات بشكل يناسب إعاقاتهم وقياساتهم الأنثروبومترية كتصميم الكراسي والسيارات المتحركة واللوحات المخصصة للكتابة، طويلات العمل صنعت خصيصا لهذه الفئة لغرض تلبية حاجاتهم اليومية. بالتالي فان الأرغونوميا لا تقتصر

اهتماماتها على مجال معين بل هي في توسع مستمر وأصبحت تتدخل تقريبا في كل مجالات الحياة اليومية والعملية للإنسان.

تعتبر الأرغونوميا علم قائم بذاته له مبادئه وأنواعه وأهدافه ومجالات تطبيقاته، علم متعدد التخصصات والميادين فالأرغونوميا لها روابط وعلاقات هامة مع تخصصات علمية عديدة كالفيزيولوجية وعلم النفس العمل، علم النفس المعرفي وكذلك الأنثروبولوجيا، وعلم اجتماع العمل، الطب، الهندسة، الإعلام، الذكاء الاصطناعية، اللغويات والعلوم العصبية، القياسات الأنثروبومترية...الخ وهذا ما ساعد بشكل كبير من استقطاب منهجها من كل تخصص وهذا ساهم بشكل كبير في ازدياد مجالات تطبيقاتها يوما بعد يوم، وأظهرت الدور الذي تلعبه سواء في أماكن العمل أو المدارس وحتى في البيوت بعد الحرب العالمية الثانية في تطور مستمر. فمثلا في مجال العمل كان اهتمام الباحثين في علم النفس في العمل والتنظيم قبل الحرب العالمية الثانية حول ملائمة العامل للعمل وذلك عن طريق إجراء الاختبار المهني والتوجيه والتدريب المهني والتدريب المهني أما خلال الحرب العالمية الثانية فقد نصب الاهتمام على تكيف العمل للعامل وذلك عن طريق تصميم وإعادة تصميم منصب العمل والآلات ووسائل العمل والظروف المحيطة به وقد توصلوا إلى أن الكثير من الحوادث والإصابات التي سجلت خلال هذه الحرب لم يكن سببها العمال، فقد كانوا يختارون وفق لمعايير صارمة ويتدربون تدريبا كافيا تحت اشراف خبراء متخصصين بل نمت هذه الإصابات عن التصميم الضيف للمعدات والآلات الحربية المختلفة، إذ كان المهندسون يحرسون على صلاحية الآلات من الناحية الميكانيكية فقط دون مراعاة خصائص من يستعملون هذه الآلات، ومن هنا سرع في البحث على نطاق واسع في اعادة تصميم تلك المعدات والآلات لتكون نقطة بدأ الدراسات الأرغونوميا، أما بعد الحرب العالمية الثانية فلم يبق موضوع الأرغونوميا محصور في المجال العسكري فقط بل تعدى ذلك ليشمل ميادين مختلفة كميدان الصناعة ، حيث عرف البحث الأرغونومي في أوروبا الغربية ازدهارا واسعا نظرا لما قدمه هذا العلم من خدمات للصناعات المختلفة، واذا كان إهتمام الأرغونوميين في أوروبا الغربية منصبا على مشاكل الصناعة المختلفة، فإن جل اهتمام زملاءهم في أمريكا منصب على المشاكل المختلفة التي تعترض سبيل الفرد أو الإنسان في ميادين الحياة المختلفة كالفلاحة، التجارة والخدمات.

والأرغونوميا أنواع تختلف باختلاف الأهداف التي تطبق من أجلها وحسب مجالات التدخل الأرغونومي غير أن هذه الأنواع تتداخل فيما بينها، وهناك من لا يولي لها اهتماما كبيرا ويصنفها على

أسس أخرى، ففي هذه النقطة سوف نحاول التطرق إلى بعض الأنواع وفق تصنيفات المختصين حسب الأهداف من وراء التدخل الأرغونومي، والتصنيف الثاني حسب المجالات. انطلاقا من هذا سوف نحاول الإجابة عن التساؤلات التالية: ماذا نعني بالأرغونوميا؟، فيما تتمثل مبادئها؟ أهدافها؟، وما هي مكونات الأرغونوميا؟ وما هي أنواعها ومجالات تطبيقها؟ وما هو الدور الذي تلعبه الأرغونوميا لتحسين نوعية الحياة اليومية والعملية؟

1. تعريف الأرغونوميا:

إن كلمة أرغونوميا يونانية الأصل فـ **ergos** تعني العمل و**nomos** تعني القانون والقواعد. (**De Montmoullin, 1996**) وتعني من الناحية الاشتقاقية علم العمل **La science du travail**. (**Sperondio, 1984**)

إستعملت هذه الكلمة لأول مرة سنه 1857 من طرف المهندس البولوني والمختص في علم النفس الصناعي وزيخ جزترسبوزكي "**JastrzebowskiWojciech**" في كتابه: **« Précis d'ergonomie ou de la science du travail basée sur des vérités tirées des sciences de nature »**. الذي يحوي على أول تعريف لها، إلا أن المهندس الإنجليزي **Murell Keith Frank Hywell** هو الذي إستعمل هذه الكلمة بمعناها الدقيق سنة (1949) وعرف بهذا العلمي وأنشاء أول مؤسسة وطنية للأرغونوميا التي جمعت الفيزيولوجيين والنفسانيين والمهندسين وكل المهتمين بتكييف العمل للإنسان. Monod &Kapitaniak, 1999, P01-02) **(**

في البداية قدم تعريفا موجزا للأرغونوميا وهو" تكيف العمل للإنسان'، كما عرفت على أنها "دراسة للعلاقات بين الإنسان ومحيطة"، وهذا المحيط يشمل الظروف التي تحيط بالفرد أثناء أدائه لنشاطاته بالإضافة إلى الأدوات والوسائل والآلات والأجهزة، وطرق العمل وتنظيمه فرديا أو جماعيا. (فتيحة مزياني، 2014: 89)

لقد اهتم لعديد من الباحثين والمختصين بالأرغونوميا وقدموا تعاريف محددة لها سنتطرق لها بإيجاز فيما يلي:

يعرف " De Montemolin " الأرغونوميا على "أنها تكنولوجيا الإتصالات في نسق إنسان–آلة. و النسق هنا يتضمن أيضا محيط العمل مما يجعل بالضرورة الأرغنوميا مجاال متعدد التخصصات، فهي

تعتني بذلك بالجوانب النفسية والفيزيولوجية والإجتماعية والتقنية، وكل ما يتعلق بها من معارف". (Mourice De Montmollin, 1996, P)

كما عرف جاك لوبلا (Jack Leplat,1972) عالم نفس العمل الأرغونوميا على أنها "تكنولوجيا وليست علما، هدفها هو ترتيب نسق إنسان آلة وفقا لعدد معين من الخصائص، من بينها خصائص تتعلق بالإنسان العامل كالسلامة، الأمن والراحة". (Monod Kapitaniak, 1999, P03)

وعرفها ألان ويسلر " "Alian Wisner أخصائي في أمراض الأعصاب المهنية وأرغونومي، الأرغونوميا على " أنها تنفيذ المعارف المختلفة، المتعلقة بالإنسان والضرورية لتصميم الأدوات والآلات والأجهزة التي يمكن استخدامها بأقصى قدر من الرفاهية والراحة والأمن والفعالية". (H.Monod, B Kapitaniak, 1999 , P 2-3)

ويرى كريستان راي (christien Rey, 1998) فإن الأرغونوميا هي دراسة ميكانيزمات الأداء الجسدي والعقلي للإنسان في النشاط وكذلك تأثير بيئتهم المادية، وتعتبر الأرغونوميا يتم إعتماد دراسته بالشهادات. (christien Rey, 1998، P06)

كما عرف الفيزيولوجي (Etienne Grandjen, 1985) الأرغونوميا على أنها علم متعدد التخصصات يشمل علم وظائف العظاء، علم النفس العمل والتنظيم، وكذلك الأنتروبولوجيا وعلم الإجتماع، الهدف العملي للأرغونوميا هو تكييف مكان العمل والأدوات، والآلات وساعات العمل والبيئة المحيطة مع متطلبات الإنسان. إن تحقيق هذه الأهداف على المستوى الصناعي يؤدي إلى تسهيل العمل وزيادة مردودية العمل. (Etienne Grandjen, 1985, p13)

ويشير ايضا مقداد إلى أن الأرغونوميا هي جمع أكبر ما يمكن من المعلومات حول القدرات والحدود والصفات الانسانية التي يتطلبها التصميم الأرغونومى واستخدامها في تصميم أدوات العمل، ومكانته وأنظمته المختلفة ومحيطه كي يستخدمه الإنسان استخداما آمنا و مريح فعلا. (مقداد،2010: 10)

ينما عرفتها الجمعية الأرغونوميا الأوروبية على أنها" الملائمة والمطابقة والتوافق بين البشر والأشياء التي يستخدمونها والأشياء التي يفعلونها والبيئة التي يعملون خلالها وينتقلون في أرجائها والتي يعملون فيها. إذا ما تحقق هذا التوافق والملائمة بشكل جيد فإن الضغوط التي تقع على البشر تقل. وسيشعرون بالراحة أكثر وسيمكنهم أداء مهامهم أسرع وأسهل وسيقعون في عدد أقل من الأخطاء. (وحيد، 2010: 10)

تعريف عبد الرحمن العيسوي: " نقصد بالهندسة البشرية ذلك العلم الذي يشترك فيه علماء النفس والمهندسون والذين يهتم بتصميم الآلات والمعدات الصناعية، وتهيئة الظروف الفيزيقية المحيطة بالعمل بحيث يتلاءم مع قدرات الإنسان في الإحساس والإدراك وبحيث تتفق قدراته النفسية والحركية مع قدراته على التعلم ومع أبعاد جسمه، بحيث تحقق الراحة والأمن والرضا عن العمل. (عبد الرحمان العيسوي، 1998: 48)

ولكن في الوقت الحالي تعتبر كهندسة للنشاط البشري، وكاده ودعامة أساسية في العمل، ومن الوسائل التعليمية المفيدة في تحسين مختلف الصناعات وتطويرها، وجعلها أكثر راحة للكائن البشري.

تعريف شابانيز Chapanis: " على أنها تجميع للمعلومات حول سلوك الإنسان وقدراته وحدوده وخصائصه الأخرى، التي تستخدم في تصميم الأشياء والآلات والأنظمة والمهام والمحيط للحصول على تصميم آمن منتج ومريح وفعال". (عبد الحالق، محمد أحمد، 2019: 15)

ويرى كيدز وفانكوت vancott and Kidds 1975 على :" تشمل الطرائق التي تمكن من إتخاذ القرارات المتعلقة بتصميم النظام وخاصة الأمن والفعالية والدور وتكامل الإنسان في النظام". (غليط شافية،2017: 14-15)

انطلاقا من هذه التعاريف المقدمة للأرغونوميا، فيمكن القول بأنها علم متعدد التخصصات قائم بذاته له مجالاته وفروعه، مبني على أسس ومبادئ علمية، يهدف إلى تكييف العمل (الأدوات، الأجهزة، المعدات، طرق تأدية العمل، أدوات العمل وظروفه ومكانه) بالعامل بغرض تحقيق أحسن مستويات الرفاهية للفرد. وأصبح هذا العلم يحتل جميع مجالات الحياة إذ يعتبر التدخل الأرغونومي في حياة الفرد كتدخل الطبيب في صحة الكائن الحي. فهذا العلم لا يقتصر على تصميم الآلات والأجهزة والمعدات بل هو في توسع مستمر ليخترق كل الميادين (الصناعية، التكنولوجي، التعليمي وغيرها)، والاعتماد عليه أمر حتمي وضروري.

2. مكونات الأرغونوميا:

تعتبر الأرغونوميا علم متعدد التخصصات، جامع وشامل تشترك فيه العديد من العلوم، حيث تتكون أساسا من الفيزيولوجيا وتركيب الجسم والطب كفرع أول، ومن علم النفس الفيزيولوجي والتجريبي كفرع ثاني ومن الفيزياء والهندسة كفرع ثالث حيث تزودنا العلوم البيولوجية بمعلومات عن تركيب الجسم الإنساني وإمكاناته ومحدوديته الفيزيقية، أبعاد جسمه، مقدار الوزن الذي يستطيع حمله ورفعه أو نقله

من مكان لأخر، الضغوط الفيزيقية التي يستطيع تحملها، أما علم النفس الفيزيولوجيا فيتناول وظيفة الدماغ، والجهاز العصبي ودورهما في تحديد السلوك، في حين يحاول علم النفس التجريبي فهم الطرق الأساسية التي يستعمل فيها الإنسان جسمه ليسلك سلوك ما أو يدرك أو يتعلم أو يتذكر أو يراقب، أما الفيزياء والهندسة تزودنا بمعلومات حول الآلة والمحيط الذي يجب أن يعمل فيه الإنسان بالإضافة إلى التفسيرات الفيزيائية كطريقة التبادل الحراري بين الجسم الإنساني والمحيط أو بعض الخصائص الهندسية لبعض المواد كذلك العازلة للحرارة أو تلك العاكسة للضوء. حيث يستمد المختص الأرغونومي المعلومات والبيانات من مختلف العلوم للرفع من أمن الفرد أينما وجد، سواء في مكان عمله أو في مجالات أخرى كالمدرسة، المستشفى ، الطريق، البيت ، والرفع من كفاءاته وتحسين مستوى أداء أشغاله ومهامه وتشهيل مهمة التعلم ورفع مستوى إحساسه بالاطمئنان والإرتياح، فمثلا نجد من أهم محدوديات الإنسان هي الحجم والقوة وتصميم مراكز العمل المبنية على خصائصه الجسدية ومحدوديته مثل القوة والوصول من أجل التحكم وإدارة أدوات التحكم وتعتبر دراسة تقديم أو عرض المعلومات لأخذ بعين الإعتبار محدوديات الإنسان فيما يخص السمع، البصر والإدراك من إهتمامات السيكولوجيين على الخصوص وهذا على الرغم من أن الفيزيولوجيين يمكنهم المساهمة كذلك في هذا الشأن. كما أن هناك تدخل مماثل لعدة تخصصات كما هو الشأن بالنسبة لمشاكل البيئة مثل الضوضاء، الإضاءة والمحيط الحرار والتي تدخل فيها العلوم الفيزيائية والبيولوجية والسيكولوجية والهندسة وغيرها، ويكمن دور الفيزيولوجيا في قياس العمل الفيزيقي ووضع محدوديات العامل في هذا المجال. (محمد مسلم، 2007: 115)

3. أهداف الأرغونوميا:

إن أهداف الأرغونوميا كما أشار اليها شحاتة ربيع (2006: 212-213) تكمن في:

- تعزيز فعالية أداء العمل والنشاطات الإنسانية الأخرى، والحفاظ أو تعزيز بعض القيم الإنسانية المجددة في عملية الإنتاج والمتمثلة في الرضا عن العمل والصحة، وتحسين طرق العمل أي تغييرها حتى تلائم العامل ويكون ذلك عن طريق تحليل العمل الي حركاته الأولية لاستبعاد الحركات غير الضرورية وقياس الزمن الذي تستغرقه، وتصميم الآلات و الأدوات و العدد أو تكييفها بحيث يتسنى استخدامها على نحو يزيد من الإنتاجية ولا يزيد من التعب، وترتيب أدوات العمل و معداته و مواده بحيث يستطيع العامل أن يجدها حين يحتاج إليها في سرعة دون أن يضيع وقت في البحث، إضافة إلى

الكشف عن الأوضاع الجسمية المناسبة التي يجب أن يتخذها العامل أثناء عمله، كما تهتم بدراسة الظروف الفيزيقية الملائمة للعمل (الضوضاء، الإضاءة و درجة الحرارة والرطوبة...) وما ينجم عنها من حوادث أو تعب، وتعمل على تقليل حوادث العمل الناجمة بسبب الأخطاء البشرية. (العلي، 2000: 297). ومن منظور أخر يمكن إدراج أهداف الأرغونوميا كالتالي:

1. **الراحة:** ويتحقق ذلك من خلال تحسين ظروف العمل وتقليص التعب الجسمي والذهني، حيث تعتبر راحة العامل بعد مهم في الدراسات الأرغونومية وهي مرتبطة بوضعيات العمل وتحسين ظروف العمل.

2. **الفعالية:** ويتحقق ذلك من خلال رفع مستوى الفعالية علما أن الفعالية في المؤسسة تخضع إلى المعادلة القائمة بين الإنتاج وتكلفة الإنتاج.

3. **الأمن وسلامة العمال:** وذلك من خلال تحقيق بيئة عمل آمنة وسليمة من المخاطر وحوادث العمل وتصميم الوقائية، والقضاء على الأمراض المهنية خاصة المزمنة منها. (محمد مسلم، 2007: 112-113)

4. **المبادئ العامة للأرغونوميا:**

إن المبادئ التي تنطلق منها الأرغونوميا يمكن أن تجد لها تطبيقات ليس فقط في العمل الصناعي بل في كل القطاعات والمجالات وهذا يعود إلى كون الإنسان وحدة واحدة في هذه القطاعات والمجالات، فضلا عن أن مفاهيم ومبادئ الأرغونوميا ممكنة الاستخدام في هذه القطاعات والمجالات، (نجم، 2012: 229)

هناك أربعة مبادئ أرغونومية تطبق في أن واحد في العمل الفيزيقي والعمل الذهني **(Langevin, 1996)** وهي:

1- التمييز الأساسي بين المهمة أي ما هو مطلوب من العامل أداءه والإنجاز أو النشاط أي الكيفية التي يؤدي بها العامل هذه المهمة.

2- ضرورة وضع أو إجراء التهيئات التي بإمكانها إرضاء أكبر قدر ممكن من الأفراد وليس فقط متوسط الأفراد.

3- البحث على تحقيق توازن بين درجة تعقد انجاز المهمة ومؤهلات الفرد سواء بالرفع من هذه الأخيرة أو بالتخفيض من درجة تعقد المهمة.

4- تقديم الأولوية لتهيئة المهام الكثر تداولا أو تكرار والأكثر أهمية. (خلفان رشيد، 2019: 03)

5. تطبيقات الأرغونوميا: تعددت تطبيقات الأرغونوميا ضمن العديد من المجالات نستوفي بالذكر منها ما يلي:

-**أنظمة الطيران والفضاء:** يتم تطبيق الأرغونوميا في تصميم وتطوير وتشغيل وصيانة أنظمة الملاحة في مجال الطيران والفضاء والمجالين المدني والعسكري.

-**المسنين:** تكون مجالات الأرغونوميا ملائمة من أجل تغطية احتياجات المتقدمين في السن وتامين لهم الكثير من التسهيلات في حياتهم اليومية.

-**المنتجات الاستهلاكية:** تطوير المنتجات بحيث تكون مقيدة وقابلة للاستخدام بشكل أمن ومرغوب فيه.

-**المهن التعليمية:** تدريب وتطوير المختصين في مجال العوامل شهادات في الهندسة البشرية والتطوير المستمر للمهارات والرغبين في متابعة التدريب وتحصيل المعرفة في مجال الهندسة البشرية

-**الفروقات الفردية:** تأخذ الأرغونوميا بعين الاعتبار الفروقات بين الأفراد، التي تأثر على الإنتاجية بشكل عام.

-**الأمان:** تجري العديد من الدراسات والأبحاث حول مجالات تأثير الأرغونوميا عمى الأمان والحد من الإصابات في جميع مفاصل الحياة، سواء في العمل أو المواصلات أو المكاتب.

- **أنظمة الحاسب:** تتدخل الهندسة البشرية في أنظمة تفاعل الإنسان والحاسب، خاصة في مجال تصميم واجهات التخاطب، معالجة البيانات، تصميم البرامج الحاسوبية.

-**الاتصالات:** تدرس جميع ما يتعمق بطرق اتصال الإنسان مع الإنسان، حيث تتضمن جميع تقنيات وسائط الاتصال المختلفة، بما فيها اتصالات الوسائط المتعددة، وخدمات المعلومات، وتطبيقات شبكات الاتصال السريع، وتطبيقات هذه الاتصالات في مجالات التعميم، الطب ورفع الإنتاجية وجودة الحياة للأفراد.

ان للأرغونوميا تطبيقات عديدة ليس فقط في العمل الصناعي، بل في كل القطاعات والمجالات، وهذا راجع إلى أن الإنسان وحدة واحدة لا تتجزأ من هذه القطاعات والمجالات.

- تصميم البيئات المختلفة معماريا وداخليا في البيت، المدرسة والجامعات، والمستشفيات والعمل والمكاتب ومرافق التسلية، والطرقات والممرات والأرصفة، والأبواب، والنوافذ، والأثاث، والأجهزة والآلات والأدوات وكل ما يستخدمه الأفراد في حياتهم اليومية وحياتهم العملية، وهنا يلعب علم

الأنثروبومترية، "علم قياسات أبعاد جسم الإنسان" أي وجود اختلافات بين البشر، ليس فحسب لقياس الجسم وإنما أخذ أيضا في نسب أجزائه المختلفة مما يعقد مشكلة أولئك العاملين في تصميم المنتجات. (بوحفص، 2004: 25)

كما تتصف الأرغونوميا (الهندسة البشرية) بعدة مستويات في مجال تطبيقها، حيث حددها (Hendrick 1997) فيما يلي:

1. **الهندسة البشرية للأجزاء الصلبة (المادية):** وهي تهتم بدراسة الخصائص والموصفات الفيزيائية للأفراد، وتطبق هذه البيانات لتصميم أماكن الجلوس، لوحات التحكم والعرض، محطات العمل بالعلاقة مع ترتيب مقع العمل.

2. **الهندسة البشرية البيئة:** وهي تهتم بتأثيرات الظروف الفيزيقية كالحرارة، الإضاءة، الرطوبة، الضوضاء، الاهتزازات على أداء الأفراد، وتحديد هذه البيانات الفيزيائية الملائمة للأفراد.

3. **الهندسة البشرية الإدراكية:** وهي تهتم بطريقة تفكير الأفراد، مفاهيمهم، معلومات تقدمهم لتطبيق هذه البيانات في تصميم البرامج الملائمة لقدراتهم الذهنية والفكرية أو المعرفية.

4. **الهندسة البشرية لتصميم العمل:** وهي تركز في تصميم العمل بالطريقة التي تضمن جهد العمل الصحيح وخصائص أخرى، مثل تنويع المهام، وتحقيق الرقابة الذاتية، الهادفة للعمل فضلا عن التغذية العكسية.

5. **الهندسة البشرية الكلية:** وهي تركز على تفاعل الأفراد مع التصميم التنظيمي الكلي لنظام العمل لكي يستخدم كل الأفراد التقنيات المستخدمة في النظام بشكل أكثر فاعلية في الاستجابة للبيئة الخارجية للمنظمة إذ أن مراعاة الأفراد لعلاقتهم مع زملائهم ووظائفهم ومعداتهم وموقع عملهم وتنظيماتهم أنظمتهم يشكل قطاع الأرغونوميا ضمن نظام عمل المركز البشري. (يوسف إسلام، 2013: 142)

وبذلك فإن الأرغونوميا تطبق في عدة مجالات حياة الإنسان سواء الشخصية أو المهنية من خلال تصميم البيئات المهنية وتطوير الأجهزة والآلات والأدوات، وتتدخل أيضا في تفاعل نظام الإنسان مع الآلة من أجل تغطية الاحتياجات للأشخاص العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة لضمان التسهيلات للحياة اليومية.

6. **أنواع الأرغونوميا:**

تتعدد أنواع الأرغونوميا وتختلف باختلاف الأهداف التي تطبق من أجلها، وحسب مجالات التدخل الأرغونوميا، غير أن هذه الأنواع تتداخل، وهناك من لا يول لها اهتماما كبيرا ويصنفها على أسس أخرى، وهنا يمكن أن نقدم تصنيفين، فالتصنيف الأول مبني على أساس الأهداف التي ترمي إلى تحقيقها الأرغونوميا، أما التصنيف الثاني مبني على أساس مجالات تدخلها، والملاحظ هنا أن التصنيفات ال تلغي بعضها فقد تتداخل هذه الأنواع فيما بينها، وهي تتمثل في:

1. الصنف الأول حسب الأهداف، وفيه نوعان، الأول يهتم بكل ما يتعلق بمكان العمل والعامل، والثاني يهتم بالنظر في الأخطاء المرتكبة في التصاميم المختلفة والعمل على تصحيحها،

أ– أرغونوميا التصميم والتصور: موضوع البحث فيها يهدف إلى المساهمة في تطوير العامل في وسط فيزيقي مكيف مع المهمة، حيث يتماشى مع المعايير الفسيولوجية والنفسية، ومن جهة أخرى، فإنها تعمل على وضع تحت تصرف العامل، من مهمة الأدوات والوسائل المكيفة هي الأخرى، مما يسمح له بالاستجابات السريعة والدقيقة والملائمة في الوقت نفسه.

ب– الأرغونوميا التصحيحية: تهدف إلى التدخل قصد تصحيح الخلل والعطب، كما أنها تعالج وضعيات معقدة جدا، لأنها حين يتبني خلل في وضعية عمل معينة، فإنها تتدخل من أجل تطوير الوسائل والتقنيات مع الواقع قصد تحسين الموجود منها. وهذا النوع يشبه أرغونوميا الخطاء، حيث أن هذه الأخيرة تعمل على البحث عن الخطاء وتكوين بنوك الأخطاء، من حيث هي أخطاء بشرية وأخطاء تصميم، بينما أرغونوميا التصحيح فإنها تبقى منتظرة إلى حين وقوع الخطأ ثم تهتم بالعمل على تصحيحه. (بونوة، 2022: 1095)

2. الصنف الثاني: حسب مجالات التدخل: تتنوع الأرغونوميا وفق مجالات التدخل إلى:

1. **الأرغونوميا التنظيمية:** تهتم بشكل كبير بعقلانية الأنساق الإجتماعية–التقنية، وذلك بالإهتمام بالبينة التنظيمية وقواعد العمل ومختلف الإجراءات، ومن أهم اهتماماتها نذكر: الاتصال، وتسيير الموارد البشرية، وتصميم مختلف الأشكال الجديدة للعمل، وذلك في إطار تفاعل جميع هذه العوامل. ومن جهة أخرى يهتم هذا النوع من الأرغونوميا بتنظيم الورشة، أي البعد بين الآلات المختلفة لكي يستطيع العامل أن ينجز عمله في هدوء، ويستطيع الحركة والتنقل بكل حرية دون ازدحام الآلاتً عند العمال أو عرقلة الإنتاج واقترابها قلقا وتوترا عند العمال.

2. **الأرغونوميا المعرفية (الذهنية):** تهتم بالوظائف الذهنية، فهي تعتبر الإنسان وحدة يتم معالجتها ضمن مجموعة من المعطيات، كما تهتم بمختلف العمليات الذهنية، مثل :الإدراك، والذاكرة، والتفكير

المنطقي، والاستدلالي، والاستجابات الحركية، وآثار ذلك كله على التفاعلات بين الإنسان وبين باقي مكونات النسق

3. **الأرغونوميا الفيزيقية:** يقصد بها كل التدخلات على مستوى المحيط الفيزيقي للعمل التي تميز الخصوصيات التقنية، وقد تتضمن أو تخص كل أجواء العمل، مثل :الضجيج، والغبار، والإنارة، وترتيب فضاءات العمل الزمانية والمكانية .كما تهتم أيضا بالخصوصيات الفسيولوجية والمقاييس الجسمية للعامل في علاقاته مع مختلف الأنشطة، فهي بذلك تهتم بوضعيات العمل، وبالتحكم في وسائل العمل، وكيفية استعمالها، كما تهتم لحركات المتكررة، وبالاضطرابات العضلية-العظمية. (بونوة علي، 2022: 1096)

-بالإضافة إلى هذه الأنواع هناك أنواع أخرى للأرغونوميا حسب مجالات التدخل فهذه الأنواع تتمثل في:

1. الأرغونوميا والقطاعات الاقتصادية الرئيسية: هناك تصنيف أخر للأرغونوميا يسلط الضوء على التجميع حسب الفروع الأساسية للأنشطة الاقتصادية، ومن المؤكد أن الأرغونوميا بدأت في القطاع الصناعي حيث اهتمت بأنشطة ونتائج العمل، ثم امتدت تدخلاتها تتوسع إلى المنتجات الاستهلاكية والخدماتية والترفيه. (Rangier & Gerard ,2021, P30)

أ.**الأرغونوميا الصناعية:** تعرض الأرغونوميا الصناعية المهمة الأساسية المتمثلة في تكييف العمل مع الإنسان وليس العكس، من خلال كونها جزءا من منطق الأعمال والإنتاج والموثوقية، والأداء الصناعي، تهتم بمسألة ظروف العمل، حوادث مكان العمل والسلامة الشخصية، والأداء الصناعي والمخاطر الصناعية والمهنية، كما تستثمر في قضايا تصميم الأنظمة الصناعية المعقدة.

2. أرغونوميا المنتوج (المنتج): تعمل على توسيع مبادئ الأرغونوميا لجميع المستهلكين، تم تطوره بشكل رئيسي باستخدام التكنولوجيا، وخاصة تكنولوجيا المعلومات، حيث يهتم هذا النوع بالمنتوجات التي يستخدمها الإنسان في الحياة اليومية مثل مستحضرات التجميل والمواد الغذائية والمعدات المنزلية والإسكان والمركبات والإعاقة والألعاب...إلخ. إنها تهتم بعلاقة الإنسان بالواجهات (القدرة على تحمل التكاليف، إمكانيات الوصول، والقبول، وسهولة الاستخدام والتجربة والشمول، والتفاعل بين الشخص والنسق، وما إلى ذلك)، والتي توفر وسائل لتشكيل الأدوات بطريقة تجعلها مفيدة وسهلة الاستخدام، جذابة، فعالة، مرضية، أكثر تركيزا على المستخدمين من العمل، بالإضافة إلى هذا فإن الأرغونوميا الخاصة بالمنتجات تهدف أيضا إلى جعل المنتجات سهلة الاستخدام ومريحة، وقوية، وآمنة

وممتعة ومحفزة، وهي تؤدي دورا شاملا، لأنها تجعل من الممكن تكييف الأنساق والأنظمة المختلفة مع الموظفين وكبار السن والأطفال والأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة، والمرضى بحيث لا تشكل البيئة المحيطة والتكنولوجيا عائقا أمامهم وتولد تجارب إيجابية.

3. الأرغونوميا الخدماتية: تركز عل أنشطة العلاقات المباشرة أو الوسيطة مع المستخدمين أو العملاء، هذه حالات عمل خاصة لأنها تتضمن بشكل متزامن أو غير متزامن، ممثلين إثنين على الأقل، يكمن في الوكيل الذي يحمل عرض الخدمة، وطرف أخر "غير مهني" (العميل أو المستخدم). وهي تتجسد في أنشطة مختلفة مثل الإستقبال، التوجيه والبيع، مجال التعليم، ورعاية المرضى وغيرها من الخدمات. فهي تتطور من الأنشطة النهائية التي أنشائها الوكيل ولكنها أيضا تم تطويرها بشكل مشترك مع المستخدمين أو العميل في سياق تنظيمي إجتماعي محدد، في هذه الحالات يكون الفصل صعبا، وأحيانا مستحيلا، بين الخدمة التي يمكن أن تتم وجها لوجه (الخدمة التجارية) أو في الإتصال الجسدي (رعاية الأشخاص) أو عن بعد (مكالمات المركز)، شروط تنفيذ علاقة الخدمة لها تأثير مزدوج على عمل الموظف وعلى تجربة المستخدم. (Rangier & Gerard ,2021, P31-32)

4. الأرغونوميا المدرسية: هذا النوع من الأرغونوميا تأخذ بعين الاعتبار الأداء المدرسي وصحة وسلامة التلاميذ والمعلمين، وذلك من خلال تحسين تصميم وتهيئة المحيط المدرسي الذي يشمل الجانب الفيزيائي والمادي للمدرسة، ويشمل الموقع العام و الأبنية من أقسام، قاعات، مخابر، مرافق صحية، المطاعم وتجهيزات وأدواتها والفضاءات كالملاعب والساحات وغيرها(فريدة بوزوران، 2022: 239).

5. الأرغونوميا وإنتاج المعرفة: يتطلب المعرفة المنتجة عن البشر تنقلا دائما بين ملاحظة الواقع كما يحدث حقيقة في الموقع، والتحكم في المتغيرات التي تؤثر على هذا الواقع عندما يكون ذلك ممكنا. عند الدخول إلى الميدان والتجربة في المختبر لا ينبغي إهمال أي شيء مع أخذ بعين الاعتبار خصوصيات كل نهج، فالأرغونوميا تمثل جزء من هذه السلسلة تحتاج من ناحية إلى ميدان لتمثيل النشاط البشري بكل ثراء وتعقيد أبعاده، والتي من ناحية أخرى تحتاج إلى التحقق العلمي من مقترحاتها وتوصياتها وتوجيهاتها ومعاييرها وخصائصها.

