المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

# المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

## العدد 26 سبتمبر 2024

Vol 07 / Issue 26 / September 2024

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

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

International Journal of Educational and Psychological Studies

International scientific periodical journal

العدد 26 سبتمبر 2024

Vol 07 / Issue 26 / September 2024

D.A.C

المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

ISSN (Online)
2569-930X

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

المجلد 07 العدد السادس والعشرون (26) سبتمبر 2024

Vol 07 / Issue 26 / September 2024

# 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

# كلمة العدد

إن المجلة وهي تصدر ضمن حلتها السادسة والعشرون تؤكد ذلك المسار المرسوم في مجال النشر العلمي بما يمثل توجها حقيقيا نحو المعرفة وخدمة البحث العلمي الذي يبقى المجال الخصب في ظل المقاربات المعرفية المختلفة والتطورات العلمية الحاصلة في المشهد العلمي لبناء لبنة أساسية في مجال المعرفة

لا يمكن للبحث العلمي أن يكون منفذا إنسانيا إلا من خلال الجدية والدقة المتناهية في عملية التأسيس المعرفي الرصين الذي لا توجد له نهاية مادام نبض المعرفة مستمر لغاية تحقيق الأهداف المنشودة التي تمس الإنسانية جمعاء

وفي هذا المقام نوجه عناية تقديرنا وإحترامنا لكل الناشرين في المجلة ولكل المطلعين على المجلة وأعداها خاصة هيئات المجلة التي تقف دوما سندا وداعما نحو بزوغ أعداد المجلة في كل مرة

**الدكتورة خرموش منى**

**رئيس التحرير**

**المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية**

**المركز الديمقراطي العربي، المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024**

# فهرس المحتويات

**صفحة**

الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية -المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم
**غادة علي عمر عبد الرزاق بن عويض الجعفري** ،.....14.
تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصّف الثالث متوسط وفقًا لمهارات التّفكير التّباعدي والتّقاربي
**رشا نهاد عادل**،.....45.
الحاجات الإرشادية وعلاقتها بكل من الارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا

**أحمد ساطي العمرو** ،.....65.

توظيف التكنولوجيا الرقمية (D.T) في تدريسية التربية الإسلامية بالمغرب الأنشطة المندمجة غير الصفية أنموذجا
**أحمد القضاوي**،.....86.
درس العَرُوض في المدرسة والجامعة المغربيتين: الواقع والممكن
**عبد العزيز الطالبي** ،.....110.

الإدمان الإلكتروني وعلاقته بالصحة النفسية والتحصيل الدراسي للمراهقين: دراسة حالة لعينة من متعلمي المدارس الثانوية بمدينة قلعة السراغنة(المغرب)
**عبد الصمد الزو**،.....127.
رؤية مقترحة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهمة
**عبد الغني أحمد علي الحاوري**،.....146.
الفراغ الوجودي وعلاقته بالهشاشة النفسية لدى عينة من المتأخرين عن الزواج
**نجوى غالب نادر**،.....192.
خطاب العتبات في النص القرائي لدى متعلمي السلك الابتدائي: العنوان والصورة أنموذجين
**جلال مبسوط**،.....229.
مساهمة الفقه الإسلامي في دعم الصحة النفسية للمرأة في حالاتها الخاصة
**فادي شوشان**،.....252.
تصورات المربين حول أهمية اللعب في العملية التعليمية وواقع استخدامه في الأقسام التحضيرية
**الهادي مسيليني** ،.....273.

*International Journal of Educational and Psychological Studies*

*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*

*Vol 07 / Issue 26 / September 2024*

## Contents

**Page Range**

The Difficulties Facing Fourth - Level Students at the Faculty of Education - Al - Mahra during the Practical Application Period from their Point of View

**Ghada Ali Omar Abdel - Razzaq bin Awaid Al - Jaafari**,….....…*14* .

Analyzing the Content of the Chemistry Textbook for third intermediate grade According to Divergent and Convergent Thinking Skills

**Rasha Nihad Adil**,…….*45*.

Psychological needs and their relationship to psychological satisfaction and psychosocial adjustment among students at Philadelphia University

**Ahmed Sati Al-Amro**,……*65*.

Digital technology usage in teaching Islamic education in Morocco: Integrated non-classroom activities as a model.

**El kadaoui Ahmed**,…...…… ……..86.

Prosody lesson in Moroccan school and university: the reality and possible

**Abdelaziz Talbi**,…….110.

E-addiction and its relationship with mental health and school success of adolescents: a sample case study of secondary school learners in the city of Kelaa Sraghna (Morocco)

**Ezzaou Abdessamad**,…… ….....……*127*.

A Proposed Vision for Digital Transformation in Secondary Schools in the Republic of Yemen in Light of Inspiring Arab and International Experiences.
**Abdulghani Ahmed Ali Alhawri**,…….……*146*.
Existential emptiness and its relationship to Psychological frailty among a sample of Late marriage
**Najwa Ghaleb Nader**,…… ……..*192*.
Thresholds letter in the reading text for primary school learners: Title and image are two models.
**Jalal Mabsoute**,…….....……*229*.
The Contribution of Islamic Jurisprudence in Supporting Women's Mental Health in Their Unique Circumstances
**Fadi shoshan**,…….....……*252*.
Educators' representations of the importance of play in the educational process and the reality of its use in preparatory departments
**Msilini Hedi**,……..……*273*.

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *The Difficulties Facing Fourth - Level Students at the Faculty of Education - Al - Mahra during the Practical Application Period from their Point of View*

**Ghada Ali Omar Abdel - Razzaq bin Awaid Al - Jaafari***
**Faculty member - Faculty of Education - Mahra University – Yemen**
**Doctoral researcher - Ibb University – Yemen**
**Omomer179@gmail.Com**
**https://orcid.org/0009-0000-9683-9449**

**Received**: 15/08/2024, **Accepted**: 25/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** This study aimed to find out the difficulties faced by fourth - level students at the Faculty of Education during the practical application period from their point of view. To achieve the objectives, the researcher adopted the descriptive approach and developed a questionnaire that consisted of (43) items divided into five areas. They were (the supervisor, the administrator, the co-teacher, the programs, the students). After checking the validity and reliability of the tool, it was applied to a purposive sample of (30) student-teachers.

The study found a set of results, the most important were: the level of estimating difficulties faced by fourth - level students at the Faculty of Education during practical application was (medium), as the mean of the responses of the questionnaire was (2. 98) with a standard deviation of (.46) and a percentage (60%). Moreover, there were no statistically significant differences due to the variables of gender and specialization. In light of these results, the study recommended studied for future researches

**Keywords:** Difficulties, the Faculty of Education – Mahra University, practical application

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية –المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم

**غادة علي عمر عبد الرزاق بن عويض الجعفري***

**قسم العلوم النفسية والتربوية _جامعة اب، قسم التربية وعلم النفس _جامعة المهرة –اليمن**

**Omomer179@gmail.Com**

**https://orcid.org/0009-0000-9683-9449**

تاريخ الاستلام: 2024/08/15 - تاريخ القبول: **2024**/09/**25** - تاريخ النشر: 2024/09/27

**ملخص:** هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم، ولتحقيق أهداف الدراسة فقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي من خلال أداة قامت بتطويرها، وهي: استبانة مكونة من (43) فقرة مقسمة إلى خمسة مجالات هي: (المشرف التربوي، الإدارة المدرسية، المعلم المتعاون، طبيعة البرامج، طلبة المدرسة) وبعد التأكد من صدق وثبات الأداة، تم تطبيقها على عينة الدراسة البالغ عددهم (30) طالباً/معلماً، تم اختيارهم بالطريقة القصدية .

وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: أن مستوى تقديرات الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة أثناء التطبيق العملي كانت بدرجة تقدير (متوسطة)، حيث بلغ متوسط استجابة عينة الدراسة على فقرات الأداة ككل (2.98)، وبانحراف معياري (.46)، ونسبة مئوية (60 %).

كما أوضحت نتائج الدراسة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس والتخصص، وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بعدد من التوصيات والمقترحات للدراسات المستقبلية

**الكلمات المفتاحية:** الصعوبات، كلية التربية – جامعة المهرة، التطبيق العملي

*المؤلف المرسل

**المقدمة**

الحمد لله الذي بنعمته تتم الصالحات والصلاة والسلام على خاتم الأنبياء والمرسلين سيدنا محمد عليه أفضل الصلاة والتسليم.

إن في تقدم كل الأمم ونهضتها في مسيرتها التعليمية التعلُّمية لمواكبة مسيرة التطورات المعاصرة والنقلة النوعية الحاصلة المعرفية منها والمعلوماتية التي نعيشها بسرعات تسابقيه مع الزمن تجعلنا نواكب كل ما هو جديد ويضيف لثقافة المجتمعات الكثير مع المحافظة على أصالة الأديان والحضارات العريقة. وهذه المواكبة تحتاج إلى فك شفرة الازدحام الثقافي المعرفي والاطلاع على كل جديد في جانب إعداد المعلمين والصعوبات التي يواجهها كل معلم في الميدان وما يطرأ من تغيرات علمية حديثة قد تساعد في الانتقال من مستوى الدول المتخلفة إلى مرحلة الاستقرار الثقافي، والعلمي، والاقتصادي، والاكتفاء الذاتي، بما لدينا من خبرات، وعقليات، لننهض ولنقف ولنبدأ من جديد بصورة أقوى ونعيد مجد الأمة وحضارتها. (مستريحي، 2020: 152)

إن التدريب الميداني في وقتنا الحاضر من الأساسيات المهمة وضرورة لازمة في جميع المهن بوصفه أحد الدعائم الأساسية التي تعمل على صقل وتنمية المعرفة والمعلومات والمهارات والاتجاهات والقدرات للمتدربين، إذا ما خطط له بأسلوب سليم ودقيق لتحقيق الأهداف المبتغاة منه ,(مستريحي، 2020: 152) وبدون أدنى شك إن التدريب يساعد في تأهيل وإعداد المعلمين من خلال تدريب الطلاب المتخرجين من كليات التربية وتدريبهم في مدارس التعليم العام، ويمد التدريب الميداني الطالب بالكفايات التدريسية التي تساعد في إعداده وتأهيله وبالمهارات التي يحتاجها دوره المهني التدريسي. وفيها يتدرب على مواقف واقعية في المدرسة، من خلال تدريبه في المدارس يستطيع أن يطبق معارفه النظرية إلى وقائع عملية ملموسة. فهي فترة محددة يتدرب الطالب على تدريس مواد تخصصه تحت إشراف مشرف التدريب والمعلم المتعاون، ويتمكن الطالب فيها من تطبيق مهارات التدريس المختلفة التي اكتسبها أثناء سنوات دراسته الجامعية، كما أن مشرف /التدريب والمعلم يوجهان لإتقان تلك المهارات حتى يتمكن من أداء عمله بشكل مميز. (البديوي، 2021: 134)

ولهذا يعد التعليم الجامعي ضمن المنظومة الأساسية التي يتم عن طريقها إعداد الكوادر الفنية اللازمة للعمل في جميع مجالات الإنتاج والخدمات، ويأتي ذلك من خلال التدريس النظري والميداني لتنمية المهارات، وزيادة الخبرات وإكساب القدرات اللازمة لأداء الأعمال بكفاءة وقدرة. وتعد عملية

التدريب في الصفوف كمهنة تطبيقية تضع اعتباراً مهماً وأساسياً للتدريب الميداني باعتباره عملية مخططة لتنمية مهارات الطلبة وإعدادهم ميدانياً لممارسة أهم طرق المهنة. (مستريحي، 2020: 152)

كما تحتل التربية العملية مكانةً متميزةً جداً في برنامج إعداد المعلمين، كونها مقرراً من المقررات الرئيسية في كليات التربية إذ أنها تؤكد على بناء الشخصية المتميزة للطالب المعلم، كما أنها تكسب الطلبة المتدربين المهارات اللازمة والجادة عن طريق الممارسة المستمرة لمواجهة الصعوبات والتحديات وتطبيق الخبرات خلال فترة الإعداد المهني. (العنزي، 2015: 4)

إن التربية العملية تكسب الطالب /المعلم كثيراً من الخبرات والمهارات في مجال مهنته المستقبلية من خلال تدربه واحتكاكه المباشر مع الطلاب، كما تعمل على صقل وتكوين شخصيته من خلال المواقف التي تمر به والصعوبات التي يمر بها أثناء قيامه بواجبة. وتشير كثير من الأبحاث والدراسات الخاصة بإعداد المعلمين بأن الممارسات والخبرات الميدانية في المحيط الاجتماعي تستطيع فهم الموضوع بشكل أعمق للنظرية والتطبيق العملي ما قبل الخدمة وهذا يقلل الفجوة بين التعليم النظري والممارسة العملية. مثل دراسة: الأسطل (2002) ; واندش (2018) ; ودراسة كمال وحسن. (2020) ; والهديب (2021) كما أنها تهيئ الطالب المعلم لمهنة التعليم من جميع النواحي النفسية والعملية (العنزي، 2015: 4)

ونظراً لتعدد الصعوبات والعقبات التي تواجه الطالب /المعلم في الميدان والتي تحد من استفادتهم من مساق التدريب الميداني، حيث تكمن وظيفة التربية الميدانية في تدريب الطالب /المعلم وتأهيله وإعداده للمهنة إعداداً أكاديمياً جيداً، كما أنها فرصة لربط العلم بالعمل والنظرية بالتطبيق، وذلك من خلال تطبيق ما تم دراسته من مقررات دراسية مختلفة على أرض الواقع أثناء سنوات الدراسة الجامعية في المستويات التي تسبق التدريب الميداني. ويؤيد بوردو وآخرون هذا الفكر بقوله " يلعب إعداد المعلم دوراً في دعم ومساندة معرفة المعلين ومهاراتهم واتجاهاتهم التي ستساعدهم في تعليم جميع الأطفال " (مستريحي، 2020: 152)

**مشكلة الدراسة:**

إن العملية التعليمية التعلُّمية هي معادلة تربوية معقدة، تتكون من مُدخلات تتحول بدورها إلى مُخرجات، بعد مرورها بالعديد من العمليات، وعلى المدى الطويل ندرك أن التدريس مهنة ليست بسهلة ميسرة يمارسها من لا مهنة له، بل هي عملية منظمة تحتاج إلى استخدام آليات مُعينة، والبحث

عن الجديد في ميدان التعليم والتعلُّم، فقد ناقشت العديد من الدراسات موضوع المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كليات التربية أثناء التطبيق الميداني كدراسة: الهديب (2021)، ودراسة الضيفي (2021)، ودراسة اندش (2018)، ودراسة الأسطل (2002) وغيرها من الدراسات. ولهذا فإن التركيز على المشكلات التي تواجه الطالب المعلم من أساسيات العملية التربوية التعليمية.

تعتبر التربية العمليةً حدثاً هاماً في إعداد وتأهيل الطالب/المعلم للتدريس في المراحل التعليمية المختلفة، لكي يكون قادراً وواعياً بأبعاد العملية ومسؤولياتها، وهي المحك الذي يختبر مدى نجاح المرحلة الجامعية في إعداد الطالب لكي يصبح معلماً ناجحاً، ونظراً لأهمية التربية العملية تسعى كليات التربية إلى تطوير برامجها وتجويدها بما يحقق ذلك الهدف. فمعرفة المعلم بطبيعة مراحل التعليم ومصادر صعوباتها تسهل عليه فهما والسعي لحلها بأسلم الطرق وأنجحها ومحاولة وقاية الطلبة من مضاعفاتها قبل استفحالها، وترى الباحثة ضرورة إجراء هذه الدراسة للتعرف على الصعوبات التي تواجه الطالب/المعلم والعمل على تلاقيها بطرق علمية سليمة، ومن هنا جاءت هذه الدراسة التي تسلط الضوء على الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية– المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهه نظرهم وبناء على ما سبق فإن مشكلة الدراسة تتبلور حول الإجابة على التساؤل الرئيس التالي:

**ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية– المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهه نظرهم؟**

**الأسئلة المتفرعة:**

1. ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالمشرف التربوي أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟
2. ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالإدارة المدرسية أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟
3. ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالمعلم المتعاون أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟
4. ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بطبيعة البرامج أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟

5. ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بطلبة المدرسة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟

6. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغيري الجنس والتخصص؟

**فرضيات الدراسة**

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($a = 0,05$ )بين متوسطات استجابة العينة على الأداء تُعزى لمتغير الجنس (ذكر / أنثى).

2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ( $a = 0,05$ ) بين متوسطات استجابة العينة على الأداء تُعزى لمتغير التخصص (لغة إنجليزية / لغة عربية / معلم مجال اجتماعيات).

**أهداف الدراسة:**

1. معرفة الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالمشرف التربوي أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم.
2. معرفة الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالإدارة المدرسية أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم.
3. الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالمعلم المتعاون أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم.
4. الكشف عن الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بطبيعة البرامج أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم.
5. الاطلاع على الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بطلبة المدرسة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم.
6. معرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية لمتغيري الجنس والتخصص.

**أهمية الدراسة:**

تنقسم أهمية الدراسة إلى قسمين هما:

**أولاً: الأهمية النظرية: تتلخص أهمية هذه الدراسة في الآتي:**

تبحث الدراسة في الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم.

1 – تأتي أهمية هذه الدراسة من أهمية الموضوع الذي تتناوله وهو موضوع الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم، في ظل العملية التعليمية التعلُّمية التي تركز على ترسيخ المعلومات في عقول الطلاب وتزويد المعلمين بالخبرات الكافية من خلال التركيز على إعداد المعلمين في مواجهة تحديات المهنة، كما تظهر أهمية هذا الموضوع من خلال دراسة الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة أثناء فترة التطبيق العملي المتعلقة بالمشرف التربوي والإدارة المدرسية والمتعلقة بالمعلم المتعاون وبطبيعة البرامج وبطلبة المدرسة من وجهة نظرهم.

2 – ستسهم هذه الدراسة في المساعدة لحل بعض المشاكل التربوية التي يواجهها بعض الطلاب المعلمون لأداء دورهم بسهولة وإتقان.

3 – ستسهم هذه الدراسة في تقديم محتوى نظري حول الصعوبات التي تواجه المعلمين أثناء فترة التطبيق الميداني، بحيث يستفيد منها المعلمين في تطوير أدائهم بتطوير طرق التعليم المستخدمة ومحاولة التغلب على الصعوبات.

**ثانياً: الأهمية العملية:**

–تأمل الباحثة أن يستفاد من أدوات هذه الدراسة في الدراسات والأبحاث المستقبلية بعد تغيير ما يلزم ووفقاً لمتطلبات البيئة المحلية لمكان إجرائها.

–كما تأمل من خلال ما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات ومقترحات أن يعكسها صناع القرار في المجال التربوي في قرارتهم المستقبلية نحو الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم.

**حدود الدراسة:**

تحددت الدراسة الحالية بـ:

الحدود الموضوعية:

1. اقتصرت هذه الدراسة على " الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم ".

2. الحد المكاني: تم إجراء هذه الدراسة في كلية التربية – جامعة المهرة (مديرية / الغيضة).

3. الحد الزماني: العام الجامعي 2023م.

4. الحدود البشرية: ستضم هذه الدراسة طلاب المستوى الرابع لكلية التربية جامعة المهرة، جميع التخصصات (لغة انجليزية، لغة عربية، معلم مجال اجتماعيات).

**مصطلحات الدراسة:**

1- **الصعوبات: الصعوبة لغةً:** أشار المعجم الوسيط إلى أن الصعوبة " المشتقة والمانع " (أحمد ومحمد ودرويش وعبد الله 1429هـ: 316). والصعوبة: اصطلاحاً: كما عرفها خليفة وآخرون (2013 :33) بأنها مجموعة من المعيقات والمشكلات والتحديات التي تشكل عائقاً أمام تطبيق أي استراتيجية حديثه في التدريس". في حين عرفها حبيب، وإبراهيم (2010 :39) بأنها كل ما يُعيق أو يعرقل تحقيق هدف معين يتطلب اجتيازه المزيد من الجهود العقلية والجسمية". وعرفها (خليفة وآخرون،2013: 33) بأنها: " مجموعة من المعيقات والمشكلات والتحديات التي تشكل عائقاً أمام تطبيق أي استراتيجية حديثة في التدريس ".

إجرائياً: هي العقبات التي تواجه الطالب /المعلم في تدريس المواد خلال فترة التطبيق الميداني في المدارس الأساسية والثانوية في محافظة المهرة.

2- **التطبيق الميداني:** هو عبارة عن توظيف الأفكار، التي تستقي من دراسة النظرية اللغوية – ومن مجمل النقاش العلمي الذي تثيره النظرية ومن أوجه النقد الموجه إليها – في تصميم دروس وتدريبات لغوية واختبارات، قد تسهل عملية التعلُّم، كما تمتد إلى وضع هذه الدروس في إطار " موقف تربوي"، لاختبار مدى فاعلية هذا " الإطار " من خلال تجربة ميدانية. (شحاتة، 2003: 107)

إجرائياً: هو البرنامج الذي تعده كلية التربية بمديرية الغيضة لطلبة المستوى الرابع بعد أن أكملوا دراسة ثلاث سنوات دراسية، لتطبيق ما اكتسبوه من معارف وقيم علمية وتربوية ونفسية ومهنية بصفة عملية في مدارس التعليم العام، ليكتسبوا خبرات حقيقية على أرض الواقع لفترة معينة من الزمن من خلال معايير معينة يخضع لها الطالب لمعرفة نجاحه من فشله، استعدادا لمزاولة مهنة التدريس.

**3-كلية التربية – جامعة المهرة:** إحدى كليات جامعة المهرة الحكومية تقوم بإعداد المعلمين في عدة تخصصات علمية وإنسانية، وفق النظام المقر في التعليم العالي في الجمهورية اليمنية، صدر قرار بإنشائها في 2023م ومقرها مديرية الغيضة وهي إحدى مديريات محافظة المهرة.