1. **الأرغونوميا المخبرية:** تعود صول الأرغونوميا المخبرية إلى الدراسات المتعلقة بعلم وظائف الأعضاء في العمل، وعلم التسمم الصناعي، الاضطرابات الجسدية، الجهد العضلي وغيره، من خلال السعي إلى تحديد معايير أرغونومية والقدرة الإنسان على التحمل، (المحدودية، والإدراك، والقبول، والخطر أو الأداء، وغالبا دون مراعاة العمل الفعلي، يتم تفضيل الطريقة التجريبية لإنتاج مجموعة من المعارف التي

تنطبق على تصميم الآلات، والسمع، واستقبال الحس العميق، والتعلم واليقظة. وهنا يتم إنتاج نوع من المقياس للجود التشغيلية لمواقف العمل. من هذا المنظور ينظر إلى الإنسان حسب الموقف التجريبي على أنه نظام (نسق) يتكون من نسق فرعي للمدخلات (الإدراك، الرؤية، الشم، واللمس والمعالجة والتخزين(الذاكرة)، القرار، الإعتراف، الدقة...) والمخرجات (الوضعيات، الحركة، اللغة...)، وفي الأونة الأخيرة تم إستخدام منصات إختبار قابلية الإستخدام، ونظام تسجيل البصري، والفيزيولوجية العصبية، والأرغونوميا العصبية بهدف تكيف العمل والمستخدمين مع الإنسان. تتمثل مهمة هذه الأرغونوميا في توفير المعلومات لمصممي النسق حتى يتمكنوا من الاعتماد على التوصيات والعتبات المتعلقة بالحدود البشرية (محدودية)، كما يعتمد هذا النهج أيضا على تمثيل الأبعاد التنظيمية أو الاجتماعية أو الثقافية للنشاط. (Rangier & Gerard ,2021, P33)

بعض التجارب الأرغونوميا في العالم: تعتبر أوروبا مهدا للأرغونوميا إذ أن تشكل أول جمعية أرغونومية في العالم كان عن طريق الإنجليزي "ميلر" سنة 1949 جمعية البحوث الأرغونومية " ERS" ؛ وقد إستعملت الأرغونوميا أنداك من أجل إيجاد حلول للمشاكل المتعلقة بتكييف العمل للعامل، فمن خلال هذا المطلب سنتطرق إلى بعض التجارب الأرغونوميا في العالم "كالوليات المتحدة الأمريكية، الفرنسية، البريطانية، البرازيلية، التونسية"، حيث ساهمت هذه التجارب بشكل كبير في توسع البحث في هذا المجال وتنوع تطبيقاته من خلال تبادل الخبرات والمعارف بين مختلف دول العالم التي ساهمت بشكل كبير في تطوير علم الأرغونوميا، وهي تكمن في:

1. تجربة الولايات المتحدة الأمريكية: تعتبر الو.م.أ الأرغونوميا ذلك التخصص الذي يهتم بتكييف الأجهزة التقنية للعامل آخذة الاعتبار لخصائصهم الفيزيولوجية والنفسية وهو ما يعرف باسم " الأرغونوميا "العوامل البشرية"، ولقد ظهر خلال الحرب الباردة في الو.م.أ ما يعرف باسم الأرغونوميا الأنساق وذلك لتعويض النقص الموجود في النظرة الكلاسيكية الأرغونوميا، رغم أن الأرغونوميا في الو.م. أ تركز على التيار الأول من الأرغونوميا " أرغونوميا النشاط البشري "فالو.م. أ تعرف اليوم تغييرات جذرية والمتمركزة على الإستعمال المكثف للتكنولوجيا الجديدة، وهذه الأخيرة التي بدورها تركز على المعلوماتية Système Informatisé ، فالأرغونوميا في الو.م. أ تعتبر جد متطورة ومتواجدة بكثافة، ويعود ذلك إلى النمو الإقتصادي الهائل الذي تشهده الو.م.أ.

2. التجربة البريطانية: إن أول ظهور للأرغونوميا بصفة رسمية كان في بريطانية سنة 1949 وذلك بتكوين جمعية البحث في الهندسة البشرية ERS على يد مجموعة من الباحثين المختصين في علم

النفس الفيزيولوجي، الطب الصناعي، علم التشريح، في بريطانيا يعتمد كثيرا على الأرغونوميا " العوامل البشرية " إذ أن موضوع الأرغونوميا هو تطبيق المعارف الموجودة في العلوم الإنسانية، رغم ان البحوث الأرغونوميا سيطرت عليها الصبغة العسكرية في الماضي إلا أنه الأن مجال البحث في مختلف القطاعات ذات الطابع المدني، فالمؤسسات الغنية أصبحت الأن تملك أغلب فرق البحث وأمهر الباحثين، وهي تقوم بتوجيه البحث وفق احتياجاتها الخاصة وليس حسب الفراغ الموجود في المجال العلمي.

3. التجربة البرازيلية: إن التطور الأرغونوميا في البرازيل كان نتاجا لأربعة مصادر رئيسية:

المصدر الأول: لتطور الأرغونوميا في المدرسة المتعددة التقنيات Polytechnique حيث قام أحد الباحثين باقتراح فكرة المنتج والفرد في إطار تصميم المنتج من أجل تكوين مهندس في الإنتاج، كما قام أيضا بتأسيس مجموعة البحث والتخطيط GAPP والتي قامت بعرض خدمات النصح والإرشادات في الأرغونوميا.

المصدر الثاني: فتمثل في أعمال البروفسور إيدا IDA سنة 1978 صاحب الكتاب المعنون بـ Cours Notede Ergonomic وقد قام بتدريس محاضرات متعلقة بنشر المعارف الأرغونوميا، وذلك في إطار التكوين العالي لمتخصص في هندسة الإنتاج.

المصدر الثالث: في تدريس الأرغونوميا من أجل قيادة مشروع تصميم المنتج إنطلاقا من سنة 1979 إعتبرت الأرغونوميا كتخصص إجباري في مدارس التلازم الصناعي.

المصدر الرابع: تمثل في أعمال البروفيسور سومينيريو في مدينة ريودوجنييرو، ففي سنة 1974 قامت هذه المعاهدة بتنظيم أول الملتقيات في الأرغونوميا في البرازيل، وفي سنة 1974 تم إعداد أول تخصص في الأرغونوميا.

4. التجربة التونسية: لقد ظهرت الجمعية التونسية للأغونوميا STE في 20 أفريل 2007 وهي جمعية ذات طابع علمي تهدف إلى ترقية البحث والتطبيق وتدريس الأرغونوميا في تونس، تعمل الجمعية التونسية للأرغونوميا من أجل تكييف الوسائل ومحيط العمل الأفراد من أجل ضمان صحتهم، أمنهم وتطويرهم من جهة وتحسين النوعية' المصداقية والفعالية في نشاطاتهم من جهة أخرى، إن مهمة جمعية التونسية الأرغونوميا هي تسهيل التبادل بين مختلف أشكال تطبيقات االأغونوميا (البحث، التطبيق، التكوين)؛ كما أنها تعمل على تمثيل الأغونوميا محليا ودوليا، إن تأسيس الجمعية التونسية للأرغونوميا كان من قبل أطباء العمل وليس من قبل المختصين الأرغونوميين وهذا ما يؤكد العلاقة الوطيدة بين هذين التخصصين.

5. التجربة الفرنسية: بعد ظهور الأرغونوميا في بريطانيا " جمعية البحوث أرغونومية" أخذت ملامح االأرغونوميا في فرنسا تظهر بين سنتي 1970-1950 تدريجيا عن طريق التركيز على المؤسسات العلمية المخابر، البحوث والدراسات الخاصة.

أ. المؤسسات العلمية: بعد إنعقاد أول مؤتمر للجمعية العالمية للأرغونوميا سنة 1961 بمدينة " ستوكهولم "قرر الفرنسيين المشاركين في المؤتمر إنشاء جمعية فرنسية للأرغونوميا وذلك ما تحقق في سنة 1993 بإنشاء الجمعية الأرغونوميا للغة الفرنسية SELF، وتم عقد أول مؤتمر للجمعية في نفس السنة بمدينة ستراسبورغ عن طريق بيرناردميتز، أما المؤتمرات اللاحقة فكانت بالتناوب في مدينة باريس ثم خارج فرنسا (بلجيكا، كندا، سويسرا)؛ أين تم عرض خبراتهم في مجال الأرغونوميا.

ب. المخابر: لقد تم إنشاء مجموعة من المخابر في فرنسا وذلك من طرف مجموعة من الباحثين عن طريق تطبيق معارفهم الخاصة من أجل تحسين وضعيات العمل، وتمثلت هذه المخابر في:

*المعهد الوطني للفنون والمهن CNAM: أين تم تنمية وتطوير البحوث حول التوجيه المهني ودراسات العمل، إضافة إلى المركز الوطني للبحوث العلمية CNRS.

*المعهد الوطني للأمنINS: مخبر الفيزيولوجيا والإوالة الإحيائية Biomecanique بشركة " رونو" بقيادة " أ. ويسنر " تختلف الأرغونوميا في بريطانيا وفرنسا، ففي هذه الأخيرة وانطلاقا من سنة 1950-1960 ، حيث كان الإهتمام منصبا على تحليل العمل أو ما يعرف بأرغونوميا النشاط البشري. (عبابو اليزيد، دون سنه: 61-65)

دور الأرغونوميا في تحسين مجالات الحياة اليومية والعملية للإنسان:

انطلاقا من الأهداف التي ترمي إليها الأرغونوميا منذ ظهورها إلى يومنا هذا والتي تسعى دائما إلى تحقيقها خاصة فيما يخص الصحة والراحة والأمن والفعالية ورضا للفرد أينما وجد، وإنطلاقا من التعاريف المقدمة للأرغونوميا التي تنص على انها علم جامع وشامل متعدد التخصصات تشترك فيه عدة علوم كالطب، الأنتروبولوجيا، علم الاجتماع، علم النفس العمل، الفيزيولوجيا...إلخ، إضافة إلى ذلك مختلف الأنواع المقدمة سابقا حتى وإن لم تذكر كلها نلاحظ أن الأرغونوميا في توسع مستمر، حيث إستطعت أن تهتم بمختلف شرائح المجتمع بما فيما الطفل والمراهق، والمسين، والأفراد العادين وذوي الإحتياجات الخاصة، الفرد العامل أي كان نوع عمله، واخترقت تقريبا جميع مجالات الحياة، والمختصين والباحثين في هذا الميدان يعملون جاهدين لتحسين نوعية الحياة اليومية والحياة العملية

للأفراد أينما وجد سواء في البيت، المدرسة، في الشارع، في المستشفى، في مرافق التسلية، في أماكن العمل سواء في المصانع، في المكاتب، في المناجم، في المؤسسات الخدماتية....إلخ.

والحياة اليومية تكمن في المعاش اليومي للفرد في مجتمعه وفي البيئة المحيطة به، ومختلف الظروف والمواقف التي يتعرض إليها في مختلف مجالات الحياة المتعددة بما في ذلك الحياة الأسرية (البيت) والحياة المدرسية (المدرسة)، والعلاقات الخارجية يدرها يوميا، وأثناء العمل ...إلخ. ويمكن استخدام "نوعية الحياة" للإشارة إلى كل من ظروف الحياة "الموضوعية مثل الوظيفة الحالية، وظروف المعيشة الخارجية، والوصول إلى الموارد والفرص في مختلف المجالات، وإلى مؤشرات "ذاتية" للرفاهية، بما في ذلك الرضا الحالي عن مجالات الحياة المختلفة وعن الحياة بشكل عام. فحسب منظمة الصحة العالمية فإن نوعية الحياة المقصود بها" إدراك الفرد لموقعه في الحياة في سياق الثقافة والقيم التي يعيش فيها، وربطها مع أهدافه الخاصة وتوقعاته ومعتقداته واهتماماته". (إبراهيم، 2016: 11)، أهم نقطة في هذا التعريف هي إدراك الفرد لحياته وكيف يراها يقدرها، فهي مفهوم واسع تتدخل في تكوينها عدة عوامل وبشكل معقد كالصحة الجسدية، والنفسية، وعلاقاته الاجتماعية وعلاقاته مع البيئة التي يعيش فيها. حيث أن في المجال الصحي يمكن فهم نوعية الحياة بأنها تهتم بشروط الحياة والصحة، والمهنة بصفة عامة، كما تتهتم أيضا الإحساس بالرضا والسعادة والشعور بالراحة والرفاهية، وهذا ما يسمح بتقييم وتقدير الوضع العام للشخص وبصورة ديناميكية". (Nordpasdecalais.fr.santéhttp://www .). و تعرف نوعية الحياة أيضا على أنها:" مصطلح وصفي يشير إلى الرفاهية العاطفية والاجتماعية والبدنية للأفراد، وقدرتهم على أداء المهام العادية للحياة، بما فيها الرفاهية المادية، والرفاهية الجسدية، والنمو الشخصي، والعلاقة الزوجية، والعلاقة بين الوالدين والطفل والعلاقة خارج الزواج، وسلوك الإيثار والسلوك السياسي، وخصائص العمل، والعلاقة المهنية والرضا الوظيفي والإبداع والنشاط الرياضي وسلوك الفرد فيما يخص العطلة". (Dehkordi, 2011, P1739)

وتعرف نوعية حياة العمل في الجهود الرامية للسعي إلى خلق بيئة أخلاقية في المنظمات تتسم بالديمقراطية، التعاون، العدالة، تقليل ساعات العمل، السلامة المهنية هذا من جانب، ومن جانب أخر يربط البعض الأخر نوعية حياة العمل بظروف العمل الإجتماعية والطبيعية والنفسية وممارسات إدارة المنظمة، فيعرف هؤلاء نوعية حياة العمل بالنوعية العالية لحياة العمل التي تتحقق من خلال خلق جو عمل ملائم، واستخدام إجراءات ونظم وطقوس عمل تشعر الفرد العامل بأهميته في المنظمة، وتحفزه

بإتجاه الأداء الأفضل، وتزيد من تقديره لذاته. كما يؤكد بعض الباحثين على أن النوعية الجيدة لحياة العمل تتأثر بظروف العمل على استمرار الفرد العامل مع المنظمة، فيقيس هؤلاء جودة حياة العمل بعدد سنوات الخدمة في المنظمة. (خالد، 2005: 277). وموضوع نوعية حياة العمل تم تناوله من جهات ومجالات عدة حيث نال اهتمام العديد من الباحثين في العلاقات الإنسانية والهندسة البشرية منذ بداية خمسينيات القرن الماضي، وتم تفسره بوجهات وتصورات مختلفة غير أنه لا يزالا في تطور ملحوظ، وهي عرفت على أنها مجمل الأنشطة الساعية نحو زيادة فاعلية المنظمة وعلى كافة مستوياتها، من خلال تعزيز جهود العاملين وتطويرها.(Flippo, 1989, P412). وتتجلى أهمية نوعية حياة العمل في جعل ظروف العمل أكثر إنسانية، وخلق بيئة عمل توفر القناعة الشخصية لدى العاملين، فضلا عن إشباع الجانب الاقتصادي لديهم. (العنزي، 1988، 113). كما أن لنوعية حياة العمل أهمية في كسب ثقة الموارد البشرية وإمكانية الإحتفاظ بها، من خلال شعور العمال في المنظمات بالاستقرار والرضا، تحسين الإنتاجية والنوعية، فرصة النجاح والتفوق النوعي على المنافسين، وكسب ولاء وثقة العاملين والمستهلكين والإدارة في حالة تعرض المنظمة لمشاكل. (خالد، 2005: 279). وبادرت الأرغونوميا بشكل كبير في تحسين نوعية الحياة اليومية في مختلف المجالات التي تخص الفرد، وذلك من خلال المعايير الأرغونوميا المقننة التي حددتها الجهات المعنية التي تراعي محدودية الإنسان وقدرته على التحمل الواجب الالتزام بها وأخذها بعين الاعتبار في التصاميم الحياتية في مختلف الأماكن والمجالات أين يتواجد الفرد، كمعيار معيار "ISO" العالمية، معيار "AFNOR" الفرنسية...إلخ .ففي هذا الصدد للتذكير فقط فإن المعيار الأول الذي تم وضعه على المستوى الدولي (استنادإلى المعيار الوطني الألمانيDIN) كان معيار"ISO6385"، المتمثل في

« Principes ergonomiques de la conception des systèmes de travail »، "المبادئ الأرغونومية لتصميم أنساق العمل، الذي تم نشره في عام 1981، وهو معيار أساسي وقاعدة، وقد مهد الطريق للنصوص التي أعقبت ذلك بتحديد المفاهيم الأساسية وبيان مبادئ التصميم الأرغونومي لأنساق العمل مع إيلاء إهتمام خاص للعمليات والأدوات والآلات، ومراكز العمل، وبيئة العمل، وتنظيم العمل. هذا المعيار الدولي قيد المراجعة حاليا، وهو دليل يقدم إرشادات فهو يحدد المبادئ العامة دون تحديد معايير فنية أو مادية. ويتم تحديدها في نوع أخر من المعايير، وهي معايير المواصفات، مثل القياسات الأنتربومترية، البيئة الحرارية ويؤدي هذان النوعان من المعايير وظائف

مختلفة. في حين ان المعايير الأولى تخبر المستخدمين بما يجب عليهم فعله، وكيفية القيام بذلك وتحدد المبادئ التي يجب أو ينبغي مراعاتها (فيما يتعلق، على سبيل المثال، بعبء العمل)، فإن معايير المواصفات توفر معلومات مفصلة عن مسافات الأمان أو طرق القياس التي سيتم تطبيقها، على سبيل المثال، وتحديد طرق التحكم، حيثما ينطبق ذلك. وهذه السيطرة ليست ممكنة دائما في حالة المبادئ التوجيهية، على الرغم من أنها حتى ولو كانت غامضة نسبيا، فمن الممكن عموما إثبات إنتهاكها. هناك فئة ثالثة من المعايير تسمى "قاعدة البيانات" والتي تشكل نصا فرعيا لمعايير المواصفات ذات طبيعة أرغونومية (في قياسات الجسم، على سبيل المثال). (http//www. usabilis.com). فعلى سبيل المثال حسب معيار "ISO" العالمية، فإن القيمة المعيارية للضوضاء التي يستطيع الإنسان تحملها في العمل أو خارج مكان العمل هي 86 dcbl "ديسبال"، فيما حددت 80 DCBL كقيمة الضوضاء الواجب مراعاتها عند تصميمها أماكن العمل ومختلق المرافق التربوي لأن هذه القيمة تشير إلى محدودية الإنسا6ن وكلما أبتعدنا بالزيادة أو بالنقصان فهذا يؤثر سلبا على صحة العامل، حيث توصلت العديد من الدراسات المخبرية والميدانية: كدراسة حمو بوظريفة (2011) بمخبر الوقاية الأرغونوميا بجامعة الجزائر02 حول أثر الضوضاء على الصحة إلى أن التعرض الشديد للضوضاء يؤدي إلى ظهور العديد من الأعراض، كفقدان السمع، ارتفاع ضغط الدم وغيرها من الأمراض المرتبطة بجهاز الدوران الدموي، قلق متزايد، ارتفاع في دقات القلب، ظهور سلوكات مضادة للمجتمع كالعدوانية، العنف، إنخفاظ التفاعل الإجتماعي...إلخ و تلعب الأرغونوميا دورا فعالا لتفادي ظهور هذه الأعراض على صحة الإنسان من خلال وضع عازل الصوت أثناء تصميم البنيات كالمصانع والمدارس، وتصميم أدوات وقائية للحفاظ على حسة السمع للعمال خاصة في المجال الصناعي ومجال الطيران لتفادي الضوضاء الذي تصدره الآلات ومحرك الطائرات. بالإضافة إلى المعايير الأرغونومية ومحدودية الإنسان التي حددها هذا العلم، إهتمت الإرغونوميا بشكل كبير بالقياسات الأنثروبومترية "قياس أبعاد الجسم"، هو فرع من فروع العلوم الإنسانية يتعامل مع قياسات الجسم خاصة مع قياسات حجم الجسم وشكله وقوته وقدرته على العمل، حيث تعتبر القياسات البشرية فرعًا مهمًا جدًا للأرغونوميا. والقياسات البشرية هي إجراءات لقياس الجسم البشري وتحديد معايير له لأجل إستخدمات كثيرة منها استخدامه في تصميم المنتجات ذات الاستخدام المباشر، وفي عمليات تصميم مواقع العمل وتنظيمها...إلخ، حيث حاول العديد من الباحثيين في هذا الصدد دراسة مدى ملائمة الأدوات والأجهزة والوسائل التي يستعملها الفرد في نشاطه اليومي سواء في البيت، المدرسة، وسائل النقل كالسيارة، الأدوات المنزلية

كالطاولة، الكرسي، الباب، النافذة...إلخ، فعلى سبيل المثال نذكر دراسة عمار الجيلالي ومحجر ياسين (2017) حول تلاءم القياسات الأنثروبومترية للأثاث (للكراسي والطاولات) مع الأبعاد الجسمية للطلبة بجامعة إبن خلدون- تيات- الجزائر، حيث هدفت هذه الدراسة إلى إستخراج الأبعاد الجسمية للطلبة لتصميم الكراسي والطاولات المناسبة ومقارنة الأثاث المستعمل بقاعات التدريس والمكتبات بالأبعاد الجسمية للطلبة، حيث توصلت الدراسة إلى أنه لا يوجد توافق بين الأبعاد الأنتروبومترية للطلبة، الإرتفاع الزائد لسطح الكرسي والطاولة يشكل مصدر إزعاج كبير بالنسبة للطلبة وأبعاد الأثاث المتوفرة على مستوى الأقسام، المدرجات، المكتبة المستعملة في الجامعة، حيث لا تتوافق بين ارتفاع الجلوس- ارتفاع الكتف- عرض الكتف- طول خلف الرقبة- بلوغ الذراع)، إضافة إلى إتخاذ الطلبة غير مريحة (إنحناء الجذع إلى الأمام- إنحناء الرقبة، عدم ارتكاز الجذع على سطح الكرسي. وفي الأخير إقتراح أبعاد الكراسي والطاولة المناسبة للطلبة. ودراسة Denis alves coelho and Sven Dahman، (2011) بالسويد، حيث حاول الباحثين خلالها تقييم مقعد السيارة وتحديد مستوى الراحة عند الإستعمال وهذا قبل وبعد إجراء تعديل من تصميم بعد القياسات الأنتروبومترية لكرسي السيارة، حيث بعدما تم إجراء تعديل سند اليد وسند الرأس، وإعادة تكرار نفس التجربة على نفس العينة من السائقين، تم تسجيل إرتياح كبير للسائقين. ولم تتوقف الدراسات والبحوث الأرغونومية عند هذا الحد بل هي في توسع مستمر لتهتم في أدق الأمور في مختلف مجالات الحياة فمثلا قامت الباحثة بوزوران فريدة (2023) بدراسة جول تطبيقات الأرغونوميا في المحيط المدرسي من أخذ المحفظة كنموذجا التي تهدف إلى التعرف على على ما إذا كان وزن المجفظة المدرسية قد تجاوز المعيار الضامن لأمن وسلامة تلاميذ السنة الربعة إبتدائي، أين توصلت الباحثة إلى أن وزن المحفظة المدرسية قد تجاوز المعيار الضامن لأمن وسلامة تلاميذ السنة الرابعة إبتدائي ومن ثم قدمت الباحثة إقتراحات للمنظومة التربوية من خلال إعطاء المعايير الأرغونومية الواجب مراعاتها لضمان الصحة والسلامة المدرسية للتلاميذ، وأخذ في الحسبان محدودية التلاميذ في رفع الأوزان وسنهم. كما أولى الباحث الأرغونومي إهتماما لفئة ذوي الإحتياجات الخاصة، فمثلا قام الباحث سعد الحاج (2017) بدراسة حول إتجاهات ذوي الإحتياجات الخاصة نحو تطبيقات الأرغونوميا المخصصة لهم وأثرها على أمنهم النفسي، وتوصل الباجث من خلالها إلى أن ذوي الإحتياجات الخاصة في الجزائر يمتلكون إتجاهات سلبية نحو تطبيقات الأرغونوميا المخصصة لهم وهذا يعكس أمنهم النفسي ورغبتهم في المشاركة في الحياة اليومية في الهيئات المختلفة، وإنطلاقا من هذه النتيجة قام الباحث بإقتراح لجان خاصة بتطبيق والإلتزام بالعايير

الأرغونومية في التصاميم الحياتية في مختلف الأماكن التي يمكن لذوي الإحتياجات الخاصة ارتيادها، كما إقترح أيضا القيام بدراسة أرغونومية شاملة لمختلف العوائق والظروف الفيزيقية الصعبة التي تواجه ذوي الإحتياجات الخاصة في مختلف المرافق العمومية والخاصة، وإزالة كل العقبات والحواجز التي تعرقل السير الحسن والعادي لحياة هذه الفئة. كما أن هناك دراسات وأبحاث أرغونومية عدة، إهتمت بتحسين نوعية حياة العمل في جميع القطاعات (الصناعي، الفلاحي، الخدماتي، التجاري. المكاتب، المدارس، المستشفيات..)، حيث قامت الباحثة غليط شافية (2021) بمخبر التطبيقات النفسية والتربوية بجامعة قسنطينة بالجزائر بدراسة، مخاط حول دور الأرغونوميا في تحسين نوعية حياة العمل والتقليل من الأمراض المهنية، وذلك بإتباع المعايير والقواعد الأرغونومية للصحة والسلامة المهنية، وتوصلت الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى أن نوعية حياة العمل المبنية على موصفات أرغونومية تحافظ على صحة العامل وتحميه من ظهور اعتلالات على مستوى عضل هيكله، وهذا مرتبط بمدى التلاؤم بين جسم الإنسان والتصميمات الميكانيكية في العمل، كما تتدخل العوامل التنظيمية والديمغرافية في ذلك. كما أن هناك دراسات أخرى اهتمت بموضوع الأرغونوميا ودورها في الوقاية من الأخطار المهنية، فمثلا قامت الباحثة مزياني فتيحة (2014) بدراسة حول دور الأرغونوميا في الوقاية من الأخطار المهنية الخاصة بالمختبرات الطبية، والتي تهدف إلى تحديد نوع المخاطر المتواجدة في المختبرات الطبية وكيفية الوقاية منها. والمخاطر التي يتعرض إليها العمال في هذا المجال تتمثل في المخاطر الكيمياوية (مواد كيميائية صلبة وسائلة أو غازية، مخاطر الكهرباء(يصل التيار الكهربائي إلى60 فولط مما يؤدي إلى الوفاة)، المخاطر البيولوجية (الميكروبات، والجراثيم) وغيرها من المخاطر التي ذكرتها الباحثة، كما حددت بعض الأساليب الأرغونومية التي تساهم بشكل كبير للوقاية من هذه الأخطار مثل ارتداء ملابس الوقاية كالقناع والمئزر، إتخاذ الإجراءات اللازمة للوقاية من الأمراض المعدية. وغيرها من الدراسات والأبحاث الأرغونومية التي تؤكد على أن الأرغونوميا تلعب دور فعال في تحسين مجالات الحياة اليومية والحياة العملية للفرد أينما وجد.

خاتمة:

رغم أن الأرغونوميا علم حديث إلا أنه استطع في وقت وجيز أن يخترق عدة مجالات الحياة، سواء تعلق الأمر بالبيت، المدرسة، مرافق التسلية، المرافق الصحية ، أماكن العمل كالمصانع، المكاتب، المؤسسات

الخدماتية وحاول المختصين والباحثين في الأرغونوميا التدخل في كل مجال من خلال أخذ بعين الإعتبار المبادئ الأرغونوميا والمعايير الأرغونوميا المقننة، والمقياس الأنتربومترية الخاصة بأبعاد جسم الإنسان الواجب مراعاتها عند تصميم الأدوات أو الألات أو الأجهزة التي يستخدمها الفرد في حياته اليومية مثل الباب، الكرسي الطاولة المكتب، السبورة، المحفظة، الألات، والإهتمام بظروف العمل بشتى أنواعها، فيزيقية (المحيط الحراري، الضوضاء، الإهتزازات، الغبار...) كيميائية، الأخطار النفسية الاجتماعية (الضغط المهني، العبء الذهني. الإحتراق النفسي..)، والتوسع المستمر في تطبيقات الأرغونوميا من خلال الاعتماد على مختلف أنواع الأرغونوميا التي تزداد في الظهور يوما بعد يوم مثل الأرغونوميا التصميمية، الفيزيقية، المعرفية، التصحيحية....إلخ، حيث بعدما كانت في البداية تهتم بالمجال العسكري وميدان الطيران فقط، أصبحت حاليا ضرورية في حياة الفرد لا يمكن الاستغناء عنها وهذا يعود إلى أنها تسعى إلى تحسين نوعية الحياة اليومية والعملية للأفراد، وذلك من خلال الأهداف التي ترمي الأرغونوميا لتحقيقها والمتمثلة في تحقيق الصحة، الأمن، الرضا والفعالية. ولكن رغم التوسع في مختلف مجالات الحياة والنجاح الذي حققته الأرغونوميا بشتى أنواعها إلا أن هذا لا يعني أن تطبيقات وتدخل الأرغونوميا في مجالات الحياة لا تتعرض لصعوبات وتقصير وحتى إهمال من طرف بعض المؤسسات والجهات المعنية، وعدم أخذ مبادئها ومعاييرها أثناء التصميم والتهيئة، أو تصحيح الأخطاء المرتكبة خلال ذلك.

إقتراحات: إن أهم ما يمكن أن نوصي به هو:

– الاستفادة من الأبحاث والدراسات الأرغونومية التي قام بها المختصين والباحثين في هذا المجال والتي مست العديد من جوانب الحياة ومختلف الفئات العمرية والشرائح في المجتمع ومجالات الحياة للأفراد أينما وجدوا سواء في البيت، المدارس، أماكن العمل المختلفة لتحسين نوعية الحياة اليومية والحياة العملية للأفراد. وباعتبار الأرغونوميا علم وتقنية في آن واحد، فإن هذا يساهم بشكل كبير في تنمية تقريبا كل مجالات الحياة في بعدها البشري، التكنولوجي، الاجتماعي، الاقتصادي، وأصبحت ضرورية في حياة الأفراد والمجتمعات.

–تشكيل لجان تتكون من مختصين أرغونوميين خاصة بترسيخ وتطبيق ومتابعة المبادئ والمعايير الأرغونوميا في التصاميم الحياتية في مختلف الأماكن والتي تأخذ بعين الاعتبار الخصائص الأنثروبومترية، والظروف البيئية المحيطة لمختلف الفئات العمرية (الأطفال، المراهقين، المسنين)، ومختلف شرائح المجتمع

(نساء، رجال، ذوي الاحتياجات الخاصة) لغرض تحقيق الأهداف الأرغونومية الرامية إلى تحقيق الآمن، الصحة، والسلامة، الفعالية، وتحسين مختلف مجالات الحياة.

– تثقيف وتوعية وتأهيل الأفراد العاملين في مختلف أماكن العمل (المصانع، المؤسسات الخدماتية، الشارع، المكاتب، المخابر الطبية...إلخ) عن المخاطر التي يمكن أن يتعرض إليها خلال ممارستهم لمهنتهم، والتقيد بالقواعد الأرغونومية التي تهتم بظروف العمل وحقيق الأمن والسلامة في أماكن العمل والوقاية من حوادث العمل والأمراض المهنية، والتي تعمل على تحسين نوعية الحياة العملية.

– يتوجب على مؤسسات العمل الاهتمام بتحسين نوعية الحياة لكل العاملين فيها، وذلك من خلال قياس جودة الحياة وجودة الحياة في العمل، والروابط التي تجمع بينهما وتأثيراتها على الصحة العقلية وعلى الرفاه النفسي للعمال، كما يتوجب عليها مراجعة مدى تطبيقها للمعايير والقواعد الأرغونومية المخصصة لمكان العمل بهدف تحقيق أمن وسلامة العمال من جهة، ومن جهة أخرى الحفاظ عليهم وعلى فعليتهم على المدى الطويل.

– تثمين الجهود والتجارب التي قامت بها العديد من دول العالم (تونس، فرنسا، البرازيل، و.م.أ، بريطانيا) في مجال الأبحاث الأرغونوميا، والتي ساهمت بشكل كبير في تطوير هذا العلم وتوسعه المستمر ليغزوا تقريبا جميع مجالات الحياة، والعمل على تشكيل روابط علمية وأبحاث أرغونوميا مشتركة بين مختلف دول العالم لغرض تبادل المعارف والأفكار في هذا المجال وإزالة كل العراقيل والحواجز التي تقليل من دور الأرغونوميا في تحسين نوعية الحياة اليومية والعملية.

قائمة المراجع:

- بوحفص مباركي، 2004، العمل البشري، الجزائر، دار غريب للنشر والتوزيع، ط2.
- بوزوران فريدة، 2022، "تطبيقات الأرغونوميا في المحيط المدرسي–المحفظة المدرسية نموذجا–، مجلد الشامل للعلوم التربوية والإجتماعية، المجلد 05، العدد02، ص ص(236–250)
- بوظريفة حمو، 2011، أثر الضوضاء على الصحة، مخبر الوقاية والأرغونوميا، المجلد:5، العدد:3.
- بونوة علي، 2022، بيئة العمل (الأرغونوميا)، النشأة والتعريف والأنواع، مجلة العلوم القانونية. ص (1076–1099).

– العنزي سعد، عبد الرحمان الملا، (1988)، قياس نوعية حياة العمل في المنظمات المصرفية، العراق، جامعة العلوم الاقتصادية.

– إبراهيم صفاء، 2016، "جودة الحياة والصحة النفسية: طريقك إلى السعادة، يسطرون للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة.

– إسلام يوسف، شيب العبيدي وآخرون، 2013، تطبيقات الهندسة البشرية في معمل الألبسة الولادية، مجلة تكريت للعلوم الإدارية والإقتصادية، العدد28، تكريت.

– سعد الحاج، 2017، "إتجاهات ذوي الاحتياجات الخاصة نحو تطبيقات الأرغونوميا المخصصة لهم وأثرها على أمنهم النفسي، مجلة الوقائية الأرغونوميا، المجلد11، العدد2. الجزائر

– خالد عبد الرحيم، مطر الهيتي، (2005)، إدارة الموارد البشرية، الأردن، دار وائل للنشر.

– ربيع محمد شحاته، 2006، أصول الصحة النفسية، مؤسسة نبيل للطباعة، ط2، مصر.

– عبابة اليزيد، دراسة الأرغونوميا في الجزائر، أطروحة ماجستير في علم النفس العمل والتنظيم، جامعة الجزائر2، الجزائر.

– عبد الرحمن العيسوي، 1998، " علم النفس والإنتاج، الدار الجامعية للطباعة والتوزيع، الإسكندرية.

– عبد الستار محمد العلى، 2000، "إدارة الإنتاج والعمليات، مدخل كمي، دار وائل للنشر، ط1، عمان.

– عبد الخالق ، محمد محمد أحمد، 2019، المتطلبات التربوية اللازمة لتحقيق بيئة جامعية نموذجية على ضوء مدخل الأرجونوميكس (الهندسة البشرية)، مجلة كلية التربية، عدد120، مجلد03.

– عمار جيلالي وآخرون، 2017، " مدى تلاءم القياسات الأنتروبومترية للأثاث الجامعي مع الأبعاد الجسمية للطلبة، مجلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد31، الجزائر.

– غليط شافية، 2021، "دور الأرغونوميا في تحسين نوعية حياة العمل والتقليل من الأمراض المهنية– آلم الظهر نموذج"، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، المجلد 13، عدد 01.

– خلفان رشيد، 2019، محاضرات في مقياس الأرغونوميا المعرفية، جامعة تيزي وزو: كلية العلوم الإنسانية والإجتماعية، قسم علم النفس:تخصص علم النفس العمل والتنظيم وتسيير الموارد البشرية.

- مزياني فتيحة، 2014، " دور الأرغونوميا في الوقاية من الأخطار المهنية الخاصة بالمختبرات الطبية، مجلة الوقاية والأرغونوميا، المجلد:8، العدد:2.

- محمد مقداد، 2010، مواجهة الحوادث المهنية بين مقاربتي الأرغونوميا، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والإجتماعية، الصفحات (1-15).

- مسلم محمد، 2007، مدخل إلى علم النفس العمل والتنظيم، ط2، دار قرطبة للنشر، الجزائر.

- نجم، عبود نجم، 2014، دراسة العمل والهندسة البشرية، ط2، الأردن: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- Christiane Rey, 1998 ; Ergonomie et Manutention- Notions essentielles –Fiches pratiques, Paris, Masson edition.

- Dehkordi, Atousa G, 2011, The coparaison between athlete females and non-females regarding to general health, mental health, and quality of life, Procedia Social and Behavioral Science.

- Etienne Grand jean, 1995, Precis d'ergonomie, Edition Dunod, Paris.

- Eric Brangier et Gerard Valley, 2021, Ergonomies : 150 notions clés, Dictionnaire encyclopidique, Dunod ;(https:// atelier du livre. Fr ; Caroline Joubert).

- Sperondio, J.C, 1884, L4ergonomie du travail mentale, collection de psychologie appliquée sous la direction de cl, Levy Leboyer, Masson Edition, Paris.

- Hugues Monod, Bonislaw Kapitaniak, 1999, Ergonomie, Paris, Masson 2eme Edition.

- Leplat Jack, 1977, Introduction à la psychologie du travail, Colle « Que-sais-Je ? »puf, Paris.

- Flippo. E.B, 1989, Personnel management USA , 6th edMcGraw-hill Book Company univ-washigton, New york.

- Maurice Montmollin, 1996, L'ergonomie, Paris, Editions la Decouverte, 3eme Edition.

- .http://www. Nordpasdecalais.fr.santé.
- http ://www. usabilis.com

The role that ergonomics plays in improving various areas of daily and practical life.

Abstract: This research paper came with the aim of identifying the concept of ergonomics and explaining its principles, objectives and types according to the classifications relied upon, and the most important areas of its applications m taking into account the disciplines that participate in the formation of this science. It's also aims to identify the role that ergonomics plays in improving various fields, daily life, including the home, educational facilities, entertainment spaces…etc. and practical life such as factories, centers, universities and this is done by stating some ergonomic standards and anthropometric measurements that must be taken into account during the design and structuring of all these facilities and during the design and structuring of all these facilities and even devies, tools and machines used by individuals who enjoy good health and practical lives in order to achieve security safety health, satisfaction and effectiveness for them.

Keywords: ergonomics, principles of ergonomics, areas of daily and practical life, anthropometric measurements.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 23 ديسمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني في مادة الكفايات اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

فوزية علي سالم الصيعري

وزارة التعليم/المملكة العربية السعودية

ملخص: هدف البحث الحالي إلى الكشف عن معوقات استخدام الكتاب الالكتروني في مقرر الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية، والتصدي لهذه المعوقات بالكشف عن الحلول المقترحة للتغلب على تلك المعوقات، وتم اتباع المنهج الوصفي المسحي واستخدام استبيان تم توزيعه على معلمات اللغة العربية في المرحلة الثانوية البالغ عددهن 30 وتوزيع استبيان لطالبات المرحلة الثانوية البالغ عددهن 107 وأسفرت النتائج: _ وجود عوائق بالنسبة للمعلمات اللاتي يدرسن مقرر الكفايات اللغوية بالكتاب الإلكتروني حيث بلغت نسبة 56% من المعلمات لا يعتبرن كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني بديلا مناسب عن الورقي، واتفقنا أفراد العينة من المعلمات بنسبة 56%من المعلمات على صعوبة تقويم الطالبات في كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني، ونسبة اتفاق من المعلمات على تشتت الطالبة وضياع تركيزها أثناء تدريس مقرر الكفايات اللغوية إلكتروني، وحصل أيضا على نسبة 56% موافقة افراد العينة من المعلمات على ضعف تفاعل ومشاركة جميع الطالبات في حصص الكفايات اللغوية؛ بسبب عدم وجود كتاب ورقي عند الطالبة ويتضح أن أبرز العوائق هو العائق التقني حيث أن أغلب المدارس تفتقر للتقنيات الحديثة الملائمة للكتاب الإلكتروني داخل غرفة الصف وعدم توفر أجهزة تستطيع الطالبة استخدام الكتاب الإلكتروني وانعدام شبكة الانترنت في المدرسة حيث حصل على نسبة موافقة 78% من أفراد العينة ، وفي استبيان الطالبات كشف عن أهم المعوقات وقد جاء المعوق طريقة وأسلوب المعلمة في التعامل مع الكتاب الإلكتروني يعتبر عائقاً كبيراً عند الطالبة كأهم

هذه المعوقات، ثم انخفاض المستوى الدراسي الطالبة بسبب المقررات التي كانت إلكترونياً بخلاف مستوى الطالبة المرتفع في المقررات الورقية، وفي الترتيب الثالث جاء المعوق ضعف مهارات الطالبة في استخدام الكتاب الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: مقرر الكفايات اللغوية الإلكتروني، صعوبات الكتاب الإلكتروني، حلول استخدام الكتاب الالكتروني

المقدمة:

يحظى التعليم الرقمي بنصيب كبير من اهتمام المملكة العربية السعودية، حيث تم إنشاء اللجنة الوطنية للتحول الرقمي وذلك ضمن خطط الرؤية 2030 لمسايرة متطلبات التطورات الدول المتقدمة في التعليم الرقمي، (التحول الرقمي ،2020)، كما وأن التقنية الرقمية أضحت لغة العصر مما أولد الحاجة الملحة لتعليم الطلاب مهارات رقمية يستطيع من خلالها مواكبة المستجدات الرقمية في العصر الحاضر، وتسهيل عملية تعلمه، وأيضا تدريبه على الابداع والابتكار إذا كان الهدف من استخدام التكنلوجيا في التعليم هو جعل التعليم أكثر متعة ، فأن الكتاب الإلكتروني أحد أدوات التكنلوجيا (باشا ،2020) ويعّرف بسيوني (2007) الكتاب الإلكتروني هو أنه مكافئ إلكتروني أو رقمي للكتاب التقليدي المطبوع على الورق، ويمكن قراءته على الحاسب أو أي جهاز محمول باليد.

يعد الكتاب الإلكتروني أداة من ضمن خطط التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، حيث تم اتخاذ الكتاب الإلكتروني بديلا عن الكتاب الرقمي في مادة الكفايات اللغوية عام 1443هـ 1444هـ، وذلك لإتاحة الفرصة للطلاب من أجل إكسابهم تعليم جيد وتكوين اتجاهات إيجابية نحوه. ولما يتميز به الكتاب الالكتروني من توفير بيئة تعليمية تكاملية للطلاب، ويصقل مهاراتهم بطرق حديثة، (اليامي ،2014) وهناك ميزات أخرى مثل السهولة بين الصفحات، الإتاحة حيث يمكن قراءة الكتاب الالكتروني من الأجهزة الذكية وكذلك الاقتصادية وقلة التكلفة المادية، والطاقة التخزينية

العالية سهولة التحديث وإمكانية البحث بسهولة عن المراجع العلمية والأبحاث وتنمية مهارات القراءة (عوض،2015)، وأيضا هناك مميزات للكتاب الالكتروني ومنافع على البيئة، وما فيه من سلاسة ومرونة. وبين أهمية الكتاب الالكتروني بأنه خفيف الوزن، سهل النقل، سريع الانتشار، ويمكن قراءته في أي مكان وزمان، وسط الظلام أو بإضاءة خافته، وبينما الورقي لا يمكن الجلوس معه إلا وسط أنوار الشمس المشرقة، أو تحت أضواء عالية. (الرميضي ، 2017).

والكتاب المدرسي هو المرجع الأساسي الذي يستخدمه الطالب في تحصيل المعرفة، واكتساب المهارات، والاتجاهات والقيم، إذ يشمل مجموعة المهارات التي يتضمنها المنهج المدرسي و التي تقدم للطالب في شكل مكتوب أو مرسوم أو مصور، وتسهم في جعله قادراً على بلوغ أهداف المنهج المحددة سلفاً (السيد علي،2009) وتتميز الكتب المدرسية عن بقية الكتب الأخرى المتداولة بين الناس بكثرة عددها وسعة انتشارها، ولعل كِبَر حجم هذه الكتب المقررة، وكثرة عددها، وتضخم محتوياتها يدفع التربويين إلى إدخال تعديلات عليها بحيث تتناسب مع التقدم التكنولوجي وتحقق الأهداف التعليمية.(أبو زايدة،2015) والكتاب الالكتروني يحقق ذلك التناسب مع ما يحتوي من معلومات متاحة للطالب يتم عرضها بطريقة منظمة يمكن استثمارها في المواقف التعليمية (العلي، 2005)

ويوصي حجازي (2014) بالكتاب الإلكتروني والمحتوى الرقمي، والاهتمام بإتاحة الكتاب الإلكتروني لجميع الطلاب بمراحل التعليم المختلفة، وخصوصا الكتب المتاحة عبر شبكة الإنترنت، والعمل على تغطية التكاليف وتعويض المؤلفين والناشرين عن المحتوى الرقمي، وذلك بعد التأكد أن العدد الأكبر من الطلاب لديهم أجهزة حاسبات شخصية، وتوفير الاتصال بشبكة الإنترنت بسعر مناسب لتحقيق الاستفادة من التقنيات الحديثة. وعلى الرغم من مميزات الكتاب الالكتروني إلا أنه هناك معوقات شكلت عقبة من الاستفادة من مميزات الكتاب الالكتروني وقد ذكر إبراهيم (2018) بعض من تلك المعوقات منها: بعض المعلمين لايزال يرى أن الكتاب الورقي لا يمكن استبداله بالإلكتروني لأن الورقي لا يحتاج إلى مصدر طاقة لتشغيله، ولأن عملية تنفيذ الكتاب الالكتروني تواجه

بعض التحديات مثل صعوبة التحميل ، وعدم القابلية على نسخ المعلومات، وقلة وعي المعلمين بمفهوم الكتاب الالكتروني ، وأنه غير مجد، كما وأن معظم المؤسسات التعليمية لا تهتم بالمواقع التابعة لها وعدم امتلاكها مواقع الكترونية.

والكتاب الإلكتروني بشكله الحالي لا يختلف كثيراً عن الورقي، عندما تحول الورق إلى ملف رقمي بدلاً من الورق يظهر النص على الشاشة، هذا لن ينفي حقيقة أن الوظائف لم تتغير، الكتاب كما هو والذي تغير فقط هي وسيلة القراءة لا أكثر، حتى طريقة عرض الكتب الإلكترونية لا زالت تشبه الكتب الورقية. (المهيري ،2010)

ومقرر الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية تحول من ورقي إلى إلكتروني نجم عن ذلك التحول بعض العوائق التي تحد من استخدام الكتاب الإلكتروني لمقرر الكفايات اللغوية، وتسعى الباحثة من خلال هذه الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام الكتاب الالكتروني لمادة الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية ومحاولة علاجها لضمان تحقق الفائدة المرجوة من قرار اعتماد الكتاب الالكتروني بديلا عن الورقي من وجهة نظر المعلمات الطالبات.

مشكلة البحث:

أكدت العديد من الدراسات التربوية على ضرورة تنمية الكفايات الرقمية كما في دراسة (فرج والسلمي،2020) حيث أوصت بتحمل الطالب مسؤولية تعلمه وتنمية مهاراته في التقنية وكذلك دراسة الغامدي (2020) التي تؤكد على ضرورة إعداد جيل تقني طلاب ومعلمين للتعامل مع متطلبات العصر الرقمي، وأظهرت دراسة أمين (2018) أن التحول الرقمي لابد أن يتضمن مجموعة متطلبات وهي وضع خطة للتحول الرقمي ونشر ثقافة التحول الرقمي وتوفير متطلبات بشرية وتقنية وأمنية لتطبيق التحول الرقمي.

بعد صدور قرار تحويل مقرر الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية إلى كتاب الالكتروني محل الكتاب الورقي، علت أصوات الطلاب والمعلمين ما بين مؤيد ومعارض، وظهور معوقات لاستخدام الكتاب

الالكتروني الاستخدام الأمثل، وقوفها حائلا بين تحقيق الأهداف المرجوة من هذا التحويل، وصعوبة التكيف مع المستجدات الحديثة، وأظهرت نتائج دراسة الرومي(2017) أن أبرز معوقات الكتاب الالكتروني التفاعلي قلة الصيانة للأجهزة بصفة دورية، وسوء التجهيزات الفنية داخل الفصول المدرسية، وعدم توفر المناخ المناسب لتفعيل تقنيات التعليم داخل المدرسة، وقلة إنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية. ويرى بسيوني (2005) ع ومن العيوب التي ممكن أن تعيق استخدام الكتاب الإلكتروني، والحد من انتشاره العوامل النفسية، وهي الطبيعة البشرية التي تكره التجديد والتطوير وتقف عائق أمام التقنيات الحديثة، وتفضيلهم الكتاب الورقي وأيضا هناك عوامل مادية في شراء الأجهزة الحديثة وصيانتها والتسارع التكنلوجي، ومن العوائق إمكانية انتهاك حقوق الملكية مما يضعف انتشاره والاقبال عليه، وكذلك عوائق صحية كضوء الشاشة المزعج للعين. (بسيوني،2005)

وكأي قرار يحمل في طياته الرفض والقبول يتولد لدينا عوائق يستلزم علينا نحن الباحثون تسليط الضوء على تلك العقبات ومحاولة التصدي لها وهذا ماتسعى الدراسة إلى تحقيقه.

أسئلة البحث:

يجيب البحث عن السؤال الرئيس معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني في مادة الكفايات اللغوية لدى طالبات المرحلة الثانوية؟

ويتفرع من السؤال الرئيس أربعة أسئلة فرعية وهي:

س1 ما واقع استخدام كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني من وجهة نظر المعلمات في المرحلة الثانوية؟

س2ما معوقات استخدام كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية؟

س3ما معوقات استخدام الكتاب الالكتروني في مقرر الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية؟

س4 ما الحلول المقترحة عند معلمات وطالبات المرحلة الثانوية للتغلب على معوقات استخدام الكتاب الالكتروني في مقرر الكفايات اللغوية؟

أهداف البحث:

الكشف عن معوقات استخدام الكتاب الالكتروني في مقرر الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية، والتصدي لهذه المعوقات بالكشف عن الحلول المقترحة للتغلب على تلك المعوقات.

أهمية البحث:

سيفيد بإذن الله المعلمين والطلاب والباحثين من خلال الكشف عن معوقات الكتاب الالكتروني في مقرر الكفايات اللغوية والحلول المقترحة لحل تلك المعوقات.

الدراسات السابقة:

دراسة زانة (2015) هدفت إلى المقارنة بين الكتاب الإلكتروني والورقي كمصدر من مصادر المعرفة لدى الطالب الجامعي، وقد اتبعت المنهج الوصفي، واستخدمت الاستمارة أداة تم توزيعها على 30 طالب جامعي وأسفرت نتائج الدراسة إلى أن الكتب الورقية تعتبر دعامة أساسية للأنترنت مهما بلغت درجة البحث فيه فلا يجب الاستغناء عن الكتب الورقية أي أن الكتاب الالكتروني لا يساهم إلى حد ما مع الكتاب الورقي.

دراسة سليمان (2016) حيث هدفت للكشف عن مدى فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تعلم طلبة قسم علوم الحاسب بكلية العلوم والآداب بجامعة بيشة. وتم تطبيق معايير تصميم الكتاب المقترح وفق معايير EBONI. تم تطبيق الدراسة على مجتمع الدراسة عددهم (32) من طالب المستوى العاشر خلال الفصل الأول من العام الدراسي (1434-1433هـ)، (2015/ 2016م). ولتحقيق الهدف استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج شبة التجريبي. وذلك من خلال الاستبانة الإلكترونية مكونة من (21) مؤشر موزعة على معيارين (معيار توجيهات التصميم على

الشاشة ومعيار توجيهات تصميم الأجهزة للكتاب الإلكتروني). وأظهرت نتائج الدراسة أن غالبية عينة الدراسة (85.3%) بمتوسط وقدرة (2.56) يستخدمون الكتاب الإلكتروني.

دراسة البشتاوي (2017) هدفت إلى معرفة درجة استخدام الكتاب الإلكتروني لدى طلبة جامعة اليرموك واتجاهاتهم نحوه، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي متخذه من الاستبيان أداة، وتم تطبيقها على 352طالب وطالبة، وتوصلت إلى نتائج أهمها: درجة استخدام الكتاب الالكتروني تعود إلى الفوائد التي يجنيها الطلاب الالكتروني عند استخدامه من قبل الطلاب والمتمثلة في المعرفة الإضافية وحداثة معلوماته وإمكانياته في الحصول عليه مجانا، والبيئة التفاعلية التي يوفرها وسهولة حمله وتوفير الجهد والعناء للطلاب، وتمثل اتجاهات الطلاب في جامعة اليرموك إلى الكتاب الالكتروني تعود إلى شعورهم بالراحة والاستماع بشكل أكبر عند التعامل معه مما تحويه من مميزات كثيرة يفتقدها الكتاب الورقي، الصعوبات التي تحول دون استخدام الكتاب الالكتروني لدى أفراد العينة قد تعود إلى صعوبة القراءة وصغر شاشة الهواتف ومشاكل في النظر.

دراسة الرومي (2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بمحافظة الزلفي. وحاولت الدراسة اقتراح بعض الحلول للتغلب على هذه المعوقات من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية. وتم استخدام المنهج الوصفي للإجابة عن أسئلة الدراسة ولتحقيق أهدافها. وتكونت عينة الدراسة من (100) معلم ومعلمة من إجارة التربية والتعليم في محافظة الزلفي. وقد توصلت الدراسة بعد تحليل النتائج إلى نتائج، كان أهمها: أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وجود قناعة لدى المعلم/المعلمة بأهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في العملية التعليمية. وكذلك وجود كتاب إلكتروني تفاعلي لكل فصل دراسي. وأن استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي يزيد الدافعية عند الطلاب/الطالبات. وأن الطلاب/الطالبات يتفاعلون مع استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي خلال الدرس. كما أن هناك موافقة إلى حد ما بين أفراد الدراسة على معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي المتعلقة بالمعلمين والمعلمات، ومن أبرز تلك

المعوقات: شعور المعلمين/المعلمات بالإحباط لقلة الدعم الفني، وكثرة الأعباء على عاتق المعلم/المعلمة داخل الصف الدراسي، وشعور المعلمين/المعلمات بالإحباط لقلة الدعم المادي، وصعوبة متابعة الطالب/الطالبة فردياً أثناء استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي. أيضاً هناك موافقة بين أفراد الدراسة على معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي المتعلقة بالبنية التحتية، ومن أبرز تلك المعوقات: قلة الصيانة للأجهزة بصفة دورية، وسوء التجهيزات الفنية داخل الفصول المدرسية، وعدم توفر المناخ المناسب لتفعيل تقنيات التعليم داخل المدرسة، وقلة إنتاج الكتب الإلكترونية التفاعلية. كما أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على الحلول المقترحة لمعوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لجميع مراحل التعليم العام بمحافظة الزلفي، ومن أبرز تلك الحلول: توفير متخصصين لصيانة الأجهزة والبرامج بصفة دورية، وتوفير المناخ المناسب لتفعيل تقنيات التعليم داخل المدرسة، وتقديم الحوافز المادية للمعلمين/المعلمات لاستخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، كذلك التطوير المستمر للكتاب الإلكتروني التفاعلي.

دراسة حجازي (2018) هدفت إلى إكساب تلميذات الصف الثالث الإعدادي مهارات البرمجة من خلال تصميم وإنتاج كتاب الإلكتروني. ولتحقيق أهداف البحث اتبع المنهج الوصفي في الاطلاع على الدراسات والأدبيات، المنهج شبه التجريبي في قياس أثر المتغير المستقل على المتغير التابع. وتكونت مجموعة البحث من (70) تلميذة بمدرسة قام أمين الإعدادية بنات التابعة لإدارة أبو قرقاص التعليمية في العام الدراسي (2016/ 2017م)، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، مجموعة تجريبية درست باستخدام الكتاب الإلكتروني، ومجموعة ضابطة درست بالكتاب الورقي المطبوع. وتمثلت أدوات البحث في اختبار تحصيلي لقياس الجانب المعرفي لمهارات البرمجة، اختبار أداء لقياس الجانب المهاري لمهارات البرمجة، بطاقة تقييم مشروع برمجية لإنتاج ساعة رقمية. وتم تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني، وطبقت أدوات القياس قبل التعلم وبعده على التلميذات مجموعة البحث. وأثبتت النتائج تفوق التلميذات الآتي استخدمن الكتاب الورقي في كل من التحصيل المعرفي لمهارات البرمجة، وإكساب مهارات البرمجة لدى التلميذات مجموعة البحث.

دراسة بسباس (2018) هدفت إلى طبيعة استخدامات الطلبة الجامعيين للكتاب الإلكتروني، وهي دراسة استطلاعية لدى الطلبة الجامعيين بجامعة البويرة البالغ عددهم 87طالبا، واعتمدت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي المتمثلة أدواته في المقابلة والملاحظة والاستبيان، وبينت الدراسة نتائج من أهمها: الطالب الجامعي يستخدم الكتاب الالكتروني من أجل إنجاز البحوث العلمية والتزود بالمعلومات، استخدام الكتاب الالكتروني يرتبط بالتحصيل المعرفي والطلب والتسليم الفوري ويكون بدافع تطور القدرات الفكرية وسهولة حمله والتنقل به وعدم تعرضه للتلف وتوفير الوقت والجهد والمال، أغلب الطلبة الجامعيين يتصفح الكتاب الالكتروني باللغة العربية من خلال وسيلة الهاتف الذكي في المنزل خلال أيام الدراسة .

دراسة الأحمري (2019) هدف البحث إلى قياس فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثانوي في تدريس مادة اللغة الإنجليزية. وقد أخذ البحث بالمنهج شبه التجريبي حيث تم دراسة فعالية استخدام المتغير المستقل (الكتاب الإلكتروني) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) في تدريس مادة اللغة الإنجليزية للصف الأول الثانوي. وقامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من مجتمع الدراسة؛ طالبات الصف الأول الثانوي في محافظة جدة واللاتي يدرسن في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 1436 هـ / 1437 هـ؛ حيث بلغت العينة بشكلها النهائي (42) طالبة، منها (21) طالبة في المجموعة التجريبية درست باستخدام الكتاب الإلكتروني و(21) طالبة في المجموعة الضابطة، درست المحتوى نفسه بالطريقة التقليدية، وطبق عليهم اختبار تحصيلي قبليا وبعديا. وقد توصلت نتائج البحث إلى أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية. كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية لصالح التطبيق البعدي.

التعليق على الدراسات السابقة:

من حيث الهدف/ هدفت دراسة زانة (2015) إلى المقارنة بين الكتاب الإلكتروني والورقي كمصدر من مصادر المعرفة لدى الطالب الجامعي، ودراسة سليمان (2016) حيث هدفت للكشف عن مدى فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني في تعلم طلبة قسم علوم الحاسب بكلية العلوم والآداب بجامعة بيشة، وقد هدفت دراسة البشتاوي (2017) إلى معرفة درجة استخدام الكتاب الإلكتروني لدى طلبة جامعة اليرموك واتجاهاتهم نحوه، ودراسة حجازي (2018) هدفت إلى إكساب تلميذات الصف الثالث الإعدادي مهارات البرمجة من خلال تصميم وإنتاج كتاب الإلكتروني، ودراسة بسباس (2018) هدفت إلى طبيعة استخدامات الطلبة الجامعيين للكتاب الإلكتروني، وكان هدف دراسة الأحمري (2019) قياس فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثانوي في تدريس مادة اللغة الإنجليزية، دراسة الرومي (2017) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر معلمي ومعلمات اللغة الإنجليزية بمحافظة الزلفي، ويهدف البحث الحالي إلى معرفة معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني في مقرر الكفايات اللغوية عند طالبات المرجلة الثانوية.

من حيث المنهج/ اتبعت دراسة الأحمري (2019)، ودراسة حجازي (2018)، ودراسة سليمان (2016)، المنهج التجريبي ذو التصميم الشبه تجريبي، بينما دراسة زانة (2015) ودراسة بسباس (2018) والبشتاوي (2017) ودراسة الرومي (2017) اتبعت المنهج الوصفي وقد اتفقت الدراسة الحالية معهم في استخدام المنهج الوصفي.

من حيث الأداة/ تمثلت دراسة الاحمري (2019) في استخدام اختبار تحصيلي، بينما دراسة زانة (2015) استخدمت أداة الاستمارة، ودراسة بسباس (2018) والبشتاوي (2017) ودراسة الرومي(2017) استخدمت الاستبيان وقد اتفقت الدراسة الحالية معهم.

من حيث العينة/ كانت عينة دراسة زانة (2015) ودراسة سليمان (2016) ودراسة البشتاوي (2017) ودراسة بسباس (2018) طلاب وطالبات الجامعة، اختلفت مع الدراسات السابقة حيث شملت معلمات وطالبات المرحلة الثانوية.

أوجه الاستفادة: تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة البحث وأيضا التأكيد على أهمية الكتاب الالكتروني ومعوقاته..

الطريقة والإجراءات:

أدوات الدراسة: استبيان تم توزيعه على معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية وأيضا على طالبات الثاني ثانوي اللاتي درسن مقرر الكفايات اللغوية بالكتاب الالكتروني وكان الاستبيان عبارة عن أسئلة مقننة الإجابات يجيب عن معوقات الكتاب الالكتروني بدرجة كبيرة أم متوسطة أم صغيرة، وسؤال مفتوح الإجابات وكان عن المقترحات للتغلب عن معوقات استخدام الكتاب الالكتروني في الكفايات اللغوية، وبعد تعبئة الاستبيان تم تحليل الاستبيان إحصائيا

أفراد الدراسة: اشتلمت الدراسة 107 طالبة من طالبات الصف الثاني ثانوي بمحافظة شرورة.

30و معلمة من معلمات اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بمحافظة شرورة

الأساليب المستخدمة الإحصائية:

صدق الاتساق الداخلي من معامل ارتباط بيرسون

الثبات من خلال ألفا كرو نباخ.

التكرارات والنسب المئوية.

الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية.

حساب ثبات نتائج الأداة:

جدول 1 قيم معامل الثبات بطريقتي (كرونباخ ألفا) و(سبيرمان براون)

الأداة	عدد العبارات	كرونباخ ألف	سبيرمان- براون
الثبات الكلي	16	0.82	0.83

تكونت أداة الدراسة المخصصة للتعرف على معوقات استخدام الطالبات للكتاب الإلكتروني من (16) عبارة، ولحساب ثبات نتائج الأداة؛ فقد اعتمدنا على معاملي (كرونباخ ألفا) و(سبيرمان- براون).

وقد بلغ قيمة معامل كرونباخ ألفا (0.82)، فيما بلغ الثبات بطريقة سبيرمان- براون (0.83)، ومن ذلك يتضح أن كافة قيم الثبات بالطريقتين المستخدمتين قد كانت كلها قيماً مرتفعة. أي بأنه يمكن القول بأن الأداة تتمتع بالثبات اللازم لتطبيقها.

حساب الصدق:

جدول 2: معاملات الارتباط بين عبارات الأداة والدرجة الكلية لها:

م	العبارة	درجة الارتباط	الدلالة الإحصائية
1	ساهم الكتاب الالكتروني بالتركيز بشكل أكبر في الحصة الدراسية مع المعلمة	0.54 **	<0.001
2	أشعر بضياع وتشتت في الاعتماد على الكتاب الالكتروني فقط	0.56 **	<0.001
3	انخفاض مستواي الدراسي بسبب المقررات التي كانت إلكترونيا بخلاف مستواي مرتفع في المقررات التي كانت ورقيا	0.61 **	<0.001
4	صعوبة الاستذكار للاختبار من الكتاب الالكتروني	0.67 **	<0.001
5	تفاعلي مع المعلمة في الحصة ضعيف بسبب عدم وجود كتاب ورقي لدي	0.66 **	<0.001
6	أتاح الكتاب الالكتروني لدي وقتا كافيا لاستيعاب المقرر من خلال تكثيف الانشطة وعدم الانشغال بحلها في الكتاب الورقي	0.39 **	<0.001
7	عندما تحولت بعض المقررات الى استخدام الكتاب الالكتروني بديلا عن الورقي جعلني أقلل من اهتمامي لهذه المقررات	0.63 **	<0.001
8	أشعر بتخفيف العبء علي بعدما تحولت بعض المقررات لدي إلى كتاب إلكتروني	0.39 *	0.046
9	لم أجد أي فرق لدي في المقررات سواء الكتاب إلكترونيا أو ورقي لا توجد أي اشكالية سواء كان	0.45 **	<0.001

	كتاب الكتروني أو ورقي		
10	الرجوع الى الكتاب الكتروني صعب جدا لدى الطالبة أكثر من الكتاب الورقي	0.62 **	<0.001
11	شرح المعلمة وطريقة تدريسها للكتاب الالكتروني يغني الطالبة عن عيوب الكتاب الالكتروني ويجعلها تستوعب المقرر	0.32 *	0.017
12	أكسبني الكتاب الالكتروني مهارات رقمية لم أجدها في الكتاب الورقي	0.49 **	<0.001
13	انعدام شبكة الانترنت في المدرسة سببا رئيسا في عدم نجاح الكتاب الالكتروني	0.47 **	<0.001
14	ضعف مهارات الطالبة في استخدام الكتاب الالكتروني	0.57 **	<0.001
15	عدم توفر كتاب الالكتروني بيد الطالبة أثناء الحصة الدراسية سببا كافيا لعدم نجاح مشروع الكتاب الالكتروني للمقررات الدراسية	0.58 **	<0.001
16	طريقة وأسلوب المعلمة في التعامل مع الكتاب الالكتروني يعتبر عائق كبير عند الطالبة	0.58 **	<0.001

**دال عند مستوى الدلالة (0.01) *دال عند مستوى الدلالة (0.05)

ويتضح من الجدول رقم (2) بأن كافة قيم معامل الارتباط بين عبارات الأداة مع الدرجة الكلية لها قد تراوحت بين (0.67) و(0.32)، أي بأنها قد كانت أكبر من (0.30) والتي تُعد العتبة الدنيا لقبول صدق العبارة. كما يلاحظ بأنها قد كانت جميعها قيماً (موجبة) وذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) والمحددة من قبل الباحثة. وذلك يشير إلى تمتع الأداة بالصدق اللازم لتطبيقها.

النتائج

إجابة السؤال الأول: ولإجابة عن السؤال الأول ونصه" ما واقع استخدام كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني من وجهة نظر المعلمات المرحلة الثانوية؟

جدول 3

العبارة	درجة الموافقة		
	غير موافق	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة كبيرة
حقق كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني أهداف المقرر	(%17)	(%33)	(%50)
يعتبر كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني بديلا مناسب عن الورقي	(%56)	(%28)	(%17)

العبارة	درجة الموافقة		
	غير موافق	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة كبيرة
سهل على المعلمة متابعة الطالبات في الكتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني	(%61)	(%28)	(%11)
صعوبة تقويم الطالبات في كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني.	(%17)	(%28)	(%56)
خفف الكتاب الإلكتروني على الطالبة والمعلمة أعباء وواجبات لا فائدة منها	(%22)	(%39)	(%39)
أصبح تركيز الطالبة مع المعلمة في تدريس الكفايات اللغوية أفضل من انشغالها بالكتاب الورقي في حل التمارين	(%50)	(%11)	(%39)
تشتت الطالبة وضياع تركيزها أثناء تدريس مقرر الكفايات اللغوية إلكتروني	(%22)	(%28)	(%50)
تفاعل ومشاركة جميع الطالبات في حصص الكفايات اللغوية كانت ضعيفة بسبب عدم وجود كتاب ورقي عند الطالبة	(%17)	(%28)	(%56)
أصبحنا الطالبات أكثر تركيزا ونشاط في مقرر الكفايات اللغوية الإلكتروني	(%50)	(%28)	(%22)
استذكار الطالبة في مقرر الكفايات اللغوية الالكتروني أصبح أسهل وأفضل	(%72)	(%6)	(%22)
أتاح الكتاب الإلكتروني في مقرر الكفايات اللغوية وقتا لحل الانشطة والتمارين لتقويتها	(%61)	(%28)	(%11)
أكسبني الكتاب الالكتروني مهارات رقمية لم أجدها في الكتاب الورقي	% 43	%41	%22

ولمعرفة واقع الكتاب الإلكتروني لمقرر الكفايات اللغوية هل حقق أهداف المقرر جاءت نسبة الموافقة من المعلمات بنسبة 50% وهذا مؤشر جيد، فيما بلغت نسبة 56% من المعلمات لا يعتبرن كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني بديلا مناسب عن الورقي، حيث أنهن لازلن يفضلن الكتاب الكفايات اللغوية الورقي، وبلغت نسبه المعارضة 72% من معلمات اللغة العربية على مقولة استذكار الطالبة في مقرر الكفايات اللغوية الالكتروني أصبح أسهل وأفضل، كما بلغت نسبة عدم الموافقة 50% على مقولة أصبحنا الطالبات أكثر تركيزا ونشاط في مقرر الكفايات اللغوية الإلكتروني وبلغت نسبة 61% من عدم الموافقة على أتاحة الكتاب الإلكتروني في مقرر الكفايات اللغوية وقتا لحل الانشطة والتمارين

لتقويتها واتفقنا أفراد العينة بنسبة 56%من المعلمات على صعوبة تقويم الطالبات في كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني، وحصلت نسبة معارضة المعلمات بنسبة 50% على مقولة أصبح تركيز الطالبة مع المعلمة في تدريس الكفايات اللغوية أفضل من انشغالها بالكتاب الورقي في حل التمارين، ونسبة اتفاق من المعلمات على تشتت الطالبة وضياع تركيزها أثناء تدريس مقرر الكفايات اللغوية إلكتروني وحصل أيضا على نسبة 56% موافقة افراد العينة من المعلمات على تفاعل ومشاركة جميع الطالبات في حصص الكفايات اللغوية كانت ضعيفة بسبب عدم وجود كتاب ورقي عند الطالبة وهذه مؤشرات تدل على وجود عوائق بالنسبة للمعلمات اللاتي يدرسن مقرر الكفايات اللغوية بالكتاب الإلكتروني .