## 1 الجانب النظري

**فلسفة التربية العملية:**

يساعد التدريب في تأهيل وإعداد الطالب/المعلم من خلال تدريب الطلاب المتخرجين من كليات التربية وتدريبهم في مدارس التعليم العام، ويعتبر التطبيق أساسي لتدريب الطالب قبل الخدمة كي يكسب مهارات العملية التعليمية، كما يمثل المواجهة الحقيقة الأولى للطالب حيث يتعرف على مشكلات مهنته والتكيف معها. (البديوي، 2021: 134) وبذلك فإن التدريب يعد العملية التي يتم عن طريقها ربط النظرية بالتطبيق من خلال ممارسة ميدانية تستخدم فيها أسس تربوية تعليمية وتوجيهية، لتحقيق التدريب الميداني المرغوب لطالب الصفوف الأولية بإشراف المؤسسة الأكاديمية (الكلية) وبالتعاون مع المؤسسات الميدانية (المدرسة). (مستريحي، 2020: 152) وتعد التربية العملية في الكليات التربوية العمود الفقري والقاعدة الأساسية في بناء معلم المستقبل، والتي يتم من خلالها الإعداد المهني والأكاديمي للطلبة المعلمين، كما أنها تتيح للطالب ممارسة عمله الحقيقي في الميدان، وتطبيق ما تم دراسته. (العنزي، 4:2015)

ويؤكد الكثير من التربويين أن نجاح التطبيق الميداني يعتمد على مجموعة من العناصر المتفاعلة والمتناغمة أثناء فترة التدريب من مشرف تربوي ومعلم متعاون ومدير مدرسة، كما لا تخلو هذه الفترة من العديد من الصعوبات ومن أهم مصادر هذه الصعوبات ما يلي: (مخامرة، 2012: 135).

**أولاً: الطلبة:**

إن الطلبة يختلفون فيما بينهم في إصدار أحكامهم على الآخرين، وفي تقديرهم لذواتهم، ويختلفون في مستوى النصح والانضباط الذاتي، وتحمل المسؤولية، مما يولد الرغبة لديهم في إثارة المشاكل. وقد تنتج بعض المشكلات لعدم وعي الطلبة بالقواعد السلوكية داخل غرفة الصف، مما يسبب عدم التواصل بين المعلم وطلابه مما يؤدي إلى حدوث مشكلات سلوكية. (مخامرة، 2012: 134).

وهناك بعض التلاميذ الذين يشكون من مشاكل كصعوبة في النطق، ضعف في السمع أو البصر، أو سوء في التغذية وفقر الدم مما يعيق تقدمهم ويجعلهم يشعرون بالدونية، مما يدفعهم إلى إثارة بعض المشكلات.

**ثانياً: المعلم:**

إن المعلم الذي يهمل طلبته ويتجاهل وجودهم بسبب معين يؤخر تحصيلهم العلمي ويعيق مشاركتهم الصفية يؤدي إلى بعض المشكلات والتصرفات بطريقة سيئة وذلك لجذب انتباه المعلم، وقد تنتج بعض المشكلات بسبب الأسلوب السلطوي الذي يستخدمه المعلم داخل غرفة الصف، أو تقلب قيادة المعلم واستجاباته، أو سوء التخطيط والتحضير لتنفيذ أنشطة الدرس واستخدام أساليب العقاب بشكلٍ خاطئ (مخامرة، 2012: 134). كما أن قلة خبرة المعلم في مجال استراتيجيات تعديل سلوك الطلبة وتنوع طرق التدريس، وجمود أسلوبه وخلوه من المثيرات وعناصر التشويق تدفع الطلبة إلى التوتر والإحباط والشعور بالعجز.

**ثالثاً: المنهاج:**

إذا كانت المادة الدراسية أقل من مستوى التلاميذ المتفوقين، فإن ذلك سيسبب لهم السأم والضجر، أما إذا كان مستواها عالياً، فإن ذلك سيسبب الضجر والملل للتلاميذ الذين يتمتعون بقدرات عقلية منخفضة وفي الحالتين سيولد ذلك إثارة بعض المشكلات السلوكية. (مخامرة، 2012: 134).

**رابعاً: الأهل:**

إن التنشئة الأسرية لها دور كبير في تنمية الطالب وهذا ينعكس داخل المدرسة. فقد تكون بعض السلوكيات مقبولة في البيت، لكنها لا تكون كذلك في المدرسة فالطلبة الذين يجدون اهتماماً من الوالدين يكونون أقل إثارة للمشكلات وأكثر اندماجاً في التعليم، كما أن تفضيل الوالدين أحد الأبناء على إخوته يثير المشكلات لدى الطلبة، وتلعب ثقافة الأمرة دوراً في إثارة المشكلات أو التقليل منها (مخامرة، 2012: 135).

**خامساً: المدرسة:**

قد تفرض المدرسة قوانين صارمة على الطلبة، مما يدفع الطلبة إلى خلق المشكلات تمرداً على القوانين المدرسية وتحدياً لها. فالمناخ المدرسي له تأثيرٌ كبيرٌ على سلوك الطلبة، فتوفير بيئة مدرسية إيجابية آمنة ذات تجهيزات تربوية يقلل من حدوث المشكلات داخل المدرسة وكذلك داخل غرفة الصف. (مخامرة، 2012: 13).

**الهدف الأساسي لكليات التربية:**

هو إعداد المعلم المؤهل تربوياً ليقوم بمسؤولية التدريس، كما أن المعلم يعتبر حجر الزاوية في العملية التربوية كما يؤكد رجال التربية على ذلك، وإن كان يشكل أحد عناصرها لإحداث التغير الشامل في

سلوكيات الطلاب، ونظراً لكون المعلم العنصر الأكثر تأثيراً في العملية التربوية، فقد أولته النظم التربوية الحديثة اهتماماً بالغاً يتمثل في أساليب اختياره وبرامج إعداده وتدريبه تربوياً ليكون ناجحاً (البديوي، 2021: 135)، وقادراً على مواجهه التحديات التي قد تواجهه أثناء التطبيق الميداني ولعل أبرز هذه التحديات ما أشار إليها مخامرة (2012). فيما يلي:

1. تنوع الممارسات السلوكية: تمتاز غرفة الصنف بأنها مكاناً مهيئاً لكل الممارسات السلوكية للطلبة، إذ إن هناك تلاميذ يمارسون حالة التعلم، وهناك من يعطل، وهناك من يسعى إلى التعاون، وآخرون يسعون إلى التنافس الأمر الذي يتطلب من المعلم امتلاك مهارات عدة للتعامل الإيجابي مع هذه الممارسات.

2. التزامن: إن الأفعال والممارسات السالفة الذكر مهيأة للحدوث في أي وقت بل في وقت واحد أحياناً، إن تزامن هذه الإحداث يستدعي من المعلم أن يأخذها بعين الاعتبار ويمتلك فن التعامل معها. (مخامرة، 2012: 134)

3. عامل التحدي: من المتوقع أن يواجه المعلم استفساراً من أحد الطلاب لا يمتلك الإجابة الدقيقة عنه، مثل ما يتوقع أن يتعامل المعلم مع طالب أو أكثر من الطلبة الموهوبين ممن يتجاوز نقاطهم (130) درجة والذين تفوق قدراتهم الذهنية قدرات زملائهم في الصف ولربما قدرات المعلم نفسه.

4 – ضعف الخصوصية: تعد غرفة الصف نظاماً مفتوحاً للجميع، فسلوك المعلم وكل ما يصدر عنه هو موضع ملاحظة الطلبة، كما أن كفايته العلمية موضع تقييم، والطلبة أيضاً جميعا يلاحظون مدى إخلاص المعلم في عمله وعندما يكون عادلاً رحيماً، وصاحب رسالة يسعى إلى تحقيقها. (مخامرة، 2012، 134).

5 – اللقاء الأول: اليوم الدراسي الأول مليء بالتوقعات والمخاوف وربما تزداد بانضمام بعض الطلبة إلى الصف. وهناك دراسات عديدة تؤكد أن الأيام القليلة الأولى من الدراسة تعد حاسمة في تحديد ما يستحقه الطلاب من نجاح في باقي أيام السنة الدراسية. إن ما تتميز به إدارة الصف من تعقيد وما يحاط بها من تحديات أوجدت كثير من المشكلات التي يمكن أن تواجه المعلم في إدارته الصفية ولعل من المفيد للمعلم أن يلم بالمصادر التي قد تسهم في إحداث تلك المشكلات، ويعتبر تحديد مصادر مشكلات الإدارة الصفية إنجازاً في طريق تحديد طبيعة هذه المشكلات والحلول المناسبة لها، ولهذا فمن الضروري التمييز بين مجرد وجود برامج تدريبية وبين فاعليتها في إنجاح أهداف التنمية، حيث تصنف

هذه البرامج التدريبية في كثير من البلدان بكثافة الجانب النظري وتضاؤل القيمة العلمية، فبعضها يختص فقط بالإبقاء على الوضع القائم، وغير موجه لأغراض التغيير، والبعض الآخر مقتبس من الدول المتقدمة دون تكييفه للأوضاع المحلية، وبذلك يصبح الموضوع معقدا وغير ماض مع التنمية (مستريحي، 2020: 152) وتمثِّل التربية العملية الخبرة التدريسية الجديدة التي يكسبها الطالب المعلم أثناء وجوده بالمدرسة وفيها تتشكل العلاقة الوطيدة بين الكليات التربوية المسؤولة عن الطالب المعلم وبين المدارس التي يتم فيها التدريب الميداني ففي هذه الفترة يكتسب الطالب المعلم على كثير من الكفايات التعليمية المناسبة من استراتيجيات تعليمية وطرائق تدريس متنوعة، كما أنه يتعرف على أنظمة المدرسة والإشراف المدرسي والتي تساعده ليكون معلماً ناجحاً في المستقبل. (العنزي، 4:2015)

يمر التدريب الميداني بعدة مراحل:

1. مرحلة المشاهدة ويتاح فيها للطالب مشاهدة الأنشطة والفعاليات داخل المدرسة.
2. مرحلة المشاركة وتكون المشاركة جزئية، وتكون بشكل مستقل أو بمساعدة المعلم المتعاون.
3. مرحلة الممارسة: وهنا يمارس الطالب المعلم الموقف التعليمي بشكل فعلي، ودون إشراف أو تدخل من المعلم المتعاون.

أهم أهدف التربية العملية تتركز في التالي: (العنزي، 4:2015)

1. إعداد الطالب المعلم نفسياً وتربوياً القيام بمسؤولياته المهنية بعد التخرج.
2. اكتساب الطالب المعلم المهارات اللازمة للتدريس مثل الإعداد والعرض والمناقشة.
3. إتاحة الفرصة للطالب المعلم لممارسة التطبيق العملي للمبادئ والأسس النظرية التي درسها في مقررات الإعداد التربوي.
4. اكتساب الطالب المعلم مهارات النقد وعمليات التقويم الذاتي.
5. تعويد الطالب المعلم على الجو المدرسي وأنماط العمل الميداني واكتساب مهارات إدارة الصف وتنظيمه.
6. مساعدة الطالب المعلم على التكيف في مواجهة المشكلات الطارئة التي تحتاج إلى الدراسة والتصرف المناسب لحلها.
7. إتاحة الفرصة للطالب المعلم لاكتشاف قدراته وإمكاناته التدريسية.
8. تهيئة المناخ المدرسي الذي يتيح للطالب المعلم الإحساس بالمسؤولية الكاملة.

9. إكساب الطالب المعلم صفات شخصية وعلاقات اجتماعية من خلال تفاعله واحتكاكه مع إدارة المدرسة والمشرف التربوي، وزملائه المعلمين. (العنزي، 5:2015)

التطبيق الميداني في المدارس للطالب المعلم يعتبر جزءاً حيوياً من عملية إعداد المعلمين. فهو يوفر للطلاب المعلمين فرصة للتفاعل المباشر مع البيئة التعليمية الحقيقية والتعامل مع التحديات اليومية التي يواجهها المعلمون. وقد تمكنت الباحثة بتلخيص أهمية التطبيق الميداني في النقاط التالية:

1. تعزيز الخبرة العملية: يوفر التطبيق الميداني للطلاب المعلمين فرصة لتطبيق المعرفة النظرية التي اكتسبوها في الفصل الدراسي في مواقف تعليمية حقيقية. هذا يعزز من فهمهم للممارسات التعليمية ويجعلهم أكثر استعداداً للتعامل مع الصفوف.

2. تطوير المهارات التعليمية: من خلال التطبيق الميداني، يتمكن الطلاب المعلمون من تطوير مهاراتهم في إدارة الصف، تخطيط الدروس، واستخدام استراتيجيات تدريس فعّالة. كما يمكنهم تعلم كيفية التعامل مع تنوع الاحتياجات الطلابية وأساليب التعلم المختلفة.

3. بناء الثقة بالنفس: التعامل مع الصفوف بشكل فعلي يساعد الطلاب المعلمين على بناء الثقة في قدرتهم على تقديم الدروس وإدارة الطلاب. هذا يعزز من استعدادهم للانتقال إلى العمل كمعلمين محترفين.

4. التعرف على البيئة المدرسية: التطبيق الميداني يعطي الطلاب المعلمين نظرة عميقة على العمليات الإدارية والتنظيمية في المدرسة. كما يساعدهم على فهم العلاقات بين المعلمين، الطلاب، والإدارة.

5. التوجيه والإرشاد: خلال فترة التطبيق الميداني، يعمل الطلاب المعلمون تحت إشراف معلمين ذوي خبرة. هذا يمكنهم من تلقي ملاحظات وتوجيهات تساعدهم على تحسين أدائهم وتطوير مهاراتهم بشكل مستمر.

باختصار، التطبيق الميداني في المدارس كما تراه الباحثة هو خطوة أساسية في تأهيل الطلاب المعلمين ليصبحوا معلمين فعّالين وقادرين على تقديم تعليم ذو جودة عالية.

**الدراسات السابقة**

دراسة الهديب (2021) هدفت الدراسة إلى تعرف طبيعة المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين، تخصص معلم صف، في كلية التربية بدير الزور بجامعة الفرات من وجهة نظر الطلبة المعلمين أنفسهم، في أثناء تنفيذ مقرر التربية العملية. ولتحقيق أهداف الدراسة، صممت استبانة مكونة من (35) مشكلة موزعة على أربعة محاور، وهي المشكلات المتعلقة بالمشرف، المشكلات المتعلقة بالمعلم (ة) /

المتعاون (ة)، المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين أنفسهم تكونت عينة الدراسة من (120) طالباً وطالبةً، في كلية التربية بجامعة الفرات للفصل الدراسي الأول لعام 2020 واستخدمت الأساليب الإحصائية المناسبة لتحليل البيانات، وأسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

– إن مشكلات التربية العملية التي تواجه الطلبة المعلمين كانت وفق الترتيب الآتي:

–المشكلات المتعلقة بإدارة المدرسة، المشكلات المتعلقة بالطلبة المعلمين أنفسهم، المشكلات المتعلقة بالمشرف الأكاديمي، المشكلات المتعلقة بالمعلم (ة) المتعاون (ة).

– عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات مشكلات التربية العملية تُعزى لمتغير الجنس.

دراسة الضيفي (2021) هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كلية التربية والعلوم التطبيقية والتقنية بباجل أثناء التطبيق الميداني من وجهة نظرهم، من خلال استبانة تكونت من سبعة محاور تتضمن (72) فقرة تم توزيعها على (46) طالباً وطالبةً، يمثلون أقسام الكلية وعددها أربعة أقسام، وتم استخدام المنهج الوصفي في جمع البيانات ومناقشتها، وقد أظهرت أهم نتائج البحث: أن أكثر الصعوبات والمشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية هي الصعوبات المتعلقة بمجال مشكلات الطالب المعلم، وحصلت على المرتبة الأولى بمتوسط (3.7) وبانحراف معياري (.69) وبدرجة توافر متوسطة، بينما كانت أقل الصعوبات التي تواجههم هي الصعوبات المتعلقة بمجال مشكلات مدير المدرسة، وحصلت على المرتبة الأخيرة بمتوسط (3.1) وبانحراف معياري (1.1) وبدرجة توافر متوسطة، وبالنظر إلى استجابات أفراد العينة على فقرات الاستبانة، فقد حصلت فقرة (المشرف لا يستجيب لآرائي عند مراجعته على أعلى متوسط حسابي ومقداره (4.3 ) وبانحراف معياري (1.0 ) وبدرجة توافر ( كبيرة)، بينما حصلت الفقرة (عدم استخدام التقنيات التعليمية الحديثة في التعليم على أقل متوسط حسابي ومقداره (2.3 ) وبانحراف معياري قدره (1.5) وبدرجة توافر متوسطة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يُعزى لمتغير النوع ( ذكر – أنثى) في جميع مجالات إداه البحث. في حين أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية .(0.05) في ثلاث مجالات من مجالات الاستبانة هي مجال المشرف التربوي والمعلم المتعاون والمدرسة المتعاونة وإدارة برنامج التربية العملية، تعزى

لمتغير التخصص، وكانت لمصلحة قسم اللغة العربية، ثم قسم معلم الحاسوب، ثم قسم اللغة الإنجليزية ثم قسم الكيمياء.

دراسة كمال وحسن. (2020) هدف البحث الحالي إلى التعرف على واقع مستوى أداء طلاب الفرقة الثالثة والرابعة شعبة التربية الموسيقية كلية التربية النوعية جامعة جنوب الوادي أثناء التدريب الميداني، والتعرف على واقع أداء القائمين بالإشراف على التدريب الميداني من حيث تقييم وتقويم أداء الطلاب وترجمته إلى درجات التعرف على الأدلة والشواهد المطلوبة لمعيار التدريس والتعلم طبقا لمتطلبات الجودة في التدريب الميداني.

تم استخدام المنهج الوصفي لملائمته طبيعة هذا البحث، وكان إجمالي مجموعة البحث من مشرفي التدريب الميداني الجامعي المدرسي الإدارة المدرسية لتطبيق أداة البحث لرصد وتتبع الواقع للوصول للمأمول.. وكانت أهم النتائج التي توصل إليها البحث الحالي بعد الإجابة عن أسئلة يتم تقييم الطالب المعلم أثناء التدريب الميداني بشكل اجتهادي دون استخدام مقاييس محددة، تحديد قائمة المهارات الخاصة بالطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني، تحديد بطاقة الملاحظة الخاصة بأداء الطالب المعلم أثناء فترة التدريب الميداني، تحديد الميثاق الأخلاقي الذي ينظم العملية التعليمية أثناء فترة التدريب الميداني.

دراسة اندش (2018) يهدف هذا البحث إلى معرفة المشكلات التي تواجه طلبة التطبيقات التربوية " عملي " من وجهة نظرهم، ومن أجل تحقيق هدف البحث قامت الباحثة بإعداد استبانة استطلاعية لبعض طلبة قسم التربية، وذلك من خلال الإجابة على السؤال الآتي: – ماهي المشكلات التي تواجه طلبة التطبيقات التربوية " عملي " من وجهة نظرهم؟ تكون مجتمع البحث من طلبة قسم التربية للفصل الدراسي ربيع (2015 – 2016) البالغ عددهم (27) طالباً وطالبةً. ومن أجل تحقيق أهداف البحث قامت الباحثة بإعداد استبانة تحتوي على (30) فقرة وعرضت على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها، وتم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرو نباخ، حيث بلغ معامل الثبات لعينة الطلبة (0.98) وللوصول إلى النتائج استخدمت الباحثة الوسائل الإحصائية الآتية: المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري. وقد أظهرت نتائج البحث أن أكثر المشكلات التي تواجه طلبة التطبيقات التربوية " عملي " هي كالتالي:

– قلة توافر الوسائل التعليمية في المدرسة، ضعف ثقة إدارة المدرسة بقدرات الطلبة، اختلاف آراء المشرفين حول طريقة التحضير وتخطيطها وعرضها، قلة الوقت الذي يقضيه المشرف مع الطلبة أثناء تدريبهم بالمنفصلة، وجود عدد كبير من التلاميذ في الصف الواحد، قلة وجود لقاءات دورية بين مدراء المدارس والمشرفين الأكاديميين في الكلية، صعوبة استجابة التلاميذ لتوجيهات الطلبة داخل الصف، قلة مساعدة معلم المدرسة للطلبة في كيفية التخطيط للدروس اليومية، قلة وجود أداة موضوعية لتقويم الطلبة المتدربين، الشعور بالخوف عند زيارة المشرف الأكاديمي لغرفة الصف، الوقت المخصص للتطبيق في المدارس غير كافي، كما أظهرت نتائج البحث أن أقل المشكلات التي تواجه طلبة التطبيقات التربوية " عملي " هي كالتالي:

– قلة استقرار جدول الدروس الأسبوعي في المدرسة، قلة توفر المواصلات للطالبات للمدارس المطبق فيها التدريب العلمي، ضعف تقبل المشرف الأكاديمي لوجهات نظر الطلبة المتدربين، اقتصار المشرف في تقويم الطلبة على زيارة واحدة أو زيارتين، غياب الطلبة عن برنامج التطبيقات التربوية، قلة وجود المشرف في الموعد المحدد.

دراسة الأسطل (2002) أجريت هذه الدراسة بهدف التعرف على المشكلات التي تواجه الطلبة المعلمين بكلية التربية والعلوم الأساسية بجامعة عجمان للعلوم والتكنولوجيا أثناء فترة التربية العملية، والتعرف على مدى اختلاف هذه المشكلات باختلاف جنس الطالب وتخصصه ولتحقيق أهداف هذه الدراسة أعد الباحث استبانة مكونة من (43) فقرة تمثل كل منها إحدى المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب المعلم موزعة على ستة مجالات هي: طبيعة برنامج التربية العملية مدرسة التطبيق المشرف الأكاديمي، شخصية الطالب /المعلم، المعلم المتعاون، تخطيط وتنفيذ الدروس. تم تطبيق هذه الاستبانة على عينة قوامها (213) من الطلبة المعلمين في نهاية الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي 2002 وبعد معالجة البيانات إحصائياً وتحليلها أظهرت النتائج أن مجال " طبيعة برنامج التربية العملية " كان المجال الذي حصل على أعلى نسبة مئوية بين المجالات الأخرى من حيث ظهور المشكلات، في حين أن مجال " المشرف الأكاديمي " حصل على أدنى نسبة. كما توصلت الدراسة إلى أن المشكلات لدى الطالبأت المعلمأت أكثر حدة من المشكلات لدى الطلاب المعلمين في حين لم يوجد أثر لتخصص الطالب المعلم على المشكلات التي تواجههم.

**التعليق على الدراسات السابقة:**

من العرض السابق اتضح أن أغلب الدراسات السابقة كان الهدف منها هو التعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كليات التربية أثناء التطبيق الميداني، وقد تم استخدام المنهج الوصفي لكونه أكثر مناسبة لمثل هذا النوع من الدراسات، كما أختلف حجم العينة بحسب أعداد الطلاب في الكليات المنفذ فيها أداة الدراسة كما اتضح في دراسة الهديب (2021) إذ بلغ حجم العينة (120) طالباً وطالبةً، ودراسة الضيفي (2021) كانت العينة (46) طالباً وطالبةً، ودراسة اندش (2018) بلغ حجم العينة (27) طالباً وطالبةً، أما دراسة الأسطل (2002) فكانت العينة (213) طالباً وطالبةً، بينما كان عدد فقرات الأداة المستخدمة في الدراسات السابقة كالآتي: ورد في دراسة الهديب (2021) عدد (35) فقرة ودراسة الضيفي (2021)، (72) فقرة، ودراسة اندش (2018)، (30) فقرة، أما دراسة الأسطل (2002) ، (43) فقرة.

وأظهرت نتائج الدراسات السابقة بعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) يُعزى لمتغير النوع (ذكر – أنثى) والتخصص في جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية. أما بالنسبة لأوجه الشبة والاختلاف بين الدراسات السابقة والدراسة الحالية، فقد تشابهت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية من ناحية الهدف منها وهو التعرف على أهم المشكلات التي تواجه طلبة التربية العملية في كليات التربية أثناء التطبيق الميداني وكان المنهج الوصفي هو المنهج المستخدم أما الأداة فقد انقسمت ما بين (4 – 7) محاور في الدراسات السابقة، و(5) محاور في الدراسة الحالية مع فارق اختلاف عدد الفقرات فيها إذ تراوح عدد فقرات الأداة الذي استخدمتها الباحثة (43) فقرة، بينما تراوحت عدد الفقرات في الدراسات السابقة ما بين (30 – 72) فقرة، أما من ناحية العينة كان عدد عينة الدراسة الحالية عبارة عن 30 طالباً وطالبةً وهو ما يمثل طلاب وطالبات الدفعة المتخرجة من جامعة المهرة عام 2023م, وتراوح عدد العينة في الدراسات السابقة ما بين (27 – 213) طالباً وطالبةً ، وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة الحالية وأهدافها وفروضها ومناقشة نتائجها.

**2 منهج الدراسة:**

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بوصفه المنهج الأكثر توافقاً مع أداة الدراسة وإجراءاتها. وذلك لمعرفة الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم.

**مجتمع الدراسة وعينته:**

شمل مجتمع الدراسة على الطلاب المعلمين كلية التربية المهرة – مديرية الغيضة – للعام الدراسي (2022 – 2023م) والبالغ عددهم (30) طالباً /معلماً وقد تم اختيار مجتمع الدراسة بطريقة قصدية.

جدول رقم (1) يوضح مجتمع الدراسة من الطلاب المعلمين كلية التربية المهرة – مديرية الغيضة

| | المتغيـــرات | مستوياته | العدد | النسبة المئوية | لوصف |
|---|---|---|---|---|---|
| | الجنس | ذكر | 9 | 30.0 | |
| | | انثى | 21 | 70.0 | |
| | المجموع | | 30 | 100 | |
| | التخصص | انجليزي | 16 | 53.3 | |
| | | عربي | 5 | 16.7 | |
| | | اجتماعيات | 9 | 30.0 | |
| | المجموع | | 30 | 100 | |

**أداة الدراسة:**

استخدمت الباحثة الاستبانة بوصفها أداة رئيسة لتحقيق أهداف هذه الدراسة، وتم بناء وتصميم الاستبانة من خلال الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة وتكونت أداة الدراسة من خمس مجالات، كما يأتي: (**المشرف التربوي، الإدارة المدرسية، المعلم المتعاون، طبيعة البرامج، طلبة المدرسة**).

**وصف خطوات بناء الاستبانة:**

قامت الباحثة بالاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات العلاقة والتي بنيت عليها الاستبانة وتكون من (43) فقرة حيث اتبعت كل فقرة بخمسة بدائل (بشكل كبير جداً، بشكل كبير، بشكل متوسط، بشكل ضعيف، بشكل ضعيف جداً). وأعطيت لها الأوزان: (5 –1)، وذلك على النحو الآتي:

جدول رقم (2) وضح توزيع التقديرات على سلم الإجابات على فقرات الاستبانة وفقاً لمقياس ليكرت الخماسي

| بشكل كبير جداً | بشكل كبير | بشكل متوسط | بشكل ضعيف | بشكل ضعيف جداً |
|---|---|---|---|---|
| 5 | 4 | 3 | 2 | 1 |

كما تضمن كل مجال العديد من الفقرات، وتم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على لجنة من الخبراء والمختصين في هذا المجال لفحص مدى صلاحية الأداة لما وضعت لأجله.

جدول رقم (3) يوضح توزيع فقرات الاستبانة على محاورها

| م | المحور | الفقرات | عدد الفقرات |
|---|---|---|---|
| 1 | المشرف التربوي | 1 – 14 | 14 |
| 2 | الإدارة المدرسية | 15 – 20 | 6 |
| 3 | المعلم المتعاون | 21 – 29 | 9 |
| 4 | طبيعة البرامج | 30 – 37 | 8 |
| 5 | طلبة المدرسة | 38 – 43 | 6 |
| المجموع | | | 43 |

**الخصائص السيكو مترية للأداة:**

**صدق الأداة: صدق المحكمين:**

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة (7) من المحكمين ذوي الخبرة في القياس والتقويم الذين يعملون في كلية التربية – جامعة المهرة، وقد تم تقييم الاستبيان من حيث الصلة والوضوح، ويعمل الاستبيان على تحقيق أهداف البحث ويتسم بالسلامة اللغوية والخلو من أخطاء القواعد، وقد أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونه من (43) فقرة.

**صدق الاتساق الداخلي:**

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بين فقرات محاور الاستبيان ومقارنتها بالدرجة الكلية للمحور باستخدام معامل الارتباط بيرسون وكانت النتائج كما في الجدول الآتي:

جدول رقم (4) يوضح صدق الاتساق الداخلي بين فقرات محاور الاستبيان وارتباطها بالدرجة الكلية للاستبيان ككل

| درجة الارتباط بين الفقرة والدرجة الكلية | | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المحور الأول | | | | | المحور الثاني | | | | المحور الرابع | | | | | | |
| الرقم | الدرجة | الدلالة | الحكم | | الرقم | الدرجة | الدلالة | الحكم | | الرقم | الدرجة | الدلالة | الحكم | | |
| فقرة1 | .436* | .016 | دالة | | فقرة1 | .284 | .129 | دالة | | فقرة1 | .420* | .021 | دالة | | |
| فقرة2 | .349 | .059 | دالة | | فقرة2 | .505** | .004 | دالة | | فقرة2 | .352 | .057 | دالة | | |
| فقرة3 | .345 | .062 | دالة | | فقرة3 | .695** | .000 | دالة | | فقرة3 | .352 | .057 | دالة | | |
| فقرة4 | .356 | .053 | دالة | | فقرة4 | .366* | .047 | دالة | | فقرة4 | .321 | .083 | دالة | | |
| فقرة5 | .410* | .024 | دالة | | فقرة5 | .615** | .000 | دالة | | فقرة5 | .038 | .842 | دالة | | |
| فقرة6 | -.215- | .254 | دالة | | فقرة6 | -.215- | .255 | دالة | | فقرة6 | .368* | .046 | دالة | | |
| فقرة7 | .334 | .072 | دالة | | المحور الثالث | | | | | فقرة7 | .161 | .396 | دالة | | |
| فقرة8 | .472** | .008 | دالة | | الرقم | الدرجة | الدلالة | الحكم | | فقرة8 | -.076- | .691 | دالة | | |
| فقرة9 | .119 | .530 | دالة | | فقرة1 | .198 | .295 | دالة | المحور الخامس | | | | | | |
| فقرة 10 | .540** | .002 | دالة | | فقرة2 | .692** | .000 | دالة | الرقم | الدرجة | الدلالة | الحكم | | | |
| فقرة 11 | .560** | .001 | دالة | | فقرة3 | .024 | .899 | دالة | فقرة1 | .524** | .003 | دالة | | | |
| فقرة 12 | .424* | .020 | دالة | | فقرة4 | .678** | .000 | دالة | فقرة2 | .432* | .017 | دالة | | | |
| فقرة 13 | .582** | .001 | دالة | | فقرة5 | .241 | .199 | دالة | فقرة3 | .365* | .047 | دالة | | | |
| فقرة 14 | .061 | .748 | دالة | | فقرة6 | .439* | .015 | دالة | فقرة4 | .404* | .027 | دالة | | | |
| | | | | | فقرة7 | .465** | .010 | دالة | فقرة5 | .272 | .145 | دالة | | | |
| | | | | | فقرة8 | -.292- | .117 | دالة | فقرة6 | .446* | .013 | دالة | | | |
| | | | | | فقرة9 | .675** | .000 | دالة | | | | | | | |

يلاحظ من الجدول السابق أن هناك اتساقاً داخلياً جيداً لجميع الفقرات، وذلك بمقارنة ارتباط الفقرة بالدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه، وارتباطها بالدرجة الكلية للأداة ككل، وهذا يدل على أن المحاور تتمتع باتساق داخلي جيد وهو مؤشر على أن الأداة تتميز بصدق تكويني " بنائي " مناسب مما يجعلها صالحة للدراسة الحالية.

**ثبات الأداة: جرى التحقق من ثبات الأداة وقد تم استخدم معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات الاستبانة والجدول الآتي يوضح ذلك:**

جدول رقم (5) يوضح ثبات ألفا كرونباخ للأداة بمجالاتها والثبات الكلي لها

| الاستبانة | عدد الفقرات | معامل ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| **الثبات الكلي للاستبانة** | 43 | .821 |

ويلاحظ من الجدول السابق أن معامل الثبات للاستبانة ككل بلغ (.821)، وهو معامل ثبات جيد، وهو ما يتحقق لأكثر الاختبارات، كما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة ثبات عالية يجعلها صالحة للدراسة وبذلك أصبحت الاستبانة بصورتها النهائية صالحة لتطبيقها على عينة الدراسة.

**تطبيق الأداء:**

تم توزيع الاستبيان على أفراد العينة ثم تفريغه ليتم معالجته إحصائياً، بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فرضياتها.

**محك الحكم على مضمون فقرات أبعاد الاستبانة:**

تم تحديد محك الحكم على أبعاد الاستبانة باستخدام المعادلة التالية (عقيلة، 2017: 30):

**طول الفئة:** : القيمة العلياء للبديل – القيمة الدنيا للبديل = 5 – 1 = 0.80

عدد المستويات 5

وبذلك يكون حساب مستوى التقدير على النحو الموضح في الجدول الآتي:

جدول رقم (6) يوضح محك الحكم على أبعاد الاستبانة

| م | مدى المتوسط | درجة مستوى التقدير |
|---|---|---|
| 1 | 1 -1.79 | ضعيفة جداً |
| 2 | 1.80 - 2.59 | ضعيفة |
| 3 | 2.60 -3.39 | متوسطة |
| 4 | 3.40 -4.19 | كبيرة |
| 5 | 4.20 - 5 | كبيرة جداً |

**3 عرض نتائج الدراسة ومناقشته** للإجابة عن أسئلة الدراسة تم تحليل استجابة العينة على أداة الدراسة وتوصلت إلى النتائج كما يلي:

**السؤال الأول: ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالمشرف التربوي أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟**

جدول رقم (7) وضح الصعوبات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالمشرف التربوي

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | طبيعة المشكلة |
|---|---|---|---|---|
| 13 | ضعف التواصل بين الطالب المعلم والمشرف. | 3.4 | 1.4 | كبيرة |
| 4 | عدم مواظبة المشرف على زيارة الطالب المعلم خلال فترة التدريب العملي. | 3.3 | 1.6 | متوسطة |
| 4 | عدم قيام المشرف بحل المعيقات التي يواجهها الطالب المعلم. | 3.2 | 1.2 | متوسطة |
| 7 | صعوبة تطبيق إرشادات المشرف بشكل عملي في الميدان. | 3.2 | 1.2 | متوسطة |
| 10 | الحكم على مستوى الطالب المعلم من خلال زيارة واحدة أو زيارتين. | 3.2 | 1.7 | متوسطة |
| 2 | لا يقدم المشرف التغذية الراجعة التطويرية للطالب المعلم في أثناء التدريب الميداني. | 3.0 | 1.3 | متوسطة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 3 | تعارض ملاحظات المشرف مع ملاحظات المعلم المتعاون. | 2.9 | 1.2 | متوسطة |
| 12 | عدم تعزيز المشرف للمواقف الإيجابية للطالب المعلم والتركيز على السلبيات. | 2.8 | 1.4 | متوسطة |
| 14 | عدم التزام المشرف بالساعات المكتبية. | 2.8 | 1.1 | متوسطة |
| 5 | عدم تزويد المشرف الطالب المعلم بمعايير التقويم في التربية العملية. | 2.7 | 1.3 | متوسطة |
| 9 | عدم إبلاغ المشرف للطالب المعلم بوقت الزيارة. | 2.7 | 1.5 | متوسطة |
| 11 | عدم تقبل المشرف لآراء الطالب المعلم وملاحظاته. | 2.6 | 1.1 | متوسطة |
| 6 | يكلف المشرف الطالب المعلم بواجبات إضافية خارج نطاق التربية العملية. | 2.3 | 1.1 | ضعيفة |
| 8 | عدم تمكن المشرف من المادة التعليمية التي يشرف عليها. | 2.0 | 1.5 | ضعيفة |

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (7) أن متوسط درجة التقدير لمجتمع الدراسة حول الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالمشرف التربوي أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم، جاءت بنسبة (2.9) وبدرجة تقدير **متوسطة**, وقد بلغ عدد فقرات المحور (14) فقرة تتراوح ما بين (3.4- 2.0),وبتحليل نتائج فقرات المجال بالجدول يتضح الآتي:

إن أعلى قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (13) ونصها (ضعف التواصل بين الطالب المعلم والمشرف) بمتوسط حسابي (3.4) وانحراف معياري(1.4) وبدرجه كبيرة. وإن أقل قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (8) ونصها (عدم تمكن المشرف من المادة التعليمية التي يشرف عليها) بمتوسط حسابي (2.0) وانحراف معياري(1.5) وبدرجه تقدير ضعيفة.

**السؤال الثاني: ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالإدارة المدرسية أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟**

جدول رقم (8) الصعوبات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالإدارة المدرسية

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | طبيعة المشكلة |
|---|---|---|---|---|
| 18 | عدم توفير إدارة المدرسة للأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطالب المعلم. | 3.8 | 1.4 | كبيرة |
| 16 | عدم قيام إدارة المدرسة بدور كاف لتعريف الطالب المعلم بأنظمة المدرسة. | 3.2 | 1.4 | متوسطة |
| 17 | عدم اطلاع إدارة المدرسة على تعليمات ومتطلبات التربية العملية للطالب المعلم. | 3.2 | 1.4 | متوسطة |
| 19 | ضعف ثقة إدارة المدرسة بقدرات الطالب المعلم. | 3.2 | 1.4 | متوسطة |
| 15 | تكليف إدارة المدرسة للطالب المعلم القيام بأعمال خارج إطار مهامه. | 3.0 | 1.6 | متوسطة |
| 20 | يحضر مدير المدرسة بعض الحصص للطالب المعلم ويقدم التغذية الراجعة المناسبة. | 2.9 | 1.4 | متوسطة |

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (8) أن متوسط درجه التقدير لمجتمع الدراسة حول الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية– المهرة المتعلقة بالإدارة المدرسية أثناء فترة التطبيق العملي من وجهه نظرهم, جاءت بنسبة (3.2) وبدرجة تقدير **متوسطة**, وقد بلغ عدد فقرات المحور (6) فقرات تتراوح ما بين (3.8– 2.9), وبتحليل نتائج فقرات المجال بالجدول يتضح الاتي:

إن أعلى قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (18) ونصها (عدم توفير إدارة المدرسة للأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطالب المعلم.) بمتوسط حسابي (3.8) وانحراف معياري(1.4) وبدرجه تقدير كبيرة.

وإن أقل قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (20) ونصها (يحضر مدير المدرسة بعض الحصص للطالب المعلم ويقدم التغذية الراجعة المناسبة) بمتوسط حسابي (2.9) وانحراف معياري(1.4) وبدرجه تقدير ضعيفة.

السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بالمعلم المتعاون أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟

جدول رقم (9) يوضح الصعوبات التي تواجه الطلاب المتعلقة بالمعلم المتعاون

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | طبيعة المشكلة |
|---|---|---|---|---|
| 22 | ضعف حماس المعلم المتعاون للإشراف على الطالب المعلم. | 3.2 | 1.5 | متوسطة |
| 25 | تدخل المعلم المتعاون في مجريات الموقف التعليمي في أثناء تنفيذ الطالب المعلم له. | 3.0 | 1.3 | متوسطة |
| 28 | يلزم المعلم المتعاون الطالب المعلم بطرق معينة في تحضير الدروس. | 3.0 | 1.3 | متوسطة |
| 26 | ضعف مساهمة المعلم المتعاون في تطوير خبرات الطالب المعلم في التخطيط للتدريس. | 2.9 | 1.2 | متوسطة |
| 29 | عدم تشجيع المعلم المتعاون للطالب المعلم. | 2.9 | 1.6 | متوسطة |
| 23 | شعور الطالب المعلم بالارتباك عند دخول المعلم المتعاون لحضور حصته. | 2.8 | 1.3 | متوسطة |
| 21 | قلة خبرة المعلم المتعاون بأهداف برنامج التربية العملية ومراحلها المختلفة. | 2.7 | 1.2 | متوسطة |
| 24 | عدم تعاون المعلم المتعاون مع الطالب المعلم أثناء تطبيق التربية العملية . | 2.5 | 1.4 | ضعيفة |
| 27 | عدم المام المعلم المتعاون بالمادة التي يقوم بتدريسها مما يؤثر سلباً في أداء الطالب المعلم. | 2.5 | 1.2 | ضعيفة |

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (9) أن متوسط درجات التقدير لمجتمع الدراسة حول الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية– المهرة المتعلقة بالمعلم المتعاون أثناء فترة التطبيق العملي من وجهه نظرهم, جاءت بنسبة (2.8) وبدرجة تقدير **متوسطة**, وقد بلغ عدد فقرات المحور (9) فقرة تتراوح ما بين (3.2- 2.5), وبتحليل نتائج فقرات المجال بالجدول يتضح الاتي:

إن أعلى قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (22) ونصها (ضعف حماس المعلم المتعاون للإشراف على الطالب المعلم.) بمتوسط حسابي (3.2) وانحراف معياري(1.5) وبدرجه كبيرة. وإن أقل قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (27) ونصها (عدم المام المعلم المتعاون بالمادة التي يقوم بتدريسها مما يؤثر سلباً في أداء الطالب المعلم) بمتوسط حسابي (2.5) وانحراف معياري(1.2) وبدرجه تقدير ضعيفة.

السؤال الرابع: **ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بطبيعة البرامج أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟**

جدول رقم (10) يوضح الصعوبات التي تواجه الطلاب المتعلقة بطبيعة البرامج

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | طبيعة المشكلة |
|---|---|---|---|---|
| 32 | وجود فجوة بين ما تعلمه الطالب في الجامعة وبين ما هو موجود في المدارس. | 4.2 | 1.1 | كبيرة |
| 35 | طول المدة الزمنية لبرنامج التربية العلمية. | 3.9 | 1.5 | كبيرة |
| 31 | عدم توفر الكتب وأدلة المعلم ذات العلاقة بتدريس المواد. | 3.4 | 1.2 | كبيرة |
| 34 | قلة توفر المدارس المتعاونة مما يؤدي إلى وجود عدد من الطلاب المعلمين في مدرسة واحدة. | 3.0 | 1.2 | متوسطة |
| 30 | عدم امتلاك الطالب المعلم المهارات التدريسية المناسبة للتعامل مع المواقف الصعبة أثناء التدريس | 2.9 | .99 | متوسطة |
| 33 | عدم وضوح تعليمات برنامج التربية العملية. | 2.8 | 1.2 | متوسطة |
| 36 | توزيع الطلاب المعلمين لا يتوافق مع الواقع الجغرافي لأماكن سكنهم. | 2.8 | 1.5 | متوسطة |
| 37 | البدء في التدريس دون تقديم مواقف تعليمية في برنامج التدريس المصغر. | 2.2 | 1.2 | ضعيفة |

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (10) أن متوسط درجه التقدير لمجتمع الدراسة حول الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية– المهرة المتعلقة بطبيعة البرامج أثناء فترة التطبيق العملي

من وجهه نظرهم جاءت بنسبة (2.8) وبدرجة تقدير **متوسطة**, وقد بلغ عدد فقرات المحور (8) فقرات تتراوح ما بين (4.2- 2.2), وبتحليل نتائج فقرات المجال بالجدول يتضح الاتي:

إن أعلى قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (32) ونصها (وجود فجوة بين ما تعلمه الطالب في الجامعة وبين ما هو موجود في المدارس.) بمتوسط حسابي (4.2) وانحراف معياري(1.1) وبدرجه كبيرة.

وإن أقل قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (37) ونصها (البدء في التدريس دون تقديم مواقف تعليمية في برنامج التدريس المصغر) بمتوسط حسابي (2.2) وانحراف معياري(1.2) وبدرجه تقدير ضعيفة.