وللإجابة عن السؤال الثاني: ونصه "ما معوقات استخدام كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية؟"

جدول 4

معوقات استخدام الكتاب الالكتروني	درجة الموافقة		
	غير موافق	موافق بدرجة قليلة	موافق بدرجة كبيرة
لم يراعي كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني اتجاهات الطالبات وميولهن	(%33)	(%22)	(%44)
يعتبر انعدام بيئة إلكترونيه في الصف المدرسي عائق مؤثر على استخدام الكتاب الإلكتروني	(%11)	(%44)	(%44)
قلة وعي المعلم بجدوى تدريس مقرر الكتاب الكفايات اللغوية إلكتروني يعيق استخدامه	(%39)	(%33)	(%28)
قلة اهتمام الطالبة بالكتاب الكفايات اللغوية إلكتروني	(%6)	(%17)	(%78)
عدم وجود خطة واضحة لاستخدام الكتاب الالكتروني وتحقيق أهدافه	(%22)	(%28)	(%50)
انعدام وجود شبكة انترنت في المدرسة	(%6)	(%17)	(%78)

انطلاقاً من وجهة نظر المعلمات الواردة في استجاباتهم؛ فإنه وللتعرف على أهم المعوقات التي تواجه الطالبات في استخدام الكتاب الإلكتروني؛ فإنه سيتم الحكم على مستويات موافقة المعلمات على العبارات الواردة في الأداة من خلال النسب المئوية، فكان أول عائق عن طالبات المرحلة الثانوية يحول بينه وبين استخدام الكتاب الالكتروني كان انعدام شبكة الانترنت في المدرسة حيث حصل على نسبة موافقة 78% من أفراد العينة وأيضا قلة اهتمام الطالبة بكتاب كفايات اللغوية الإلكتروني حصلت على نفس النسبة من التأييد والموافقة، ثم حصل على 50% من المعلمات على موافقتهن على عدم وجود خطة واضحة لاستخدام الكتاب الالكتروني وتحقيق أهدافه ، وحصل عائق انعدام بيئة إلكترونية في الصف المدرسي كعائق مؤثر على استخدام الكتاب الإلكتروني

بنسبة موافقة 44% من المعلمات المرحلة الثانوية، ويتضح أن أبرز العوائق هو العائق التقني حيث أن أغلب المدارس تفتقر للتقنيات الحديثة الملائمة للكتاب الإلكتروني داخل غرفة الصف وعدم توفر أجهزة تستطيع الطالبة استخدام الكتاب الإلكتروني وتختلف.

إجابة السؤال الثالث:

وللإجابة عن السؤال الثالث ونصه "مامعوقات استخدام الكتاب الالكتروني في مقرر الكفايات اللغوية في المرحلة الثانوية من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية؟"

انطلاقاً من وجهة نظر الطالبات الواردة في استجاباتهم؛ فإنه وللتعرف على أهم المعوقات التي تواجه الطالبات في استخدام الكتاب الإلكتروني؛ فإنه سيتم الحكم على مستويات موافقة المبحوثات على العبارات الواردة في الأداة من خلال مستويات الأوساط الحسابية. تكونت أداة الدراسة من (16) عبارة، منها (6) عبارات إيجابية وهي العبارات رقم (1، 6، 8، 9، 11، 12)، والتي أخذت استجاباتها الأوزان (درجة كبيرة= 3درجات، درجة متوسطة= درجتان، درجة قليلة= درجة واحدة). و(10) عبارات سلبية وهي العبارات رقم (2، 3، 4، 5، 7، 10، 13، 14، 15، 16)، وأخذت استجاباتها الأوزان التالية: (درجة كبيرة= 1، درجة متوسطة= درجتان، درجة قليلة= 3 درجات).

ولتحديد طول خلايا المقياس الثلاثي في حدوده الدنيا والعليا؛ فقد تم حساب المدى والذي يساوي = أكبر قيمة – أقل قيمة، (3-1 =2)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس الثلاثي للحصول على الطول المصحح للخلية (3/2= 0.67). أعقبه إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (بداية المقياس) وهو (الواحد الصحيح) وذلك بغرض تحديد الحد الأعلى لهذه الخلية، وهكذا أصبحت أطوال الخلايا كما في الجدول التالي:

جدول 5: مستويات الأوساط الحسابية

المجال	المستوى
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو المحور بين 1 إلى أقل من 1.67	منخفض
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو المحور بين 1.67 إلى أقل من 2.34	متوسط
إذا تراوحت قيمة المتوسط للعبارة أو المحور بين 2.34 إلى 3.00	مرتفع

جدول6: التكرارات والنسب المئوية لاستجابات المبحوثات عن عبارات الأداة.

م	العبارة	درجة الموافقة			الأوساط والانحرافات المعيارية			
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الموافقة
1	ساهم الكتاب الالكتروني بالتركيز بشكل أكبر في الحصة الدراسية مع المعلمة	35 (33%)	45 (42.5%)	26 (24.5%)	1.92	0.76	12	متوسطة
2	أشعر بضياع وتشتت في الاعتماد على الكتاب الالكتروني فقط	18 (17%)	43 (40.6%)	45 (42.5%)	1.75	0.73	16	متوسطة
3	انخفاض مستواي الدراسي بسبب المقررات التي كانت إلكترونيا بخلاف مستواي مرتفع في المقررات التي كانت ورقيا	45 (42.5%)	43 (40.6%)	18 (17%)	2.25	0.73	2	متوسطة
4	صعوبة الاستذكار للاختبار من الكتاب الالكتروني	24 (22.6%)	33 (31.1%)	49 (46.2%)	1.76	0.80	15	متوسطة
5	تفاعلي مع المعلمة في الحصة ضعيف بسبب عدم وجود كتاب ورقي لدي	30 (28%)	36 (34%)	40 (37.7%)	1.91	0.81	13	متوسطة

م	العبارة	درجة الموافقة			الأوساط والانحرافات المعيارية			
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الموافقة
6	أتاح الكتاب الالكتروني لدي وقتا كافيا لاستيعاب المقرر من خلال تكثيف الانشطة وعدم الانشغال بحلها في الكتاب الورقي	31 (%29.2)	40 (%37.7)	35 (%33)	1.96	0.79	9	متوسطة
7	عندما تحولت بعض المقررات الى استخدام الكتاب الالكتروني بديلا عن الورقي جعلني أقلل من اهتمامي لهذه المقررات	40 (%37.7)	43 (%40.6)	23 (%21.7)	2.16	0.76	4	متوسطة
8	أشعر بتخفيف العبء علي بعدما تحولت بعض المقررات لدي إلى كتاب إلكتروني	29 (%27.4)	39 (%36.8)	38 (%35.8)	2.08	0.79	8	متوسطة
9	لم أجد أي فرق لدي في المقررات سواء الكتاب إلكترونيا أو ورقي لا توجد أي اشكالية سواء كان كتاب الكتروني أو ورقي	34 (%32.1)	47 (%44.3)	25 (%23.6)	1.92	0.74	11	متوسطة
10	الرجوع الى الكتاب الكتروني صعب جدا لدى الطالبة أكثر من الكتاب الورقي	37 (%34.9)	38 (%35.8)	31 (%29.2)	1.94	0.80	10	متوسطة
11	شرح المعلمة وطريقة تدريسها للكتاب الالكتروني يغني الطالبة عن عيوب الكتاب الالكتروني ويجعلها تستوعب المقرر	43 (%40.6)	31 (%29.2)	32 (%30.2)	2.10	0.84	7	متوسطة
12	أكسبني الكتاب الالكتروني مهارات رقمية لم أجدها في الكتاب الورقي	43 (%40.6)	41 (%38.7)	22 (%20.8)	1.80	0.76	14	متوسطة
13	انعدام شبكة الانترنت في المدرسة سببا رئيسا في عدم نجاح الكتاب الالكتروني	37 (%34.9)	43 (%40.6)	26 (%24.5)	2.10	0.77	5	متوسطة
14	ضعف مهارات الطالبة في	22	38	46 (%43.4)	2.23	0.77	3	متوسطة

م	العبارة	درجة الموافقة			الأوساط والانحرافات المعيارية			
		منخفضة	متوسطة	مرتفعة	الوسط	الانحراف المعياري	الترتيب	اتجاه الموافقة
	استخدام الكتاب الالكتروني	(20.8%)	(35.8%)					
15	عدم توفر كتاب الالكتروني بيد الطالبة أثناء الحصة الدراسية سببا كافيا لعدم نجاح مشروع الكتاب الالكتروني للمقررات الدراسية	29 (27.4%)	37 (34.9%)	40 (37.7%)	2.10	0.80	6	متوسطة
16	طريقة وأسلوب المعلمة في التعامل مع الكتاب الالكتروني يعتبر عائق كبير عند الطالبة	58 (54.7%)	33 (31.1%)	15 (14.2%)	2.41	.073	1	مرتفعة
#	كافة العبارات				2.03	0.40		متوسطة

بينما يمكن للكتاب الإلكتروني أن يكون مناسباً وفعّالاً من حيث سهولة الاستخدام، وقلة التكلفة على المدارس والطلاب؛ والعديد من المزايا المتنوعة الناجمة عن التحول لاستخدام هذا النمط من الكتب؛ إلا أنه يمكن أن يشكل لدى البعض تحديات مختلفة سواء من حيث الاستخدام، أو صعوبات الوصول إلى التقنية اللازمة للاستفادة منه، أو عدم التكيف معه. ويوضح الجدول رقم (4) استجابات الطالبات المبحوثات عن أهم المعوقات التي تواجههن في استخدام الكتاب الإلكتروني. وقد رتبت العبارات تبعاً لقيم الأوساط الحسابية لدرجات موافقة المبحوثات على العبارات؛ فإذا تساوت عبارتان أو أكثر في قيم أوساطها الحسابية؛ فستقدم في الترتيب العبارة أو العبارات ذات الانحراف المعياري الأقل.

بلغ المتوسط العام لاستجابات المبحوثات (2.03) بانحراف معياري يساوي (0.40)، ذلك يعني وجود مستوى متوسط من الموافقة على أن المعوقات الواردة في الأداة تمثل فعلاً معوقات تواجه استخدامهن للكتاب الإلكتروني. وقد جاء المعوق (طريقة وأسلوب المعلمة في التعامل مع الكتاب الإلكتروني يعتبر عائقاً كبيراً عند الطالبة) كأهم هذه المعوقات، إذ حل في الترتيب الأول بمتوسط حسابي يساوي (2.41) بانحراف معياري يساوي (0.73) وعند مستوى موافقة مرتفعة. وتشير هذه

النتيجة إلى وجود اعتقاد لدى الطالبات بأن الطريقة التي تتبعها المعلمات تمثل بالنسبة لهن عائقاً أساسياً اتجاه الكتاب الإلكتروني. تتعدد المسئوليات التي تقع على المعلمات في تسهيل استخدام الكتاب الإلكتروني أمام الطالبات، ومن المرجح أن يكون من بين هذه الصعوبات ما يلي: نقص التدريب أو الدعم: فإذا لم تقدم المعلمات تدريباً أو دعماً مناسباً حول كيفية استخدام الكتاب الإلكتروني؛ فقد تواجه الطالبات صعوبات في التنقل في الواجهة الرقمية، أو العثور على المعلومات التي يحتجن إليها. الاستخدام أو الوصول غير المتسق: فإذا لم تستخدم المعلمات الكتب الإلكترونية باستمرار أو لم يجعلنها متاحة لجميع الطالبات؛ فمن المحتمل أن تفقد الطالبات معلومات أو موارد مهمة، وهو ما من شأنه أن يحدث تفاوتاً في نتائج التعلم على أساس الوصول إلى التقنية. وبصورة عامة فإنه وفي حين أن بإمكان الكتاب الإلكتروني أن يقدم العديد من الفوائد للطالبات؛ إلا أنه من المهم على المعلمات تدعيم الدعم الكافي، والوصول المستمر، والتواصل الواضح لمساعدة الطالبات للتغلب على أية صعوبات محتملة قد تواجههن.

وحل في الترتيب الثاني المعوق (انخفاض مستواي الدراسي بسبب المقررات التي كانت إلكترونياً بخلاف مستواي المرتفع في المقررات الورقية) وقد بلغ الوسط الحسابي لدرجة موافقة الطالبات عليها (2.25) بانحراف معياري يساوي (0.73). تشير هذه النتيجة إلى وجود تفاوت في درجات الطالبات بين المواد التي تُدرّس بواسطة الكتاب الإلكتروني، وتلك التي يتم التدريس فيها بواسطة الكتاب الإلكتروني. حيث تقل درجاتهن في المواد ذوات الكتب الإلكترونية، الأمر الذي أدى لانخفاض في مستوى تحصيلهن الدراسي. وقد يعود ذلك إلى مجموعة من العوامل من بينها: ضعف الإلمام: حيث قد لا تكون الطالبات على دراية بالبرنامج أو النظام الأساسي المستخدم للوصول إلى الكتاب الإلكتروني، مما يولد حالة من عدم القدرة على استخدام الكتاب أو الاستفادة من كافة مزاياه. ويتمثل العامل الثاني في المشكلات الفنية: حيث تواجه الطالبات صعوبات في الوصول إلى الكتب الإلكترونية لأسباب فنية كبطء الاتصال بشبكة الأنترنت، أو عدم توافق الأجهزة، أو البرامج. ويتمثل العامل الثالث في الوصول المحدود للأجهزة: إذ قد لا تتمكن جميع الطالبات من الحصول على الأجهزة الإلكترونية مثل

الحواسيب المحمولة، أو الأجهزة اللوحية، وهو ما قد يحد من قدرتهن على الوصول إلى الكتاب الإلكتروني، وقد يضعهن في وضع غير مواتٍ مقارنة بزميلاتهن. أما العامل الرابع فهو التعليقات وتدوين الملاحظات: إذ يمكن أن يجعل الكتاب الإلكتروني من الصعب على الطالبات تدوين الملاحظات والتعليق على النصوص واللتان يتم الاعتماد عليهما كثيراً في الدراسة والاحتفاظ بالمعلومات.

وفي الترتيب الثالث جاء المعوق (ضعف مهارات الطالبة في استخدام الكتاب الإلكتروني) وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (2.23) بانحراف معياري يساوي (0.77)، وعند مستوى موافقة متوسطة. ويمثل هذا المعوق أحد أكثر المعوقات شيوعاً فيما يتعلق بالمعوقات المرتبطة بالطالبة نفسها. وتتضافر مجموعة من العوامل لتؤدي إلى معاناة الطالبات مهارياً في استخدام الكتاب الإلكتروني ومن بينها: ضعف الإلمام بالمهارات التقنية: فقد لا تشعر الطالبات بالارتياح حيال استخدام التقنية، كما قد لا تتوفر لديهن الخبرة السابقة في كيفية استخدام الكتاب الإلكتروني. ولمواجهة هذا العامل فإنه من المفيد تقديم دورات تدريبية أو برامج تعليمية في كيفية استخدام الكتب الإلكترونية تتضمن هذه الدورات التدريب على المهارات الأساسية في الاستخدام مثل كيفية التنقل في الواجهات، وكيفية البحث عن المحتوى، وكيفية تدوين الملاحظات وإبرازها. كما قد يرتبط هذا المعوق بعدم كفاية مهارات القراءة لدى الطالبات: حيث من الممكن أن تعاني بعض الطلاب من صعوبات في التعامل مع الكتاب الإلكتروني لأنهن يجدن صعوبة في فهم القراءة أو سرعة القراءة، وهنا يمكن تدعيم إضافي لمهارات القراءة كتوفير تمارين لفهم القراءة، وتحسين سرعتهن في القراءة. أما العامل الثالث المحتمل فهو نقص الحافز: حيث قد لا تجد الطالبات حافزاً لاستخدام الكتاب الإلكتروني كأن تكون لديهن نظرة تتمحور حول عدم وجود فائدة أو قيمة في استخدام الكتاب الإلكتروني، أو لأنهن يفتقدن للدافع إلى استخدامه. وهنا قد يكون من المفيد تقديم أمثلة عن كيفية قيام الكتاب الإلكتروني بتعزيز تجربة التعلم الخاصة بهم، على سبيل المثال من خلال توفير الوصول إلى مجموعة أكبر من الموارد، أو عن طريق تسهيل البحث عن محتوى معين، بالإضافة إلى ذلك قد يساعد تقديم الحوافز والمكافآت على استخدام الكتاب الإلكتروني في زيادة الحافز لدى الطالبات. وجاء المعوق (عندما تحولت بعض المقررات إلى استخدام

الكتاب الإلكتروني بديلاً عن الورقي جعلني أقلل من اهتمامي لهذه المقررات) في الترتيب الرابع بوسط حسابي قدره (2.16) بانحراف معياري يساوي (0.76)، عند مستوى موافقة متوسطة. ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى حقيقة مفادها أنه من المألوف أن يختبر الطالب تغييراً في عاداته الدراسية عند التحول من الكتب الورقية إلى الكتب الإلكترونية. حيث إن عادات الطالبات في القراءة تختلف من طالبة إلى أخرى، وأن ما يصلح لواحدة قد لا يصلح للأخرى. وإزاء تلك الصعوبة فإن ثمة نصائح يمكن أن تساعد الطالبة على استعادة بهذه المقررات التي طالها الانتقال من الكتاب الورقي إلى الكتاب الإلكتروني ومنها: مراعاة الوقت: ففي بعض الأحيان قد يستغرق الأمر بعض الوقت للتكيف مع الطريقة الجديدة في الدراسة. تحتاج الطالبة إلى الوقت لتعتاد على التنسيق الجديد. ومنها أيضاً تجريب أجهزة مختلفة: فليست كل أجهزة القراءة متساوية، إذ يجد بعض الناس أن القراءة باستخدام الجهاز اللوحي أو الهاتف أفضل بالقارئ الإلكتروني المخصص. القراءة المشتركة: يمكن للطالبة البحث عن زميلة تشاركها القراءة في الكتاب الإلكتروني والنقاش حوله مع الحفاظ على مستويات مناسبة من مشاركة الطالبة في هذه النقاشات.

وفي الترتيب الخامس حل المعوق (انعدام شبكة الانترنت في المدرسة سبباً رئيسياً في عدم نجاح الكتاب الإلكتروني) وذلك بوسط حسابي يساوي (2.10) بانحراف معياري يساوي (0.77) عند مستوى موافقة متوسطة. يمكن لخدمات الاتصال الضعيفة بالإنترنت أو المحدودة أن تمثل قيداً على استخدام الكتاب الإلكتروني، خاصة إذا ما تطلب الكتاب الإلكتروني اتصالاً بالإنترنت لتنزيل المحتوى أو الوصول إليه. يمكن أن يؤدي الاتصال الضعيف أو غير الموثوق به إلى صعوبة أو حتى استحالة استخدام الطالبات للكتاب الإلكتروني بشكل فعال. أضف إلى ذلك بأن بعض الكتب الإلكترونية قد تتضمن عناصر وسائط متعددة مثل مقاطع الفيديو، أو الأنشطة التفاعلية والتي قد تتطلب اتصالاً أقوى بالإنترنت للعمل بشكل صحيح. ومع ذلك فإنه تجدر الإشارة إلى أنه ليست كل الكتب الإلكترونية تتطلب اتصالاً بالإنترنت لاستخدامها. يمكن تنزيل بعض الكتب الإلكترونية على الأجهزة والوصول إليها في أوضاع عدم الاتصال، وهو ما يجعلها خياراً أكثر قابلية للتطبيق خاصة في المدارس

ذات الوصول المحدود إلى الإنترنت. يمكن للمدارس العمل على تحسين بنيتها التحتية للإنترنت بما يتيح ويدعم استخدام الكتب الإلكترونية والموارد الأخرى عبر الإنترنت بشكل أفضل. قد يتضمن ذلك تحديث المعدات التقنية، وزيادة سعة وسرعات خطوط الإنترنت لديها، وغيرها من الحلول لتحسين الاتصال.

وتراوحت قيم الأوساط الحسابية لبقية العبارات بين قيمة الوسط الحسابي الخاص بالعبارة (عدم توفر كتاب الالكتروني بيد الطالبة أثناء الحصة الدراسية سببا كافيا لعدم نجاح مشروع الكتاب الالكتروني للمقررات الدراسية) والتي بلغت (2.10) بانحراف معياري يساوي (0.80)، وقيمة الوسط الحسابي للعبارة (أشعر بضياع وتشتت في الاعتماد على الكتاب الالكتروني فقط) والبالغة (1.75) بانحراف معياري يساوي (0.73) والتي حلت في الترتيب السادس عشر، وعند مستوى موافقة متوسطة.

إجابة السؤال الرابع:

للإجابة على السؤال الرابع ونصه "ما الحلول المقترحة عند معلمات وطالبات المرحلة الثانوية للتغلب على معوقات استخدام الكتاب الالكتروني في مقرر الكفايات اللغوية؟"

فقد تم وضع سؤال مفتوح في الاستبيان عن اقتراحاتك للتغلب عن معوقات الكتاب الالكتروني وكانت الإجابات كالتالي:

تلخصت اقتراحات المعلمات كالتالي:

1_توفر فصول خاصة لاستخدام المواد الالكترونية متوفرة فيها اجهزة تواصل بين المعلم والطالب

2_ان يكون متوافقاً مع توفر بيئة تقنية ملائمة

3_يحوي جميع الانشطة والمهارات ومراعي للفروق الفردية

4_توفر بروجكترات خاصة بكل فصل وشبكة انترنت قوية وتهيئة البيئة الصفية بما يتناسب مع تفعيل الكتاب الالكتروني

5_أصبح بالإمكان نقله عن طريق الهارديسك أو الايميل أو uspتكون بعض الأنشطة ذاتية تقوم الطالبة بحلها في المنزل، تقديم الطالبة عرض بوربينت بعرض درس من الكتاب وشرحه أمام زميلاتها.

6_تكليف الطالبات بواجبات في الكتاب واستخدامه في عروض البوربوينت.

7_توفير جهاز وشبكة انترنت لكل طالب فليس كل الأسر قادرة على توفير ذلك لكل ابناءه.

8_استخدام دفتر الملاحظات الطالبة أثناء الحصة وتنمية حس المسؤولية.

9_معرفة أهم الاستراتيجيات التي ستستفيد من الكتاب الالكتروني وتساعد الطالبة على عملية التعلم.

10_يتيح كتاب الكتروني للمنهج وكتاب نشاط للواجبات والأنشطة والاهداف.

كانت اقتراحات طالبات المرحلة الثانوية كالتالي:

_ الحرص على وضع أسئلة مراجعة وتقويم باستمرار للطالبة لضمان الفهم أعلى

_ توفير أجهزة برجكتور في كل فصل من فصول المدرسة.

_ وضع تلخيص الدرس في خرائط ذهنية ليسهل الرجوع إليها ومذاكرتها.

_ شرح المعلمة في عروض تقديمية بشكل جذاب.

_ التركيز على شرح المعلمة والرجوع للكتاب الالكتروني المحمّل على الأجهزة الذكية.

_ حل التمارين من منصة مدرستي.

وبعد معرفة المعوقات والحلول المقترحة للتغلب على معوقات الكتاب الالكتروني في مادة الكفايات اللغوية

تم وضع المعوقات الواردة في الاستبيان ووضع الحل لمعالجتها من خلال الجدول التالي:

المعوقات	الحلول المقترحة
طريقة وأسلوب المعلمة في التعامل مع الكتاب الإلكتروني يعتبر عائقاً كبيراً عند الطالبة	تم الأخذ بمقترحات الطالبات لأن المشكلة تخص استخدامهن للكتاب الالكتروني أولا: تعزيز قيمة التعلم الذاتي وأنهن مسؤولات عن تعلمهن ومراجعتهن للدرس من الكتاب الالكتروني ثانيا: رفع الوعي بأهمية الكتاب الالكتروني وذكر مزاياه، ومحاولة التغلب على صعوبات استخدامه ثالثا: تم تصميم عروض تقديمية بوربوينت وتوفير أجهزة الداتا شو في كل حصة دراسية رابعا : تكليف الطالبات بالواجبات من خلال منصة مدرستي. خامسا: المراجعة أولا بأول والتقويم في كل حصة لما تم أخذه من الموضوعات.
انخفاض مستواي الدراسي بسبب المقررات التي كانت إلكترونياً بخلاف مستواي المرتفع في المقررات الورقية.	محاولة تقليص الفجوة والتي كانت تتمثل في أن الطالبة لا تفتح الكتاب الالكتروني للاستذكار من خلال: حث الطالبة على الاستذكار من الكتاب الالكتروني. وضع خرائط ذهنية لكل درس من الدروس ثم الرجوع للتمرينات والأنشطة. الرجوع إلى العروض بوربوينت التي شرح الدروس منها لتعزيز الفهم. عمل مراجعات مستمرة.

ضعف مهارات الطالبة في استخدام الكتاب الإلكتروني	وجاء هذا المعوق نتيجة نظرة تتمحور حول عدم وجود فائدة أو قيمة في استخدام الكتاب الإلكتروني، أو لأنهن يفتقدن للدافع إلى استخدامه. وهنا قد يكون من المفيد تقديم أمثلة عن كيفية قيام الكتاب الإلكتروني بتعزيز تجربة التعلم الخاصة بهم وتعزيز أهمية الكتاب الالكتروني، ووضع درجات على استخدام الكتاب الإلكتروني؛ لزيادة الحافز لدى الطالبات.
عندما تحولت بعض المقررات إلى استخدام الكتاب الإلكتروني بديلاً عن الورقي جعلني أقلل من اهتمامي لهذه المقررات.	وللتغلب على هذا المعوق رفع الوعي بأهمية المقرر وأن التوجه للكتاب الالكتروني خيارا لدعم مهارات الطالبة في التقنية ولتعويدها على طريقة أخرى تختلف عن الطرق التقليدية. ولتسهيل عليها، والتخفف من أعباء الكتاب الورقي.
انعدام شبكة الانترنت في المدرسة سبباً رئيسياً في عدم نجاح الكتاب الإلكتروني	تحميل كتاب الكفايات اللغوية الالكتروني وإرسالها للطالبات. إرسال الأنشطة والتطبيقات في منصة مدرستي وفي وسيلة الواتس أب لضمان وصولها لجميع الطالبات، والتعاون مع الطالبات في حال وقوع هذه المشكلة.
أشعر بضياع وتشتت في الاعتماد على الكتاب الالكتروني فقط	تنظيم المادة للطالبة ومايجب عليها فهمه واستذكاره جيدا المراجعة المستمرة والتقويم المستمر للطالبة. تلخيص الدرس والتطبيق على الأفكار المهمة في الدرس وتسليط الضوء عليها مرار وتكرارا

تفسير النتائج:

1_ وجود عوائق بالنسبة للمعلمات اللاتي يدرسن مقرر الكفايات اللغوية بالكتاب الإلكتروني، حيث بلغت نسبة 56% من المعلمات لا يعتبرن كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني بديلا مناسب عن الورقي، واتفقنا أفراد العينة من المعلمات بنسبة 56%من المعلمات على صعوبة تقويم الطالبات في كتاب الكفايات اللغوية الإلكتروني، ونسبة اتفاق من المعلمات على تشتت الطالبة وضياع تركيزها أثناء تدريس مقرر الكفايات اللغوية إلكتروني، وحصل أيضا على نسبة 56% موافقة افراد العينة من المعلمات على تفاعل ومشاركة جميع الطالبات في حصص الكفايات اللغوية كانت ضعيفة بسبب عدم وجود كتاب ورقي عند الطالبة، واختلفت مع دراسة (بشتاوي، 2017) في أن درجة استخدام الكتاب الالكتروني تعود إلى الفوائد التي يجنيها الطلاب في الكتاب الالكتروني عند استخدامه من قبل الطلاب والمتمثلة في المعرفة الإضافية وحداثة معلوماته وإمكانياته في الحصول عليه مجانا، والبيئة التفاعلية التي يوفرها وسهولة حمله وتوفير الجهد والعناء للطلاب، وتمثل اتجاها الطلاب في جامعة اليرموك تعود إلى شعورهم بالراحة والاستماع بشكل أكبر عند التعامل معه مما تحويه من مميزات كثيرة يفتقدها الكتاب الورقي وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع دراسة الرومي (2017) التي بينت الدراسة أن هناك موافقة بين أفراد الدراسة على وجود قناعة لدى المعلم/المعلمة بأهمية الكتاب الإلكتروني التفاعلي في العملية التعليمية. وكذلك وجود كتاب إلكتروني تفاعلي لكل فصل دراسي، وأن استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي يزيد الدافعية عند الطلاب/الطالبات. وأن الطلاب/الطالبات يتفاعلون مع استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي خلال الدرس.

ولعل هذه النتيجة تعود إلى قناعات معلمات اللغة العربية حول أهمية الكتاب الورقي في الحصة الدراسية مع الطالبة لمتابعة شرح المعلمة والمتابعة معها، مما يفرض على المعلمة عرض الكتاب الالكتروني داخل الصف عبر أجهزة التقنية التي من المفترض توفيرها في المدارس قوت إصدار قرام تحويل الكتاب الورقي إلى الكتروني.

2_ ويتضح أن أبرز العوائق هو العائق التقني حيث أن أغلب المدارس تفتقر للتقنيات الحديثة الملائمة للكتاب الإلكتروني داخل غرفة الصف وعدم توفر أجهزة تستطيع الطالبة استخدام الكتاب الإلكتروني وانعدام شبكة الانترنت في المدرسة حيث حصل على نسبة موافقة 78% من أفراد العينة، ثم حصل على 50% من المعلمات على موافقتهن على عدم وجود خطة واضحة لاستخدام الكتاب الالكتروني وتحقيق أهدافه، وحصل عائق انعدام بيئة إلكترونية في الصف المدرسي كعائق مؤثر على استخدام الكتاب الإلكتروني بنسبة موافقة 44% من المعلمات المرحلة الثانوية، وقد اتفقت مع دراسة الرومي(2017)، ومن أبرز تلك المعوقات: شعور المعلمين/المعلمات بالإحباط لقلة الدعم الفني، وكثرة الأعباء على عاتق المعلم/المعلمة داخل الصف الدراسي، وشعور المعلمين/المعلمات بالإحباط لقلة الدعم المادي، وصعوبة متابعة الطالب/الطالبة فردياً أثناء استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة(زانة 2015) التي أظهرت أن الكتب الورقية تعتبر دعامة أساسية للأنترنت مهما بلغت درجة البحث فيه فلا يجب الاستغناء عن الكتب الورقية أي أن الكتاب الالكتروني لا يساهم إلى حد ما مع الكتاب الورقي، ويفسر هذه النتيجة انعدام الدعم لتوفير متطلبات استخدام الكتاب الالكتروني في داخل الصف أدى إلى وجود هذه العوائق.

3_ بلغ المتوسط العام لاستجابات طالبات المرحلة الثانوية (2.03) بانحراف معياري يساوي (0.40)، ذلك يعني وجود مستوى متوسط من الموافقة على أن المعوقات الواردة في الأداة تمثل فعلاً معوقات تواجه استخدامهن للكتاب الإلكتروني. وقد جاء المعوق (طريقة وأسلوب المعلمة في التعامل مع الكتاب الإلكتروني يعتبر عائقاً كبيراً عند الطالبة) كأهم هذه المعوقات، ثم انخفاض المستوى الدراسي للطالبة بسبب المقررات التي كانت إلكترونياً، بخلاف مستوى الطالبة المرتفع في المقررات الورقية، وفي الترتيب الثالث جاء المعوق (ضعف مهارات الطالبة في استخدام الكتاب الإلكتروني) وقد بلغ المتوسط الحسابي لهذا المعوق (2.23) بانحراف معياري يساوي (0.77)، وعند مستوى موافقة متوسطة، واختلفت مع دراسة بسباس(2017) التي كشفت نتائجها: الطالب الجامعي يستخدم الكتاب الالكتروني من أجل إنجاز البحوث العلمية والتزود بالمعلومات، استخدام الكتاب الالكتروني

يرتبط بالتحصيل المعرفي والطلب والتسليم الفوري ويكون بدافع تطور القدرات الفكرية وسهولة حمله والتنقل به وعدم تعرضه للتلف وتوفير الوقت والجهد والمال، أغلب الطلبة الجامعيين يتصفح الكتاب الالكتروني باللغة العربية من خلال وسيلة الهاتف الذكي في المنزل خلال أيام الدراسة، واختلفت مع دراسة الأحمري (2019) التي هدفت إلى قياس فعالية استخدام الكتاب الإلكتروني في تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الثانوي في تدريس مادة اللغة الإنجليزية،. وأظهرت أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لمادة اللغة الإنجليزية لصالح المجموعة التجريبية. ومن الممكن تفسير النتيجة في انخفاض وعي الطالبة بأهمية الكتاب الالكتروني ومعرفة كيفية التعامل معه ومدى الاستفادة منه.

التوصيات:

1_ للمعلمين: رفع وعي الطلاب بأهمية مقرر الكفايات اللغوية الالكتروني.

2_ إيجاد حلول لكل معوق يحول بين استخدام الكتاب الالكتروني.

3_ للإدارة المدرسية: توفير التجهيزات اللازمة للأنترنت والتقنية الحديثة في المدارس.

4_ لأولياء الأمور المزيد من التعاون مع المدرسة في توفير بيئة داعمة للكتاب الالكتروني.

5_ عقد دورات للمعلمين بأهمية وخطة تنفيذ الكتاب الالكتروني.

المقترحات:

1_ دراسة عن أثر الكتاب الالكتروني على التحصيل الدراسي في اللغة العربية لدى طلاب التعليم في جميع مراحله.

2_ عقد مقارنة بين تحصيل الطلاب في الكتاب الورقي والالكتروني في مواد اللغة العربية.

المراجع:

إبراهيم، محمود خليل. (2018). تقويم الكتاب الالكتروني المصمم لمادة الحاسب للصف الأول المتوسط من وجهة نظر معلمي الحاسوب في العراق في ضوء المعايير العالمية رسالة ماجستير كلية العلوم التربوية، جامعة ال بيت.

أبو زايدة، أحمد علي أحمد(2015) الكتاب الالكتروني المحوسب تعريفه أنواعه مميزاته مسترجع من https://www.new-educ.com/%D8%A7%D9%84%D9%83%D8%AA%D8%A7%D8%A8-

الأحمري، ريمة راشد أحمد. (2019). فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني فى تنمية التحصيل الدراسي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في تدريس اللغة الإنجليزية. مجلة عجمان للدراسات والبحوث، مج18, ع1 ، 1 – 13. http://search.mandumah.com/Record/1099358

أمين، مصطفى(2018). التحول الرقمي في الجامعات المصرية كمتطلب لتحقيق مجتمع المعرفة. مجلة الإدارة التربوية،5مج. ع(19)،11_116

باشا، هبة عبد المنعم محمد (2020) الكتاب الإلكتروني تعريفه أهميته تصميمه. مجلة الطفولة ع 34

بسباس، سارة (2018). استخدامات الطلبة الجامعيين للكتاب الالكتروني، رسالة ماجستير، جامعة البويرة.

البسيوني، عبد الحميد (2007) "التعليم الإلكتروني والتعليم الجوال". الطبعة الأولى، القاهرة: دار الكتب العلمية للنشر والتوزيع.

البسيوني، عبد الحميد (2005). الكتاب الإلكتروني: القراءة، الإعداد، التصميم، النشر، التوزيع، القاهرة، دار الكتب العلمية.

البشتاوي، أحلام حسين (2017). استخدام الكتاب الالكتروني لدى طلبه الدراسات العليا في جامعة اليرموك واتجاهاتهم نحوه، رسالة ماجستير، تقنيات التعليم، جامعة اليرموك، الأردن.

تقرير التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية (2020). المنصة الوطنية الموحدة.

حجازي، صلاح فهمي. (2014). الجدوى الاقتصادية للكتاب الإلكتروني والمحتوى الرقمي. مكتبات نتhttp://search.mandumah.com/Record/759040، مج15, ع4 ، 6 – 14.

حجازي، ريم حجازي محمد، و عبدالرحمن، محمد عبدالرحمن مرسي. (2018). فاعلية الكتاب الإلكتروني في إكساب تلميذات الصف الثالث الإعدادي مهارات البرمجة. مجلة البحوث في مجالات التربية النوعية، ع17، 133 – 153. http://search.mandumah.com/Record/1108867

الرميضي، طلال سعد. (2017). صراع الكتاب الورقي مع قرينه الإلكتروني. مجلة البيان، ع569، 96. مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/1081248

الرومي، عبدالرحمن بن عبدالله بن عبدالعزيز. (2017). معوقات استخدام الكتاب الإلكتروني التفاعلي لمقرر اللغة الإنجليزية المطور لجميع مراحل التعليم العام من وجهة نظر المعلمين والمعلمات والحلول المقترحة لها في محافظة الزلفى .*مجلة البحث العلمي في التربية، ع18 , ج3* ، 417 .445 – مسترجع من http://search.mandumah.com/Record

زانة، مول الخلوة (2015). مقارنة يين الكتاب الالكتروني والكتاب الورقي كمصدر من مصادر المعرفة لدى الطالب الجامعي، رسالة ماجستير، تكنلوجيا التربية، جامعة سعيدة.

السيد علي، محمد (2009). "تنظيم محتوى الكتب المدرسية من منظور التعليم الإلكتروني"، المؤتمر العلمي الثالث عشر، الجمعية المصرية للتربية العلمية.

سليمان، عبد الرازق عوض السيد إدريس. (2016). فاعلية الكتاب الإلكتروني لتعلم طلبة قسم علوم الحاسب بجامعة بيشة .*مجلة الدراسات العليا، مج4, ع15*، .مسترجع من http://search.mandumah.com/Record/790883

العلي، أحمد عبد الله (2005). ''التعليم عن بعد ومستقبل التربية في الوطن العربي''. الطبعة الأولي، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

الغامدي، فوزية علي (2020). دور المعلم في تعزيز العملية التعليمية للطلبة التعليم عن بعد في المملكة العربية السعودية _دراسة ميدانية لى معلمي المرحلة الثانوية بمدينة الرياض. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الافتراضي لمستقبل التعليم الرقمي في الوطن العربي، المملكة العربية السعودية

فرج، سعاد مسعود، السلمي،حياة معلوث(2020).تجرب التعليم عن بعد في ضوء الأزمات كما يراها المعلمون والمعلمات في المملكة العربية السعودية. بحث مقدم في المؤتمر الافتراضي لمستقبل التعليم في الوطن العربي

المهيري، عبدالله (2010) الكتاب الإلكتروني أكثر من مجرد صندوق مسترجع من عبدالله المهيري: الكتاب الإلكتروني أكثر من مجرد صندوق(abdulla79.blogspot.com)

اليامي، هدى. (2014) فاعلية كتاب إلكتروني تفاعلي لتنمية مهارات تصميم توظيف الرحلات المعرفية عبر الويب لدى الطالبات.

Obstacles to the use of the e-book in the subject of language competencies among secondary school students

Prepared by: Fawzia Ali Salem Al-Saiari

Teacher _ Ministry of Education _ Kingdom of Saudi Arabia

Abstract: The current research aimed to reveal the obstacles to the use of the e-book in the course of language competencies in the secondary stage, and to address these obstacles by revealing the proposed solutions to overcome these obstacles, and the descriptive survey approach was followed and the use of a questionnaire was distributed to the Arabic language teachers in the secondary stage, numbering 30, and distributing a questionnaire to the 107 secondary school students, and the results

resulted: _ The existence of obstacles for teachers who teach the language competencies course in the e-book, as 56% of the teachers do not consider the electronic language competencies book an appropriate alternative to the paper, and we agreed on the sample members of the teachers by 56% of the teachers on the difficulty of evaluating students in the electronic language competencies book, and the percentage of agreement of the teachers on the dispersion of the student and the loss of her focus while teaching the electronic language competencies course, and also obtained 56% of the approval of the sample members of the teachers on the weakness of The interaction and participation of all students in the language competencies classes, due to the lack of a paper book for the student, and it is clear that the most prominent obstacle is the technical obstacle, as most schools lack modern technologies suitable for the e-book in the classroom, the lack of devices that the student can use the e-book, and the lack of Internet in the school, where he obtained an approval rate of 78% of the sample members, and in the students' questionnaire, he revealed the most important obstacles The obstacle came the method and style of the teacher in dealing with the e-book is a major obstacle for the student as the most important of these obstacles, then the low academic level of the student because of the courses that were electronic other than the student's high level in paper courses, and in the third place came the disability weak skills of the student in the use of the e-book.

Keywords: e-Language Competencies Course, E-Book Difficulties, E-Book Usage Solutions

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 23 ديسمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين

محمد حسين أحمد ناصر

وزارة التربية والتعليم الفلسطينية–فلسطين.

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين. ويتكون مجتمع الدراسة من (1400)، أما عينة الدراسة فتكّونت من (101) معلماً ومعلمة، والتي تم اختيارها بالطريقة العشوائيّة. وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت نتائجها إلى أن محور المعلمين، ومحور أولياء الأمور، ومحور البيئة المدرسية حصلت على متوسطات حسابية (4,15)، و (4,01) و (72،3) على التوالي، وبدرجات (مرتفعة)، وبدرجة كلية (مرتفعة)؛ حيث بلغت (4,00). وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (≤ α 0.05) في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن.

الكلمات المفتاحية: الدافعية، التحصيل الدراسي، المدارس الحكومية، محافظة رام الله والبيرة.

المقدمة

تعتبر حالة تعزيز دافعية الطلبة في العملية التعليمية أحد أهم الركائز الأساسية التي تساهم في تحرير الطلبة من النمطية التقليدية في العملية التعليمية، الأمر الذي يسهم في التقدم والرقي، وتطور المجتمعات في جوانب متعددة، ومن أبرزها: إعداد جيل واعٍ يمتلك المعرفة والمهارات التي تساعدهم في مواجهة التحديات التي تعترضهم، كما تستثير قدراتهم على إنجاز المهام الموكلة إليهم، وتحقيق حالة من الإبداع، وإنجاز ما يصبون إليه. وأكد عوض (2019) أن للدافعية الذاتية التي تنطلق من الوعي الذاتي، وربما بمؤثرات خارجية، أهمية كبيرة في حياة الفرد والمجتمع وتعتبر من العوامل الأساسية والمؤثرة في تحقيق مستوى تحصيل دراسي أفضل. ويرى عوض بأنه في كثير من الحالات ما تتوفر للطلبة ظروف بيئية وأسرية مناسبة وقدرات عقلية متميزة، ولكنهم يفتقرون إلى الدافعية، وبهذا فإن تحصيلهم قد يكون أقل من أقرانهم الذين تسيطر عليهم الدافعية المتنامية لتحقيق الأفضل. ويؤكد على أن تفوق الطلبة في التحصيل الدراسي هو نتيجة مزيج من العوامل المتشابكة، منها: الدافعية الذاتية، والظروف الاقتصادية، والاجتماعية. وفي نفس السياق، فقد أشارت زيان (2013: 113-114) إلى أن الطلبة الذين يتمتعون بدافعية عالية فإن ذلك ينعكس إيجابا على مستوى تحصيلهم الدراسي مقارنة مع أقرانهم الذين يفتقرون إلى هذه الدافعية التي تتحطم عليها معظم العوائق المحتملة في المسيرة التعليمية. لذلك، فقد ارتأت زيان أنه لا بد أن تكون المواضيع المراد تعليمها مقترنة باهتمامات المتعلمين، ومرتبطة بجوانب ونواحي حياتهم بهدف إثارة دافعيتهم نحو التعلم. كما ويؤكد سافيبكيام ونالينلاثا (Sivapakiam, and Nalinilatha 2017) أن الطلبة ذوو الدافعية المرتفعة تكون فرص ومستوى تحصيلهم الدراسي مرتفعة، وأن أخطائهم في الاختبارات تكون أقل، بالإضافة إلى أن لديهم رؤية واضحة لتحقيق أهدافهم أكثر من أقرانهم الذين لا يتمتعون بدرجة عالية من الدافعية. ويشير غباري (2008: 44) إلى أن لدافعية التعلم لها مصدرين إثنين، داخلي وخارجي. ويتمثل المصدر الداخلي في المتعلم نفسه، حيث يكون مدفوعاً برغبة داخلية لإرضاء ذاته، وللحصول على المتعة جراء التعلم، ولكسب المهارات والمعارف التي يحبها ويميل إليها لتزيد من مستوى تميزه بين أقرانه. أما المصدر الخارجي فيتمثل في تأثير البيئة المدرسية، والعائلية، والظروف الاقتصادية والسياسية، وغالبا ما تتولد هذه الدافعية وتتنامى لدى الطلبة من الأهل، والمعلمين، وبعض الأقران. وأكد أبو حويج (2004: 147) بأن الدوافع المكتسبة هي التي تنتج من خلال عملية التنشئة الاجتماعية في البيئة الأسرية،

والمدرسية، والمجتمعية، ويمكن لهذه الدوافع أن تتعزز باستمرار من خلال عمليات الثواب والعقاب التي تسود في ثقافة المجتمع، بالإضافة إلى الرغبة في رفع مستوى التحصيل الدراسي، والحاجة إلى الصداقة مع أقران متميزين، والحاجة إلى السيطرة وتأكيد الذات، والحاجة إلى العمل. ويرى بقعي (2010) أن الدافعية لدى الطلبة وعلاقته بالتحصيل الدراسي والتعلم أمر مهم، فهو يساعد المعلمين على فهم بعض العوامل المؤثرة في أداء طلابهم، فالدافعية حالة داخلية لدى الفرد تستثير سلوكه وتعمل على استمراره وتوجيهه نحو تحقيق هدف معين. فاستثارة دافعية الطلاب وتوجيهها، تجعلهم يُقبلون على نشاط معرفي وحركي حتى خارج المدرسة، وفي حياتهم المستقبلية؛ لذا، فالدافعية تعد من الأهداف التربوية الهامة التي يسعى اليها أي نظام تربوي.

مشكلة الدراسة: إن منظومة العملية التعليمية في البيئة المدرسية تكاملية ما بين سياسة وزارة التربية والتعليم والمعلمين، وأولياء الأمور، وإن استثمار طاقاتهم بطريقة إيجابية تنعكس بدورها على دافعية وأداء الطلبة في تحسين مستواهم في التحصيل الدراسي، والرغبة في استكمال المراحل الدراسية المتتالية.

أسئلة الدراسة:

1- ما درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات المعلمين نحو درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس، والتخصص، ومكان السكن؟

فرضيات الدراسة: تتفحص هذه الدراسة الفرضيات الآتية:

1- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

2- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص.

3- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات استجابة المبحوثين في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان السكن.

مصطلحات الدراسة:

الدافعية للتعلم: يعرّفها أبو حويج (2004: 143) على بأنها هي الطاقة الكامنة في الإنسان التي تدفعه ليسلك سلوكاً معيناً في العالم الخارجي، وهذه الطاقة هي التي ترسم له أهدافه وغاياته لتحقيق أفضل تكيف ممكن مع بيئته المحيطة.

التحصيل الدراسي: يرى علام (2006: 122) أن التحصيل الدراسي يشير إلى مستوى النجاح الذي يحققه الطلبة في مجال دراستهم، والذي يتمثل في مدى اكتسابهم للمعارف والمهارات وتوظيفها في المواقف الحياتية بشكل آني أو مستقبلي.

التعزيز: ترى القبلي (2014) أنه عملية تثبيت السلوك المناسب، أو زيادة احتمالات تكراره في المستقبل، وذلك بإضافة مثيرات إيجابية أو إزالة مثيرات سلبية بعد حدوثه، فهو ذو أثر إيجابي من الناحية الانفعالية ويؤدي إلى تحسين مفهوم الذات، ويستثير الدافعية.

التعريف الإجرائي للدافعية: هي مجموعة التعزيزات التي يتلقاها الطلبة أثناء العام الدراسي من المعلمين وأولياء الأمور، وتوفير بيئة مدرسية مناسبة التي تستثير دافعيتهم من أجل تحقيق حالة من المثابرة والإبداع وإنجاز أفضل النتائج على مستوى التحصيل الدراسي.

التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي: هو مجموعة ما يحصل عليه الطالب من درجات في المواد الدراسية المطلوبة منه أثناء العام الدراسي.

أهداف الدراسة:

1-التعرف على درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين.

2-الكشف عما إذا كان هناك فروق في استجابات المعلمين نحو درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى إلى متغيرات: الجنس، والتخصص، ومكان السكن.

أهمية الدراسة: تتمثل أهمية هذه الدراسة في النقاط الآتية:

1-تنبع أهمية هذه الدراسة كونها تسعى لمعرفة درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين وتحليلها ونقاشها.

2-تفيد هذه الدراسة ذوي الشأن في وزارة التربية والتعليم، وأولياء أمور الطلبة، والإدارات المدرسية، والمرشدين التربويين في معرفة درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تمهيداً لاتخاذ القرارات الحكيمة والخطوات العملية المدروسة لأهمية تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية من خلال توفير العناصر التعليمية والبيئية الكفيلة بوصول الطلبة إلى أفضل النتائج الدراسية.

إجراءات الدراسة:

من أجل تحقيق هدفي الدراسة – وهما التعرف درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين، وكذلك الوقوف على مستوى تأثير متغير الجنس، والتخصص، ومكان السكن من وجهة نظر المعلمين على تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين، فقد تضمنت الإجراءات وصفاً لمنهج الدراسة، ومجتمعها وعينتها، كما قدمت وصفاً مفصلاً لأداة الدراسة وصدقها وثباتها، وكذلك المعالجات الإحصائية التي استخدمها الباحث في استخلاص نتائج الدراسة وتحليلها.

حدود الدراسة: تتحدد نتائج الدراسة بالحدود الآتية:

الحد الموضوعي: تناولت الدراسة معرفة درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين.

الحد الزماني: طُبِّقت هذه الدراسة في العام الدراسي (2023/2022).

الحد المكاني: طُبِّقت هذه الدراسة على طلبة المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في هذه الدراسة على الوصف التحليلي للبيانات التي تم جمعها، وذلك لملاءمته لطبيعة هذه الدراسة، كما تمت مراجعة أدبيات ذات صلة بالبحث، وتم عرض موجز للدراسات السابقة، التي أسهمت في تعزيز فهم المشكلة، وتحديد متغيرات الدراسة؛ مما ساعد في تصميم الاستبانة وصياغة مشكلة الدراسة وأسئلتها. وقد تم تفريغ الاستبانات التي تمثل عينة الدراسة باستخدام برنامج الرزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS)، لإجراءات التحليل الإحصائي والخروج بالنتائج.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة شناعة، وعبيد، وجابر (2023) إلى التعرف إلى دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم. وقد استخدم الباحثون المنهج الوصفي الارتباطي، وتكونت عينة الدراسة من (230) معلماً ومعلمة اختيرت بطريقة العينة المتيسرة. وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية طردية قوية ذات دلالة إحصائية بين دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية من وجهة نظر المعلمين.

هدفت دراسة سلامة (2021) إلى التعرف على دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها. وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، وقد توصلت نتائجها إلى أنه يوجد دور كبير للبيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها، كما وأظهرت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة في متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة نحو دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية حسب متغير الجنس، والتخصص.

جاءت دراسة الهديرس (2019) بهدف التعرف على الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم. وقد استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (70) معلماً ومعلمة، و(200) طالبٍ وطالبة، والذين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة وجود علاقة بين الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم.

هدفت دراسة قرواني (2019) إلى تقصي درجة تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي لطلبة المدارس في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. ولتحقيق أهداف الدراسة وصحة فرضياتها استخدم الباحث الاستبانة، وقد تم توزيعها على (125) معلماً ومعلمة والذين اختيروا بالطريقة العشوائية. وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود درجة تأثير مرتفعة للدافعية على التحصيل الدراسي لدى طلبة مدارس محافظة سلفيت من جهة، وعدم وجود فروق في استجابات المعلمين والمعلمات نحو درجة تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي تعزى إلى متغيرات الجنس، ومكان السكن من جهة أخرى.

هدفت دراسة بن عمر، وبن لشهب (2016 – 2017) إلى التعرف على دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم لدى عينة من طلبة السنة الخامسة ابتدائي من وجهة نظر الطلبة أنفسهم. وتكونت عينة الدراسة من (150) طالباً، وقد اعتمدت هذه الدراسة على المنهج الوصفي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن المرافقة الوالدية تؤثر إيجابيا على دافعية التعلم لدى أبناءهم الطلبة.

تمحورت دراسة بوشامة، والعايب (2016 – 2017) حول تحديد الدور الذي يلعبه أسلوب التعزيز الإيجابي والسلبي في التحصيل الدراسي لدى الطلبة من وجهة نظر المعلمين؛ وقد استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي. حيث تكونت عينة الدراسة من (50) معلماً ومعلمة. ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن التعزيز الإيجابي للطلبة يسهم في استثارتهم، ويزيد من تحصيلهم الدراسي.

هدفت دراسة سيفريكيا (Sivrikaya 2019) فقد هدفت إلى التعرف على العلاقة بين دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الأكاديمي لدى طلبة التربية الرياضية في جامعة باليكسير (Balikesir) بتركيا، وتكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبة مسجلين في العام الأكاديمي (2016-

2017). وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة طردية موجبة بين دافعية الإنجاز ومستوى التحصيل الأكاديمي.

أما دراسة غودمان (GODMAN 2011) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي لدى طلبة السنة الأولى إلى الخامسة من جامعة كيب تاون في أفريقيا الجنوبية، حيث أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الدافعية والتحصيل الأكاديمي.

التعقيب على الدراسات السابقة:

بناء على استعراض الدراسات السابقة يمكن القول: أن بعض الباحثين قد تناولوا تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي لطلبة المدارس من وجهة نظر المعلمين كدراسة (قرواني، 2019) ودراسة (شناعة وعبيد وجابر، 2023)؛ ودراسات أخرى تناولت العلاقة بين الدافعية والتحصيل الدراسي من وجهة نظر طلبة الجامعة كدراسة غودمان (GODMAN 2011)، ودراسة سيفريكيا (Sivrikaya 2019)ومنهم من تناول الأساليب التي يتّبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم كدراسة (الهديرس، 2019)؛ ومنهم من تناول الدور الذي يلعبه أسلوب التعزيز في التحصيل الدراسي كدراسة (بوشامة والعايب، 2016 – 2017)؛ ومنهم من تناول دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم كدراسة (بن عمر وبن لشهب، 2016 – 2017)؛ ومنهم من تناول دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي كدراسة (سلامة، 2021). وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في بناء أداة الدراسة وتصميمها، ومناقشة نتائجها، وتحديد مشكلتها، إلا أن هذه الدراسة تمتاز عن غيرها من الدراسات السابقة بأنها بحثت في محاور متعددة، هي: المعلمون، وأولياء الأمور، والبيئة المدرسية.

مجتمع الدراسة: تكوّن مجتمع الدراسة من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والتابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2023/2022.

عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (101) من معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة، والتابعة لوزارة التربية والتعليم في فلسطين للفصل الدراسي الثاني من العام

الدراسي 2023/2022، موزعين بشكل نسبي، منهم (43) معلماً و(58) معلمة؛ وقد تم اختيار هذه العينة الدراسية بالطريقة العشوائية. والجدول رقم (1) يبين توزيع عيّنة الدّراسة بحسب متغيراتها.

يتناول هذا القسم فحص تأثير متغيرات الدراسة المستقلة على متغيراتها التابعة، بحيث يتم فحص تأثير كل متغير مستقل على كل محاور الدراسة بشكل خاص وعلى كل المحاور بشكل عام.

يوضح الجدول رقم (1) توزيع أفراد العينة تبعاً للعوامل الديموغرافية (المتغيرات المستقلة) التي يعتقد بأن لها تأثيراً على إجابات المبحوثين.

جدول رقم (1): الخصائص الديموغرافية لعينة الدراسة:

المتغير	البيان		
الجنس	الإجابة	ذكر	أنثى
	التكرار والنسبة	43 (42.6%)	58 (57.4%)
التخصص	الإجابة	الفرع العلمي	الفرع الأدبي
	التكرار والنسبة	32 (31.7%)	69 (68.3%)
مكان السكن	الإجابة	المدينة	القرية
	التكرار والنسبة	25 (24.8%)	76 (75.2%)

يتضح من الجدول السابق رقم (1) أن النسبة الأعلى من المبحوثين كانت من نصيب الإناث (57.4 %)، بينما جاء الذكور بنسبة (42.6%) من إجمالي عينة الدراسة. كما يتضح أن أغلب المبحوثين كانوا من ذوي تخصصات الفرع الأدبي بنسبة (68.3%)، فيما كانت نسبة المبحوثين من ذوي تخصصات الفرع العلمي (31.7%)، وأن أكثر من ثلثي المبحوثين كانوا من سكان القرية (75.2%)، مقابل (24.8%) من سكان المدينة.

أداة الدراسة: استعان الباحث بالأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة لإعداد استبانة للأفراد المبحوثين للتعرف على درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين. وقد تكونت الاستبانة من

قسمين، حيث جاء في القسم الأول والمتعلق بالبيانات الشخصية للمبحوثين ثلاث فقرات، هي: الجنس، والتخصص، ومكان السكن؛ بينما تكون القسم الثاني والمتعلق بفقرات الاستبانة من (39) فقرة موزعة على ثلاثة محاور، هي: محور المعلمين(15) فقرة، ومحور أولياء الأمور (15) فقرة، ومحور البيئة المدرسية (9) فقرات. وأُعطي لكل فقرة من فقرات الأداة وزن مدرج وفق سلم (ليكرت) الخماسي، ووزع التقدير على النحو الآتي: مرتفعة جداً، مرتفعة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً.

صدق أداة الدراسة: للتحقق من صدق الأداة، فقد عُرضت أداة الدراسة على عدد من ذوي الاختصاص والخبرة؛ وذلك للتحقق من صلاحية الفقرات وانتمائها إلى المجال المعني، وقد تم الأخذ بملاحظاتهم من حيث حذف بعض المتغيرات والتركيز على البعض الآخر، إضافة إلى تعديل بعض فقرات الاستبانة، وإضافة فقرات أخرى ذات علاقة، وتكونت في صورتها النهائية من (39) فقرة.

ثبات أداة الدراسة: تحقق الباحث من ثبات أداة الدراسة باستخدام معامل ثبات كرونباخ ألفا (Cronbach's Alfa)، وتم حساب معامل الثبات باستخدام SPSS الذي من خلاله يحسب معامل التميز لكل فقرة، وحذف الفقرة التي معامل تميزها ضعيف أو سالب. وفيما يلي نتائج اختبار (كرونباخ ألفا) للمقياس كما يظهر في الجدول (2):

جدول رقم (2): قيم معامل الثبات للاستبانة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا
المحور الأول: المعلمين	15	.921
المحور الثاني: أولياء الأمور	15	.926
المحور الثالث: البيئة المدرسية	9	.922
الدرجة الكلية	39	.962

يتضح من الجدول رقم (2) أن معاملات الثبات لمجالات الدراسة المتعلقة بتأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي من

وجهة نظر المعلمين، والتي تشتمل على محور المعلمين، ومحور أولياء الأمور، ومحور البيئة المدرسية، قد بلغت (921.، 926.، 922.) على التوالي، كما بلغت الدرجة الكلية لمعامل الثبات للاستبانة (962.)، وجميع معاملات الثبات أتت عالية ومقبولة لأغراض هذه الدراسة، لتشير إلى ملاءمة أداة الدراسة لأغراض البحث العلمي، وهو معامل ثبات جيد في الأبحاث العلمية.

خطوات الدراسة

1. تحقق الباحث من صدق الأداة وثباتها.

2. سلّم الباحث الاستبانات للمعلمين والمعلمات وشرح لهم كيفية التطبيق.

3. جمعت الاستبانات، وعولجت إحصائيا باستخدام الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

متغيرات الدراسة:

1-المتغيرات المستقلة: وتشمل المتغيرات الآتية: الجنس: وله مستويان: ذكر، أنثى. والتخصص العلمي: وله مستويان: الأدبي، العلمي. ومكان السكن: وله مستويان: مدينة، وقرية.

2-**المتغيرات التابعة:** تضمنت استجابة أفراد عينة الدراسة حول تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين. ويمثلها المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات أداة الدراسة.

المعالجة الإحصائية: لتحليل نتائج الدراسة والإجابات عن أسئلتها، فقد تم اعتماد برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية، وذلك باستخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1) أساليب الإحصاء الوصفي: كالتكرار، والمتوسطات الحسابية، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية.
2) قياس التجانس والثبات الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا (Cronbach's Alfa).

3) اعتماد البرنامج الإحصائي (SPSS) من أجل عقد المقارنات المختلفة التي تبين الفوارق والتباين بين الأحداث المدروسة بوضوح.
4) تم اعتماد معامل اختبارات للمتغيرات المستقلة (Independent Samples T Test).
5) اعتمد على مقياس ليكارت الخماسي في عمل مقارنات الاتجاه لفقرات أداة الدراسة.

معايير تفسير الاستجابات على الاستبانة:

لتفسير استجابات عينة الدراسة على استبانة تأثير التعزيز على دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين، فقد تم اعتماد التوزيع الآتي في عملية تصحيح فقرات أداة الدراسة واستخراج النتائج وفقاً لطريقة ليكرت الخماسية، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (3): المتوسط المرجح لقيم الاستبانة.

القيمة	الوزن	المتوسط المرجح	المستوى/ درجة الموافقة
منخفضة جداً	1	من 1- 1.79	ضعيفة جداً
منخفضة	2	من 1.80 – 2.59	ضعيفة
متوسطة	3	من 2.60 – 3.39	متوسطة
مرتفعة	4	من 3.40 – 4.19	كبيرة
مرتفعة جداً	5	4.20 – 5	كبيرة جداً

عرض نتائج الدراسة: لعرض نتائج الدراسة ستتم الإجابة عن أسئلة الدراسة وفرضياتها على النحو الآتي:

أولا: **النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس:** ما درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين؟ وللإجابة على هذا السؤال استخرجت المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية للمجالات، ولفقرات كل مجال لاستبانة الدراسة من خلال نتائج الجداول المبينة أدناه:

جدول رقم (4): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجالات تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين.

جدول رقم (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع محاور الاستبانة.

المحور	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة الموافقة
محور المعلمين	4.15	0.468	82.9	مرتفعة
محور أولياء الأمور	4.01	0.466	80.1	مرتفعة
محور البيئة المدرسية	3.72	0.665	74.3	مرتفعة
الدرجة الكلية	4.00	0.455	80.0	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول السابق (4) أن محور المعلمين قد حاز على أعلى المتوسطات الحسابية، حيث بلغ متوسطها الحسابي (4.15)، ويليه محور أولياء الأمور الذي بلغ متوسطه الحسابي (4.01)، ومن ثم محور البيئة المدرسية بمتوسط حسابي (3.72). وفيما يتعلق بالمتوسط الكلي لاستجابات المبحوثين في المجالات الثلاثة المبينة أعلاه، فإنه جاء بدرجة (مرتفعة)، حيث بلغ (4.00). وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة كل من شناعة، وعبيد، وجابر (2023)، ودراسة سلامة (2021)، ودراسة الهديرس (2019)، ودراسة بوشامة، والعايب (2016 – 2017)، ودراسة قرواني (2019)، ودراسة غودمان (Godman 2011)، ودراسة سيفريكيا (Sivrikaya 2019) والتي أشارت مُجتمعة إلى وجود درجة تأثير مرتفعة للدافعية على التحصيل الدراسي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن تكاتف الجهود بين عناصر العملية التعليمة والتربوية تسهم بشكل واضح في تعزيز قدرات الطلبة واستثارة دافعيتهم لتحقيق أفضل النتائج على مستوى التحصيل الدراسي. كذلك أضحت وزارة التربية والتعليم الفلسطينية تحرص كل الحرص على توفير بيئة مدرسية تعزز الدافعية للتحصيل الدراسي، وتنمي المهارات المعرفية لدى الهيئتين الإدارية والتدريسية، والمرشدين التربويين على استثمار وتوجيه دافعية وقدرات الطلبة نحو العملية التعليمية.

عرض نتائج الدراسة: لعرض نتائج الدراسة تم الإجابة عن سؤال الدراسة وفرضياته على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بسؤال الدراسة الرئيس: ما درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين؟ ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسبة المئوية لمجالات الدراسة، ولفقرات كل مجال لاستبانة الدراسة من خلال نتائج الجداول المبينة أدناه، وجاءت النتائج على النحو الآتي:

أ. على مستوى فقرات المحور الأول (المعلمين). يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى فقرات هذا المحور:

جدول رقم (5) يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور المعلمين.

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة الموافقة
1	أرى أن تشجيع المعلم لطلبته على التعليم يستثير دافعيتهم لتحقيق تحصيل دراسي أفضل	4.06	0.719	81.2	مرتفعة
2	المعلم المرح يستثير دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	4.34	0.652	86.7	مرتفعة جداً
3	أرى أنّ عنصر التشويق المستخدم من قبل المعلم للمادة الدراسية ينمي دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	4.29	0.589	85.7	مرتفعة جداً
4	المعلم المتمكن من شرح المادة الدراسية يعزز دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	4.36	0.642	87.1	مرتفعة جداً
5	المعلم النشط في الحصة الصفية يعزز دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	4.24	0.602	84.8	مرتفعة جداً
6	استخدام المعلم لوسائل تعليمية مختلفة يزيد من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	4.20	0.721	84.0	مرتفعة جداً

7	المعلم المتواضع مع الطلبة يُحسن من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	3.93	0.816	78.6	مرتفعة
8	المعلم الذي يتعامل مع الطلبة دون تمييز ينمي دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.21	0.683	84.2	مرتفعة جداً
9	احترام آراء الطلبة من قبل المعلم يزيد من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.17	0.679	83.4	مرتفعة
10	استخدام المعلم أسلوب الحوار يعزز من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	4.14	0.664	82.8	مرتفعة
11	مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة من قبل المعلم تسهم في تعزيز دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.03	0.640	80.6	مرتفعة
12	تعزيز مهارة التعاون بين الطلبة من قبل المعلم يستثير دافعيتهم على التحصيل الدراسي	3.91	0.709	78.2	مرتفعة
13	إدارة المعلم للغرفة الصفية بطريقة إيجابية يزيد من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	4.18	0.639	83.6	مرتفعة
14	تبسيط المادة الدراسية من قبل المعلم للطلبة تستثير دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.26	0.658	85.1	مرتفعة جداً
15	المعلم الذي يعزز مهارة التسامح بين الطلبة يستثير دافعيتهم على التحصيل الدراسي	3.88	0.739	77.6	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.15	.468	82.0	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (5) أن الدرجة الكلية لمحور المعلمين كانت بدرجة مرتفعة. وبمتوسط حسابي (4,15). وتبين أن الفقرة التي تنص على: "المعلم المتمكن من شرح المادة الدراسية يُعزز دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي" قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي (4,36). في حين حصلت الفقرة التي تنص على: "المعلم الذي يعزز مهارة التسامح بين الطلبة يستثير دافعيتهم على التحصيل الدراسي" على أدنى متوسط حسابي، حيث بلغ (3,88). وتتفق هذه النتيجة جزئياً مع دراسة الهديرس (2019)، والتي أشارت إلى وجود علاقة بين الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم. واتفقت كذلك مع دراسة

قرواني (2019)، والتي أشارت إلى وجود درجة تأثير مرتفعة للدافعية على التحصيل الدراسي. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى حالة الوعي العام لدى المعلمين الناتجة عن عملية تدريبهم بشكل مستمر من قبل ذوي الاختصاص بإشراف وزارة التربية والتعليم الفلسطينية، بالإضافة إلى أن المعلمين من أكثر المحاور تأثيراً في تعزيز دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي لأنهم على تماس مباشر مع الطلبة أثناء تنفيذ إجراءات العملية التعليمية، وفي غالب الأحوال يمتلكون المهارات العلمية حصيلة المواد الدراسية التربوية التي تلقوها أثناء التحاقهم بالجامعة التي بدورها تثري أداءهم الوظيفي في تعزيز قدرات الطلبة نحو تحقيق أفضل النتائج.