**السؤال الخامس: ما الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية – المهرة المتعلقة بطلبة المدرسة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهة نظرهم؟**

جدول رقم (11) الصعوبات التي تواجه الطلاب المتعلقة بطلبة المدرسة

| الرقم | الفقرات | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | طبيعة المشكلة |
|---|---|---|---|---|
| 43 | كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد. | 3.7 | 1.6 | كبيرة |
| 42 | عدم إلمام الطلبة بالخبرات السابقة والمفترض تعلمها في المراحل الدراسية السابقة. | 3.4 | 1.3 | كبيرة |
| 38 | عدم الانضباط لدى طلبة المدرسة في أثناء الحصة | 3.0 | 1.4 | متوسطة |
| 39 | عدم التزام طلبة المدرسة بتنفيذ الواجبات التي يكلفهم بها الطالب المعلم. | 2.7 | 1.1 | متوسطة |
| 40 | عدم تجاوب الطلبة ايجابياً مع الطالب المعلم. | 2.7 | 1.3 | متوسطة |
| 41 | عدم ثقة الطلبة لأساليب الطالب المعلم في أثناء التدريس. | 2.3 | 1.2 | ضعيفة |

تشير النتائج الموضحة في الجدول رقم (11) أن متوسط درجه التقدير لمجتمع الدراسة حول محور الصعوبات التي تواجه طلاب المستوى الرابع بكلية التربية- المهرة المتعلقة بطلبة المدرسة أثناء فترة التطبيق العملي من وجهه نظرهم جاءت بنسبة (2.96) وبدرجة تقدير **متوسطة**, وقد بلغ عدد

فقرات المحور (6) فقرات تتراوح ما بين (3.7- 2.3), وبتحليل نتائج فقرات المجال بالجدول يتضح الاتي:

إن أعلى قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (43) ونصها (كثرة عدد الطلاب في الصف الواحد) بمتوسط حسابي (3.7) وانحراف معياري(1.6) وبدرجه كبيرة.

وإن أقل قيمه في هذا المحور حصلت عليها الفقرة رقم (41) ونصها (عدم ثقة الطلبة لأساليب الطالب المعلم في أثناء التدريس) بمتوسط حسابي (2.3) وانحراف معياري(1.2) وبدرجه تقدير ضعيفة.

**ثانياً: عرض النتائج المتعلقة باختبار فرضيات الدراسة ومناقشتها:**

**النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الأولى ومناقشتها:**

تنص الفرضية الأولى على الآتي: **لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0,05 = a) في تقدير الفروق بين متوسطات أفراد العينة على صعوبات التدريس أثناء فترة التدريب الميداني تُعزى لمتغير (الجنس).**

**و**للتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار (" T ،test ") لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة والتي تُعزى لمتغير (الجنس) والجدول الآتي يوضح ذلك:

جدول رقم (12) يوضح نتيجة اختبار فرضية الدراسة الأولى وفقاً لمتغير (الجنس) باستخدام اختبار (T. test)

| المجال | الجنس | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة | القرار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صعوبات التطبيق الميداني | ذكر | 9 | 2.7959 | .45151 | -1.486- | 28 | .999 | غير دالة |
| | أنثى | 21 | 3.0609 | .44627 | | | | |

يلاحظ من الجدول أن قيمة (T) لاستجابة العينة على متغير الجنس بلغت (-1.486-), وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة(.999)؛ لأن قيمة (T) المحسوبة أقل من القيمة الجدولية, ويمكن إرجاع سبب هذه النتيجة إلى أن بيئة العمل للمعلمين والمعلمات لا تختلف كثيراً ، من حيث الامكانات والبيئة المشجعة والمحفزة ، وصعوبة الظروف التي تواجه الجنسين بمستويات مختلفة إلى حد ما ، لكن ليس إلى الحد الذي يظهر فروق ذات دلالة.

وعليه، يتم قبول الفرضية الصفرية والتي تنص على أنه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (a = 0,05 ) بين متوسطات أفراد العينة تعزى لمتغير الجنس, مما يدل على تساوي الظروف و الصعوبات لكلا الجنسين من الطلبة المعلمين ولا تختلف المدارس المنفذ فيها عملية التطبيق الميداني الخاصة بالأولاد عن مدارس البنات.

**النتائج المتعلقة باختبار الفرضية الثانية ومناقشتها:**

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (a = 0,05 ) بين متوسطات استجابة العينة على الأداء تُعزى لمتغير التخصص (لغة إنجليزية / لغة عربية / معلم مجال اجتماعيات). وللتحقق من صحة هذه الفرضية قامت الباحثة باستخدام اختبار " تحليل التباين الأحادي " (ANOVA One Way) لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات أفراد العينة والتي تُعزى لمتغير التخصص والجدول الآتي يوضح ذلك:

الجدول (13) يوضح نتيجة اختبار فرضية الدراسة الثانية وفقاً لمتغير (التخصص) باستخدام ANOVA

| المجال | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | مربع المتوسطات | F قيمة | مستوى الدلالة | نوع الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| صعوبات التطبيق الميداني | بين المجموعات | .452 | 2 | .226 | 1.089 | .351 | غير دالة |
| | داخل المجموعات | 5.604 | 27 | .208 | | | |
| | المجموع | 6.057 | 29 | | | | |

يلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابة العينة تعزي لمتغير التخصص، فقد بلغت قيمة (F) (1.089) بمستوى دلالة (.351)، وهي غير دالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$)، لكون قيمة (F) المحسوبة أصغر من القيمة الجدولية، وفي ضوء هذه النتيجة يتم رفض الفرضية البديلة وقبول الفرضية الصفرية والتي تنص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلاله (a = 0,05 ) بين متوسطات استجابة العينة على الأداء تعزى لمتغير التخصص(لغة إنجليزية/ لغة عربية/ معلم مجال اجتماعيات). وتعزى هذه النتيجة برأي الباحثة إلى تساوي الظروف والمشكلات المعيقة في المدارس لجميع المواد بالنسبة لضعف الامكانيات وتدني توفر الادوات والوسائل اللازمة.

**التوصيات والاقتراحات:**

من خلال نتائج الدراسة أوصت الباحثة بالآتي:

1. الاستفادة من نتائج البحث الحالي وذلك من خلال تطبيق بطاقة الملاحظة على الطالب / المعلم تطبيقاً فعلياً للوصول به إلى درجة عالية من الأداء.
2. المتابعة الدورية من قبل المشرف التربوي والمعلم المتعاون والاهتمام بالتدريب الميداني باعتباره أساس الدراسة بالكليات التربوية.
3. الحرص على استخدام معايير وأسس ثابتة ومقننة لمتابعة التدريب الميداني.
4. الاهتمام بالفروق الفردية وأهميتها في خلق روح المنافسة التي ترفع وتحسن من مستوي الأداء الإبداعي للطالب المعلم.
5. عدم اقتصار المشرف في تقويم الطلبة على زيارة واحدة أو زيارتين.
6. التأكيد على أهمية وجود المشرف العلمي للمادة لتلافي الأخطاء الناتجة عند عرض الدروس في المواد التخصصية.
7. توفير إدارة المدرسة للأدوات والوسائل التعليمية التي يحتاجها الطالب المعلم.

**References**

Ahmed, N., Mohamed, M., Darwish, M., & Abdullah, A. (2008). The Intermediate Dictionary. Lebanon.

Al - Anzi, S. F. (2015). Problems Facing Practical Education Students at Shaqra University from the Perspective of the Student Teachers Themselves. Journal of the Faculty of Basic Education for Educational and Human Sciences / University of Babylon, Issue /23, Faculty of Education, Shaqra University, Jordan.

Al - Astal, I. H. (2002). A Study of the Most Important Problems Facing the Student - Teacher During the Practical Education Period at the Faculty of Education and Basic Sciences, Ajman University of Science and Technology. Journal of Educational Sciences, Issue 6 /June 2004.

Al - Badawi, T. I. M. (2021). Difficulties Faced by the Academic Supervisor and the Cooperating Teacher During Student - Teacher Training in Intermediate and Secondary Stages. Faculty of Education, King Saud University, Riyadh, Saudi Arabia, Issue 32.

Al - Dhaifi, S. M. A. (2021). Problems Facing Practical Education Students at the Faculty of Education, Applied and Technical Sciences in Bajil - Hodeidah University from Their Perspective. Faculty of Education and Applied

Sciences Rima, Journal of Research - Issue (24) December, Hodeidah University.

Al - Hudaib, G. (2021). Problems of Practical Education in the Faculty of Education at Al - Furat University from the Perspective of Student Teachers. Journal of Educational and Psychological Sciences, Volume 37 - Issue 1.

Andash, H. (2018). Problems Facing Educational Practice Students from Their Perspective. Journal of the Faculty of Arts - Misurata University.

Khalifa, G., Al-Hila, M., & Al-Saraireh, K. (2013). Difficulties in implementing blended learning in university teaching at Middle East University. Arab States University Journal, 132-178.

Habib, S. A., & Ibrahim, K. K. (2010). Difficulties faced by science teachers in secondary level from the perspective of teachers and educational specialists. Educational Studies Journal, (11), 13-44.

Kamal, N. M., & Hassan, B. H. A. (2020). A Follow - Up Study of Field Training Between Reality and Aspiration in Light of Quality and Accreditation. Journal of Music Sciences and Arts - Faculty of Music Education - Volume Forty - Two - Egypt.

Khalifa, G., Al-Hila, M., & Al-Saraireh, K. (2013). Difficulties in implementing blended learning in university teaching at Middle East University. Arab States University Journal, 132-178.

Mistryhi, M. M. (2020). Obstacles to Field Training from the Perspective of Female Students at the Colleges of Education in Saudi Universities (Case Study of Hail University). Journal of Administration and Development for Research and Studies, Department of Educational Administration, Hail University, Algeria.

Mukhama, K. Y. (2012). Classroom Management Problems in Secondary Schools in Hebron Governorate from the Teachers' Perspective. Journal of Psychological and Educational Studies, Hebron University, Palestine, Issue 8, June.

Shehata, H., & Al - Najjar, Z. (2003). Dictionary of Educational and Psychological Terms. Egyptian Lebanese House, 1st edition, Cairo, Egypt.

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *Analyzing the Content of the Chemistry Textbook for third intermediate grade According to Divergent and Convergent Thinking Skills*

**Rasha Nihad Adil** *
**Iraqi University, College of Arts, Baghdad- Iraq**
rasha.n.adil@aliraqia.edu.iq
https://orcid.org/0009-0009-6401-8350

**Received**: 19/02/2024, **Accepted**: 10/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** This research aims to find out the availability of divergent and convergent thinking in the content of the chemistry book of the third grade for the academic year 2023-2024 through an answer to the main research question: What are the divergent and convergent thinking skills included in the content of the chemistry book for the third intermediate grade? The descriptive-analytical method was employed in this study, and the investigator compiled a list of sub-skills that fall under the categories of divergent and convergent thinking skills. Next, the academic year's content from the third-grade chemistry textbook was examined. This analysis underwent two reviews to confirm its stability. The stability coefficient in this method reached 96% in the first instance, which involved temporal analysis. In the second case, the individual analysis yielded a 94% stability coefficient using this method. To decide the stability coefficient, Holst's equation was applied. The researcher concluded that the textbook has both divergent and convergent thinking skills, albeit in different amounts, proving the variety and variance of these skills within the text

**Keywords:** Analysis, Divergent Thinking, Convergent Thinking, Chemistry Textbook, Ninth Grade

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصّف الثالث متوسط وفقًا لمهارات التّفكير التّباعدي والتّقاربي

رشا نهاد عادل *

الجامعة العراقية – كلية الآداب، بغداد –العراق
rasha.n.adil@aliraqia.edu.iq
https://orcid.org/0009-0009-6401-8350

تاريخ الاستلام: 2024/02/19 - تاريخ القبول: 2024/09/10 - تاريخ النشر: 2024/09/27

**ملخص:** يهدَف البحث الحالي إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير التباعدي والتقاربي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط المقرّر على طلبة الصّف الثالث متوسط للعام الدراسي 2023-2024م من خلال الإجابة عن سؤال البحث الرئيسي: ما مهارات التّفكير التّباعدي والتّقاربي المتضمّنة في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط؟ تمّ استخدام المنهج الوصفي التحليلي في هذا البحث، حيث قامت الباحثة بإعداد قائمة بمهارات التفكير التباعدي والتقاربي، بالإضافة إلى مهارات فرعية تندرج تحتها. بعد ذلك، تم تحليل محتوى كتاب الكيمياء المقرر للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي وللتحقق من ثبات هذا التحليل، تمت مراجعته بطريقتين. الأولى كانت عبر التحليل عبر الزمن، حيث وصل معامل الثبات في هذه الطريقة إلى 96%. والثانية كانت من خلال التحليل عبر الأفراد، حيث وصل معامل الثبات بهذه الطريقة إلى 94%. إذ تم استخدام معادلة هولستي في عملية حساب معامل الثبات، وختمت الباحثة بالاستنتاج أن مهارات التفكير التباعدي والتقاربي متواجدة في محتوى الكتاب، ولكن بنسب متفاوتة، مشيرًا إلى تنوع وتباين وجود هذه المهارات داخل الكتاب المدرسي

**الكلمات المفتاحية:** تحليل، التفكير التباعدي، التفكير التقاربي، كتاب الكيمياء، الثالث متوسط

*المؤلف المرسل

**المقدمة:**

تسهم بشكل كبير في تطوير وتقدم المجتمع مجموعة متنوعة من الجوانب. ومن الجدير بالذكر أن المنهج ليس ثابتًا، بل هو متغير بحسب الاحتياجات والتطورات الحاصلة في العالم والمجتمع. هذا يعني أن مكونات المنهج، بما في ذلك المحتوى، يجب أن تتطور باستمرار. ما يُناسب فترة زمنية معينة قد لا يكون مناسبًا للفترة الزمنية القادمة. لذا، يجب أن يتم إجراء تقويم دوري ومستمر للمنهج إن المنهج المدرسي يحمل أهمية استثنائية في سياق العملية التربوية، إذ يُعَدّ أداة أساسية لتحقيق الأهداف التربوية المرسومة، والتي وتحديثه لمواكبة هذه التطورات (أبو زينة، 2010: 7).

تحتل مادة الكيمياء مكانة خاصة في المنهج، حيث تساهم في تطوير المفاهيم والاتجاهات والمهارات الكيميائية للطلبة، مما يساهم في بناء شخصياتهم وتطويرهم. وبما أن هذا المنهج يقدم للمتعلمين في مرحلة حاسمة من تخصصهم العلمي، الذي يشكل الأساس الهام لمراحل تعليمية متقدمة تشمل المرحلة الثانوية والتعليم العالي، فإن محتوى مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط يكون ذا أهمية كبيرة. ومع ذلك، فإننا نلاحظ أنه لم يتم تقييم محتوى هذا المنهج منذ فترة طويلة، حسب علم الباحثة. وبناءً على ذلك. ويجب التنويه إلى أن هذا المنهج يشكل العنصر الثاني من المرحلة الأولى في بناء المنهج بشكل عام. وإذا كانت المؤسسات التعليمية تهدف إلى تأهيل الأجيال الصاعدة لخدمة المجتمع وتلبية احتياجاته من الثقافة والعقلانية والمهارات، فيجب عليها إعادة النظر في مناهج التعليم الحالية. يجب أن يتم ذلك بمراعاة توافق هذه المناهج مع احتياجات وتطلعات المجتمع. ومن خلال هذا البحث، نسعى إلى توجيه الضوء على دور الكتاب المدرسي كأداة تعليمية في تطوير مهارات التفكير لدى الطلبة، ومن ثمّ، سيمكننا من تقديم توصيات تهدف إلى تحسين وتطوير محتوى الكتب المدرسية في مجال الكيمياء للصف الثالث المتوسط. وهذا يسهم في تعزيز جودة التعليم وتحسين أداء الطلبة في مجال العلوم والكيمياء بشكل خاص.

## 1. التعريف بالبحث

1.1. **مشكلة البحث:** الكتاب المدرسي يمثل عنصرًا أساسيًا في العملية التربوية، إذ يجمع بين العناصر الفاعلة في هذه العملية ويشكل نقطة اجتماع للطلبة والمعلمين من مختلف البيئات والمستويات. إذ إنه

المرجع الأساسي للمعلم والطالب، وقد أصبح من أهم وسائل وأدوات التعليم والتعلم في هذا العصر الذي اشتهر بتفجر المعرفة وانتشار التعليم. وهذا الأمر جعل من كتب المدرسة ركيزة أساسية لتقدم وتطور المجتمع (أبو سرحان، 2017: 237). ونتيجة للتطورات العلمية والمعرفية المذهلة التي شهدها العالم، وخاصة في مجال التعليم، حيث يعتمد هذا التطور على إعداد مناهج تعليمية قادرة على مواكبة التقدم السريع والمتواصل. وهذه المناهج تسعى جاهدة لتطوير مستويات مهارات التفكير لدى الطلبة، بهدف المساهمة في بناء جيل مستعد ومتجهم بالمعرفة، والذي يمتلك قدرة فائقة على التفكير النقدي والتحليل وحل المشكلات ويمتلك مجموعة متنوعة من المهارات. ومن بين أنماط التفكير التي لقت اهتماماً كبيراً من قبل الباحثين سواء القدماء أو المعاصرين، يمكن تصنيفها إلى نوعين رئيسيين وهما: التفكير التباعدي، الذي يتميز بالتركيز على الأصالة والاهتمام بتنوع النتائج والمخرجات، والتفكير التقاربي، الذي يعتبر نشاطًا عقليًا يهدف إلى البحث عن أفضل إجابة ضمن الإطار المعرفي المتاح للفرد، دون الحاجة إلى استكشاف بدائل تتطلب إبداعًا من قبل المتعلم (رزوقي و لطيف، 2019: 22). حيث عُقِدَتْ العديدُ من المؤتمراتِ الدّوليّةِ التي تؤكد على أهمية تضمين مهارات التفكير في المناهج الدراسية، منها مؤتمر تعليم التفكير في الإمارات العربيّة المتّحدة عام 2018م، والمؤتمر العربيّ الرّابع للتّفكير والإبداع والابتكار في الأردن عام 2020م، ومؤتمر تعليم التّفكير في المملكة العربية السّعودية عام 2021م. تسلط هذه المؤتمرات الضوء على أهمية تطوير مهارات التفكير لدى المتعلّمين، نظرًا لانتشارها واسعًا في البلدان المتقدّمة. تشكّل مهارات التفكير جزءًا أساسيًا من بناء شخصيّة الفرد وتطوير ذاته، ولذا فإن تضمينها في المناهج الدراسية يعد أمرًا حيويًا لتحقيق التعليم الشامل والمستدام. ويؤكد كل من (الكبيسي, 2007) و (التميمي, 2016) على أنّ البلدان المتقدّمة تولي اهتمامًا متزايدًا بتنمية مهارات التّفكير وتضمينها في المناهج الدراسية. يُعَتَّبرُ تضمينُ مهارات التّفكير في محتوى المنهج هو الأكثرَ جدوى وفاعلية في جعل التفكير هو الأساس لعمليّة التعليم، ودمج مهارات التفكير كجزء من المنهاج الدراسي، وكذلك كوسيلة لتعليمها وتعميمها (الكبيسي، 2007: 109) (التميمي، 2016: 25).إذ تعتبر كتب الكيمياء المدرسية مصدرًا أساسيًا لتعلم المفاهيم العلمية في هذا المجال، ومن المهم تقييم مدى ملائمتها وفعاليتها في تنمية مهارات التفكير التباعدي والتقاربي لدى الطلاب ومن المهم تحليل محتوى هذه الكتب وفقًا للمهارات المعرفية المختلفة, إذ قامت الباحثة بإعداد استبانة لجمع آراء (25) مدرسًا من معلمي مادة الكيمياء للصف الثالث المتوسط، الذين لديهم خبرة لا تقل عن خمس سنوات، تبين أن نسبة (82%) منهم ليست لديهم معرفة بمهارات التفكير التقاربي والتباعدي، بينما نسبة (18%) منهم يملكون بعض المعرفة بمهارات التفكير التباعدي وبعض مهارات

التفكير التقاربي. وبناءً على هذه النتائج، يمكن تحديد مشكلة البحث من خلال الإجابة على السؤال التالي:

– ما مهارات التفكير التباعدي والتقاربي المتضمّنة في كتاب الكيمياء للصّف الثالث المتوسط؟

**2.1.هدف البحث**

يهدف البحث الحالي الى معرفة مدى توافر مهارات التفكير التباعدي والتقاربي في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط، وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الاتي:

–ما نسبة توافر مهارات التفكير التباعدي والتقاربي في محتوى كتاب الكيمياء للثالث متوسط.

**3.1. أهمية البحث**

يمكن تحديد أهمية هذا البحث بما يأتي:

1. أهمية التفكير وضرورته في العصر الحالي إذ يعتبر هدفًا أساسيا تسعى اليه المؤسسات التربوية والتعليمية جاهدة لنشره وتطويره في أوساط المتعلمين.

2. الأهمية الكبيرة للكتاب المدرسي تكمن في دوره الحيوي كمرجع أساسي للطلبة والمعلمين، حيث يحتضن المعلومات التعليمية ويُعتبر وسيلة أساسية لتحقيق أهداف المنهج التعليمي.

3. التعرف على نقاط القوة في الكتاب المدرسي والعمل على تطويرها، وكذلك تحديد نقاط الضعف والعمل على تصحيحها.

4. توسيع البحوث والدراسات لفهم مدى احتواء كتب الكيمياء على مهارات التفكير التباعدي والتقاربي لمراحل تعليمية أخرى.

**4.1. حدود البحث:**

اقتصرت حدود البحث الحالي على محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط للعام الدراسي 2023–2024م، ط11 والصادر من وزارة التربية / المديرية العامة للمناهج.

**5.1. تحديد المصطلحات:**

**1.5.1. تحليل المحتوى :**

عرفه (حسين , 2011) بأنّه: تحليل المحتوى يتضمن فك تشكيل وتقسيم مكوناته، واختيار المحتوى الذي يتناسب مع قدرات الطالب واهتماماته وتوجهاته وأهداف الدولة أو المؤسسة التعليمية (حسين، 2011: 100).

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: الأسلوب البحثي الذي اتبعته الباحثة في عملية رصد التكرارات المتواجدة في محتوى كتاب الكيمياء المعتمد لطلبة الصف الثالث المتوسط من قبل وزارة التربية العراقية، المديرية العامة للمناهج للعام الدراسي 2023-2024م، والذي أُعِدَّ من قبل لجنة في وزارة التربية، الطبعة الحادي عشر لعام 2023م، والهدف من هذا الأسلوب هو تحليل نسبة احتواء الكتاب لمهارات التفكير التباعدي والتقاربي ووصفها كماً ونوعاً.