ب.على مستوى فقرات المحور الثاني (أولياء الأمور). يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى فقرات هذا المحور:

الجدول رقم (6): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور أولياء الأمور.

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة الموافقة
1	زيارة أولياء الأمور للمدرسة يزيد من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	3.87	0.716	77.4	مرتفعة
2	متابعة أولياء الأمور للمهام الدراسية الموكلة لأبنائهم الطلبة تعزز دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.15	0.623	83.0	مرتفعة
3	تشجيع أولياء الأمور على التزام أبنائهم الطلبة بالنظام المدرسي يزيد من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.04	0.662	80.8	مرتفعة
4	مناقشة أولياء الأمور للميول المهنية لأبنائهم الطلبة يزيد من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.06	0.705	81.2	مرتفعة
5	مكافأة أولياء الأمور لأبنائهم الطلبة على إنجاز المهام الموكلة لهم تزيد من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.10	0.742	82.0	مرتفعة

6	أولياء الأمور الذي يناقشون احتياجات أبنائهم الطلبة يستثيرون دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.01	0.700	80.2	مرتفعة
7	العلاقة الإيجابية بين آباء وأمهات الطلبة تزيد من دافعية أبنائهم على التحصيل الدراسي	4.10	0.608	82.0	مرتفعة
8	تشجيع أولياء الأمور لأبنائهم الطلبة على التعليم يحسن من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.07	0.637	81.4	مرتفعة
9	الحوار الإيجابي بين أولياء الأمور وأبنائهم الطلبة يستثير دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.02	0.616	80.4	مرتفعة
10	تعزيز أولياء الأمور لطموح أبنائهم الطلبة باستكمال تعليمهم يزيد من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	3.97	0.591	79.4	مرتفعة
11	تبصير الطلبة بعادات الدراسة الجيدة من قبل أولياء أمورهم تستثير دافعيتهم على التحصيل الدراسي	3.87	0.658	77.4	مرتفعة
12	مشاركة الآباء والأمهات في تعليم أبنائهم الطلبة يزيد من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	3.87	0.716	77.4	مرتفعة
13	تعزيز نقاط القوة من قبل أولياء الأمور لأبنائهم الطلبة يحسن من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.09	0.602	81.8	مرتفعة
14	مشاركة أولياء أمور الطلبة في الأنشطة المدرسية يزيد من دافعية أبنائهم على التحصيل الدراسي	3.79	0.753	75.8	مرتفعة
15	توفير أولياء الأمور لأبنائهم الطلبة بيئة منزلية إيجابية تزيد من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.10	0.625	82.0	مرتفعة
الدرجة الكلية		4.01	0.466	80.1	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (6) أن الدرجة الكلية لمحور أولياء الأمور كانت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (4,01). وتبين أن الفقرة التي تنص على: "متابعة أولياء الأمور للمهام الدراسية الموكلة لأبنائهم الطلبة تعزز دافعيتهم على التحصيل الدراسي" قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، وكان متوسطها الحسابي (4,15)، وبدرجة مرتفعة. في حين حصلت الفقرة التي تنص على:

"مشاركة أولياء أمور الطلبة في الأنشطة المدرسية يزيد من دافعية أبنائهم على التحصيل الدراسي" على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (3,79)، وبدرجة مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة بن عمر، وبن لشهب (2016 – 2017)، والتي أشارت إلى أن المرافقة الوالدية تؤثر إيجابيا على دافعية التعلم لدى الطلبة. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن أولياء أمور الطلبة أصبح لديهم وعي عام باحتياجات أبنائهم الطلبة، وذلك من خلال تبصيرهم من قبل المرشدين التربويين، والهيئتين الإدارية والتدريسية، والبرامج التوعوية عبر وسائل الإعلام، وفي كثير من الأحيان يعتبر أولياء أمور الطلبة أن التعليم هو الملاذ الآمن لأبنائهم، ويشعرون بالسعادة بانجازاتهم وما يحققونه من نجاح مما انعكس ذلك على تعزيز دافعية أبنائهم الطلبة لتحقيق أفضل النتائج الدراسية.

ج.على مستوى فقرات المحور الثالث (البيئة المدرسية). يوضح الجدول الآتي المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مستوى فقرات هذا المحور:

الجدول رقم (7): يوضح المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمحور البيئة المدرسية.

الرقم	الفقرات	الوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الوزن النسبي%	درجة الموافقة
1	الحديقة المدرسية الجميلة تعزز دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	3.58	0.852	71.7	مرتفعة
2	توفر ملاعب رياضية مدرسية آمنة تستثير دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	3.72	0.885	74.5	مرتفعة
3	وجود مقصف مدرسي يلبي احتياجات الطلبة يزيد من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	3.47	0.878	69.3	مرتفعة
4	توافق مساحة الغرفة الصفية مع عدد طلبة الصف يحسن من دافعيتهم على التحصيل الدراسي	4.05	0.805	81.0	مرتفعة
5	نظافة البيئة المدرسية تزيد من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	3.88	0.804	77.6	مرتفعة
6	جمال البناء المدرسي يحسن من دافعية الطلبة على	3.59	0.874	71.9	مرتفعة

	التحصيل الدراسي				
7	وجود أثاث مدرسي مناسب يزيد من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	3.70	0.843	74.1	مرتفعة
8	توفر قاعة للأنشطة المدرسية تزيد من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي	3.76	0.789	75.2	مرتفعة
9	توفر تدفئة مناسبة للطلبة في فصل الشتاء تعزز من دافعية الطلبة على الدراسة	4.02	0.761	80.4	مرتفعة
	الدرجة الكلية	3.72	0.665	74.3	مرتفعة

يتضح من نتائج الجدول السابق رقم (7) أن الدرجة الكلية لمحور البيئة المدرسية كانت بدرجة مرتفعة، وبمتوسط حسابي (3,72). وتبين أن الفقرة التي تنص على: "توافق مساحة الغرفة الصفية مع عدد طلبة الصف يحسن من دافعيتهم على التحصيل الدراسي" قد حازت على أعلى المتوسطات الحسابية، حيث بلغ (4,05)، وبدرجة مرتفعة. في حين حصلت الفقرة التي تنص على: "وجود مقصف مدرسي يلبي احتياجات الطلبة يزيد من دافعية الطلبة على التحصيل الدراسي" على أدنى متوسط حسابي، حيث كان يساوي (3,47)، وبدرجة مرتفعة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة **سلامة** (2021) التي أشارت إلى أنه يوجد دور كبير للبيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها. ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن البيئة المدرسية التي تتوفر فيها احتياجات الطلبة والمعلمين وتمتاز بغنى مصادرها التعليمية تشعر الطلبة بالراحة النفسية والرغبة في الإنجاز مما تستثير دافعيتهم لتحقيق أفضل النتائج في التحصيل الدراسي، بالإضافة إلى أن وزارة التربية والتعليم الفلسطينية أولت اهتماماً كبيراً من خلال إيجاد وتعزيز قسم الصحة المدرسية الذي من خلاله يتم تدريب أعضاء من الهيئة التدريسية ومتابعة المهنيين من أذنة المدارس للقيام بمهامهم لتوفير بيئة مدرسية صحية وآمنة. وأصبح المجتمع المحلي في كثير من الأحيان يولي اهتماماً كبيراً في توفير الاحتياجات الفيزيقية المدرسية التي تسهم وتعزز دافعية الطلبة نحو الابداع العلمي.

ثانياً: النتائج المتعلقة بفرضيات الدراسة:

1.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى العلاقة بين متوسطات استجابة المبحوثين في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس. ولفحص الفرضية فقد استخدم الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، ونتائج جدول رقم (8) تبين ذلك.

جدول رقم (8): نتائج اختبار "ت" لمجموعتين مستقلتين لفحص دلالة الفروق حول العلاقة بين متوسطات استجابة المبحوثين في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير الجنس.

المتغير	محاور الاستبانة				القيمة الكلية
	القيم	م. الأول	م. الثاني	م. الثالث	
الجنس	T	-0.162	-0.134	0.774	0.118
	Sig.	0.872	0.893	0.441	0.907

حيث أظهرت نتائج جدول رقم (8) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير الجنس في المحاور الثلاث إضافة للدرجة الكلية، ما يدعونا إلى عدم رفض الفرضية الأولى؛ وهذا يشير إلى عدم تأثير الجنس على إجابات المبحوثين. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة قرواني (2019)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات يمتلكون نفس الخبرات المعرفية التي يخضعون لها اثناء فترة التعليم الجامعي أو التدريب المهني في مرحلة الالتحاق بالوظيفة، وكل منهم يشترك بنفس الهدف وهو حصول الطلبة على أفضل النتائج الدراسية، ويمارس المعلمون من كلا الجنسين مهامهم الوظيفية المؤطرة بمنظومة تعليمية واضحة من قبل وزارة التربية والتعليم الفلسطيني.

2.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى العلاقة بين متوسطات استجابة المبحوثين في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة

وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير التخصص. ولفحص الفرضية فقد استخدم الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test) ، ونتائج جدول رقم (9) تبين ذلك:

المتغير	محاور الاستبانة				القيمة الكلية
	القيم	م. الأول	م. الثاني	م. الثالث	
التخصص	T	0.039	1.369	0.906	0.845
	Sig.	0.969	0.174	0.367	0.400

حيث أظهرت نتائج جدول رقم (9) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير التخصص في المحاور الثلاث إضافة للدرجة الكلية، ما يدعونا إلى عدم رفض الفرضية الثانية؛ وهذا يشير إلى عدم تأثير التخصص على إجابات المبحوثين. فقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة سلامة (2021)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن المعلمين والمعلمات على اختلاف تخصصاتهم الأدبية والعلمية لديهم اهتمام مشترك في بث الروح المعنوية لدى الطلبة، وتعزيز دافعيتهم التي تسهم في تحسين مستوى أدائهم التعليمي وتحصيلهم الدراسي.

3.مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثالثة: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$)بين متوسطات استجابة المبحوثين على مستوى العلاقة بين متوسطات استجابة المبحوثين في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاسها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير مكان السكن. ولفحص الفرضية فقد استخدم الباحث اختبار "ت" للعينات المستقلة (Independent Samples T-Test)، ونتائج جدول رقم (10) تبين ذلك.

المتغير	محاور الاستبانة	القيمة الكلية

	القيم	م. الأول	م. الثاني	م. الثالث	
مكان السكن	T	-0.211	-0.155	-0.749	-0.379
	Sig.	0.833	0.877	0.456	0.706

حيث أظهرت نتائج جدول رقم (10) بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطات إجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان السكن في المحاور الثلاث إضافة للدرجة الكلية، ما يدعونا إلى عدم رفض الفرضية الثلاثة؛ وهذا يشير إلى عدم تأثير مكان السكن على إجابات المبحوثين. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة قرواني (2019)؛ ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن غالبية معلمي المدارس يتنقلون خلال مسيرتهم الوظيفية بين المدارس الحكومية الموجودة في القرى والمدن، وبالتالي فإنهم ينقلون خبراتهم المتراكمة في تعزيز دافعية الطلبة للتعليم، بالإضافة إلى أن الظروف المعاشة بسبب وسائل الاتصال والتواصل والحدود الجغرافية المشتركة بين المدن والقرى قد ساعدت في تبادل الخبرات المهنية والمهارات بين المعلمين التي بدورها تعزز دافعية الطلبة.

الخلاصة: خلصت نتائج الدراسة إلى أن محور المعلمين، ومحور أولياء الأمور، ومحور البيئة المدرسية حازت على متوسطات حسابية (4,15)، و (4,01) و (72،3) على التوالي، وبدرجات (مرتفعة)، وبدرجة كلية (مرتفعة)؛ حيث بلغت (4,00). وأظهرت نتائج هذه الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (**$\alpha \leq 0.05$**) في درجة تأثير تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة وانعكاساتها على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات الجنس، والتخصص، ومكان السكن. وبالتالي نجد **أن** تعزيز دافعية طلبة المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية في محافظة رام الله والبيرة لها آثار إيجابية على تحصيلهم الدراسي من وجهة نظر المعلمين. وبناء عليه يوصي الباحث بما يلي:

1. عقد دورات تدريبية للمعلمين تسهم في تنمية قدراتهم المعرفية لتشويق الطلبة وزيادة دافعيتهم للتعليم.

2. تنظيم برامج توعوية لأولياء أمور الطلبة تساعدهم في معالجة بعض القضايا التربوية.

3. استثمار جميع قنوات الاتصال والتواصل ما بين الهيئتين الإدارية والتدريسية وأولياء أمور الطلبة من أجل تحفيزهم وترغيبهم وتعزيز دافعيتهم للدراسة.

4.التعاون ما بين عناصر العملية التعليمية على توفير احتياجات الطلبة من أجل توفير بيئة مدرسية آمنة تسهم في تعزيز دافعيتهم للدراسة.

5. استخدام أسلوب التعزيز من قبل الهيئتين الإدارية والتدريسية كونه يساعد على تشجيع الطلاب في المشاركة والتفاعل وزيادة دافعيتهم للتعلم.

6. التنوع في استخدام اسلوب التعزيز لتفادي شعور الطلاب بالملل.

قائمة المراجع:

أبو حويج، مروان (2004). المدخل إلى علم النفس التربوي. عمان: دار البازوري العلمية للنشر والتوزيع.

بقيعي، نافز (2010). التربية العملية الفاعلة. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

بن عمر، سعدية؛ وبن لشهب، بخولة (2016- 2017). دور المرافقة الوالدية في تنمية دافعية التعلم لدى تلاميذ السنة الخامسة ابتدائي (دراسة ميدانية ببعض الابتدائيات بمدينة الجلفة). مذكرة لنيل شهادة الماستر، جامعة زيان عاشور الجلفة، الجزائر.

بوشامة، نجاة؛ والعايب، إيمان (2016 – 2017). التعزيز ودوره في التحصيل الدراسي لدى التلاميذ (حسب آراء معلمي المدارس الابتدائية). مذكرة لنيل شهادة ماستر، جامعة محمد الصديق بن يحيي – جيجيل، الجزائر.

زيان، سعيد (2013). مدخل إلى علم النفس التربوي. الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر.

سلامة، محمد (2021). دور البيئة المدرسية في زيادة التحصيل الدراسي لدى طلبة المرحلة الأساسية في مدارس مدينة المفرق من وجهة نظر معلميها. مجلة العلوم التربوية والنفسية 5 (50): 51 – 68.

شناعة، هشام؛ وعبيد، ميساء؛ وجابر، ساندي (2003). دافعية الإنجاز وعلاقتها بمستوى التحصيل الدراسي من وجهة نظر معلمي المرحلة الأساسية في محافظة طولكرم. مجلة جامعة فلسطين التقنية للأبحاث 11 (1): 81 – 101.

علام، صلاح (2006). الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية. القاهرة: دار الفكر العربي.

عوض، مرفت (2019). الاتجاه نحو التعلم النشط وعلاقته بالدافعية للانجاز لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية. مجلة كلية التربية بالمنصورة 108 (6): 1485 – 1517.

غباري، ثائر (2008). الدافعية النظرية والتطبيق. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع.

القبلي، عناية (2014). التعزيز في الفكر التربوي الحديث. القاهرة: شركة أمان للنشر والتوزيع.

قرواني، خالد (2019). درجة تأثير الدافعية على التحصيل الدراسي لطلبة المدارس في محافظة سلفيت من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. مجلة جامعة القدس المفتوحة – سلفيت :103- 143.

الهديرس، مازن (2019). الأساليب التي يتبعها معلم المرحلة الثانوية وعلاقتها بزيادة دافعية المتعلم نحو التعلم. المجلة العربية للنشر العلمي 13: 65 – 93.

Godman,Suki (2011). The relationship between unit university students motivation variable south African. Journal of Psychology, 41(3): 373 – 385.

Sivrikaya, A. (2019). The Relationship between Academic Motivation and Academic Achievement of the Students. Asian Journal of Education and Training, 5 (2) 309-315.

Sivapakiam, T. and Nalinilatha, M.(2017). The impact of motivation on higher secondary school students's academic performance, International Journal of Current? Research and Modern Education 2 (1): 5428-5455.

The Effect of Reinforcement on Students' Motivation in Public Schools in Ramallah and Al-Birah Governorates, and its Implication on Their Academic Achievement From Teachers' Perspective

Abstract: The current study aimed to identify the effect of reinforcement on students' motivation in public schools in Ramallah and Al-Birah Governorates, from teachers' perspective. The study population consisted of (1400), whereas the sample of the study consisted of (101) male and female teachers, who had been chosen randomly. The study is based on an analytical-descriptive approach. The study findings concluded that the teachers' domain, parents' domain, and school environment domain had gained the following means respectively (4, 15), (4, 01), (3,72) with high degree and high total degree which reached (4,00). The findings also revealed that there were no statistically significant differences in the main responses of the study sample participants at the significance level ($a \leq 0.05$) on the degree effect of the reinforcement of students' motivation in public schools in Ramallah and Al-Birah Governorates, and its implications on their academic achievement from teachers' perspective due to the variables of participants' gender, scientific specialization, and residence.

Keywords: motivation, academic achievement, public schools, Ramallah and Al-Birah governorates.

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
العدد 23 ديسمبر 2023
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين

التوجه نحو الحياة وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة

د. عبد الله أحمد عبده الفقيه

جامعة إب – كلية العلوم التطبيقية والتربوية بالنادرة – الجمهورية اليمنية

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية بالنادرة، والتعرف على مستوى التوجه نحو الحياة، ومدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الكلية، كذلك التعرف على طبيعة الفروق في التوجه نحو الحياة، والأفكار اللاعقلانية وفقا لمتغيرات (الجنس، التخصص، والمستوى الدراسي). تكونت العينة من (300) طالب وطالبة تم اختيارهم بطريقة عشوائية من جميع التخصصات الدراسية، تم استخدام مقياس التوجه نحو الحياة ومقياس الأفكار اللاعقلانية، وذلك بعد التحقق من صدقهم وثباتهم بأكثر من طريقة، وقد أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة ارتباطية دالة بين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية، حيث بلغ معامل الارتباط (0,028) ومستوى الدلالة (0.656). كذلك أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى التوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة، حيث بلغ المتوسط المتحقق (37,48) بينما المتوسط النظري للمقياس (30) درجة. كذلك أشارت النتائج إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية بدرجة كبيرة لدى عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط المتحقق للعينة (80,40) بينما المتوسط النظري للمقياس (48) درجة، وبالنسبة للفروق في التوجه نحو الحياة، أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير الجنس والتخصص الدراسي، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير المستوى الدراسي ولصالح المستوى الرابع. وفي متغير الأفكار اللاعقلانية أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا وفقا لمتغير الجنس ولصالح الإناث، حيث بلغ المتوسط الحسابي للإناث (81,92) بينما متوسط الذكور (79,46) بينما لم نوجد فروق دالة وفقا لمتغير التخصص (علمي – إنساني) والمستوى الدراسي.

الكلمات المفتاحية: التوجه نحو الحياة، الافكار اللاعقلانية،–كلية التربية بالنادرة.

مقدمة الدراسة:

يعد مفهوم التوجه نحو الحياة من المفاهيم الحديثة والتي ارتبطت بدراسات علم النفس الإيجابي، حيث يقال إن القرن الحادي والعشرون هو عصر علم النفس الإيجابي، والذي يهتم بالبحث في القوى الإنسانية بدلا من البحث في القوى السلبية كالأمراض (القاسم، 2011: 1).

حيث يرى المختصون بالسلوك البشري أن الاتجاهات النفسية الإيجابية التي يتبناها الفرد نحو الحياة، تؤثر بصورة كبيرة على مجمل مكوناته النفسية وتصرفاته الحياتية بمعنى أن التوجه نحو الحياة يشكل سمة نفسية تعكس اتجاه يتسم بالتفاؤل والأمل المشرق لكل أحداث الحياة , وان التفاؤل و الاتجاهات الإيجابية تلعب دورا بعيد المدى في حياتنا النفسية وفي سلوكياتنا وعلاقاتنا بغيرنا، وفيما نقوم به من خطط للاضطلاع بها في المستقبل القريب والبعيد , حيث إن جميع المناشط الإيجابية في حياتنا سواء كانت فكراً أو عاطفة أو عملاً، إنما ترتبط بما يعمل في جهازنا النفسي من تفاؤل، وما يدور خلدنا من أفكار، وما يشيع في قلوبنا من مشاعر، وأن ذلك يؤثر في إدراكنا للواقع الخارجي إلى أبعد حد ممكن (أسعد، 1986: 32).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت متغير التوجه نحو الحياة وعلاقته ببعض المتغيرات منها دراسة الأنصاري (2003)، دراسة براين أنجيلا BR AYN ANGELA (2004)، دراسة السيد على (2010)، دراسة عبد الكريم والدوري (2010)، دراسة المطيرى (2013)، دراسة صالح (2013)، أبو أسعد (2010)، دراسة علي (2012)، عبد الفتاح (2019)، الجبيلة (2020)، صالح (2020).

أما بالنسبة لمتغير الأفكار اللاعقلانية كعامل محدد للسلوك الإنساني، فقد تم تناوله من قبل كثير من الباحثين، وقد تبين إن الأفكار اللاعقلانية ترتبط بظواهر متعددة منها (الاكتئاب، القلق، الغضب) (جردات، 2006: 144).

كما أشارت دراسات كلا من الشربيني (2005)، الموسوي (2005)، الريحاني (1987)، الشيخ (1990)، العنزي (2007)، عبد الله (2013)، حسن والجمالي (2003)، البراق (2008)، الصائغ (2004)، احمد (2004)، العويضة (2008)، صباح والحموز (2007)، مزنوق

(1996)، حسن، وأبو الوفاء (2021)، القضاة (2014)، مريم والشمسان (2017) إلى أن هناك انتشار واسع للأفكار اللاعقلانية التي تحدث عنها ألبرت أليس، وذلك بين طلاب الجامعات في بيئتنا العربية.

مشكلة الدراسة:

من العرض السابق يمكن القول أن موضوع التوجه نحو الحياة من المتغيرات الحديثة في مجال الدراسات النفسية، والدراسات التي تناولته نادرة ومحدودة على مستوى الوطن العربي أما على المستوى المحلى "(البيئة اليمنية) تعد هذه الدراسة هي الأولى على حد علم الباحث، حيث قام الباحث بمسح قواعد البيانات في الجامعات اليمنية , ولم يجد أي دراسة سابقة تناولت متغير التوجه نحو الحياة وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية , لذلك سعى الباحث لتغطية هذا النقص في المكتبة النفسية اليمنية . إن مشكلة الدراسة الحالية سوق تتناول "العلاقة بين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة " وأن كلا المتغيرين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية لهما أهمية كبيرة في إحداث السلوك الإنساني , ويفسر في ضوئهما تصرفات الفرد والتنبؤ بما سيكون عليه في المستقبل. إجمالاً مما سبق يمكن صياغة مشكلة الدراسة بالتساؤل الرئيسي التالي:

" ما علاقة التوجه نحو الحياة بالأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة؟

ويتفرع من هذا التساؤل، التساؤلات الفرعية الآتية:

- ما مستوى التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة؟
- ما مستوى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة بين طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة بين طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (إنساني – علمي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة بين طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول – الرابع)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (إنساني – علمي)؟

– هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية بين طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول – الرابع)؟

والدراسة الحالية تحاول الإجابة على هذه التساؤلات.

أهمية الدراسة:

تتجلى أهمية الدراسة بالنقاط الآتية:

– تعد دراسة متغير التوجه نحو الحياة وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية هي الأولى في البيئة اليمنية على حد علم الباحث.

– تلقي الضوء على طبيعة إدراك طلبة الجامعة للمستقبل ومواقفهم وتحمسهم للحياة ومدى تمتعهم بالصحة النفسية.

– تقدم معلومات موضوعية لإعداد البرامج الإرشادية والعلاجية والتأهيلية لطلبة الجامعة.

– تعد هذه الدراسة استشرافية وتنبؤيه للمستقبل كونها تكشف عن تقييم طلبة الجامعة للمستقبل وعن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لديهم.

– إثراء مكتبة الكلية والجامعة بموضوع عن علم النفس الإيجابي وهو (التوجه نحو الحياة) وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية.

– تركز الدراسة على طلبة الجامعة وهم صناع المستقبل لليمن.

أهداف الدراسة:

– التعرف على طبيعة العلاقة بين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة.

– التعرف على مستوى التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة.

– التعرف على مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة.

– التعرف على طبيعة الفروق في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

– التعرف على طبيعة الفروق في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير التخصص (إنساني– علمي).

– التعرف على طبيعة الفروق في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول– الرابع).

– التعرف على طبيعة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور– إناث).

– التعرف على طبيعة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير التخصص (إنساني– علمي).

– التعرف على طبيعة الفروق في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول– الرابع).

فروض الدراسة:

وفقاً للدراسات السابقة تم صياغة الفروض الآتية:

– الفرض الأول: "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة".

– الفرض الثاني: "تدني مستوى التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة".

– الفرض الثالث: "تنتشر الأفكار اللاعقلانية بدرجة كبيرة لدى طلبة كلية التربية النادرة".

– الفرض الرابع: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)".

– الفرض الخامس: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي (إنساني – علمي)".

– الفرض السادس: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول – الرابع)".

– الفرض السابع: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)".

– الفرض الثامن: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير التخصص (إنساني – علمي)".

– الفرض التاسع: "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير المستوى الدراسي (الأول – الرابع)".

حدود الدراسة:

– الحد الجغرافي (كلية التربية النادرة).

– الحد البشري (طلبة المستوى الأول والرابع) المقيدين بالكلية للعام الدراسي 2020-2021.

– الحد الزمني (مارس، أبريل، مايو، 2021).

مصطلحات الدراسة:

أولاً: التوجه نحو الحياة: هناك عدد من التعريفات منها ما يلي:

تعريف جابر وكفافي (1992) "هو اتجاه إزاء الحياة أو إزاء أحداث معينة، ينزع الفرد فيها إلى رؤية الجانب المشرق من الحياة والأحداث، والأيمان بان هذا العالم هو خير العوالم وان وجد به بعض الشر، وان الخير سوف ينتصر في آخر الأمر على الشر (جابر وكفافي، 1992: 2519).

عرفه الأنصاري (2002) بأنه " نظرة استبشار نحو المستقبل تجعل الفرد يتوقع الأفضل وينتظر حدوث الخير ويرنو إلى النجاح ويستبعد ما خلاف ذلك (الأنصاري، 2002: 16).

يعرفه السيد علي بأنه " سمة في الشخصية توسم بأنها رؤية ذاتية إيجابية واستعداد كامن لدى الفرد غير محدودة بشروط معينة، يمكنه من توقع الخير، وأدراك كل ما هو إيجابي من أمور الحياة الجيدة وغير الجيدة، وذلك بالنسبة للحاضر الحالي والمستقبل القادم (السيد علي، 2010: 685).

يعرفه شاير وكارفر بأنه " النزعة أو الميل للتفاؤل أي التوقع العام بحدوث أشياء أو أحداث حسنة بدرجة كبيرة من الأحداث السيئة، وهي سمة مرتبطة ارتباطا عاليا بالصحة النفسية الجيدة (عبد الكريم والدوري، 2010: 245).

يعرفه موسى بأنه " اتجاه من جانب فرد ما نحو الحياة أو نحو أحداث معينة، يميل أحياناً إلى حد مفرط العيش على الأمل، أو نحو التركيز على الناحية المشرقة من الحياة أو الأحداث أو الجانب المفعم بالأمل والخير (موسى، 2001: 186).

ثانياً: الأفكار اللاعقلانية:

يعرفها زكريا والشربيني بأنها " تلك الأفكار السلبية الخاطئة غير الواقعية التي تتسم بعدم الموضوعية والتأثر بالأهواء الشخصية المبنية على المزيد من التعميمات الخاطئة والمبالغة والتهويل (زكريا والشربيني، 2005: 540).

عرفت على أنها " معتقدات فكرية خاطئة يبنيها الفرد عن نفسه وعن العالم المحيط به، تؤدي بالتالي إلى نشؤ الاضطرابات الوجدانية والسلوكية للفرد (إبراهيم، 1994: 273).

كذلك عرفت على أنها "عبارة عن مجموعة من الأفكار والمعتقدات التي لا تتفق مع الواقع الفعلي للأمور وغير موضوعية، تتميز بتعظيم الأمور المرتبطة بالذات (الصباح والحموز، 2007: 289).

تعقيب على تعريف المصطلحات:

1- التوجه نحو الحياة: يتضح من التعريفات السابقة للتوجه نحو الحياة بأن جميعها تؤكد على انه يمثل نزعة واستعداد وميل وسمة لإدراك وتفسير المستقبل بطريقة إيجابية، ورؤية الجانب المشرق فقط من الحياة، ويتسم سلوك الفرد بالحماس والإقبال على الحياة بأمل وإيجابية.

2- الأفكار اللاعقلانية: يتضح أيضا من التعريفات السابقة المتعلقة بمفهوم الأفكار اللاعقلانية بأنها جميعا تؤكد على إنها تتضمن مجموعة من التصورات والمعتقدات الخاطئة وغير المنطقية بخصوص الفرد نفسه أو عن العالم المحيط به. وإنها تتضمن التهويل والمبالغة والتعميم والتطرف والاستنتاجات السلبية، وان هذه الأفكار تؤدي إلى إعاقة حياة الفرد اليومية وتسبب له الاضطراب النفسي..

الدراسات السابقة:

أولاً: الدراسات المتعلقة بالتوجه نجو الحياة:

هناك عدد من الدراسات السابقة التي تناولت متغير التوجه نحو الحياة منها ما يلي:

- دراسة صالح (2013): هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين السعادة والتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركياً، ومعرفة الفروق بين الطلبة وفقاً لمتغيرات (الجنس – الحالة الاقتصادية)،

وبعد تطبيق مقاييس الدراسة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين السعادة والتوجه نحو الحياة، كذلك عدم وجود فروق دالة في التوجه نحو الحياة وفقاً لمتغير الجنس.

– دراسة الأنصاري (2003): هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفاؤل غير الواقعي والتوجه نحو المستقبل، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة على عينة من طلبة الجامعة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة بين التفاؤل غير الواقعي والتوجه الإيجابي نحو الحياة.

– دراسة براين أنجيلا :(2004) Bryan, Angela هدفت إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو المستقبل والأحداث المثيرة وسلوك المخاطرة، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين الاندفاع والإحساس والتوجه نحو المستقبل.

– دراسة علي (2010): هدفت الدراسة إلى معرفة علاقة التوجه نحو الحياة بسمات الشخصية، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة على عينة من طلاب الجامعة، أشارت النتائج إلى الذكور أكثر توجها إيجابياً نحو الحياة من الإناث، وأكثر ثباتا واندفاعية، وإنهم متفائلون بشأن مستقبلهم، وأن الإناث لا يتوقعن أن تسير الأمور في صالحهن دوماً، كذلك وجود علاقة بين التوجه نحو الحياة والثبات الانفعالي، والسيطرة، والاندفاعية.

– دراسة عبد الكريم والدوري (2010): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو الحياة والتفاؤل لدى عينة من طالبات الجامعة، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة، أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة بين التفاؤل والتوجه نحو الحياة، وان مستوى التوجه نحو الحياة عالي لدى الطالبات، كذلك وجود فروق دالة في التوجه نحو الحياة بين طالبات المستوى الأول والرابع ولصالح المستوى الرابع.

– دراسة المطيري (2013): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو الحياة وقلق المستقبل، لدى عينة من السجينات، ومعرفة الفروق وفقا للمستوى التعليمي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة سلبية (عكسية) دالة إحصائياً بين التوجه نحو الحياة وقلق المستقبل، كذلك عدم وجود فروق دالة وفقاً لمتغير المستوى التعليمي.

– دراسة أبو اسعد (2010): هدفت الدراسة إلى التعرف على الفرق في الشعور بالوحدة النفسية والتوجه الحياتي بين المتزوجين والأرامل والعازبين، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، أشارت النتائج إلى وجود فروق في التوجه نحو الحياة بين المتزوجين والعازبين والأرامل، كذلك وجود فروق وفقاً للجنس في التوجه نحو الحياة.

– دراسة الشورى (2013): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو الحياة والكفاءة الاجتماعية، ومعرفة الفروق في التوجه نحو الحياة بين الأطفال العاملين وغير العاملين، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الكفاءة الاجتماعية والتوجه نحو الحياة، ووجود فروق دالة في التوجه نحو الحياة بين الأطفال العاملين وغير العاملين ولصالح الأطفال العاملين.

– دراسة علي (2012): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين التوجه نحو والاستقرار الزواجي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة، أشارت النتائج إلى إن أفراد العينة لديهم توجها إيجابياً نحو الحياة، وان هناك علاقة بين التوجه نحو الحياة والاستقرار الزواجي.