2.5.1. **الكتاب المدرسي** :

عرفته (لعقد، 2021) بأنّه: الكتاب المدرسي هو وثيقة تربوية مكتوبة، مصممة لدعم عمليات التعليم والتعلم، ويعتبر أحد الركائز الأساسية في العملية التعليمية.. إذ إنه يقدم تفسيرًا للمحتوى الأساسي للمادة الدراسية ويحتوي على المعلومات والأفكار والمفاهيم الأساسية المرتبطة بالمنهج المعين. بالإضافة إلى ذلك، يسعى الكتاب المدرسي لنقل القيم والمهارات والاتجاهات التي تهدف إلى تطويرها لدى المتعلمين (لعقد، 2021: 27) .

وتعرفه الباحثة إجرائيا بأنه: كتاب الكيمياء المقرر على طلبة الصّف الثالث متوسط من قبل وزارة التربية العراقية، المديريّة العامّة للمناهج، للعام الدراسي 2023 – 2024م، تم تأليفه قبل لجنة في وزارة التربية، ط 11 , 2023م.

3.5.1. **مهارات التفكير التباعدي**

عرفها (جروان , 2007) بأنها: هي مجموعة من القدرات والكفايات التي تشجع الفرد على استكشاف حلول جديدة أو الوصول إلى نتائج أصلية ومبتكرة لم تكن معروفة سابقًا (جروان، 2007: 77) .

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة من المهارات (الإفاضة، الطلاقة، المرونة، الأصالة، الحساسية للمشكلات) تُعتبر مكونات أساسية تُدرج ضمن القوائم المعدة لإجراء عملية تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط.

**4.5.1. مهارات التفكير التقاربي**

عرفها (قطامي , 2007) بأنها: وهي مجموعة من المهارات التي تُستخدم للإجابة عن الأسئلة والمهام والتحديات التي تتضمن التفسير والمقارنة والاستنتاج والتعميم بناءً على المعرفة والمعلومات والمفاهيم المسبقة لاتخاذ قرارات واختيارات مناسبة. وتلك المهارات تساعد في فهم العلاقات بين المفاهيم والظواهر المختلفة والتفكير بشكل منطقي ومتقن (قطامي، 2007: 516).

وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها: مجموعة من المهارات التي تتضمن (الاستنتاج، الاستقراء، التفسير، المقارنة، والتصنيف) تلك المهارات تُدرج ضمن القوائم المعَدَّة لإجراء عملية تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط.

2. **خلفية نظرية ودراسات سابقة:**

1.2. **التفكير التباعدي:**

التفكير التباعدي يتسم بالأصالة والتركيز على تنوّع النتائج والإبداع. يشجع هذا النوع من التفكير على استكشاف مجموعة متنوعة من الخيارات والحلول الممكنة لمشكلة معينة. يُعتبر التفكير التباعدي أداة قوية للتحليل العميق وتوليد أفكار جديدة، حيث يتيح للمفكر استخدام الإبداع والتخيل لاستكشاف مسارات متعددة ونتائج محتملة (دي بونو، 2008، 32).

◈ **مهارات التفكير التباعدي:**

مهارات التفكير التباعدي تشير إلى مجموعة من المهارات والقدرات العقلية التي تساعد على التفكير بشكل مبتكر وخلاق واستكشاف العلاقات بين مفاهيم مختلفة. من خلال ممارسة مهارات التفكير التباعدي، يمكن للفرد تطوير قدرته على حل المشكلات بشكل فعال وابتكار حلول جديدة. هذه المهارات تلعب دورًا مهمًا في تعزيز الإبداع وتطوير الأفكار والمشاركة في عمليات اتخاذ القرار. تعد مهارات التفكير التباعدي جزءًا أساسيًا من العملية التعليمية وتطوير القدرات العقلية (حسين ن.، 2016: 57) .

- ويُمكن الإشارةَ إلى كل مهارة، وكالآتي:

1. الطلاقة: وهي القدرة على إنتاج عدد كبير من البدائل أو الأفكار أو الحلول عند مواجهة مسألة أو تحدي محدد. وتتضمن الطلاقة القدرة على ابتكار وتوليد البدائل بسرعة وسهولة. يشمل هذا أيضًا القدرة على استدعاء واسترجاع معلومات وخبرات سابقة وتطبيقها في سياق جديد (أبو جادو، 2012: 29). هذا يعني يمكن للمتعلم أن يقدم العديد من الحلول المبتكرة والبدائل عند مواجهته لمشكلة أو تحدي في مادة الكيمياء، ويكون لديه القدرة على استدعاء المعرفة والخبرات السابقة لاستنباط حلول فعّالة.

2. المرونة: تُعبّر عن القدرة على استخدام أكثر من طريقة أو نهج في التفكير والتعامل مع المواقف. وتتضمن هذه المهارة القدرة على تغيير اتجاه التفكير أو النهج الذي يتم اتّباعه في الاستجابة لتغيير المثير

أو متطلبات الوضع (سيد، 2020: 169). بمعنى آخر، الفرد ذو المرونة يمكنه التكيف مع التغيرات والتعامل مع المواقف بفعالية من خلال تغيير طريقة التفكير أو النهج الذي يعتمده لحل المشكلات. يكون لديه القدرة على التحول والتكيف مع الظروف المختلفة دون أن يقتصر على نهج واحد.

3. الأصالة: تعبر عن قدرة الفرد على تقديم أفكار واستجابات نادرة وغير مألوفة بالنسبة للمعنى الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد ( (Kerr, 2009: 252). بمعنى آخر، الأصالة تشير إلى قدرة الشخص على تقديم أفكار أو رؤى فريدة ومبتكرة تتميز عن الأفكار الشائعة والمألوفة داخل مجموعته الاجتماعية أو المجتمع التعليمي الذي ينتمي إليه.

4. الإفاضة أو التوسع: هي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة إلى فكرة أو حلاً لمشكلة معينة. فتُساعد في تطوير وتنمية الأفكار والحلول والتعامل معها بشكل مفصل وشامل، مما يُمكن من استكشاف التفاصيل والجوانب المختلفة للمسألة بدقة (الجغيمان، 2018: 95).

5. الحساسية للمشكلات: تُعبّر عن القدرة على التعرف على العيوب والنواقص ونقاط الضعف في الموضوعات والمواقف المتنوعة التي يتفاعل معها الشخص في محيطه العام، هذه المهارة تساعد في رؤية وفهم التحديات والمشاكل بوضوح والبحث عن حلول فعّالة لها (الفاخري، 2018: 28).

وترى الباحثة أن مهارات التفكير التباعدي تمكن الطلبة من تطبيق المفاهيم الكيميائية في حل المشكلات العملية والواقعية ويمكن لهم استخدام هذه المهارات لاستكشاف مواضيع جديدة وحل المشاكل الكيميائية المعقدة. و يتمتع الأشخاص الذين يمتلكون هذه المهارات بمرونة كبيرة في تبني طرق تفكير متنوعة والتكيف مع المواقف المتغيرة بفعالية. يظهر الإبداع والتميز لديهم من خلال طرح أفكار فريدة وغير مألوفة تساهم في التميز عن الآخرين. بالإضافة إلى ذلك، يساعد امتلاك حساسية عالية للمشكلات على التعرف بوضوح على العيوب ونقاط الضعف في المواقف المختلفة، مما يسهم في البحث عن حلول فعالة ومبتكرة. هذه المهارات المتكاملة تعزز الإبداع وتساهم في حل المشكلات بطرق جديدة ومتميزة، مما يجعلها ضرورية في جميع مجالات الحياة والتعلم. بشكل عام، فإن مهارات التفكير التباعدي تعتبر أداة أساسية لتعزيز فهم الطلبة لمادة الكيمياء وتمكينهم من تطوير مهاراتهم العلمية والتحليلية، مما يساهم في بناء أساس قوي لمسارهم الأكاديمي والمهني في مجال العلوم الكيميائية.

### 2.2. التفكير التقاربي:

التفكير التقاربي هو نشاط عقلي يركز على البحث عن الإجابة الأفضل ضمن الإطار الحالي للمعلومات المتاحة للمتعلم، دون الحاجة إلى البحث عن إجابات بديلة أو إجراء بحث مكثف. يُستخدم التفكير التقاربي في الحالات التي توجد فيها إجابة صحيحة واحدة وليس هناك حاجة للاستنتاج إلى إجابات بديلة. يساعد هذا النوع من التفكير في توفير الوقت والجهد وتبسيط القرارات. بشكل عام، يُمكن القول إن التفكير التباعدي يعزز الإبداع والتفكير العميق، بينما يُستخدم التفكير التقاربي في اتخاذ القرارات السريعة والفعّالة داخل الإطار المعرفي الحالي. تلك النوعيات من التفكير تلعب دورًا مهمًا في تطوير القدرات العقلية والمهارات الحياتية للأفراد (العيد، 2018: 147).

**◈ مهارات التفكير التقاربي:**

مهارات التفكير التقاربي هي مجموعة من المهارات والقدرات العقلية التي تساعد على التفكير بشكل منطقي وإجراء تحليل شامل للمعلومات. تشمل هذه المهارات القدرة على المقارنة بين مفاهيم مختلفة، واستنتاج العلاقات بين الأفكار المختلفة، وفهم الاختلافات والتشابهات بين المواضيع المختلفة، وتطبيق النقد والتحليل للمعلومات بشكل منهجي. ومن خلال ممارسة مهارات التفكير التقاربي، يمكن للفرد تحسين قدرته على فهم وتحليل المواد والمعلومات بشكل أفضل، مما يساهم في تطوير مهاراته العقلية واتخاذ قرارات أكثر دقة وفهمًا. تعد مهارات التفكير التقاربي جزءًا أساسيًا من التفكير النقدي والاستدلال الصحيح.

-ويُمكن الإشارةَ إلى كل مهارة وكالآتي:

1. مهارة الاستنتاج: هي القدرة على استخلاص نتيجة أو استنتاج من مجموعة من المقدمات أو الحقائق أو البيانات.

2. مهارة الاستقراء: تعني القدرة على التحول من التفكير في التفاصيل أو الجزئيات إلى التفكير في النظرة الشاملة أو الكليات.

3. مهارة التفسير: تتضمن القدرة على توضيح أو تفسير الأحداث أو الظواهر من خلال تقديم أسباب أو تبريرات تفسيرية. وتشمل أيضًا القدرة على استخلاص نتائج معينة استنادًا إلى المعلومات المتاحة.

4. مهارة المقارنة: تشير إلى القدرة على تحليل الشبه والاختلاف بين مواضيع مختلفة أو عناصر مختلفة من خلال دراسة العلاقات بينها.

5. مهارة التصنيف: تعني القدرة على تقسيم الأشياء أو العناصر إلى مجموعات أو فئات استنادًا إلى الصفات أو الخصائص المحددة التي تم ملاحظتها. (الأشقر، 2011: 55)

وترى الباحثة أن التفكير التقاربي مهارة أساسية يجب أن يتعلمها الطلبة لأنها تساعدهم على فهم العلاقات والروابط بين المفاهيم الكيميائية المختلفة, اذ يساعدة الطلبة على ربط المفاهيم المختلفة معًا وفهم كيفية تأثير كل مفهوم على الآخر. على سبيل المثال، كيف يؤثر تغيير في هيكل جزيء على خصائصه الكيميائية؟.اضافة الى ان هذا النوع من التفكير يتجلى في المواقف التي تتطلب حلاً دقيقاً وسريعاً، مما يجعله ضرورياً لتوفير الوقت والجهد وتبسيط عملية اتخاذ القرارات. من خلال التفكير التقاربي، يمكن للأفراد تحليل البيانات بشكل منطقي واستنتاج حلول فعالة ومبنية على أسس واضحة. في المقابل، يعزز التفكير التباعدي الإبداع والابتكار من خلال استكشاف حلول وأفكار متعددة. يمكن اعتبار التفكير التقاربي والتفكير التباعدي كجناحين للإبداع البشري؛ حيث يحتاج الأفراد إلى التفكير التقاربي لاتخاذ قرارات سريعة وصحيحة بناءً على المعرفة الحالية، بينما يحتاجون إلى التفكير التباعدي لاستكشاف إمكانيات جديدة وتطوير أفكار مبتكرة، كم ان الاعتماد على التفكير التقاربي يسهم في تطوير المهارات التحليلية والنقدية، حيث يمكن للأفراد فهم المشكلات بعمق وإيجاد حلول دقيقة وفعالة. لذا، يُعد التفكير التقاربي مكملاً مهماً للتفكير التباعدي، حيث يتكاملان لتعزيز القدرة على التعامل مع التحديات بفعالية وإبداع.

**3.2. الدراسات السابقة :.**

**1.3.2.** الزركاني (2021): أجريت هذه الدراسة في العراق و هدَفت إلى معرفة مدى توافر مهارات التفكير التباعدي والتقاربي في محتوى كتاب الرياضيات للصف السادس العلمي استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التّحليلي , وكانت نتائج البحث : احتواء كتاب الرّياضيّات للصّف السّادس العلميّ على مهاراتِ التّفكيرِ التّقاربيّ بنسبٍ متفاوتة , إذ إن بعض مهاراتٍ التّفكير التّقاربي كانت نسبة تكرارها جيّدة مثل مهارة الاستنتاج ومهارة التّفسير ومهارة الاستقراء , والبعض الآخر نسبتها ضئيلة مثل مهارة التّصنيف ومهارة والمقارنة, أما مهاراتِ التّفكيرِ التّباعدي فكانت متواجدة بنسبٍ ضئيلةٍ . (الزركاني، 2021)

وقد اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها الدراسة الاولى من نوعها التي تناولت تحليل محتوى كتاب الكيمياء وفق التفكير التقاربي والتباعدي.

**مؤشّرات ودلالات الدّراسات السّابقة:**

بعد قيام الباحثة بالاطلاع على الدّراسات السّابقة وجَدت أنّ هُناكَ بعض جوانب الاتفاق والاختلاف بينها, سواء في إجراءاتها أم في نتائجها, وعلى النّحو الآتي:

1 . اتفقت دراسة (الزركاني, 2021) على تناول نوعين من أنواع التّفكير هما (التّباعديّ والتّقاربيّ) كما هو الحال في الدّراسةِ الحاليّة.

2. اتفقت دراسة (الزركاني, 2021) باعتماد منهج البحث الوصفي التّحليلي والمنهج التجريبي, أمّا الدّراسة الحاليّة فقد اعتمدت منهج البحث الوصفي التّحليلي فقط .

3. تباينت الدّراسات السّابقة في تناولها للمرحلة الدّراسيّة, حيث تناولت دراسة (الزركاني,2021) المرحلة الاعدادية, بينما الدراسة الحالية تناولت المرحلة المتوسطة .

4.تباينت الدّراسات السّابقة في تناولها للمادة الدراسية, حيث تناولت دراسة (الزركاني,2021) مادة الرياضيات, بينما الدراسة الحالية تناولت مادة الكيمياء .

5. . تعدّ الدراسة الحاليّة الأولى من نوعها في تناول كل من التّفكير التّباعديّ والتّقاربيّ في تحليل محتوى الكيمياء لكتاب الثالث المتوسط على حدّ علم الباحثة واطّلاعها

- **جوانب الإفادة من الدّراسات السّابقة:**

1 . التّعرف على هذه الدّراسات والاستفادة من الإجراءات المنهجيّة التي اتّبِعت في تلك الدراسات.

2 . الاستفادة من هذه الدّراسات في إعداد وبناء أدوات البحث الحالي وتحديد حجم عيّنته ودراسة الإطار النّظري.

3 . الاستفادة من هذه الدّراسات في تحديد الوسائل الإحصائيّة المناسبة للبحث الحالي.

4 . الاطّلاع على المصادر والمراجع التي استخدمت في هذه الدّراسات والاستفادة منها في الدّراسة الحاليّة.

5 . التّعرف على مهارات التّفكير التّباعدي والتّقاربي (التّعريف والمهارات).

## 3. منهجية البحث وإجراءاته

### 1.3. منهج البحث

اعتمدت الباحثة منهج البحث الوصفي التحليلي بأسلوب تحليل المحتوى لأنه الأسلوب الأنسب للدراسة الحالية. يعتبر أسلوب تحليل المحتوى مناسبًا لهذا النوع من الدراسات نظرًا لقدرته على استجلاء اتجاهات المادة المدروسة (الخصموتي، 2019: 65).

### 2.3.مجتمع البحث وعينته

تمثل عينة البحث نفس مجتمع البحث والتي تتمثل بكتاب الكيمياء المقرر على طلبة الصف الثالث متوسط من قبل وزارة التربية العراقية، المديريّة العامّة للمناهج، للعام الدراسي 2023 – 2024م، تأليف لجنة في وزارة التربية، ط 11 , 2023م المتضمن تسع فصول.

### 3.3.أداة البحث

هي مجموعة من الأدوات والتقنيات التي تستخدمها الباحثة لجمع المعلومات والبيانات الضرورية للإجابة على أسئلة بحثه. (عامر و المصري، 2017: 22), من ضمن متطلبات البحث الحالي أعداد أداة لتحليل المحتوى وفقًا لمهارات التفكير التباعدي والتقاربي. ولتحقيق ذلك، قامت الباحثة باتخاذ الخطوات التالية:

1. أعدت قائمة بمهارات التفكير التباعدي والتقاربي بناءً على استعراض الأبحاث والدراسات السابقة التي تناولت هذه المهارات.
2. قامت بتحديد قائمة بمهارات التفكير التباعدي ومهارات التفكير التقاربي وكذلك مكوناتهما الفرعية، مأخوذًا بعين الاعتبار محتوى كتاب الكيمياء والمرحلة العمرية المستهدفة.
3. قامت بتوزيع القائمة الأولية للمهارات التفكير التباعدي والتقاربي إلى مجموعة من الخبراء والمتخصصين في تدريس الكيمياء لتحديد ما إذا كانت المكونات الفرعية للمهارات الأساسية تنتمي إليها.
4. قامت بتعديل صياغة بعض المكونات الفرعية للمهارات الأساسية بعد اعتماد نسبة اتفاق تبلغ 90% من الخبراء.

, والجدول (1) يوضّح أداة التحليل:

جدول (1): قائمة بمهارات التّفكير التباعدي والتقاربي الرئيسة والفرعيّة

| المهارة | م | المهارات الفرعية |
|---|---|---|
| الطلاقة | 1 | إعطاء أكبر عدد ممكن من الحلول والبدائل لمسألة ما في وقت محدد |
| | 2 | السرعة والسهولة في إصدار الأفكار أو الحلول المختلفة لمسألةٍ ما |
| المرونة | 1 | عرض مشكلات يمكن حلها بأكثر من طريقة |
| | 2 | تغيير اتجاه الوجهة الذهنية حسب الموقف أو المشكلة المطروحة |
| | 3 | الربط بين فكرتين أو أكثر للتوصل إلى الحل |
| الأصالة | 1 | تقديم أفكار وحلول غير مألوفة |
| | 2 | تطوير الأفكار الحالية للوصول إلى أفكار ونواتج جديدة |
| الإفاضة | 1 | إضافة التفاصيل لفكرة ما لتطويرها أو إغنائها لجعلها أكثر وضوحًا |
| | 2 | بناء موضوعات مركّبة ذاتَ معنى من أشكالٍ بسيطةٍ |
| الحساسية للمشكلات | 1 | تحديد مواطن الضعف والنقائص والمغالطات الكيميائية |
| | 2 | توجيه الطلبة لصياغة أسئلة تتعلّق بالمشكلة الكيميائية |
| الاستنتاج | 1 | تقديم معلومات وأفكار كيميائية من العام إلى الخاص |
| | 2 | استخلاص معلومة جديدة من تعميم سابق |
| الاستقراء | 1 | تقديم معلومات وأفكار كيميائية من الخاص إلى العام |
| | 2 | التوصّل إلى تعميم معيّن من حقائقٍ فرديّة |
| التفسير | 1 | تتبّع اكتشاف الموقف الرّياضي وتفسيره |
| | 2 | تحديد الأسباب المسؤولة عن حالة معيّنة |
| المقارنة | 1 | تحديد أوجه الشـــبّه بين فكرتين أو معلومتين |
| | 2 | تحديد أوجه الاختلاف بين فكرتين أو معلومتين |
| التصنيف | 1 | تصنيف البيانات إلى مجموعات وفقًا لخصائص مشتركة بينها |
| | 2 | تقسيم الأشياء طبقًا لأكثر من خاصّية |

### 4.3.صدق أداة التحليل

يُقصَدُ بصدقِ أداةِ التّحليلِ هو قدرة هذه الأداة على قياس ما تم تصميمها لقياسه بدقة، دون أن تكون قادرة على قياس أي شيء آخر. (تَمام و صلاح، 2016: 397), للتحقق من صدق أداة التحليل، قامت الباحثة باتخاذ الخطوات التالية:

1. قدّم القائمة التي تحتوي على مهارات التفكير التباعدي والتقاربي لمجموعة من المحكمين والخبراء في تعليم الكيمياء لضمان صدقها وملائمتها. وبعد تلقي نتائج الاستبانة وإجراء بعض التعديلات على المؤشرات الفرعية لتلائم أداة التحليل، توصلت الباحثة إلى اتفاق المحكمين.

1. قدّم قائمة بمهارات التفكير التباعدي والتقاربي لمجموعة من المحكمين والخبراء في تدريس الكيمياء لضمان صدقها وملائمتها. وبناءً على نتائج الاستبانة، تم التوصل إلى اتفاق المحكمين بعد إجراء بعض التعديلات على المؤشرات الفرعية المشتقة من المهارات الأساسية لضمان صداقة أداة التحليل.

2. قامت الباحثة بتحليل أحد فصول كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط بطريقة عشوائية. وقد تبين من نتائج التحليل أن الفصل يغطي معظم المؤشرات المحددة في أداة التحليل.

### 5.3. خطوات التحليل

صدق أداة التحليل تعني قياس ما هو مصمم لقياسه دون قياس أي شيء آخر (تَمام و صلاح، 2016: 397). لضمان صدق أداة التحليل، قامت الباحثة باتخاذ الخطوات التالية:

1. قراءة مهارات التفكير التباعدي والتقاربي بعمق وتأمل.