ثانياً: الدراسات المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية:

هناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت متغير الأفكار اللاعقلانية منها ما يلي:

– دراسة مجلي (2011): هدفت الدراسة إلى الكشف عن مدى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة، ومعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، ومعرفة الفروق وفقاً لمتغير الجنس، وبعد تطبيق مقاييس الدراسة أشارت النتائج إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة، وجود علاقة ارتباطية بين الأفكار اللاعقلانية والضغوط النفسية، كذلك وجود فروق دالة في الأفكار اللاعقلانية وفقا لمتغير الجنس ولصالح الذكور.

– دراسة صابر (2010): هدفت الدراسة إلى الكشف عن الأفكار اللاعقلانية كعوامل مؤشرة بالوحدة النفسية واضطرابات الشخصية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى إن هناك فروق دالة في الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وان الأفكار اللاعقلانية ترتبط بالوحدة النفسية واضطرابات الشخصية.

– دراسة العنزي (2007): هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين القلق والأفكار اللاعقلانية، ومعرفة مستوى الأفكار اللاعقلانية، وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينة من الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين، أشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الأفكار اللاعقلانية لدى المنحرفين، ووجود علاقة بين القلق والأفكار اللاعقلانية.

– دراسة عبد الله (2013): هدفت الدراسة إلى الكشف عن توزيع الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق في الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، وبعد تطبيق أداة

الدراسة، أشارت النتائج إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة، وأن الإناث أكثر ميلاً للأفكار اللاعقلانية من الذكور.

– دراسة العويضة (2008): هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلاب الجامعة، ومعرفة العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والصحة النفسية، وقد أشارت النتائج إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى عينة الدراسة، وعدم وجود فروق دالة في الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الجنس.

– دراسة صباح والحموز (2007): هدفت الدراسة إلى معرفة نسبة انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعة، ومعرفة الفروق وفقاً لمتغيرات الجنس، والتخصص، وبعد تطبيق أداة الدراسة، أشارت النتائج إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية بين طلبة الجامعة، ووجود فروق دالة في الأفكار اللاعقلانية وفقاً لمتغير الجنس ولصالح الذكور، وعدم وجود فروق وفقاً لمتغير التخصص الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

1– التوجه نحو الحياة: يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة التي تناولت التوجه نحو الحياة، وجود علاقة دالة إحصائيا بين التوجه نحو الحياة وبين عدد من المتغيرات والسمات النفسية والاجتماعية منها (السعادة، التفاؤل غير الواقعي، الاندفاع وسلوك المخاطرة، الثبات الانفعالي، والسيطرة والاندفاعية، التفاؤل، الاستقرار الزواجي، الكفاءة الاجتماعية) بينما أشارت دراسة المطيري (2013) إلى وجود علاقة سلبية (عكسية) بين التوجه نحو الحياة وقلق المستقبل، كما أشارت دراسة عبد الكريم والدوري (2010)، دراسة علي (2012) إلى أن طلبة الجامعة لديهم توجهاً إيجابياً نحو الحياة . وفيما يتعلق بالفروق في متغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي في التوجه نحو الحياة، فقد تباينت نتائج تلك الدراسات، حيث أشارت دراسة صالح (2013)، دراسة أبو اسعد (2010) إلى عدم وجود فروق في التوجه نحو الحياة وفقاً للجنس، بينما أشارت دراسة علي (2010) إلى أن الذكور أكثر توجهاً إيجابياً نحو الحياة من الإناث، أما الدراسات الأخرى فلم تتناول متغير الجنس. وبالنسبة لمتغير التخصص الدراسي لم يتم تناوله في أي دراسة سابقة، ومن هنا تظهر الحاجة إلى تناوله في الدراسة الحالية، كذلك متغير المستوى الدراسي تم تناوله في دراستين فقط هما دراسة عبد الكريم والدوري (2010) وأشارت إلى وجود فروق بين المستوى الأول والرابع ولصالح المستوى الرابع، ودراسة المطيري (2013) أشارت إلى عدم وجود فروق وفقا للمستوى الدراسي. كما

يشير الباحث إلى إن جميع الدراسات السابقة المتعلقة بالتوجه نحو الحياة أجريت على المستوى العربي ولم يتم تناول هذا الموضوع في البيئة اليمنية وفقا للمسح الذي أجراه الباحث، وعليه سعى الباحث لتناوله لدى طلبة الجامعة، كمساهمة متواضعة في نشر وتعزيز مفاهيم علم النفس الإيجابي في البيئة اليمنية.

2- الأفكار اللاعقلانية: يتضح من العرض السابق لنتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالأفكار اللاعقلانية بأنها جميعاً قد أشارت إلى انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعات، كما أشارت إلى وجود علاقة دالة إحصائياً بين الأفكار اللاعقلانية وبعض المتغيرات النفسية مثل (الضغوط النفسية، الوحدة النفسية، اضطرابات الشخصية، القلق). إجمالاً مما سبق ومن خلال المسح على قواعد البيانات الذي قام به الباحث، لم يجد دراسة تناولت التوجه نحو الحياة وعلاقته بالأفكار اللاعقلانية، لذلك سعى الباحث لتناول هذا الموضوع لما له من أهمية تتعلق بالصحة النفسية لطلاب الجامعة، إضافة إلى إن كلا المتغيرين من المحددات الأساسية للسلوك الإنساني، هذا وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها وفروضها ومناقشة نتائجها.

إجراءات الدراسة:

- **مجتمع الدراسة:** يشمل جميع طلبة كلية التربية النادرة بشكل عام، والمستوى الأول والرابع بشكل خاص، المسجلين بالكلية للعام الدراسي 2020-2021.

- **عينة الدراسة:** تكونت عينة الدراسة من (300) طالب وطالبة، من جميع التخصصات الدراسية. ومن المستوى الأول والرابع فقط، تم اختيارهم بطريقة عشوائية، لكي تتاح الفرصة لكل عضو في مجتمع البحث بأن يكون ضمن العينة، والجداول التالية توضح خصائص العينة.

جدول (1) توزيع أفراد العينة وفقا للجنس

الجنس	ذكور	إناث	المجموع

العدد	190	110	300
النسبة المئوية	% 63.3	%36.7	%100

جدول (2) توزيع العينة وفقاً لمتغيرات التخصص والمستوى الدراسي

التخصص / المستوى	حاسوب	إنجليزي	قرآن كريم	عربي	رياضيات	فيزياء	الإجمالي
الأول	41	33	35	25	15	15	164
الرابع	35	35	20	20	11	15	136
الإجمالي	76	68	55	45	26	30	300

أداة الدراسة: تحقيقاً لأهداف الدراسة والتحقق من فرضياته، قام الباحث بالاعتماد على الأدوات الآتية:

1- مقياس التوجه نحو الحياة: وضعه شاير وكارفر(1985) Schier@carver المقياس يتكون من (12) فقرة، وهو يتمتع بمؤشرات صدق وثبات عالية، حيث تم تطبيقه في دراسات أجنبية عديدة، قام بترجمته إلى العربية بدر الأنصاري (1998) حيث قام بحساب صدق التكوين، والصدق العاملي، الصدق المرتبط بمحك، وقد تم استبعاد فقرتين من المقياس الأصلي نظراً لحصولها على معامل ارتباط أقل من (0.30)، وبالتالي أصبح المقياس بصورته النهائية يتكون من (10) فقرات، كما بلغ معامل الثبات بطريقة كرونباخ (0.83)، وبطريقة التجزئة النصفية (0.79)،كما تم استخدام هذا المقياس في البيئة العربية من قبل عبد الكريم والدوري (2010) في العراق، والمطيري (2013) في السعودية، ولغرض التأكد من مدى مناسبة المقياس لتطبيقه في الدراسة الحالية، قام الباحث بتكييف المقياس على البيئة اليمنية من خلال الآتي:

أ -الصدق الظاهري: تم عرض المقياس على مجموعة من الأساتذة المتخصصين بعلم النفس في الجامعات اليمنية، وذلك للتأكد من محتوى الفقرات وصلاحيتها لما وضعت لقياسه (التوجه نحو الحياة)، وبعد تحليل أراء المحكمين اتضح عدم تعديل أو حذف أي فقرة من فقرات المقياس.

ب- صدق الاتساق الداخلي: وللتحقق من اتساق (ترابط) المقياس وصلاحيته لقياس التوجه نحو الحياة، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من مجتمع البحث (100) طالب وطالبة، حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح أدناه:

جدول (3) معامل ارتباط فقرات مقياس مع الدرجة الكلية

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.487**	.000
2	.415**	.000
3	.598**	.000
4	.601**	.000
5	.497**	.000
6	.457**	.000
7	.469**	.000
8	.586**	.000
9	.382**	.000
10	.412**	.000

(**) دال عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول أعلاه بأن جميع الفقرات حصلت على معاملات ارتباط عالية ودالة عند مستوى (0.05) وقد تراوحت قيمة معامل الارتباط بين (**382. - **601.). إجمالاً مما سبق يتضح أن المقياس يمتلك صدق داخلياً عالياً وذات اتساق داخلي، وأنه يقيس شيئاً واحداً وهو (التوجه نحو الحياة).

ثبات المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة من (100) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، وذلك للتحقق من ثبات المقياس وقد اعتمد على الأساليب الآتية:

أ- طريقة التجزئة النصفية: تم تقسيم المقياس إلى نصفين متساويين، ثم استخرج معامل الارتباط بين النصفين، وصحح الطول الكلي للمقياس بمعادلة سيبرمان براون وقد بلغ معامل الارتباط (.516) وهو قيمة عالية ودال عند مستوى (0.05).

ب- طريقة ألفا كرونباخ: كما تم حساب الثبات بطرقة ألفا كرونباخ، وقد بلغ معامل الثبات (.532)، مما سبق يتضح أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات، وبالتالي أصبح صالح للتطبيق على عينة الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح المقياس : المقياس يتكون من (10) فقرات، وبدائل الاستجابة هي (كثير جداً – كثير – متوسط – قليل – لا) حيث تعطى درجات متسلسلة (5, 4, 3, 2, 1) لجميع الفقرات الإيجابية، باستثناء الفقرات رقم (6,7,10) فأنها تعطى أوزان معكوسة (1, 2 , 3, 4, 5) لأنها فقرات سلبية , والدرجة الكلية للمقياس هي مجموع درجات فقرات المقياس جميعا , وبالتالي فإن مدى الدرجات يتراوح بين (10-50) فالدرجة الكبرى تعكس توجهاً إيجابياً نحو الحياة، والصغرى تعكس توجهاً سلبياً نحو الحياة، علماً بأن المتوسط الفرضي للمقياس هو (30) درجة.

ثانياً: مقياس الأفكار اللاعقلانية: اعتمد الباحث على مقياس الأفكار اللاعقلانية والذي أعده للبيئة العربية سليمان الريحاني (1985) والمقياس يتمتع بمؤشرات عالية من الصدق والثبات، حيث قام الريحاني بالتحقق من صدق المقياس من خلال الصدق التمييزي وصدق المحك، كما بلغت نسبة الثبات (0.83)، كما تم تطبيق المقياس من قبل عدد من الباحثين منهم ا لشمسان (1996)، الغامدي (1419)، الحارثي (1423)، البكر (1423)، السلمان (1424)، الجوفي (1425). وللتأكد من مدى مناسبة وصلاحية المقياس لتطبيقه في الدراسة الحالية، قام الباحث بتكييف المقياس على البيئة اليمنية من خلال الآتي:

أ- الصدق الظاهري (صدق المحكمين): تم عرض المقياس بصورته الأصلية على مجموعه من الأساتذة المتخصصين بعلم النفس، وذلك للتأكد من محتوى الفقرات وأسلوب صياغتها وصلاحيتها لقياس ما

وضعت لقياسه وهو (الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة)، وكان المقياس بصورته الأصلية يتكون من (48) فقرة، وتم اعتماد معيار النسبة المئوية لقبول فقرات المقياس، حيث اعتبرت نسبة (80%) قيمة محكية لقبول الفقرات وصلاحيتها للتطبيق، وبعد تحليل نتائج التحكيم، أشارت النتائج إلى تعديل صياغة فقرات المقياس دون المساس بمحتواها، وأن أغلب الفقرات حصلت على معدل (80%) فما فوق، حيث اقتصر التعديل على بعض الفقرات من حيث الصياغة اللغوية كما هو موضح أدناه:

جدول (3) الفقرات المعدلة من قبل المحكمين

الفقرة قبل التعديل	الفقرة بعد التعديل
أجزم بان كل شخص قادراً تحقيق سعادته بنفسه.	أجزم بأن كل شخص قادر على تحقيق سعادته بنفسه.
أعتقد بأن هناك حلاً مثالياً لكل مشكلة ينبغي التوصل إليها .	أعتقد بأن هناك حلاً مثالياً لكل مشكلة ينبغي التوصل إليه .
أتمسك بضرورة مواجهة الصعوبات ما أملك من تجنبها والابتعاد عنها.	أتمسك بضرورة مواجهة الصعوبات ما أملك بدلاً من تجنبها والابتعاد عنها.
يجب تقبل الحلول العلمية بدلاً من البحث عن حل مثالي .	يجب تقبل الحلول العملية بدلاً من البحث عن حل مثالي
أعتقد أن الذي لا يستطيع التغيير يلجأ إلى التمسك بالماضي .	أعتقد أن التمسك بالماضي عذراً يستخدمه من لا يستطيع التغيير.

ب- صدق الاتساق الداخلي: للتحقق من صدق اتساق المقياس (ترابط المقياس وصلاحيته لما وضع لقياسه)، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة أولية (100) طالب وطالبة من مجتمع الدراسة، حيث تم حساب معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، كما هو موضح أدناه:

جدول (4) يوضح معاملات ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	رقم الفقرة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
1	.610**	.000	23	.783**	.000	45	.580**	.000
2	.740**	.000	24	.694**	.000	46	.623**	.000
3	.761**	.000	25	.573**	.000	47	.525**	.000
4	.552*	.000	26	.725**	.000	48	.636**	.000
6	.543*	.000	28	.603**	.000			
7	.613**	.000	29	.596**	.000			
8	.793**	.000	30	.502**	.000			
9	.543**	.000	31	.708**	.000			
10	.585**	.000	32	.504**	.000			
11	.831**	.000	33	.623**	.000			
12	.680**	.000	34	.561**	.000			
13	.524**	.000	35	.702**	.000			
14	.493**	.000	36	.596**	.000			
15	.624**	.000	37	.780**	.000			
16	.760**	.000	38	.663**	.000			
17	.673**	.000	39	.806**	.000			
18	.555**	.000	40	.516**	.000			
19	.714**	.000	41	.574**	.000			
20	.594**	.000	42	.652**	.000			

			.000	.724**	43	.000	.505**	21
			.000	.556**	44	.000	.755**	22

(**) دالة عند مستوى (0.05)

يتضح من الجدول أعلاه أن جميع الفقرات حصلت إلى على معاملات ارتباط عالية ودالة عند مستوى (0.05) وقد تراوحت قيمة معاملات الارتباط بين (.504** - .831**). إجمالاً مما سبق يمكن القول إن المقياس يمتلك صدقا داخليا عاليا وذات اتساق داخلي عالي وأنه يقيس شيئاً واحداً وهو (الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة الجامعة).

ج- الصدق الذاتي: قام الباحث بحساب الصدق الذاتي للمقياس وذلك بعد حساب معامل الثبات وقد بلغ (.805)

ثبات المقياس: قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة (100) طالب وطالبة من مختلف التخصصات وذلك للتحقق من ثبات المقياس، حيث اعتمد على الطرق الآتية:

أ- التجزئة النصفية: تم تقسيم المقياس إلى نصفين كل نصف يتكون من (24) فقرة، ثم استخرج معامل الارتباط بيرسون للنصفين، ثم صحح الطول بمعادلة سيبرمان براون كما هو موضح أدناه:

جدول (5) يوضح معاملات الارتباط بين الجزئيين

معاملات الارتباط	مستوى الدلالة
.688	دال عند مستوى (0.05)

- طريقة كرونباخ:

كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ وقد بلغت قيمة الثبات (.649)

مما سبق يتضح القول إن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي سار صالحاً لتطبيقه على عينة الدراسة الحالية.

طريقة تصحيح المقياس: المقياس بصورته النهائية يتكون من (48) فقرة، وبدائل الاستجابة هي (نعم، لا) حيث يُعطي (نعم) درجتان، (لا) درجة واحدة وبالتالي مدى درجات المقياس يتراوح بين (48-96) درجة فالدرجة العالية تشير إلى أن الفرد لدية أفكار لا عقلانية بدرجة كبيرة، والدرجة الصغرى تشير إلى انخفاض الأفكار اللاعقلانية لدى الفرد.

الوسائل الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث الوسائل الإحصائية الآتية:

-المتوسط الحسابي والانحراف المعياري والنسبة المئوية

-اختبار t-test لحساب الفروق بين المتوسطات الحسابية لدرجة أفراد العينة على متغيرات الدراسة.

-معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، ولحساب معامل ثبات مقياس الدراسة.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

نتائج الفرض الأول: والذي ينص على "لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة" وللتحقق من صحة الفرض، قام الباحث باستخدام معامل ارتباط بيرسون، وأشارت النتائج إلى ما يلي:

جدول (6) معامل ارتباط بيرسون بين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة.

العينة	قيمة معامل الارتباط	مستوى الدلالة
252 (**)	.028	.656

(**) عدد عينة التحليل بعد استبعاد المقاييس الغير صالحة

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين التوجه نحو الحياة والأفكار اللاعقلانية، حيث أن معامل ارتباط بيرسون بلغ (.028) وهو غير دال عند مستوى (0.05)، وهذه النتيجة منطقية، لأن التوجه نحو الحياة هو رؤية تفاؤلية وشعور بالأمل والإيجابية التامة لأحداث الحياة المستقبلية وهذا يتناقض مع طبيعة ومحتوى الأفكار اللاعقلانية، وتتفق نتائج الدراسة الحالية بشكل غير

مباشر مع نتائج دراسة كلاً من علي (2010)، الشورى (2013)، عبد الكريم (2010) والتي تشير إلى ارتباط التوجه نحو الحياة مع الثبات الانفعالي، والتفاؤل، والكفاءة الاجتماعية.

نتائج الفرض الثاني: والذي ينص على "تدني مستوى التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط المتحقق في التوجه نحو الحياة لدى أفراد العينة ككل والمتوسط الفرضي للمقياس وأشارت النتائج إلى ما يلي:

جدول (7) نتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لمقياس التوجه نحو الحياة للعينة ككل

العينة	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط النظري للمقياس	درجة الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
252	37.48	4.79	30	251	24.790	.000

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري ولصالح المتوسط المتحقق، وهذا يعني إن أفراد العينة لديهم توجها إيجابياً نحو الحياة. مما يعني عدم تحقق صحة الفرض الثاني. يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة المرحلة الجامعية كونها آخر مرحلة لأعداد الفرد مهنيا واجتماعيا، وبالتالي سار لدى الطلبة خطط حياتية وأهداف تتعلق بمستقبلهم الحياتي، مما أثر على توجههم الإيجابي نحو الحياة، على الرغم من الظروف الاقتصادية القاسية والأزمات السياسية للمجتمع اليمني، إلا أن تطلعات الطلبة وإرادتهم كانت أقوى من الواقع. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع دراسة عبد الكريم والدوري (2010)، ودراسة علي (2012).

نتائج الفرض الثالث: والذي ينص على "تنتشر الأفكار اللاعقلانية بدرجة كبيرة لدى طلبة كلية التربية النادرة" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينة واحدة لمعرفة دلالة الفروق بين المتوسط المتحقق في الأفكار اللاعقلانية لدى أفراد العينة ككل والمتوسط الفرضي للمقياس وأشارت النتائج إلى ما يلي:

جدول (8) نتائج اختبار "ت" للفروق بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري لمقياس الأفكار اللاعقلانية للعينة ككل

العينة	المتوسط المتحقق	الانحراف المعياري	المتوسط النظري للمقياس	درجة الحرية	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
252	80.40	5.19	48	251	99.14	.000

يتضح من الجدول أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) بين المتوسط المتحقق والمتوسط النظري للمقياس ولصالح المتوسط المتحقق، وهذا يعني إن الأفكار اللاعقلانية تنتشر لدى أفراد العينة بدرجة كبيرة. وبهذا يتحقق صحة الفرض الثالث، ويمكن إرجاع ذلك إلى البيئة الاجتماعية التقليدية للمجتمع اليمني، حيث تسود القبيلة والعصبية والعادات الغير صحية مثل الخرافة والشعوذة والمبالغة في معظم الجوانب الحياتية، مما يشكل بيئة خصبة لنمو الأفكار اللاعقلانية، كذلك أساليب المعاملة الوالدية والتنشئة الاجتماعية القائمة على التسلط والقهر، ووضع مطالب على الفرد تفوق قدراته وإمكانياته، كذلك تدني مستوى البرامج التعليمية وعدم قدرتها على إحداث تغيير في ذهنية الطلاب، وأيضاً عدم توفر خدمات الإرشاد الأكاديمي داخل الجامعة، كل ما سبق يشكل الأفكار اللاعقلانية وطريقة التفكير الخاطئ لدى طلبة الجامعة.

نتائج الفرض الرابع: والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث)" وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث باستخدام اختبار "ت" لعينتين مستقلتين للتعرف على طبيعة الفروق في التوجه نحو الحياة وفقاً لمتغير الجنس (ذكور – إناث) وأشارت النتائج إلى ما يلي:

جدول (9) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت " لعينة الدراسة وفقاً لمتغير الجنس

الجنس	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	37.94	4.57	1.87	250	.062
إناث	36.79	5.07			

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة عند مستوى (0,05) بين الذكور والإناث في التوجه نحو الحياة، حيث بلغت قيمة "ت" (1.87) ومستوى الدلالة (062.) وهو غير دال إحصائياً عند مستوى (0,05). بمعنى أن جميع أفراد العينة ذكور وإناث لديهم توجهات متشابهة نحو الحياة، كونهم يعيشون في بيئة اجتماعية واحدة، ويمرون بنفس الظروف الأكاديمية والحياتية. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة صالح (2013) والتي تشير عدم وجود فروق دالة في التوجه نحو الحياة وفقا لمتغير الجنس، بينما تختلف هذه الدراسة مع دراسة علي (2010)، ودراسة أبو أسعد (2010).

نتائج الفرض الخامس: والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقا لمتغير التخصص الدراسي (إنساني – علمي). وللتحقق من ذلك قام الباحث استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" كما هو موضح أدناه:

جدول (10) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدى عينة البحث وفقا لمتغير التخصص الدراسي

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العلمي	113	37.85	4.65	1.106	.270
الإنساني	139	37.187	4.90		

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ذوي التخصصات العلمية والإنسانية في التوجه نحو الحياة، حيث بلغت قيمة "ت" (1.106) ومستوى الدلالة (270.) وهو غير دال إحصائيا عند مستوى دلالة (0.05). يعتقد الباحث ان ذلك يرجع الى عدم فاعلية البرامج الاكاديمية بشقيها الانسانية والعلمية في تغيير البنية الذهنية للطلبة ,كذلك اساليب التدريس تقوم على التلقين والحفظ مما عطل امكانيات وقدرات الطلبة على النقد والتساؤل والابداع .

نتائج الفرض السادس: والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في التوجه نحو الحياة لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقا لمتغير المستوى الدراسي (الأول – الرابع)" وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب قيمة "ت والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري" كما يلي:

جدول (11) يوضح قيمة "ت" والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفقا لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الأول	131	36.53	4.97	3.380	.001
الرابع	121	38.53	4.38		

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) في التوجه نحو الحياة بين طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع ولصالح المستوى الرابع، بمعنى إن طلاب المستوى الرابع توجههم نحو الحياة أعلى من ذوي المستوى الأول، وربما يرجع ذلك إلى وضوح الرؤية المستقبلية والمهنية لذوي المستوى الرابع كونهم على وشك التخرج من الجامعة، والانطلاق إلى ميدان العمل، إضافة إلى حالة النضج الذهني والوجداني لديهم، بينما طلاب المستوى الأول يفتقدون لمثل هذه الخبرات. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة عبد الكريم والدوري (2010)، بينما تختلف مع دراسة المطيري (2013).

نتائج الفرض السابع: والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقا لمتغير الجنس (ذكور – إناث)" وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب قيمة "ت" والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري "كما يلي:

جدول (12) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت " لعينة الدراسة وفقا لمتغير الجنس

الجنس	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	درجة الحرية	مستوى الدلالة
ذكور	155	79.46	5.35	3.756	250	.000
إناث	97	81.92	4.55			

يتضح من الجدول أعلاه وجود فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (0.05) بين الذكور والإناث في الأفكار اللاعقلانية ولصالح الإناث. بمعنى أن الإناث لديهن أفكار لاعقلانية أكثر من الذكور. ويرجع ذلك إلى نمط التنشئة الاجتماعية وأساليب المعاملة الوالدية الخاصة بالأنثى في المجتمع اليمني، والذي يعد مجتمع ذكوري بامتياز، بينما تحاط الأنثى بسلسلة من المخاوف والقيود، فتتشكل لدى الإناث بنية ذهنية غير عقلانية منذ الطفولة، والمجتمع بدوره يعزز تلك الأفكار حول الإناث، بمختلف مؤسساته من المدرسة إلى الجامعة، والعمل، بما يحدده من تنميط لأدوار الإناث المحدودة، مما يجعل الإناث يحملن أفكار لاعقلانية أكثر من الذكور، منها ما يتعلق بالذات والآخرين والنظر نحو

المستقبل. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات كلا من دراسة مجلي (2011)، دراسة صابر (2010)، ودراسة صباح والحموز (2007)، ودراسة عبد الله (2013) حيث أشارت تلك الدراسات إلى وجود فروق في الأفكار اللاعقلانية تعزى للجنس، ولكن لصالح الذكور، ما عدى دراسة عبد الله (2013) التي أشارت إلى أن الإناث أكثر ميلا للأفكار اللاعقلانية من الذكور، بينما اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العويضة (2008).

نتائج الفرض الثامن: والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقا لمتغير التخصص (إنساني– علمي)" وللتحقق من ذلك قام الباحث استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" كما هو موضح أدناه.

جدول (13) يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدى عينة الدراسة وفقاً لمتغير التخصص الدراسي

التخصص	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العلمي	108	80.89	4.89	1.28	.200
الإنساني	144	80.04	5.39		

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0.05) بين ذوي التخصص العلمي والتخصص الإنساني في الأفكار اللاعقلانية. وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة صباح والحموز (2007). يعتقد الباحث ان ذلك يرجع الى عقم العملية التعليمية بكل يرامجها وعناصرها في احداث تغيير نوعي في تفكير ووجدان طلبة الجامعة , وكل ما يحدث عبارة عن تغيرات سطحية في شخصية الطلبة ذكورا واناثا .

نتائج الفرض التاسع: والذي ينص على "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة وفقا لمتغير المستوى الدراسي (الأول – الرابع)" وللتحقق من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب قيمة "ت والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري" كما يلي:

جدول (14) يوضح قيمة "ت" والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري وفقاً لمتغير المستوى الدراسي

المستوى الدراسي	العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
المستوى الأول	130	80.33	5.62	.233	.816
المستوى الرابع	122	80.48	4.70		

يتضح من الجدول أعلاه عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (0,05) في الأفكار اللاعقلانية بين طلاب المستوى الأول والمستوى الرابع، حيث بلغت قيمة "ت" (.233) ومستوى دلالة (.816). ويعد هذا مؤشر غير صحي بالنسبة لطلاب الكلية وعلى المستوى البرامج الأكاديمية المقدمة للطلاب، حيث يتضح عدم قدرتها على إحداث تغيرات نوعية في تفكير الطلاب وإدراكهم للأحداث الحياتية بمنظور منطقي وعقلاني، وربما يرجع ذلك إلى المحتوى التقليدي لتلك البرامج الأكاديمية وطريقة تقديمها وقياسها القائم على أسلوب التلقين والحفظ، مما يحرم الطلبة من اكتساب مهارات وقدرات التفكير النقدي وحب المبادرة والنقاش.

التوصيات:

- على القائمين بالكلية إعداد برامج توعية لرفع مستوى التوجه نحو الحياة عبر قسم العلوم النفسية.
- فتح مركز للإرشاد النفسي والأكاديمي بالكلية لتقديم الخدمات النفسية لطلبة الكلية.
- إعداد برامج توعيه ودورات متخصصة لطلبة الكلية حول الأفكار اللاعقلانية وأثارها على الصحة النفسية لديهم.
- إقامة دورات متخصصة لطلبة الكلية حول الإرشاد الأسري وأساليب المعاملة الوالدية.

المقترحات:

- إجراء دراسة حول التوجه نحو الحياة وعلاقته بالصحة النفسية ومركز الضبط لدى طلبة الجامعة.
- إجراء دراسة مقارنة في التوجه نحو الحياة بين الطلاب المتزوجين وغير المتزوجين في ضوء متغيرات المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
-إجراء دراسة حول الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالاضطرابات النفسية لدى طلبة الكلية.
-إجراء دراسة بعنوان "مدى فاعلية برنامج إرشادي علاجي لتعديل الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة كلية التربية النادرة بجامعة إب.

قائمة المراجع:

1- إبراهيم، عبد الستار (1994). العلاج النفسي السلوكي العرفي الحديث، أساليبه وميادين تطبيقه، دار الفجر، القاهرة.

2- أبو أسعد، أحمد عبد اللطيف (2010). الفرق في الشعور بالوحدة والتوجه الحياتي بين المتزوجين والعازبين والأرامل من مستويات اقتصادية مختلفة. مجلة جامعة دمشق، المجلد (26)، العدد (3)، ص ص 695- 735.

3- أحمد، عبد الله عثمان (2004). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالإحتراق لدى معلمي مدينة تعز. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة صنعاء.

4- أسعد، يوسف ميخائيل (1986) . التفاؤل والتشاؤم. القاهرة، دار النهضة.

5- الأنصاري، بدر (2002). قياس التفاؤل والتشاؤم وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية لدى طلاب جامعة الكويت، مجلة حوليات كلية الآداب والعلوم الاجتماعية، الحولية (23)، جامعة الكويت.

6- البراق، فطوم بنت محمد (2008). التفكير اللاعقلاني وعلاقته بتقدير الذات ومركز التحكم لدى طلاب الجامعة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية للبنات، جامعة طيبة، السعودية.

7- الجبيلة، الجوهرة بنت فهد (2020). التوجه نحو الحياة وعلاقته بمرونة الأنا واليقظة العقلية لدى طلبة الجامعة. المجلة التربوية، العدد الثامن والسبعون.

8- جردات، عبد الكريم (2006). العلاقة بين تقدير الذات والاتجاهات اللاعقلانية لدى طلبة الجامعيين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد 2، العدد 3، ص ص 143-153.

9- حسن، خيري أحمد، وأبو الوفاء، نجلاء إبراهيم (2021). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالدافعية وتقدير الذات لدى الطالبات العاديات وذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الثانوية. المؤتمر الدولي الأول لمعهد الدراسات الافرو أسيوية، جامعة قناة السويس، الفترة من 4- 5 ديسمبر.

10-حسن، عبد الحميد والجمالي، فوزية (2003). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات الانفعالية لدى عينه من طلبه جامعه السلطان قابوس، مجله العلوم التربوية، جامعه قطر، العدد (4) يونيو. ص ص 231-246.

11-رتيب، ناديا (2001). العلاقة بين الأفكار اللاعقلانية والقلق الاجتماعي لدى عينة طلبة السنة الثالثة في جامعة دمشق، رسالة ماجستير (غير منشورة)، جامعة دمشق، سوريا.

12-الريحاني، سليمان (1987). الأفكار اللاعقلانية عند طلبة الجامعة الأردنية وعلاقة الجنس والتخصص في التفكير اللاعقلاني، مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد(14)، العدد (5) ،ص ص 73-102.

13-الريحاني، سمير (1987). الأفكار اللاعقلانية عند الأردنيين والأمريكيين. مجلة دراسات، المجلد (14).

14-الشربيني، زكريا (2005). الأفكار اللاعقلانية وبعض مصادر اكتسابها "دراسة على عينة من طالبات الجامعة". مجلة دراسات نفسية، المجلد (15)، العدد (4)، أكتوبر، ص ص 531- 567.

15-الشورى، ديمة (2013). الكفاءة الاجتماعية وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة " دراسة مقارنة على عينة من الأطفال العاملين وغير العاملين في مدينة حلب. رسالة ماجستير (غير منشورة) كلية التربية، جامعة دمشق، سوريا.

16-الشيخ، محمد عبد العال (1992). الأفكار اللاعقلانية لدى الأردنيين والأمريكيين والمصرين، دراسة عبر ثقافية في ضوء نظرية" أليس "للعلاج العقلاني الانفعالي. الجمعية المصرية لدراسات النفسية، بحوث المؤتمر السنوي السادس لعلم – النفس، الجزء الأول، مصر، القاهرة.

17-صابر، ممدوح (1430). الأفكار اللاعقلانية كإحدى مشكلات الأمن الفكري المؤشرة باضطراب الشخصية. بحث مقدم للمؤتمر الوطني الأول للأمن الفكري "المفاهيم والتحديات"، في الفترة من 22-25جمادي الأول، بجامعة الملك سعود. السعودية.

18-صالح، احمد سعيد عبد الفتاح (2020). التوجه المدرك نحو الحياة وعلاقته بقلق المستقبل والإنجاز الأكاديمي لدى الطلاب الصم بالجامعة. المجلة العربية لعلوم الإعاقة والموهبة، العدد (13)، يناير.

19-صالح، عايدة شعبان (2013). الشعور بالسعادة وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من المعاقين حركيا المتضررين من العدوان الإسرائيلي على غزة. مجلة جامعة الأقصى (العلوم الإنسانية)، المجلد السابع عشر، العدد الأول، يناير، ص 189 -227.