2. قراءة محتوى كتاب الكيمياء المقرر للصف الثالث المتوسط للعام الدراسي 2023-2024.

3. إجراء تحليل محتوى لكتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط وفقًا لمهارات التفكير التباعدي والتقاربي.

4. توثيق نتائج التحليل في استمارة لاحقة لتحويلها الى تكرارات.

### 6.3.ثبات أداة التحليل

قامت الباحثة بحساب ثبات التحليل بطريقتين:

1. الثبات عبر الزمن: بعد مرور ثلاثين يومًا من القيام بالتحليل الأول، أعادت الباحثة تحليل محتوى الكتاب مره أخرى. ولحساب معامل الثبات، استخدمت الباحثة معادلة هولستي وجاءت القيمة المحسوبة تبلغ (0.97).

2. الثبات عبر الأفراد: تولى محلل آخر مهمة تحليل محتوى الكتاب، وتم حساب معامل الثبات لكل من التحليلين باستخدام معادلة هولستي. وقد بلغت قيمة معامل الثبات في هذه الحالة (0.95).

## 4. عرض النتائج وتفسيرها

### 1.4. عرض النتائج وتفسيرها

بعد تحليل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط، تبيَّن أن مهارة الاستنتاج كانت في المرتبة الأولى بنسبة (24%) في إطار مهارات التفكير التباعدي والتقاربي. وتعزو الباحثة هذا التفوق إلى اهتمام واضعي المنهج بتوضيح المواضيع بشكل مفصل وواضح، بهدف إزالة الصعوبات التي تحول دون فهم الطلبة ومراعاة التباين في مستويات الفهم بينهم، أما مهارة التفسير جاءت في المرتبة الثانية بنسبة (22%)، ترى الباحثة أن مهارة التفسير تتطلب من المتعلم أن يكون قادرًا على تتبع المواقف الكيميائية وفهم تفاصيل المواضيع الكيميائية بدقة، مع القدرة على تحديد الأسباب التي تؤدي إلى حدوث حالات مختلفة لتلك المواضيع. وبالتالي، فإن لهذه المهارة أهمية كبيرة في تعزيز فهم الطلبة للمواضيع الكيميائية، وفي تمكينهم من التفاعل مع مختلف المواضيع الكيميائية وتطبيق الملاحظات المرتبطة بمواضيع معينة لإيجاد الحلول وفهم مدى مقبولية النتائج والتعميمات المختلفة للمواضيع الكيميائية. وجاءت مهارة التصنيف في المرتبة الثالثة بنسبة (14%) ترى الباحثة أنّ السبب في ذلك لكون مهارة التصنيف في الكيمياء تتطلب فهمًا عميقًا للمفاهيم الكيميائية والقدرة على تطبيق هذا الفهم لتصنيف وفهم العلاقات والتصنيفات الكيميائية والتحليل العميق للمواد الكيميائية وترتيبها. أما مهارة الاستقراء جاءت في المرتبة الرابعة بنسبة (13%)، ترى الباحثة أن السبب وراء ذلك يعود إلى طبيعة الاستقراء، حيث يقوم على دراسة القضايا الجزئية للوصول إلى استنتاجات أو قضية أساسية. بالنسبة للمواضيع الكيميائية، فإنها تتطلب من المتعلم وقتًا وجهدًا لفهمها واكتشافها من خلال الأمثلة أو القضايا الفرعية المقدمة في منهج الدراسة. وهذا يختلف عن مهارة الاستنتاج التي تتطلب من المتعلم تطبيق القوانين أو الوصول إلى استنتاجات من خلال تطبيق التعميمات. أما مهارة المقارنة جاء ترتيبها في المرتبة الخامسة بنسبة (6%). تلك المهارة تحتاج من المتعلمين إلى إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المطروحة، أو استكمال الأفكار غير المكتملة، أو بناء موضوعات معقدة من الأفكار البسيطة. تعتبر هذه المهارة مطلوبة بشكل كبير لأنها تتطلب تفكيرًا عميقًا، وربما يعود سبب قلة ورودها في المحتوى التعليمي إلى طبيعتها المتطلبة للتفكير العميق. أما مهارة المرونة جاءت في المرتبة الخامسة بنسبة (9%)، والنسبة المنخفضة لهذه المهارة تعود إلى طبيعة المرونة ذاتها، حيث تتطلب من المتعلم القدرة

على ربط الأفكار المتنوعة واستكشاف الموضوع من عدة زوايا مختلفة أو استخدام سلوك متعدد للوصول إلى الحل. أمّا مهارتي الطلاقة والمقارنة فقد كان ترتيبهم في المرتبة السادسة بنسبة (6%)، وفيما يتعلّقُ بمهارةِ الطلاقة ترى الباحثة أن محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث المتوسط يفتقر إلى التنوع في مهارات التفكير التباعدي. كما لوحظ أن التوزيع غير متساوٍ للمهارات، حيث كان التركيز أكثر على مهارتي المرونة والطلاقة؛ نظرًا لأنهما يستلزمان عمليات عقلية أقل تعقيدًا ويعتمدان بشكل رئيسي على الإطار الفكري للطالب. وترتبط هاتان المهارتان بشكل كبير بالتحصيل الدراسي، حيث تشير مهارة الطلاقة إلى قدرة المتعلم على استدعاء وتذكر كافة الأفكار المخزنة في ذاكرته، لكنها تقع ضمن إطار تفكير تباعدي، وفيما يتعلّق بمهارةِ المقارنة فإن هذه النسبة متدنّية لحل هذه القضايا، يُفضل أن يتم تضمين تمارين وأنشطة تفاعلية تشجع الطلبة على ممارسة مهارة المقارنة في الكيمياء، وتوجيه اهتمام أكبر لتطوير الجوانب العملية والتفكير في كتب الكيمياء. أما مهارة الإفاضة جاء ترتيبها في المرتبة السابعة بنسبة (3%). تلك المهارة تحتاج من المتعلمين إلى إضافة تفاصيل جديدة للأفكار المطروحة، أو استكمال الأفكار غير المكتملة، أو بناء موضوعات معقدة من الأفكار البسيطة. تعتبر هذه المهارة مطلوبة بشكل كبير لأنها تتطلب تفكيرًا عميقًا، وربما يعود سبب قلة ورودها في المحتوى التعليمي إلى طبيعتها المتطلبة للتفكير العميق. وقد جاءت مهارة الحساسيّة للمشكلات بالمرتبة الثامنة بنسبة (2%)، تحتاج هذه المهارة من المتعلمين إلى القدرة على اكتشاف النواقص والنقائص في المعرفة والعمل على تحسينها. ترى الباحثة أن سبب عدم ورود هذه المهارة يعود لكونها من المهاراتِ التي تتطلّب لعمليات عقلية عليا، حيث تعتبر جزءاً هاماً من التفكير التباعدي. وقد جاءت مهارة الأصالة بالمرتبة الأخيرة وهي التاسعة بنسبة (1%)، وأن السبب وراء هذه النسبة يعود إلى طبيعة مهارة الأصالة نفسها. فهي تتطلب من المتعلم تقديم أفكار وحلول نادرة وغير تقليدية. بالإضافة إلى ذلك، إن الفروق الفردية تلعب دورًا مهمًّا، حيث إن المتعلمين الذين يقدمون حلاً أصيلاً يكونون نسبتهم قليلة مقارنة بأقرانهم الذين قد يقدمون حلولًا تقليدية ومألوفة. كما تشير الباحثة إلى قلة التركيز على مهارات التفكير التباعدي في كتب الكيمياء للصف الثالث المتوسط، ويرجع ذلك إلى الأفكار السائدة بين أفراد المجتمع بضرورة حفظ المواد الدراسية وفهمها وتطبيقها. بالتالي، يُركز الاهتمام على مستويات التّفكير الدّنيا وبالتالي مما يجعل الهدف الرئيسي يتمحور حول الأداء الأكاديمي والتحصيل الدراسي. باستناد إلى النتائج السابقة، يمكن الاستنتاج بأن مهارة الاستنتاج تحظى بأعلى اهتمام وتقدير من بين مهارات التفكير التباعدي والتقاربي بنسبة 24%. تليها مهارة التفسير بنسبة 22%، ثم مهارة التصنيف بنسبة 14%. من المهم ملاحظة أن الطلاب يعطون أهمية أكبر للمهارات التي تتطلب

التفكير العميق والتحليلي، مما يظهر أهمية توجيه التركيز في عمليات التعليم والتعلم نحو تطوير هذه المهارات بشكل أكبر. بالنظر إلى هذه النتائج، ينبغي على الجهات التعليمية والمسؤولين في مجال التعليم النظر في كيفية تضمين هذه المهارات بشكل أفضل في المناهج الدراسية وتصميم استراتيجيات تعليمية تعزز تطويرها بشكل فعال. هذا من شأنه أن يسهم في تحسين جودة التعليم وتمكين الطلاب من التفكير النقدي وحل المشكلات بفعالية أكبر.

وفي ختام البحث نتائج هذه الدراسة تؤكد على أهمية تطوير مهارات التفكير التباعدي والتقاربي في العملية التعليمية، وتوجيه التركيز نحو تضمين هذه المهارات في المناهج الدراسية بشكل أكبر. إذ يعكس اهتمام الطلاب بمهارة الاستنتاج والتفسير والتصنيف طبيعة تفكيرهم النقدي وحاجتهم إلى تطوير مهارات الاستنتاج والتفسير والتحليل. ومن ثم، ينبغي على المسؤولين في مجال التعليم والمعلمين النظر في كيفية تكامل هذه المهارات في التخطيط الدراسي وتصميم الأنشطة التعليمية. ومع توفير البيئة المناسبة لتطوير تلك المهارات، يمكن أن نعزز قدرة الطلاب على التفكير النقدي والابتكار والتأقلم مع التحديات المعرفية في مجال الكيمياء وفي مختلف مجالات التعلم والحياة.

### 2.4. الاستنتاجات

1. احتواء كتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط على مهاراتِ التّفكيرِ التّقاربيّ بنسبٍ متفاوتة، إذ إن بعض مهاراتٍ التّفكير التّقاربي كانت نسبة تكرارها جيّدة مثل مهارة الاستنتاج ومهارة التّفسير ومهارة التّصنيف، والبعض الآخر نسبتها ضئيلة مثل مهارة الاستقراء ومهارة والمقارنة.
2. احتواء كتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط يحتوي على مهاراتِ التّفكيرِ التّباعدي بنسبٍ ضئيلةٍ.

### 3.4. التّوصيات

في ضوءِ النّتائجِ التي توصّل إليها البحثُ الحالي، توصي الباحثة بما يأتي:
1. إعادة النّظر في محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط، بحيث تُسهمُ موضوعاته في تنمية مهاراتِ التّفكيرِ التّباعدي والتّقاربي.
2. أن يشتمل محتوى كتاب الكيمياء للصف الثالث متوسط على مهاراتِ التّفكيرِ التّقاربي والتّباعدي بشكلٍ متوازنٍ.
3. توعية المدرّسين بمهاراتِ التّفكيرِ التباعدي والتّباعدي، وأهمّية تنميتها لدى طلبتهم.
4. تنويع أساليب التدريس، والأنشطة التعليمية لتشجيع التفكير التباعدي والتقاربي لدى الطلبة.

5. مراجعة وتحديث المنهج الدراسي لضمان توجيهه نحو تنمية مهارات التفكير التباعدي والتقاربي بشكل أفضل.

تلك التوصيات يمكن أن تساهم في تحسين فهم وتطبيق مهارات التفكير التباعدي والتقاربي لدى الطلبة في مجال الكيمياء.

**4.4. المقترحات**

في ضوءِ النّتائجِ التي توصّل إليها البحثُ الحالي، تقترحُ الباحثة ما يلي:

1. العمل على إجراءِ المزيد من الدّراسات للتّعرف على مدى تضمين كتب الكيمياء للمراحل الدّراسية الأخرى لمهاراتِ التّفكيرِ التّباعدي والتّقاربي.

2. العمل على إجراء دراساتٍ تجريبيّة لتحديد العوامل التي تسهم في تنمية مهاراتِ التّفكيرِ التّباعدي والتّقاربي والعوامل التي تعيق تنمية هذه المهاراتِ لدى الطلبة.

3. العمل على إجراء دراسة ارتباطية لمعرفة العلاقة الارتباطية لمهاراتِ التّفكيرِ التّباعدي والتّقاربي للمدرّسين من جهة، وطلبتهم من جهةٍ أخرى.

## References

Abu Jado, S. M. A. (2012). The TRIZ Program for Developing Creative Thinking - The Comprehensive View (2nd ed.). De Bono Center for Teaching Thinking .

Abu Sarhan, A. A. (2017). Methods of Teaching National and Social Education. Dar Al-Khaleej Publishing and Distribution .

Abu Zina, F. (2010). School Mathematics Curricula and Teaching (1st ed.). Wael Publishing and Distribution .

Al-Ashqar, F. (2011). Philosophy of Thinking and Theories in Learning and Teaching (1st ed.). Dar Zahran Publishing and Distribution .

Al-Eid, W. (2018). Intelligence and Multiple Intelligences (1st ed.) Scientific Book House .

Al-Fakhri, S. A. S. (2018). The Psychology of Creativity (1st ed.). Academic Book Center .

Al-Jughiman, A. M. A. (2018). The Comprehensive Guide to Designing and Implementing Gifted Education Programs (1st ed.). Obeikan Publishing .

Al-Khussomoti, Q. M. K. (2019). Values in School History Books (1st ed.). Ibn Al-Nafis Publishing and Distribution .

Al-Kubaisi, A. W. H. (2007). Developing Thinking with Interesting Methods (1st ed.). De Bono Center for Teaching Thinking..

Al-Tamimi, A. F. (2016). Higher Creative and Critical Thinking Skills (1st ed.). De Bono Center for Teaching Thinking .

Al-Zarkani, J. K. (2021). Students' Possession of Divergent and Convergent Thinking Skills Included in the Sixth Scientific Grade Mathematics Book. Published Master's Thesis, College of Education for Pure Sciences – Ibn Al-Haytham, University of Baghdad .

Amer, T. A. R., & Al-Masri, I. A. (2017). Scales and Tests: Design - Preparation - Organization. The Arab Group for Training and Publishing .

De Bono, E. (2008). Teach Yourself to Think. Obeikan Library .

Hussein, A. M. K. (2011). Measurement and Evaluation in Art and Art Education (1st ed.). Academic Book Center .

Hussein, N. M. A. (2016). Using the CORT Program in Teaching Psychology to Develop Divergent Thinking and Psychological Awareness among High School Students. Unpublished Doctoral Dissertation, Ain Shams University, Faculty of Education .

Jarwan, F. (2007). Teaching Thinking: Concepts and Applications (3rd ed.). Dar Al-Fikr for Printing and Publishing.

Kerr, B. (Ed.). (2009). Encyclopedia of giftedness, creativity, and talent (Vol. 1). Sage Publications, Incorporated.

Laqad, S. (2021). The School Scientific Term (1st ed.). Academic Book Center ..

Qatami, Y. (2007). Teaching Thinking to All Children (1st ed.). Al-Masirah Publishing .

Rzouki, R. M., & Latif, A. M. A. (2019). Thinking and Its Patterns, Volume One (1st ed.). Scientific Book House .

Said, A. M. A. Q. (2020). A Research Perspective on Developing Thinking (1st ed.). University Education House.

Tamam, S. A. H., & Salah, A. F. S. (2016). The Comprehensive Guide to Curricula and Methods of Teaching and Learning (1st ed.). De Bono Center for Teaching Thinking

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *Psychological needs and their relationship to psychological satisfaction and psychosocial adjustment among students at Philadelphia University*

**Ahmed Sati Al-Amro***
**Palestinian Ministry of Education-Palestine**
**asati5614@gmail.com**
**https://orcid.org/0009-0003-6248-4354**

**Received**: 11/09/2023, **Accepted**: 10/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** The study aims to know the level of indicative needs and its relationship to psychosocial comfort and compatibility among University of Philadelphia students, and aims to learn about the role of each of the study variables (Sex, College, Academic Rating, Academic Year) in the level of indicative needs and their relationship to psychosocial satisfaction and compatibility. The study sample was composed of 200 students from the University of Philadelphia, the correlative descriptive curriculum wasused for the purposes of the study, and in order to gather information: The (Ruwichdi, 2013) Indicative Needs Measure, (AL-dawriu, 2020) psychosocial comfort Measure and (Shaqir, 2003) Psychosocial Compatibility Measure. The results of the study showed that the level of indicative needs, psychosocial satisfaction and psychosocial compatibility of University of Philadelphia students was average, The results of the study also showed a correlation between indicative needs and psychological comfort, and a correlation between indicative needs and psychosocial compatibility

**Keywords:** Guiding needs, psychological comfort, psychosocial compatibility, University students

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# الحاجات الإرشادية وعلاقتها بكل من الارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا

**أحمد ساطي العمرو** *

**وزارة التربية والتعليم الفلسطينية –فلسطين**

asati5614@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-6248-4354

تاريخ الاستلام: 2023/09/11 - تاريخ القبول: 2024/09/10 - تاريخ النشر: 2024/09/27

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى معرفة مستوى الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا، كما هدفت إلى التعرف على دور كل من متغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، التقدير الدراسي، السنة الدراسية) في مستوى الحاجات الإرشادية وعلاقتها بالارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) طالب وطالبة من جامعة فيلادلفيا، وتم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي لتحقيق أغراض الدراسة، ومن أجل جمع المعلومات تم استخدام: مقياس (الرويشدي، 2013) لقياس الحاجات الإرشادية، ومقياس (الدوري، 2020) لقياس الارتياح النفسي، ومقياس (شقير، 2003) لقياس التوافق النفسي اجتماعي، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلبة جامعة فيلادلفيا كان متوسطا، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة (طردية) بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي، ووجود علاقة (عكسية) بين الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي اجتماعي

**الكلمات المفتاحية:** الحاجات الإرشادية، الارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي، طلبة الجامعة

* المؤلف المرسل

**1. مقدمة:**

أن حياة الفرد مليئة بالضغوطات والتي قد تجعله عرضه للإصابة بأي اضطراب من الاضطرابات النفسية والتي تؤثر بشكل سلبي على سلوكه وحياته الاجتماعية والأسرية، وأن عدم قدرة الفرد على التعامل مع هذه الاضطرابات فقد يصبح الفرد بحاجة ماسة إلى اللجوء لطرق علاجية نفسية من أجل التغلب على هذه الاضطرابات.

تعتبر الحاجات الإرشادية من الموضوعات الهامة في مجال علم النفس، حيث أن إشباع الحاجات من عدمها تؤثر على الأفراد وسلوكهم، مما يستلزم التدخل النفسي لتحقيق أعلى مستوى من الصحة النفسية، ومساعدتهم على إشباع حاجاتهم التي تعيق تطورهم وتقدمهم في الحياة، والتي تشكل حاجزاً مهماً لاكتساب سلوكاً سوياً، مما يعني الارتقاء بحاجات الفرد التي تشكل دافعاً نحو تحقيقها بشتى الطرق للوصول إلى الرضا الذاتي والعيش بصحة نفسية سوية (الغماري، 2008).

أن مفهوم الارتياح النفسي أحد أهم المفاهيم النفسية التي تحدث عنها علم النفس الإيجابي، حيث ركز على العوامل التي تساعد الفرد لاكتساب الشعور بالرضا عن الحياة، وزيادة ثقته بنفسه حتى يشعر بالارتياح النفسي وقدرته على الانسجام مع البيئة المحيطة به، ولديه القدرة على مواجهة الضغوطات التي تعتري حياته (جمال، 2017).

حيث يرتبط الشعور بالارتياح النفسي بالظروف الداخلية والخارجية للفرد، فأن كانت هذه الظروف تتسم بالإيجابية فذلك يعود على الفرد بالطاقة الايجابية والقدرة على الإنجاز والإبداع في حياته، وقدرته على تحقيق أهدافه وطموحاته، والتفكير بشكل إيجابي وقدرته على تخطي المشاكل التي يتعرض لها والعيش في بيئة أسرية أمنة، وعلى عكس ذلك فإن الشعور السلبي بعدم الارتياح النفسي فذلك يعود على الفرد بالطاقة السلبية وعدم القدرة على التكيف النفسي وعدم القدرة على التكيف مع البيئة المحيطة به والشعور بالإحباط والقلق الدائم من استمرار هذا الشعور (أبو حلوة، 2018).

يعتبر التوافق النفسي اجتماعي من القضايا المهمة في علم النفس الإرشادي، حيث يمثل كل منهما محوراً مهماً في تكوين شخصية الفرد والعمل على تلبية حاجاته النفسية والاجتماعية والتي بدورها تعمل على خفض التوترات لدى الفرد، مما يترتب عليه عيش الفرد في جو من التكيف الذاتي والتكيف مع المجتمع، ويعتبر التوافق النفسي الاجتماعي من الحاجات الملحة للفرد وذلك من أجل الاندماج والتكيف مع المجتمع (نعسة، 2012).