20-الصائغ. ابتسام حسن (2004). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بمستوى التفكير التجريدي والمهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية " دراسة وصفية ارتباطيه مقارنة بين عينة من الطالبات والطلاب بالمرحلة الجامعية بمدينة جدة، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جدة، كلية التربية للبنات.

21-الصباح، سهير سليمان والحموز، عايدة محمد (2007). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى طلبة جامعات الضفة الغربية في فلسطين. مجلة اتحاد الجامعات العربية، العدد (49)، ديسمبر.

22-عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين (1992). معجم علم النفس المعاصر والطب النفسي، الجزء الخامس، دار النهضة العربية، القاهرة، مصر.

23-عبد الفتاح، ولاء احمد (2019). صورة الجسم وعلاقتها بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من طالبات الجامعة المتزوجات وغير المتزوجات. مجلة العلوم التربوية والنفسية، العدد الثالث عشر، المجلد الثالث، يونيو.

24-عبد الكريم، إيمان والدوري، رياء (2010). التفاؤل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى طالبات كلية التربية للبنات. مجلة البحوث التربوية، ع 27، جامعة بغداد، ص ص 239- 264.

25-عبد الله، هديل داهي (2013). الدلالات الفلسفية للأفكار اللاعقلانية والعقلانية بين طلبة جامعة الموصل الممارسين وغير الممارسين للنشاط الرياضي (دراسة وصفية مقارنة). مجلة الرافدين للعلوم الرياضية، المجلد (19)، العدد (60)، ص ص 343-362.

26-علي، فهمي (2010). التوجه الإيجابي نحو الحياة وعلاقته ببعض سمات الشخصية السوية لدى عينة من طلاب الجامعة من الجنسين، المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس، رابطة الأخصائيين النفسانيين المصرية، ص ص 673- 754.

27-علي، أنور جبار (2012). التوجه نحو الحياة وعلاقته بالاستقرار الزواجي. مجله، العدد (203)، ص1267.

28-العنزي، فهد بن حامد (2007). علاقة القلق بالأفكار اللاعقلانية – دراسة مقارنة بين الأحداث المنحرفين وغير المنحرفين بمدينة الرياض. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية الدراسات العليا، جامعة نايف للعلوم الأمنية.

29- العويضة، سلطان موسى (2008). العلاقة بين الأفكار العقلانية واللاعقلانية ومستويات الصحة النفسية عند عينه من طلبه جامعه عمان الأهلية، مجله رسالة الخليج العربي، العدد (113).

30-القاسم، موضي .(2011) الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من السعادة والأمل لدى عينة من طالبات الجامعة جامعة أم القرى، رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة أم القرى.

31-القضاة، محمد أمين حامد (2014). درجة انتشار الأفكار اللاعقلانية لدى طلبة جامعتي مؤتة والهاشمية في الأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات. مجلة جامعة دمشق، المجلد، العدد الأول.

32-مجلي، شايع عبد الله (2011). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها بالضغوط النفسية لدى طلبة كلية التربية بصعدة – جامعة عمران. مجلة جامعة دمشق، المجلد (27)، ص ص 193- 241.

33-مزنوق، محمد (1996). الأفكار اللاعقلانية وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى المراهقين. رسالة ماجستير (غير منشورة)، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة، مصر.

34-المطيري، أمل بنت سافر بن صدقي (2013). قلق المستقبل وعلاقته بالتوجه نحو الحياة لدى عينة من السجينات بمدينة جدة. رسالة ماجستير، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جدة، السعودية.

35-الموسوي، نعمان (2005). تحليل مضمون التفكير اللاعقلاني للطلبة الجامعيين باستخدام الصيغة العربية لقائمة المعتقدات العقلانية، المجلة التربوية , 91 (75)، ص 91-130.

36-موسى، رشاد علي (2001). معجم الصحة النفسية المعاصر، مكتبة الفاروق الحديثة للطباعة والنشر، القاهرة، مصر.

37-Bryan, Angela. (2004): Relationships Between Future Orientation. Impulsive Sensation Seeking and Risk Behavior Among Adjudicated Adolescents. Fordham university , new york , USA, " Journal of Adolescents Research. 19 (4). 428-445.

Orientation towards life and its relationship to irrational thoughts among students of the College of Rare Education

Dr. Abdullah Ahmed Abdou Al-Faqih - Associate Professor of Psychology at Ibb University - College of applied and educational sciences in Nadra. Republic of Yemen.

Orientation towards life and its relationship to irrational thoughts among students of the College of Rare Education

Abstract: The study aimed to identify the relationship between the orientation towards life and irrational thoughts among the students of the College of Education in rare cases, and to identify the level of orientation towards life, and the extent of the prevalence of irrational thoughts among college students, as well as to identify the nature of the differences in the orientation towards life, and irrational thoughts according to the variables (gender, specialization, and academic level). The sample consisted of (300) male and female students who were randomly selected from all academic disciplines. The life orientation scale and the irrational thoughts scale were used, after verifying their sincerity and stability in more than one way. The results of the study showed that there was no significant correlation between the orientation towards life. And irrational thoughts, where the correlation coefficient was (0.028) and the level of significance (.656). The results also indicated a high level of orientation towards life among the respondents, as the average achieved was (37.48), while the theoretical mean for the scale was (30) degrees. The results also indicated the prevalence of irrational ideas to a large extent among the study sample, as the average achieved for the sample was (80.40), while the theoretical mean for the scale was (48) degrees. As for the differences in the orientation towards life, the results indicated that there were no statistically

significant differences according to the gender variable. And academic specialization, while there were statistically significant differences according to the variable of the academic level and in favor of the fourth level. In the variable of irrational thoughts, the results showed that there were statistically significant differences according to the gender variable and in favor of females, as the arithmetic average for females was (81.92) while the average for males was (79.46), while we did not find significant differences according to the variable of specialization (scientific - human) and the academic level.

Kay words; Orientation life, irrational, thoughts, Colleg Rare Education

The modern application of educational homework and Triple evaluation

Prepared by: Dr. Hussein Ahmed Ayed Rababa

PhD in Measurement and Evaluation

Al Hashemi Center for Public Opinion Polling, Irbid - Jordan

summary

This study came after conducting an opinion poll for (375) male and female students from the schools of the Jordanian governorate of Irbid, conducted by the researcher through the Hashemite Center for Public Opinion Survey and Conducting Research / Jordan / Irbid. Is homework important to you? And why? After collecting and analyzing the data, the results of the survey showed that (287) of the respondents, constituting (77%), answered that the educational duty is not important to them, while (34) of the respondents, (9%), answered that it is important to them, while he answered (54) of the respondents, constituting (14%), answered "I don't know." This study touched on the educational duty, its objectives, importance, and implementation procedures, which educational institutions must take into account and pay attention to the educational duty as a fundamental pillar in the educational-learning process that leads to growth and development. The ability to comprehend, understand, organize, analyze, evaluate and increase opportunities for innovation. The study concluded with a suggested model for the educational assignment and its implementation procedures.

Keywords: modern application, educational assignment, triple evaluation.

Introduction

Homework is a controversial topic for teachers, students, and parents, and if used properly, it can be a valuable tool to reinforce the learning that takes place in the classroom.

The educational assignment is defined as every directed activity carried out by the student outside the classroom with the aim of mastering the educational material that he dealt with in the classroom, and given the importance of the definition, Homework is also defined as the functions that are assigned by the teacher and are supposed to be performed by students during non-school hours (Ramdass and Zimmerman, 2011),

Many students who have grown up in more affluent areas have a wide variety of activities after school. They may receive some extra lessons, and they may participate in fun activities with their peers. In poor areas, many children go to work after school to help their families, and some of them take care of their siblings while their parents work, which makes homework an important matter that must be handled carefully, and presented to students in a relaxed manner so that educational duties are not heavy and disturbing and do not achieve their goals.

The educational homework achieves many goals, including: it helps learners to enhance the learning process, works to confirm the facts and information given to the student at school, and provides outstanding students with new opportunities to develop their learning and strengthen underachieving students, and homework works to increase school interaction with the home, and develop self-reliance, And increase opportunities for students to feel responsible and help them to coordinate and organize their work.

The educational duty is of great importance to the student, the learner, the school and the community, as it helps in learning based on understanding and application, good participation in life situations, familiar and unfamiliar, building self-confidence, cooperation between students and teachers, the ability to issue and feedback, in design and preparation, expanding the knowledge base.

In a study (Catalano and Catalano 2018) aimed at analyzing the advantages and limitations of homework, survey questionnaires were used in the study to measure teachers' awareness of the importance, size, classification, purposes, degree of difficulty, time spent, parental involvement in homework in primary education, educational experiences, peer dialogues, and studies focused on positive effects. And the negative impact of homework on academic performance, and its impact on the school results of students in the primary stages. Designing homework in line with the needs of the current generation in light of the digital environment and research in the virtual environment, and being affected by the use of technology since early childhood.

In a study (Fernandez and suarez ,2015) that aimed to investigate systematically the effect of homework on student performance in mathematics and science, and multi-level models were used, the sample consisted of 7,725 Spanish adolescents with an average age of 13.78 (0.82), of whom 7,451 were adolescents. A two-level hierarchical linear analysis was performed, for student and class, with 4 individual adjusting variables: gender, socioeconomic and cultural level, general failure, and school grades. Class level, frequency of assignment, and amount of homework, estimated using school grades, were considered the most important predictors of achievement. In the study, its effect is greater than the combined effect of all other variables studied, and the homework variables that most affect the test are the student’s independence and frequency of homework by teachers, and it has been shown that independence when performing homework is the most important variable at the individual level in both mathematics and science, not the effort and/or time spent doing homework. The optimal time for homework is one hour a day.

In a study (Trautwein and Schneider, 2009), which indicated that students who did not achieve academic achievement at their academic level could take advantage of the extra time given to them when working on educational tasks in order to reach a higher level of achievement sooner than their gifted peers, and in another study conducted by Timothy Keith and Valerie Cole in 1992, (Trautwein and Schneider, 2009), which concluded that dedicated students spend more time on homework and

learning content leads to increased self-confidence which leads to achievement in completing tasks in an efficient manner, In a study by researchers Ulrich Trautwein, Timothy Keith, and Valerie Cole, students who devote more time to homework do better on the subject and content of the assignment and also have positive interpersonal feelings of accomplishment, which is important for their sense of self-confidence.

In the study (Coober, Robinson, and Patal, 2006), multiple analyzes were made of The educational homework for the comprehensive semester, and the results concluded that there is a positive relationship between the amount of educational homework that students do and their academic achievement, and this contradicts what researchers have found in their studies, such as (Kohn ,2006), (Bennet and Kalish,2006) , and (Kralovec and Buell, 2000), who make a strong argument against homework because of the marginalization of economically disadvantaged students who find it difficult to complete their homework due to unequal home environments, and that teachers, in general, do not have the capacity to use homework and provide it to students. Because of the lack of training required, and how to create effective homework, these researchers also point out that homework can do just that and beneficial school policy should be implemented and improved to prepare students and make use of homework best practices.

The focus has been on that teachers should design educational assignments to meet the purposes and objectives of learning(Voorhees, 2011), as indicated by (Epstein and Van Voorhees, 2001), that when the educational assignment is used correctly by teachers, it produces an effect on Learning is three times greater than the effect of socioeconomic status (Redding, 2000), (Cooper and colleagues .2006) concluded in their analytical study that there is a positive effect of educational assignment on achievement, it was found that the average student in the class is given enough homework.

In a study (Marzano and Pickering, 2007), which showed that the relationship between the amount of homework completed by students and the determination of their achievement are positive and statistically significant. And that there is a correlation between educational assignment and achievement and it is stronger in grades seven through

twelve than it was in kindergarten until the end of the sixth year (Cooper et al., 2006; Marzano & Pickering, 2007; Protheroe, 2009).

Cooper suggested (Cooper,2007) that teachers should consider the broad benefits of an educational obligation, the most notable of which are: long-term academic benefits, such as better study habits and skills; non-academic benefits, such as self-direction, increased self-discipline, better time management, and more independent problem-solving; and greater parental involvement in education (Protheroe, 2009).

We note from previous studies the following

- There is a positive relationship between the educational assignment and the achievement level of the students.
- The educational assignment needs skills from the teachers to prepare it in an elaborate way, design it, and present it to the students
- Teachers need to be trained in competencies and strategies related to teaching assignment.
- The previous studies did not pay attention to the methods of evaluating the educational assignment.

the importance of studying

In the light of modern technology, the educational duty is no longer linked to the student alone, but it has become possible to apply it with his colleagues in an atmosphere of interaction and motivation and the development of a spirit of competition between groups of students, and to get rid of the atmosphere of isolation and the development of a spirit of cooperation and participation, so this study came to focus on cooperation, participation, competition and access to Solutions in a way that targets proficient and continuous learning related to life applications by expanding the system of teamwork and mutual evaluation.

the problem

Students' view of educational assignment has become a manifestation of a useless routine, or as a means of completing educational tasks without benefit, or as a means of punishment that teachers use for students, whenever they want, thus forgetting the neglect of the educational assignment, which is considered an integral part of the

academic curriculum and which works to cover multiple aspects of the book. The school assignment that the teacher cannot cover for reasons related to the time of the class, the number of students in the class, climatic conditions, etc. Also, the assignment works to enable the student to master the academic material according to his abilities and abilities. These assignments may be a reason for discovering many of the obstacles that the student finds in his mind, and there may be other reasons for his inability. Teachers are required to give assignments in the required manner and in the appropriate manner for students. Therefore, this study came to show the extent to which students feel the importance of educational assignment, and how to build the method. Therefore, this study came to answer the following questions:

1. What is the percentage of students' satisfaction with the educational duties that they are assigned to perform outside the school?

2. What are the reasons for the answers of the students who answered with interest and those who answered without interest in the educational task given to them by the teachers?

3. How can the educational assignment be built by the teachers and presented to the students?

4. How can teachers evaluate their students' homework?

Objectives of the study

The study aims to make the educational assignment motivating work and motivating the warmth of students, improving the task of education on the basis of quality and not quantity, and presenting proposals to educational institutions on how to prepare teachers and develop their skills in constructing educational assignments and presenting them to students, through which the desired learning is achieved in accordance with The tripartite assessment that this study came up with is through a group in which all students in the class participate, regardless of their different achievement levels.

Goal, hypothesis, methodology

The main objective of this study is to present a proposed model through which the educational task is presented and evaluated in a way that finds acceptance, passion and motivation to accomplish the educational task in a modern way that is far from quantity and based on quality. from education. The educational task that is based on diversity and taking into account individual differences that achieve the goals of skilled and continuous learning, through the descriptive survey methodology that uses two questionnaires through which information is collected from the study sample consisting of (375) males and females. the students. In grades 4-12 studying in Jordanian public and private schools in Irbid for the academic year 2022/2023

Results

Results related to the study question one:

After collecting the students' answers to the study question related to Do you consider the educational assignments presented to you by the teacher useful? And why? The results indicate that (287) answered that it is not useful, with a percentage and 34 of the respondents answered that it was important, while 54 of the respondents answered, “I don’t know ”.

This percentage calls for a review of the educational assignments that are presented to the students, their contents, the way they are presented and evaluated in order to meet the students’ ambitions, and they implement them in a correct way that leads to achieving the learning goals, so that the students do not feel that it is a burden on them, nor is it a punishment that is taken against them, and is practiced on them to cover the aspects of the subject. education routinely.

Results related to the study question two:

The responses of the students of the study sample came that the reasons for their answer were that the educational assignment provided to them by the teachers was not useful, as shown in table (1)

Table (1) represents the reasons why the students answered that the educational assignment is not useful

The answer	Repeat the answer
Too many duties	81
It is not corrected	76
Pointless	64
Do not help to understand the lesson	57
Hard	41
annoying	33
random	12

It is clear from the table that the answers of the respondents who believe that the educational assignment is not useful, which were arranged according to the number of times it is repeated, too many duties, it is not corrected, Pointless, do not help to understand the lesson, Hard, annoying, random

which indicates the student's lack of awareness and awareness of the objectives of the educational assignment, and also indicates a clear weakness in the mechanism of providing the educational assignment, and the teacher's inability to encourage Students and motivate them to perform the assignment in the required ways

While the respondents (34) who answered the importance of educational duty mentioned the reason for their answer as shown in table (2).

Table (2) Represents the reasons why the students answered that the educational assignment is useful

The answer	Repeat the answer
essential	11
Deepen understanding of the lesson	8
Help search and find the answer	6
More skill training	5

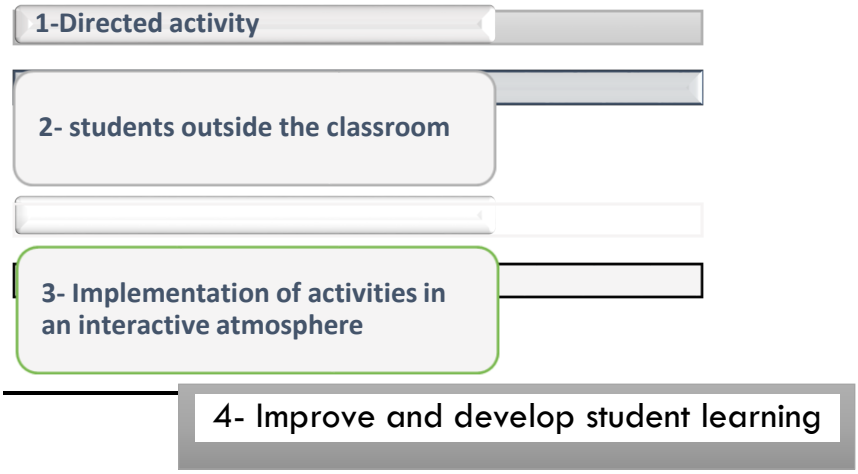
The table above shows the students' answers, which are arranged according to the number of times they are repeated: necessary, deepening understanding of the lesson, helping students to search for solutions, and

training in skills, These answers appear in Table (2), which were mentioned by a small number of students, and they indicate that this small group of students realizes the importance and objectives of the educational assignment, which indicates that the educational assignments do not take into account the individual differences between students, and the inability of these assignments to empower all students. From adapting and interacting with it, and considering it as an essential pillar of the learning process

The answer to the third question:

By defining the educational assignment, we extract the expressive sentences shown in the figure (1)

Figure (1) teaching assignment



and through the responses of the two categories of students who answered that the educational assignment was useful and those who answered that it was not useful, the researcher begged for a model for structuring the educational assignment and presenting it to the students, which is based on four pillars:

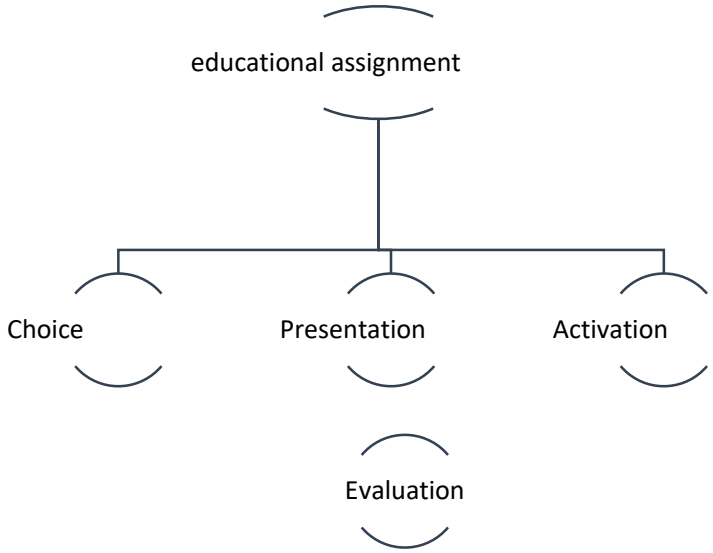
Choice: The assignment is chosen from the interests of the student, and helps students communicate with each other, and develops the three aspects of learning: cognitive, affective, and psychomotor.

Activation: The ability of the educational assignment to attract the student's attention, stimulate his motivation, and motivate him to perform.

Presentation: Presenting the educational assignment in a variety of ways, and focusing on enabling the student to present solutions in ways that enable the rest of his group members to understand and build on them.

Evaluation: Evaluation is an integrated process for each educational assignment that starts from the teacher and returns to the teacher according to a series that the teacher shares with his students and the students share with each other.

Figure (2) model for structuring the educational assignment



Duty procedures

- The students are divided into groups. The number of groups is equal to the number of students divided by the number of book units
- Example: the number of students is 30, the number of book units is 8, the number of groups is 30 / 8 = 4 (to the nearest whole number)
- Divide students into groups periodically (each student will change to all groups so that in the end all students have participated)

- The number of groups should not be less than three and not more than five, and the number of members of each group should not be less than three.

Example: 30 students are divided into groups 4

Group1	Group 2	Group 3	Group 4
24	16	9	1
25	17	10	2
26	18	11	3
27	19	12	4
28	20	13	5
29	21	14	6
30	22	15	7
	23		8

Duty fulfillment

Each group is assigned three tasks that take the following forms

The mental aspect: It is linked to the cognitive aspect that depends entirely on what the student has studied in the classroom

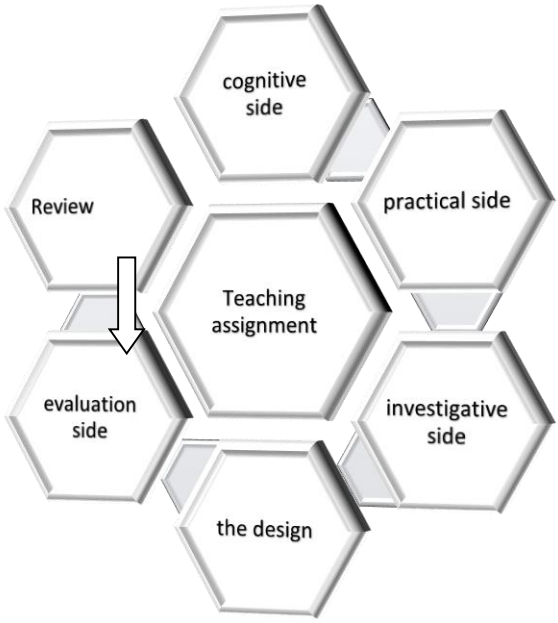
Practical aspect: It is related to the practical aspect of the given previous training (the cognitive aspect).

Investigative aspect: Adding phrases to the question in the cognitive side, what if, so that the data of the question changes into data that requires higher mental skills.

Design: related to the above and directing the student to design a model for the above

The evaluation aspect: the exchange of judgments between groups for what has been achieved

Figure (3) represents the main aspects of the educational assignment



Teaching homework evaluation for each study unit (for the total assignments included in the study unit in the textbook)

In order for the learning process to occur through educational assignments, the evaluation process must go hand in hand with it. In this regard, the evaluation process consists of 3 stages: pre, simultaneous, and final.

pree: All that the student has learned previously and is related to the topic of the current lesson(This type of assessment is directed from the teacher to the students)

Synchronous: Mutual evaluation between groups for each assignment or branch thereof, so that it revolves around two groups at least(This type of

evaluation is conducted among students without the participation of the teacher)

final: Group participation with the teacher in the evaluation process (group participation)

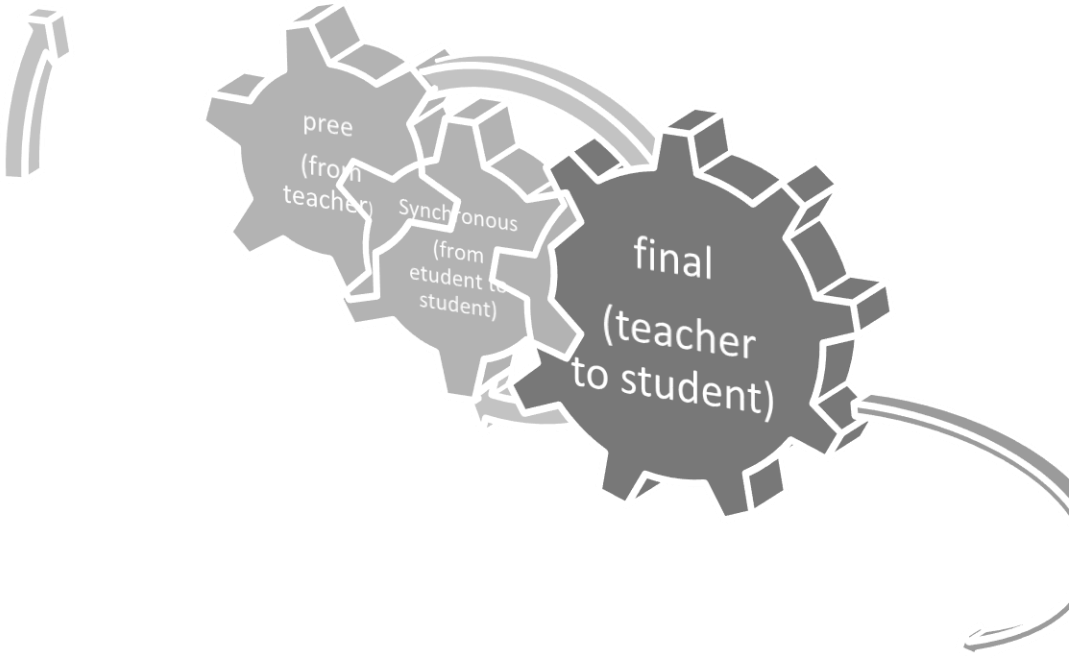
It is not approved to complete the task without triple approval: approval within the group, approval from the groups, approval from the teacher

In the event of any negative observation from the triple dependence, the group is provided with the solutions, and each student in the group is marked with a red dot. The student's performance depends on the educational assignment, and the final evaluation of the student's performance in the homework is as follows:

The absence of any possible red	qualified
Having two red dots at least is	good
Four or three red dots	average
Red five points or more	low

The evaluation tool was presented to five specialized arbitrators, with an approval rating of 95%.

Figure (4) It represents a tool for evaluating the educational assignment of the study unit



Application example: "The example was chosen from the subject of mathematics"

A rectangle has a length of 5 cm and a width of 4 cm. What is its area?

Cognitive side the area of the rectangle length width = 5 x 4 = 20 cm^2

Practical side: drawing a rectangle, defining its dimensions, and clarifying what is meant by space practically

Investigative aspect: What if the area of a rectangle is 20 cm^2 and its length is 5 cm, what is its width?

What is its circumference? Is it possible to find the length of its diameter?

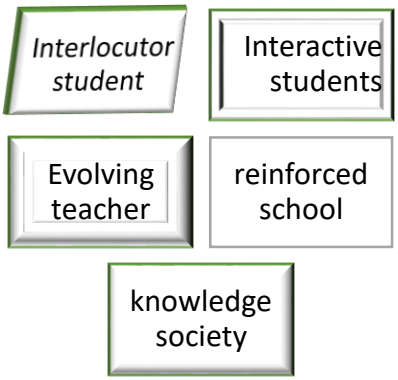
Design aspect: Writing the rule for the area of a rectangle, the rule for finding one of the two dimensions of a rectangle through the other dimension and its area, the rule for the perimeter of the rectangle.

In this aspect, reliance is placed on the ingenuity of the request in designing what is required of him through the forms or other means available to him.

The evaluation aspect: exchanging solutions between groups with the aim of informing students about the answers, the work of other groups, and issuing judgments on it, which helps the student to think and develop his future vision for solutions, which improves student learning, increases his motivation to learn, and generates the ability to innovate in an organized manner. And purposeful and thoughtful.

-Answers are exchanged between groups electronically using visual communication devices
-Determine the teacher's weaknesses and strengths and address them
-Exchange of answers back between the teacher and the groups
Review: It takes place during each of the previous aspects, through which gaps are identified and appropriate solutions are developed. In the final review, the necessary recommendations for treatment and development are put forward.

Figure (5) Outcomes of the structured educational assignment



This figure was presented to five specialized arbitrators, with an approval rating of (92.5%.).

Recommendations: The study recommends the following;

1. Activate the educational assignment presented to the students in a way that motivates the students and raises their motivation.

2. Paying attention to the developmental aspects of the student and not focusing on the cognitive side only.

3. Focusing on the evaluation in the manner included in the study.

4. Activate the model proposed in the study (the educational homework model).

5. Conducting studies dealing with the proposed model.

Conclusions

In light of the current study, which showed the importance of homework for students and its impact on the student's performance, developing his thinking, and stimulating his motivation to learn, which leads educational institutions to focus their attention on educational duties, raise the level of their teachers, spread awareness among them of the importance of these duties, and work to organize workshops and training courses. It focuses on the importance of educational assignments and how to present them to students, and enables teachers to use the tripartite evaluation found in the

current study, which in turn helps in giving the educational assignment the desired benefit in a smooth, simple, dynamic, and integrated manner

References .

Aleman J and Brophy EJ. *Reconceptualizing homework as out-of-the-school learning opportunities* 1991 East Lansing, MI Michigan State University, Institute for Research in Teaching Occasional Paper No. 135.

Bembenutty, H. (2011). Meaningful and maladaptive homework practices: The role of self-efficacy and self-regulation. Journal of Advanced Academics, 22(3), 448–473.

Bembenutty, H. (2011a). The first word: Homework's theory, research, and practice. Journal of Advanced Academics, 22(2), 185–192.

Bennett, S., & Kalish, N. (2006). The case against homework: How homework is hurting our children and what we can do about it. New York, NY: Crown. SCHOOL COMMUNITY JOURNAL 180

Catalano, H, & Catalano, C. (2018). New Approaches in Social and Humanistic Sciences Quantitative Study on the Usefulness of Homework in Primary Education https://doi.org/10.18662/lumproc.nashs2017.11

Cooper, H. M. (2007). Battle over homework: Common ground for administrators, teachers, and parents (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Cooper, H., Robinson, J. C., & Patall, E. A. (2006). Does homework improve academic achievement? A synthesis of research, 1987–2003. Review of Educational Research, 76(1), 1–62.

Epstein, J. L., & Van Voorhees, F. L. (2001). More than minutes: Teachers' roles in designing homework. Educational Psychologist, 36(3), 181–193.

Fernadez, O, Suárez &Muniz, A. (2015). Homework Performance in Mathematics and Science: Personal Factors and Teaching Practices Journal of Educational Psychology © 2015 American Psychological Association 2015, Vol. 107, No. 4, 1075–1085 0022-0663/15/$12.00 http://dx.doi.org/10.1037/edu0000032

Jenson, W. R., Sheridan, S. M., Olympia, D., & Andrews, D. (1994). Homework and students with learning disabilities and behavior disorders: A practical, parent-based approach. Journal of Learning Disabilities, 27(9), 538–548.

Jeynes, W. H. (2011). Parental involvement research: Moving to the next level. School Community Journal, 21(1), 9–18. Retrieved from http://www.schoolcommunitynetwork.org/ SCJ.aspx

Kohn, A. (2006). The homework myth: Why our kids get too much of a bad thing. Cambridge, MA: DaCapo Press.

Kralovec, E., & Buell, J. (2000). The end of homework: How homework disrupts families, overburdens children, and limits learning. Boston, MA: Beacon.

Marzano, R. J., & Pickering, D. J. (2007). Special topic: The case for and against homework. Educational Leadership, 64(6), 74–79.

McNary, S., Glasgow, N., & Hicks, C. (2005). What successful teachers do in inclusive classrooms: 60 research-based teaching strategies that help special learners succeed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Protheroe, N. (2009). Good homework policy = Good teaching. Principal, 89(1), 42–45.

Protheroe, N.(2009) Good Homework Policy,, *National Association of Elementary School Principals (NAESP)*, v89 n1 p42-45. ERIC - EJ852907 - Good Homework Policy, Principal, 2009 (ed.gov).

Ramdass, Darshanand, and Barry J. Zimmerman. (2011)."Developing self-regulation skills: The important role of homework." Journal of advanced academics 22.2: 194-218.

Redding, S. (2000). Parents and learning. Geneva: UNESCO Publications. Retrieved from http://www.ibe.unesco.org/publications/EducationalPracticesSeriesPdf/prac02e.pdf.

Trautwein, Ulrich, et al. "Between-teacher differences in homework assignments and the development of students' homework effort, homework emotions, and achievement." Journal of Educational Psychology 101.1 (2009): 176.

Trautwein, Ulrich, et al. "Effort on homework in grades 5–9: Development, motivational antecedents, and the association with effort on classwork." Child Development 77.4 (2006): 1094-1111.

Voorhees, S. (2011). Why the dog eats Nikki's homework: Making informed assignment decisions. Reading Teacher, 64(5), 363–367. doi:10.1598/RT.64.5.8

التطبيق الحديث للواجبات التعليمية والتقويم الثلاثي

د. حسين أحمد عايد ربابة

مركز الهاشمي لاستطلاعات الرأي العام، إربد – الأردن

ملخص: جاءت هذه الدراسة بعد إجراء استطلاع رأي لـ (375) طالباً وطالبة من مدارس محافظة إربد الاردنية، أجراه الباحث من خلال المركز الهاشمي لاستطلاع الرأي العام واجراء البحوث/ الأردن / إربد، وتناول سؤالاً واحداً مكوناً من جزأين واعتبر أداةً للدراسة، ونص السؤال على: هل الواجبات التعليمية المنزلية مهمة بالنسبة لك؟ ولماذا؟ وبعد تجميع البيانات وتحليلها أظهرت نتائج الاستطلاع أن (287) من أفراد العينة ويشكلون نسبة (77%) أجابوا بأن الواجب التعليمي ليس مهما لهم، في حين أجاب (34) من أفراد العينة ويشكلون نسبة (9%) بأنه مهم لهم، فيما أجاب (54) من أفراد العينة ويشكلون نسبة (14%) بإجابة "لا أعرف"، وتطرقت هذه الدراسة إلى الواجب التعليمي وأهدافه وأهميته وإجراءات تنفيذه، الذي يجب على المؤسسات التعليمية مراعاته والاهتمام بالواجب التعليمي باعتباره ركيزة أساسية في العملية التعليمية التعلمية التي تؤدي إلى النمو والتطور، القدرة على استيعاب وفهم وتنظيم وتحليل وتقييم وزيادة فرص الابتكار، واختتمت الدراسة بنموذج مقترح للواجب التعليمي وإجراءات تنفيذه.

الكلمات المفتاحية: التطبيق الحديث، الواجب التعليمي، التقويم الثلاثي.