**2. مشكلة الدراسة:**

هناك عدة تغيرات سواء ملحوظة أو غير ملحوظة تحدث في حياة الطالب الجامعي منها تغيرات جسمية وعقلية واجتماعية ونفسية، حيث أن الطالب الجامعي يمر خلال حياته الجامعية بمراحل حرجة حيث يشعر فيها بالقلق سواء كان قلق لحظي أم قلق من المستقبل البعيد وذلك مما يسبب له حالة من عدم الاستقرار، واضطراب في الانفعالات والتصرفات التي تصبح غير متزنة، وذلك يعود إلى إدراك المواقف من قبل الطالب، وكيفية تفسير الأحداث من حوله، حيث تعتبر الحاجات الإرشادية من الأمور الأساسية في حياة الطالب من أجل تحقيق الاندماج النفسي والاجتماعي والاكاديمي، وبالتالي أن فقدان الشعور بالارتياح النفسي يؤدي وبشكل مطلق إلى الإصابة بالاضطرابات النفسية واللجوء إلى الكبت والعدوانية والقلق والشعور بالذنب مما يولد شعور بعدم الرضا عن الذات، وعدم تقبل الفرد لذاته وعدم قدرته على اشباع حاجاته النفسية والبيولوجية وعدم قدرته على أقامت العلاقات الاجتماعية بشكل سوي والاستمرار بها، أن أهمية دراسة هذه المتغيرات على عينة من الطلاب حيث تعتبر شريحة مهمة في الحياة ولما لها تأثير كبير على المجتمع على المدى البعيد سواء على أنفسهم وعلى المجتمع، من هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة للإجابة على السؤال الرئيسي التالي:

**ما مستوى الحاجات الإرشادية وعلاقتها بكل بالارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الاسئلة الفرعية التالية:

1. ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟
2. ما مستوى الارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟
3. ما مستوى التوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟
4. ما العلاقة بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، التقدير الدراسي، السنة الدراسية)؟

**3. أهداف الدراسة:**

1. التعرف إلى مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟
2. التعرف إلى مستوى الارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟
3. التعرف إلى مستوى التوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟
4. التعرف إلى العلاقة بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، التقدير الدراسي، السنة الدراسية)؟

**4. مصطلحات الدراسة:**

**الحاجات الإرشادية:**

هي "رغبة الفرد في إشباع حاجاته سواء النفسية والاجتماعية والبيولوجية التي لم يستطع إشباعها بنفسه، الأمر الذي يجعله بحاجة إلى خدمات إرشادية منظمة ليتعلم كيفية إشباع هذه الحاجات، أو التكيف مع فقدانها ليتمكن من تحقيق التكيف النفسي والاجتماعي مع ذاته ومع الآخرين" (الجبوري، 2011: 280).

**الارتياح النفسي:**

هو شعور الفرد بالاستقرار النفسي وعدم الخوف والقلق ووجود المشاعر الإيجابية وغياب الانفعالات السلبية وذلك من أجل تحقيق الأهداف والإدراك السوي للإحداث والتكيف معها ( Baeva, 2017).

**التوافق النفسي:**

"هو استعادة الفرد لاتزانه الداخلي نتيجة إشباعه لدوافعه الداخلية، وبالتالي شعوره بالرضا، لينتج عن ذلك تقبله لذاته، وثقته بها، واعتماده عليها" (شريت وعلي، 2004: 244).

**التوافق الاجتماعي:**

"هو قدرة الفرد على بناء علاقات اجتماعية حميمية تتصف بالاحترام والتقدير والعطاء المتبادل والتي تشبع حاجاته الاجتماعية، ومشاركته في الأنشطة الاجتماعية، وتقبله لعادات وتقاليد وقيم وأفكار وقوانين وأنظمة مجتمعه" (سفيان، 2004: 155).

**5. الدراسات السابقة:**

هدفت دراسة (المخلافي، 2003) إلى معرفة العلاقة بين التوافق النفسي والحاجات الإرشادية للطلبة اليمنيين الوافدين إلى الجامعات العراقية والكشف عن الفروق في الحاجات الإرشادية، باختلاف الجنس والمستوى التعليمي ولقد اعتمد الباحث على المنهج الوصفي مستخدما كل من مقياس الحاجات النفسية، ومقياس التوافق النفسي على عينة قوامها (356) طالب وطالبة وتوصل الباحث إلى وجود علاقة سلبية بين الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي، كما أظهرت الدراسة وجو د فروق دالة إحصائيا في الحاجات الإرشادية باختلاف متغيرات الدراسة.

كما هفت دراسة (نور ومحمد، 2005) إلى التعرف على الحاجات الإرشادية النفسية والاجتماعية والدراسية لجامعة الموصل، والتعرف على الفروق ذات الدلالة المعنوية في الحاجات الإرشادية تبعا لمتغير الجنس والمرحلة الدراسية، وقد بلغت عينة البحث الأساسية (422) طالبا وطالبة من السنة الثانية

والرابعة، ولهذا أعد الباحثان استبيانا خاصة للحاجات الإرشادية من خلال الاطلاع على الأدبيات السابقة والدراسات السابقة ومن خلال إجراء دراسة استطلاعية على عينة من طلبة جامعة الوصل بلغ (50) طالبا وطالبة، استخدم الاستبيان أداة للبحث بلغ عدد فقراته (95) فقرة عولجت البيانات إحصائيا باستخدام معادلة فيشير واختبار مربع كأي، وأظهرت النتائج ظهور (9) حاجات إرشادية حادة ستة منها دراسية، (2) نفسية وواحدة اجتماعية، ظهرت فروق ذات دلالة معنوية في الحاجات النفسية والاجتماعية والدراسية بين الذكور والإناث بشكل عام لصالح الذكور أي أن الذكور كانوا أكثر معاناة من الإناث، كما أظهرت فروقا ذات دلالة بين الطلبة في الحاجات الإرشادية تبعا لمرحلتهم الدراسية (الثانية والرابعة)، وكانت الفروق في الحاجات النفسية الاجتماعية في معظمها لصالح طلبة المرحلة الرابعة، وهذا يعني أن طلبة المرحلة الرابعة هم أكثر معاناة من طلبة المرحلة الثانية.

هذا وهدفت دراسة (طلفاح، 2009) إلى التعرف على الحاجات الإرشادية للطلبة المتفوقين الدراسيين في المركز الريادية بمحافظة الكرك، وكذلك اختلاف الحاجات الإرشادية باختلاف النوع الاجتماعي والمرحلة التعليمية والمسار الأكاديمي في المرحلة الثانوية، تكونت عينة الدراسية من (368) طالب وطالبة تم اختيارها بطريقة قصدية من طلبة المركز الريادية التي تضم المتفوقين من الصف السابع أساسي وحتى الصف الأول ثانوي للعام الدراسي (2009/2008) موزعين على مركزين رياديين في محافظة الكرك، وتم تحديد الحاجات الإرشادية من خلال استبانة تكونت من (60) فقرة، ضمت ثمانية مجالات إرشادية من تصميم الباحثة تم التأكد من صدقها وثباتها، وقد استخدمت الباحثة اختبار كأي تربيع لفحص أثر متغيرات الدراسية، وقد أظهرت النتائج وجود خمس مجالات إرشادية تمثل أولوية عند الطلبة وهي: مجال المشكلات الدراسية، مجال التفكير، مجال المشكلات الانفعالية، ومجال مشكلات الاختيار المهني ومجال مشكلات العلاقات الاجتماعية على الترتيب، كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير النوع الاجتماعي لصالح الذكور في المجال المشكلات الأسرية، ومجال مشكلات العلاقات الاجتماعية وجود فروق ذات دلالة لإحصائية تعزى لمتغير المسار الأكاديمي لصالح الفرع الأدبي على المستوى بعض الفقرات فقط لكن على مستوى المجالات فلم يكن دالا إحصائيا.

هدفت دراسة (تلمساني، 2017) إلى معرفة مستوى الارتياح النفسي لدى طلبة الجامعيين في ضوء المستوى الاقتصادي، الاجتماعي وتقدير الذات (دراسة ميدانية لدى طلبة جامعيين بوهران)، وأظهرت نتائج الدراسة هنالك علاقة ارتباطية بين مؤشر الارتياح النفسي الشخصي والمستوى الاقتصادي، الاجتماعي، وهناك علاقة ارتباطية بين الارتياح النفسي الشخصي وتقدير الذات، وعدم وجود فروق بين الارتياح النفسي الخصي بين الذكور والإناث، وأن هناك فروق في مستوى مؤشر الارتياح النفسي

الشخصي باختلاف المستوى الاقتصادي، الاجتماعي، ولا يوجد فروق في مستوى الانفعالات الايجابية والسلبية لدى الطلبة، وهناك فرق في مؤشر الارتياح النفسي الشخصي باختلاف مستوى تقدير الذات.

وهدفت دراسة (مسعودي، 2016) إلى التعرف على مستوى الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين، ومدى اختلاف جنسهم ومكان عملهم واقدميتهم في التعليم من وجهة نظرهم، وقد تكونت عينة الدراسة من (346) معلما ومعلمة موزعين بواقع (139) معلمة و(207) معلم، وقد قام الباحث بتطبيق ثلاث مقاييس للارتياح النفسي، الأول مقياس الارتياح الشخصي صممه كومسي (Commins) وترجمه نيسلون، والمقياس الثاني مقياس الرضا عن الحياة لدينز ( Diner, 1985)، والمقياس الثالث هو المقياس التوازن الوجداني لباناس (Panas)، وإعداد مقياس الفاعلية الذاتية الأداء المهني، وبعد معالجة البيانات بالوسائل الاحصائية التالية وهي الأوساط الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الثلاثي واحتساب معامل ارتباط بيرسون وتحليل الانحدار المتعدد، وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية بين الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في الارتياح النفسي والفاعلية الذاتية لدى المعلمين مهما كان جنسهم ومكان عملهم أو اقدميتهم في التعليم.

هذا وهدفت دراسة (الرواشدة، 2011) إلى معرفة مدى التوافق النفسي والاجتماعي للأسرى الفلسطينيين المحررين، كذلك الكشف عن الفروق في متغيرات (العمر، والمؤهل العلمي، والحالة الاجتماعية، والجنس، ومكان السكن، والمهنة، ومدة الأسر، ونوع الحكم، والاتجاه السياسي)، حيث تكونت عينة الدراسة من (408) أسير محرر، حيث استخدم المنهج الوصفي التحليلي الكمي، كذلك استخدم مقياس التوافق النفسي والاجتماعي الذي طوره الباحث بالإضافة إلى المقابلة، وأشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلاله إحصائية في البعد النفسي والأسري والكلي بين الأسرى المحررين حسب متغير العمر، بينما وجدت فروق دالة إحصائيا على البعد الاجتماعي لصالح الأعمار الكبيرة (50- 59 سنة) وباقي الأعمار، والبعد الانفعالي لصالح الفئة العمرية (60 سنة فما فوق) وبين الفئة العمرية (50 -59 سنة) فقط، كما لا توجد فروق دالة إحصائيا حسب متغير المؤهل العلمي على بعدي التوافق الأسري والانفعالي. كما أشارت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بالنسبة لمتغير مدة الأسر على بعدي التوافق الاجتماعي والنفسي.

وهدفت دراسة (زقوت وأبو دقة، 2012) إلى الكشف عن مدى التوافق النفسي والاجتماعي للمحررات الفلسطينيات اللواتي تعرضن للسجن والتعذيب، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي،

اعتماداً على مقياس التوافق النفسي والاجتماعي، وقد تم اختيار عينة قصدية مكونة من (48) أسيرة محررة منذ سنة (1967- 2011) تتراوح أعمارهم بين (71-33) سنة، وقد أظهرت النتائج أن مستوى التوافق النفسي والاجتماعي لدى الأسيرات بلغ (67.1%)، كما أشارت نتائج الدراسة لعدم وجود فروق جوهرية دالة إحصائية بين المستويات التعليمية والحالة الاجتماعية للأسيرات، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين مستوى الدخل على بعد التوافق النفسي والاجتماعي للأسيرات.

كما هدفت دراسة (حمدونة، 2014) إلى توظيف برنامج إرشادي للتوافق النفسي والاجتماعي للتخفيف من أعراض الاكتئاب التي تواجه الأسرى الفلسطينيين في السجون الصهيونية، ووجود فروق تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، وفترة السجن)، وقد استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع البيانات، كما استخدم المنهج الوصفي التحليلي، وقد تكونت عينة الدراسة من (200) أسير، وتوصلت الدراسة لعدم تلقي تأهيل نفسي وتربوي واجتماعي للأسرى، كذلك وجود تقصير من المجتمع اتجاههم، كذلك وجود عدد من المشكلات التي يعاني منها الأسرى ومن هذه المشكلات عدم تلقي تأهيل نفسي وتربوي واجتماعي لدى الأسرى، وعدم تقديم مساعدة من أحد من الأبناء، كما توصلت النتائج لعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في توظيف البرنامج الإرشادي تعزى لمتغيرات (الجنس، والعمر، وفترة السجن).

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

من خلال مراجعة الدراسات السابقة يتضح أن هذه الدراسة اتفقت مع دراسة (المخلافي، 2003) ودراسة (نور ومحمد، 2005) ودراسة (طلفاح، 2009) ودراسة (تلمساني، 2017) من حيث العينة أذ تكونت العينة في الدراسات السابقة من طلاب وهذا ما يتطابق مع هذه الدراسة، واتفقت هذ الدراسة أيضا مع دراسة (المخلافي، 2003) ودراسة (نور ومحمد، 2005) ودراسة (طلفاح، 2009) ودراسة (تلمساني، 2017) ودراسة (زقوت وأبو دقة، 2012) ودراسة (حمدونة، 2014) من حيث الأداة المستخدمة، إذ أن الدراسات السابقة استخدمت الاستبانة في جمع البيانات وهذا ما يتطابق مع هذه الدراسة.

**6. منهجية الدراسة:**

تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي، وهو منهج قائم على مجموعة من الإجراءات البحثية الذي يعتمد على جمع الحقائق والبيانات، وتصنيفها ومعالجتها وتحليلها تحليلاً كافياً ودقيقاً لاستخلاص دلالتها والوصول إلى نتائج أو تعميمات عن الظاهرة محل الدراسة، وإيجاد طبيعة واتجاه العلاقة بين كل

من متغير الحاجات الإرشادية مع الارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لأن هذا المنهج هو الأنسب لإجراء مثل هذه الدراسة.

**7. مجتمع وعينة الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من طلاب جامعة فيلادلفيا، وتكونت عينة الدراسة (200) من طلاب جامعة فيلادلفيا.

**8. المعالجات الإحصائية:**

للإجابة عن تساؤلات هذه الدراسة، تم استخدام برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (spss) وتم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

-التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

-اختبار بيرسون لمعامل الارتباط (Pearson Product-Moment Correlation)

**9. أدوات الدراسة:**

**مقياس الحاجات الإرشادية**

تم استخدام مقياس (الرويشدي، 2013) على البيئة العمانية في صورته النهائية من (18) فقرة، وتم استخدام مقياس ليكرت الخماسي المتدرج بحيث تعطى الدرجات (موافق بشدة (5)، وموافق (4)، وموافق إلى حد ما (3)، وغير موافق (2)، وغير موافق بشدة (1)، بحيث تعطى لكل فقرة من فقرات كل مجال درجة معينة، وتشير الدرجات المرتفعة على المجالات الفرعية إلى إشباع الحاجة بالشكل المناسب، بينما تدل الدرجة المنخفضة على نفس المقياس على عدم إشباعها بالشكل المناسب، وتوصف متوسطات الاستجابة وفق الاتي (1-2.33) منخفض، (2.34-3.67) متوسط، (3.68-5) مرتفع.

**مقياس الارتياح النفسي**

تم استخدام مقياس (الدوري، 2020) الخاص بالأفكار اللاعقلانية والذي يحتوي على (20) فقرة، ويقوم المقياس على تقدير الفرد لنفسه بطريقة ذاتية، فيجيب بالطريقة التي يرى فيها نفسه، وبنيت الفقرات بالاتجاه الإيجابي ووضعت الأوزان للفقرات حسب السلم الخماسي بحيث اعطيت الدرجة (5/ أوافق بشدة)، والدرجة (4/ أوافق)، والدرجة (3/ محايد)، والدرجة (2/ لا أوافق)، والدرجة (1/ لا أوافق بشدة)، حيث بلغ معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) (0.912).

**مقياس التوافق النفسي اجتماعي**

قام الباحث بتطوير المقياس اعتماداً على مقياس (شقير، 2003) وذلك بغربلة مجالاته وفقراته بالحذف والإضافة والتعديل بما يتلاءم مع عينة دراسته، فقد تكونت من (45) فقرة وزعت في مجالين رئيسيين التوافق النفسي وتكون من (23) فقرة، والتوافق الاجتماعي تكون من (22).

**10. نتائج الدراسة ومناقشتها:**

**النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟**

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجات الإرشادية والجدول (1) يبين النتائج:

الجدول (1)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الحاجات الإرشادية

| الرقم | الحاجات | الرتبة | المتوسط | الانحراف | المستوى |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | النفسية | 1 | 3.23 | 0.44 | متوسط |
| 2 | الاجتماعية | 3 | 3.16 | 0.42 | متوسط |
| 3 | الأسرية | 4 | 3.14 | 0.44 | متوسط |
| 4a | الشخصية والمهنية | 2 | 3.19 | 0.35 | متوسط |
| المستوى الكلي للحاجات الإرشادية | | | 3.18 | 0.36 | متوسط |

أن مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلاب جامعة فيلادلفيا قد جاء بمستوى متوسط، وذلك بدلالة الدرجة الكلية إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.18) وانحراف معياري مقداره (0.36)، حيث جاء في المرتبة الأولى الحاجات النفسية بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.44)، وجاء في المرتبة الثانية الحاجات الشخصية والمهنية بمتوسط حسابي (3.19) وانحراف معياري (0.35)، وجاء في المرتبة الثالثة الحاجات الاجتماعية بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (0.42)، وجاء في المرتبة الرابعة الحاجات الأسرية بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.44).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما مستوى الارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟**

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الارتياح النفسي والجدول (2) يبين النتائج:

الجدول (2)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا

| رقم الفقرة | | المتوسط | الانحراف | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 1 | | 3.19 | 1.44 | متوسط |
| 2 | | 3.13 | 1.39 | متوسط |
| 3 | | 3.20 | 1.33 | متوسط |
| 4 | | 3.10 | 1.37 | متوسط |
| 5 | | 2.95 | 1.40 | متوسط |
| 6 | | 2.91 | 1.38 | متوسط |
| 7 | | 2.97 | 1.42 | متوسط |
| 8 | | 3.18 | 1.38 | متوسط |
| 9 | | 2.94 | 1.42 | متوسط |
| 10 | | 3.14 | 1.40 | متوسط |
| 11 | | 3.26 | 1.33 | متوسط |
| 12 | | 3.26 | 1.32 | متوسط |
| 13 | | 3.01 | 1.36 | متوسط |
| 14 | | 3.09 | 1.43 | متوسط |
| 15 | | 3.18 | 1.43 | متوسط |
| 16 | | 3.07 | 1.35 | متوسط |
| 17 | | 3.02 | 1.38 | متوسط |
| 18 | | 3.07 | 1.38 | متوسط |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 19 | | 3.11 | 1.38 | متوسط |
| 20 | | 3.16 | 1.37 | متوسط |
| الدرجة الكلية | | 3.11 | 1.22 | متوسط |

أن مستوى الارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا قد جاء بمستوى متوسط إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.91-3.62)، وذلك بدلالة الدرجة الكلية إذ بلغ المتوسط الحسابي (3.08) وانحراف معياري مقداره (1.22).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: ما مستوى التوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟**

ومن أجل الإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الارتياح النفسي والجدول (3) يبين النتائج:

الجدول (3)

المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى التوافق النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا

| رقم الفقرة | | المتوسط | الانحراف | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 1 | | 3.50 | 0.86 | متوسط |
| 2 | | 3.64 | 0.82 | متوسط |
| 3 | | 3.61 | 0.89 | متوسط |
| 4 | | 3.59 | 0.75 | متوسط |
| 5 | | 3.51 | 0.85 | متوسط |
| 6 | | 3.57 | 0.90 | متوسط |
| 7 | | 3.61 | 0.94 | متوسط |
| 8 | | 3.65 | 0.88 | متوسط |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 9 | | 3.53 | 0.94 | متوسط |
| 10 | | 3.42 | 0.86 | متوسط |
| 11 | | 3.50 | 0.93 | متوسط |
| 12 | | 3.47 | 0.93 | متوسط |
| 13 | | 3.43 | 0.89 | متوسط |
| 14 | | 3.52 | 0.91 | متوسط |
| 15 | | 3.33 | 0.92 | متوسط |
| 16 | | 3.40 | 0.89 | متوسط |
| 17 | | 3.39 | 0.87 | متوسط |
| 18 | | 3.36 | 0.89 | متوسط |
| 19 | | 3.38 | 0.90 | متوسط |
| 20 | | 2.24 | 0.95 | متوسط |
| 21 | | 3.22 | 0.95 | متوسط |
| 22 | | 3.29 | 0.93 | متوسط |
| 23 | | 3.19 | 0.98 | متوسط |
| | المستوى الكلي للتوافق النفسي | 3.36 | 0.45 | متو |

أن مستوى التوافق النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا قد جاء بمستوى متوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (2.24-3.65)، وذلك بدلالة الدرجة الكلية إذ بلغ المتوسط (3.36) وانحراف معياري مقداره (0.45).

**الجدول (4)**

**المتوسطات والانحرافات المعيارية لمستوى التوافق الاجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا**

| رقم الفقرة | | المتوسط | الانحراف | المستوى |
|---|---|---|---|---|
| 1 | | 3.52 | 0.92 | متوسط |
| 2 | | 3.59 | 0.91 | متوسط |
| 3 | | 3.60 | 0.90 | متوسط |
| 4 | | 3.50 | 0.75 | متوسط |
| 5 | | 3.44 | 0.86 | متوسط |
| 6 | | 3.48 | 0.82 | متوسط |
| 7 | | 3.56 | 0.87 | متوسط |
| 8 | | 3.66 | 0.81 | متوسط |
| 9 | | 3.47 | 0.89 | متوسط |
| 10 | | 3.49 | 0.92 | متوسط |
| 11 | | 3.52 | 0.86 | متوسط |
| 12 | | 3.57 | 0.92 | متوسط |
| 13 | | 3.63 | 0.87 | متوسط |
| 14 | | 3.41 | 0.87 | متوسط |
| 15 | | 3.49 | 0.85 | متوسط |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 16 | | 3.39 | 0.82 | متوسط |
| 17 | | 3.38 | 0.86 | متوسط |
| 18 | | 3.37 | 0.92 | متوسط |
| 19 | | 3.30 | 0.98 | متوسط |
| 20 | | 3.29 | 0.98 | متوسط |
| 21 | | 3.32 | 0.98 | متوسط |
| 22 | | 3.20 | 0.92 | متوسط |
| المستوى الكلي للتوافق الاجتماعي | | 3.30 | 0.46 | متوسط |

أن مستوى التوافق النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا قد جاء بمستوى متوسط، إذ تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.20-3.66)، وذلك بدلالة الدرجة الكلية إذ بلغ المتوسط (3.30) وانحراف مقداره (0.46).

**النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: ما العلاقة بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، التقدير الدراسي، السنة الدراسية)؟**

للإجابة على هذا السؤال تم حساب معاملات ارتباط بيرسون الخطي ( Pearson Product-Moment Correlation Coefficient) بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والجدول (5) يوضح ذلك:

**الجدول (5)**

**نتائج اختبار بيرسون الخطي بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والمتغيرات الديموغرافية**

| البعد | الحاجات الإرشادية | الارتياح النفسي | الجنس | الكلية | التقدير الدراسي | السنة دراسية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحاجات الإرشادية | _ | | | | | |
| الارتياح النفسي | 0.69** | - | | | | |
| الجنس | 0.006 | 0.66** | _ | | | |
| الكلية | 0.34 | 0.49 | 0.43 | _ | | |
| التقدير الدراسي | 0.92* | -0.73* | 0.33 | | _ | |
| السنة الدراسية | -0.18* | -0.82* | -0.59 | | | _ |

**دال عند مستوى معنوي ($\alpha$=0.01)، *دالة الاحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05).

أظهرت النتائج وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا، حيث بلغت قيمة الدرجة الكلية (0.69**)، ووجود علاقة بين الارتياح النفسي والجنس، ووجود علاقة بين كل من الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والتقدير الدراسي، ووجود علاقة بين كل من الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والدراسية.

**الجدول (6)**

**نتائج اختبار بيرسون الخطي بين الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي اجتماعي والمتغيرات الديموغرافية**

| البعد | الحاجات الإرشادية | التوافق النفسي اجتماعي | الجنس | الكلية | التقدير الدراسي | السنة الدراسية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الحاجات الإرشادية | _ | | | | | |

| | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التوافق النفسي اجتماعي | -0.30** | - | | | | |
| الجنس | 0.007 | 0.70** | _ | | | |
| الكلية | 0.30 | 0.39 | 0.44 | _ | | |
| التقدير الدراسي | 0.90* | -0.25* | 0.33 | | _ | |
| السنة الدراسية | -0.20* | 0.85* | -0.50 | | | _ |

**دال عند مستوى معنوي ($\alpha$=0.01)، *دالة الاحصائية عند مستوى ($\alpha$=0.05).

أظهرت النتائج وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا، حيث بلغت قيمة الدرجة الكلية (**0.30-)، ووجود علاقة بين التوافق النفسي اجتماعي والجنس، ووجود علاقة بين كل من الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي اجتماعي والتقدير الدراسي، ووجود علاقة بين كل من الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي اجتماعي والسنة الدراسية

## 11. مناقشة النتائج

**أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على " ما مستوى الحاجات الإرشادية لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟**

توصلت النتائج إلى أن المستوى الكلي للحاجات الإرشادية وأبعادها (النفسية، الاجتماعية، الأسرية، الشخصية والمهنية) لدى طلاب جامعة فيلادلفيا قد جاء بمستوى متوسط.

وهذا يؤشر أن غالبية طلبة الجامعة ليس لديهم القدرة الكافية على معرفة سبل إشباع حاجاتهم، حيث يحتاج إلى الإرشاد والتوجيه من أجل اكتشافها وتحديدها له، ومن ثم مساعدته على إشباع هذه الحاجات، حيث أن الطالب الجامعي يخوض معارك مع الذات للوصول إلى درجة عالية من التأقلم مع ظروف الحياة، حيث أن الطالب الجامعي يحاول اثبات أنه قادر على مواجهة ما يتعرض له من مشكلات سواء اكاديمية أو نفسية أو أسرية أو اجتماعية.

**ثانيا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على " ما مستوى الارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟**

توصلت النتائج إلى أن المستوى الكلي للارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا قد جاء بمستوى متوسط.

ويعود ذلك إلى قلق الطلاب من بعض المواقف التي تتصف بالغموض، حيث يعتبر الارتياح النفسي من أهم الحاجات وأكثرها التصاقاً بالفرد، فقد سعى الأفراد منذ القدم إلى تلبية حاجاتهم وتقوية علاقاتهم مع بعضهم البعض، من خلال الاحترام المتبادل والقبول والتعاون، على الرغم من تأرجح هذه العلاقات بين الأفراد بين القوة والضعف والحب والكراهية والمسالمة والاعتداء، والعدل والظلم، لذلك كان لابد من البحث عن وسائل تعين الأفراد على الشعور بالطمأنينة ومواجهة الأخطار المحدقة بهم.

**ثالثا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على " ما مستوى التوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا؟**

توصلت النتائج إلى أن المستوى الكلي للتوافق النفسي الاجتماعي وبعديه (التوافق النفسي، التوافق الاجتماعي) لدى طلاب جامعة النجاح الوطنية قد جاء بمستوى متوسط.

أن طلاب الجامعة كشريحة متعلمة في المجتمع لديهم القدرة التي تأهلهم لإقامة علاقات ناجحة مع الآخرين، وذلك من خلال الالتزام بمعايير وقيم وأخلاقيات المجتمع، إلى أن هذه العلاقات بحاجة إلى تقوية، حيث أن هناك شعوراً بالضيق وعدم المرونة، فالمرونة تشكل أحد أهم مظاهر التوافق النفسي اجتماعي، وأيضاً عدم القدرة على مواجهة الإحباط، والتي تمثل عملية مواجهته مظهراً من مظاهر التوافق النفس اجتماعي، ويدل على ذلك السلوك المزاجي والعصبي لدى الأسير، وعلى الرغم من ذلك فان علاقات الأسرى الاجتماعية تدل على وجود توافق اجتماعي من خلال علاقاتهم مع الآخرين والحرص على هذه العلاقة.

**رابعا: مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على " ما العلاقة بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، الكلية، التقدير الدراسي، السنة الدراسية)؟**

أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة الكلية (0.69**) وهو معامل ارتباط (طردي)، وهذا يعني أنه كلما زادت الحاجات الإرشادية زاد مستوى الارتياح النفسي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة بين الحاجات الإرشادية والتوافق النفسي اجتماعي حيث بلغت قيمة معامل الارتباط للدرجة

الكلية (**0.30-) وهو معامل ارتباط (عكسي)، وهذا يعني أنه كلما قلت الحاجات الإرشادية قل مستوى التوافق النفسي اجتماعي لدى طلاب جامعة فيلادلفيا.

**12. التوصيات:**

1. زيادة مراكز الاستشارات النفسية والإرشادية وتفعيل دورها وتطويرها بما يتماشى مع المتغيرات في المستقبلية المتعلقة بطلاب الجامعات.

2. تصميم برنامج ارشادي توعوي للتعامل مع المواقف والوصول إلى حياة ايجابية والقدرة على تلبية الاحتياجات النفسية والانفعالية والاجتماعية والجسمية والعقلية والتدريب على أسلوب حل المشكلات بطريقة علمية واتخاذ القرار المناسب في المواقف المختلفة.

3. توعية طلاب الجامعات بما يتعلق بالحاجات الإرشادية وتوعيتهم بطرق التفكير بشكل ايجابي وعدم اللجوء إلى الطرق الغير سوية كنوع من الإزاحة.

4. استكمال الأبحاث التي تخص الحاجات الإرشادية والارتياح النفسي والتوافق النفسي اجتماعي التي تتعلق بطلاب الجامعات كونها شريحة مهمه في المجتمع.

## References

Abu Halawa, Muhammad. (2018). *Positive Psychology*, Egypt: Arab Psychological Sciences.

Al-Douri, Saber. (2020). Psychological satisfaction and its relationship to job performance among secondary school teachers, Journal of Educational and Psychological Research, (18), (69).

Al-Ghamari, Iman. (2008). The counseling needs of Omar Al-Mukhtar University students in light of some variables, (unpublished master's thesis), Omar Al-Mukhtar University. Al Bayda: Libya.

Al-Jubouri, Haitham. (2011). Guidance needs among students of the College of Physical Education - University of Babylon. Journal of Physical Education Sciences, 4 (2), 273-290.

Al-Mekhlafi, Abdul Hakim. (2003). Guidance needs and their relationship to psychological adjustment among Yemeni students studying in Iraqi universities, (Master's thesis), Sana'a University.

Al-Rawashda. Musa. (2011). Psychological and social adjustment of liberated Palestinian prisoners in Hebron Governorate, (Unpublished doctoral dissertation).

Al-Ruwaishidi, Rahma. (2013). Guidance needs of students in the second cycle of basic education in the Sultanate of Oman in the Governorate of South Al Batinah, (unpublished master's thesis), University of Nizwa, College of Science and Arts.

Al-Shayeb, Khawla, and Ayesh, Sabah. (2014). The guidance needs of students and their relationship to their motivation to learn, research presented at the International Forum on: Educational Psychological Guidance and Counseling Programs in Light of International Practices and Experiences, University of Biskra, Algeria.

Baeva, L. (2017). The psychological safety of the educational environment and the psychological well-being of Russian secondary school pupils and teachers, Psychology in Russia: *State of the Art*, *8* (1).

Hamdouna, Hossam El-Din. (2014). Employing a counseling program for psychological and social adjustment to alleviate the symptoms of depression facing Palestinian prisoners in Zionist prisons, Journal of the Islamic University, Faculty of Arts, Gaza, Palestine.

Jamal, Nagham. (2017). Psychological satisfaction and its relationship to the counseling needs of secondary school students, Master's thesis, Department of Psychological Counseling, College of Education, University of Damascus.

Masoudi, Muhammad. (2016). Psychological satisfaction and self-efficacy among teachers, (Doctoral dissertation), Faculty of Social Sciences, University of Oran.

Michael, Matanius. (2013). Psychological satisfaction among a sample of university students in Syria and Britain, Universities Journal of Education and Psychology, 11(1), 44-78.

Naissa, Raghdaa. (2012). Quality of life among students at Damascus and Tishreen Universities. Journal Damascus University, 28(1), 145-181.

Nouri, Muhammad and Muhammad, Ahmed. (2005). Guidance needs (psychological - social - academic) among students at the University of Mosul, (Master's thesis), University of Mosul.

Samir, Zaqout and Abu Daqqa, Maryam. (2012). Psychological and social adjustment among liberated Palestinian female prisoners in the Gaza Strip, *Palestinian Women's Development Studies Association*, Gaza, Palestine.

Shaqir, Zeinab. (2003). Psychological Adjustment Scale, st(1), edition, Faculty of Education, Tanta.

Sherit, Ashraf, and Ali, Sabra. (2004). Mental health and psychological adjustment, University Knowledge House: Alexandria.

Sufyan, Nabil. (2004). *The Handbook of Personality and Psychological Counseling*, Itrak Publishing and Distribution: Cairo.

Talfah, Safaa. (2009). Guidance needs of outstanding students studying in pioneering centers in Karak Governorate, (Master's thesis), College of Educational Sciences, Mu'tah University.

Tilmisani, Fatima. (2017). Personal psychological satisfaction among university students: a field study on students from the University of waharan, Academy Journal for Social and Human Studies, 10(14), 74-27.

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *Digital technology usage in teaching Islamic education in Morocco: Integrated non-classroom activities as a model.*

**El kadaoui Ahmed** *
**Regional Academy for Education and Training of the Oriental Region – Morocco**
**ahmed.elkadaoui@ump.ac.ma**
**https://orcid.org/0009-0003-0992-9860**

**Received**: 21/07/2024, **Accepted**: 26/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** The integrated activities are of paramount importance in teaching Islamic education; Its operation is at the core of its epistemological structure; Its work in practice contributes to building targeted competencies, enhancing various skills, such as organization, interaction, harmony, initiative, creativity and mastery. across different and varied activities. However, this type of activity has not received the research and study it deserves, as they are educational and educational activities complementary to my class. with the enormous digital outburst, the learner freed from censorship and out-of-class mentoring; Hiring digital technology (D.T) is characterized by improvisation, lack of framing, and poor pedagogical keeping up. This reality provokes us to re-read the teaching practice in its extracurricular aspect in terms of monitoring its reality and exploring the prospects for its improvement
**Keywords:** Integrated non, classroom activities, Islamic education, Digital technology, Information and communications technology

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# توظيف التكنولوجيا الرقمية (D.T) في تدريسية التربية الإسلامية بالمغرب الأنشطة المندمجة غير الصفية أنموذجا

**أحمد القضاوي** *

**الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة الشرق – المغرب**

ahmed.elkadaoui@ump.ac.ma

https://orcid.org/0009-0003-0992-9860

تاريخ الاستلام: **2024/07/21** - تاريخ القبول: **2024**/09/**26** - تاريخ النشر : 2024/09/27

**ملخص:** تكتسي الأنشطة المندمجة أهمية بالغة في تدريس التربية الإسلامية؛ لأنها من صميم بنيتها المعرفية؛ لما لها من أثر مهم في بناء الكفاءات المستهدفة، وتعزيز المهارات المختلفة، مثل التنظيم والتفاعل والانسجام، والمبادرة، والإبداع، والإتقان. عبر أنشطة مختلفة ومتنوعة. إلا أن هذا النوع من الأنشطة لم ينل ما يستحقه من بحث ودراسة، فهي أنشطة تعليمية وتربوية مكملة للصفي. ومع الانفجار الرقمي الهائل، تحرر المتعلم من الرقابة والتوجيه خارج الفصل الدراسي؛ فأصبح توظيف التكنولوجيا الرقمية (**D.T**) متسما بالارتجال، ونقص التأطير، وضعف المتابعة التربوية. وهذا الواقع يدعونا إلى إعادة قراءة الممارسة التعليمية في جانبها اللامنهجي من حيث رصد واقعها واستشراف آفاق تحسينها

**الكلمات المفتاحية:** الأنشطة المندمجة غير الصفية، التربية الإسلامية، التكنولوجيا الرقمية، تكنولوجيا الإعلام والاتصال

* المؤلف المرسل

**مقدمة**

تُقسِّم الحياة المدرسية الأنشطة التعليمية إلى صفية وأخرى مندمجة، تتكامل معها في إطار المقاربة بالكفايات. وتسعى هذه الأنشطة إلى ترسيخ التعلُّمات الأساس داخل الفصل، وإغنائها عبر منح المتعلمين مجالات أرحب لإبراز مهاراتهم، وبناء قدراتهم، وإثراء ميولاتهم وتحسينها وتنميتها. كما تشجعهم على البحث والابتكار، وتُكسب المتعلمين القدرة على التجديد والتطوير والإبداع، وتنمي فيهم حس الانخراط في المشاريع المجتمعية.

وتكتسي هذه الأنشطة في تدريسية التربية الإسلامية أهمية بالغة؛ إذ إن العمل بها من صميم بنيتها الإبستمولوجية؛ وإعمالها في الممارسة يسهم في بناء الكفايات المستهدفة، وتعزيز مختلف المهارات، كالتنظيم، والتفاعل، والانسجام، والمبادرة، والإبداع، ثم الإتقان. عبر أنشطة مختلفة ومتنوعة، كتحضير العروض، وإنتاج الملفات، وإعداد المجلات، وسائر الأنشطة البنائية المكملة للأنشطة الصفية.

ومما لا شك فيه أن توظيف التكنولوجيا الرقمية (digital technology) في الأنشطة المندمجة غير الصفية؛ يعد مدخلا بيداغوجيا أساسا لتجويد الممارسة التدريسية، عبر منح المدرس إمكانات بيداغوجية مواكبة، تعزز كفاياته المهنية، وتوسع اطلاعه على المستجدات والمعطيات والبيانات الرقمية التربوية، التي تُجدد وتجوِّد ممارسته الصفية. كما أن أهمية توظيف (D.T) تتجلى لدى المتعلمين في تنمية كفاياتهم التكنولوجية؛ عبر إقدارهم على استعمال التقنية الرقمية في التحصيل؛ وتمكينهم من الآليات المساعدة على التعلم الذاتي، وترسيخ مفاهيم المادة، وإثراء مختلف أبعادها القيمية والمعرفية لدى المتعلمين، وتشجيعهم على العمل الجماعي والتعاون متعدد الاختصاصات.

ويستمد إدماج التكنولوجيا الرقمية في مادة التربية الإسلامية راهنيته من منطلقات عدة:

**الميثاق الوطني للتربية والتكوين**: أوصى بإدماج التكنولوجيا الرقمية في تدريس جميع المواد من خلال التوظيف الأمثل للموارد. (1999: 119- 120)

**الرؤية الاستراتيجية للإصلاح (2015–2030)**: اعتبرت الإدماج الناجع لتكنولوجيا الإعلام والاتصال في المدرسة شرطا حاسما في تجديد وتجويد المدرسة، ونصت على أن الإدماج الرقمي هو أحد المداخل الأربعة من أجل تحقيق انخراط فاعل للمدرسة في اقتصاد ومجتمع المعرفة. (2015: 58)

**القانون الإطار 51.17**: نصَّ على مواكبة التحولات والمستجدات التي تعرفها مختلف ميادين العلوم والتكنولوجيا والمعرفة وكذا تعزيز الإدماج الرقمي للنهوض بجودة التعلمات. (2019)

**تقرير النموذج التنموي الجديد**: أفرد حيزا هاما لرهانات التحول الرقمي وتحدياته، معتبرا الرقميات مدخلا أساسا لخدمة الخيار الاستراتيجي "تعليم ذو جودة للجميع". كما أوصى باستغلال الفرصة التي

تتيحها التكنولوجيا والرقميات باعتبارها رافعة قوية لتطوير النظام التربوي وحاضنة ملائمة لتجديد الممارسات البيداغوجية. (2021: 94)

**منهاج مادة التربية الإسلامية:** والذي نص في المواصفات المرتبطة بالكفايات والمضامين على ضرورة تمكن المتعلم من توظيف الوسائل التكنولوجية المعاصرة من أجل استدماج أمثل لقيم العقيدة الإسلامية. (05 :2016)

**إشكالية الدراسة**

على غرار كل المواد الدراسية يكتسي توظيف التكنولوجيا الرقمية في مادة التربية الإسلامية طابع الراهنيَّة. غير أن معظم التركيز والاهتمام في هذا الشأن يصرفه الباحثون والمتخصصون فيما هو صفي. بينما لم تحظ الأنشطة المندمجة غير الصفية بما تستحقه من البحث والدراسة، على اعتبار أنها أنشطة تعليمية تعلمية مكملة لما هو صفي. ومع الفورة الرقمية الهائلة، وتحرر المتعلم من الرقابة والتوجيه خارج الصف؛ بات توظيف (D.T) يتَّسمُ بالارتجالية، وقلة التأطير، وضعف المواكبة البيداغوجية؛ فاتسعت الفجوة بين أهداف الأنشطة ومقصد ترسيخ التعلمات. وصار مبدأ التكامل بين الصفي واللاصفي قاب قوسين أو أدنى من الاختلال. وهذا الواقع يستنفرنا لإعادة قراءة الممارسة التدريسية في شقها اللاصفي من جهة رصد واقعها، واستشراف آفاق تجويدها والارتقاء بها. وستتم مقاربة هذه الإشكالية عبر ثلاثة محاور:

أولا: رصد وعي مدرسي المادة بتوظيف (D.T) في تأطير المتعلمين ومواكبتهم لإنجاز الأنشطة المندمجة غير الصفية.

ثانيا: تقييم نجاعة اعتماد (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية لمادة التربية الإسلامية.

ثالثا: رصد إكراهات توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية، والمحاذير المواكبة لذلك.

**أسئلة الدراسة**

إن هذه الدراسة الميدانية تروم خلخلة وتقصي الارتباط بين التكنولوجيا الحديثة والأنشطة المندمجة غير الصفية في مادة التربية الإسلامية سواء من حيث المواكبة، أو التوظيف، أو التطوير. وذلك من خلال طرح التساؤلات الآتية:

-ما مدى وعي مدرس مادة التربية الإسلامية بتوظيف التكنولوجيا الرقمية في الأنشطة المندمجة غير الصفية؟

-إلى أي مدى يستجيب المتعلمون لتوظيف التكنولوجيا الحديثة في الأنشطة المندمجة غير الصفية؟

-هل يسهم توظيف (D.T) خارج الصف في ترسيخ التعلمات الأساس؟

-ما هي الإكراهات والتحديات التي تحول دون توظيف المتعلمين تقنية (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

-ما هي محاذير توظيف تقنية (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية، وما درجة تحققها؟

**فرضيات الدراسة**

يتفرع عن الأسئلة المتقدمة جملة من الفرضيات التي يحتمل صحتها، ويمكن أن نعبر عنها بالصيغ الآتية:

-أساتذة مادة التربية الإسلامية على قدر كاف من الدراية والمُكنة بتوظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

-المتعلمون يستجيبون بفاعلية لتوظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

-توظيف الرقمنة في الأنشطة غير الصفية من مداخل تجويد التعلمات وتحقيق الكفايات.

-التوظيف الأمثل للرقميات في الأنشطة غير الصفية رهين بتذليل العقبات والإكراهات المتعلقة بالعتاد الرقمي، وكذا الارتقاء بجودة التكوينات في مجال (D.T).

-تنشأ على هامش توظيف (D.T) في الأنشطة غير الصفية محاذير محتملة لدى المتعلمين.

**أهداف الدراسة**

تتوخى هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف من أهمها:

-رصد أهم الإكراهات الديداكتيكية والبيداغوجية التي تعيق التوظيف الأمثل لتكنولوجيا الرقمية في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

-استقراء المحاذير التي قد تنتج على هامش توظيف المتعلمين تقنية (D.T).

-استشراف الضوابط البيداغوجية والديداكتيكية التي تمنح توظيف (D.T) في الأنشطة غير الصفية بعد التجديد والتجويد.

**الإطار المفاهيمي للدراسة**

تتضمن هذه الدراسة مصطلحين رئيسين هما:

## أولا: التكنولوجيا الرقمية (digital technology) (D.T)

هذا المركب الوصفي "التكنولوجيا الرقمية" يرجع في أصل نشأته إلى عبارة "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات (TICE)" وهو الاستعمال الدارج في الوثائق التربوية الرسمية؛ حيث يقصد بتكنولوجيا المعلومات كل الأنظمة والأدوات المستخدمة لتلقي، وتخزين، وتحليل، وتوصيل المعلومات في كل أشكالها وتطبيقاتها لكل جوانب حياتنا (طاهر، 2013: 30). ويميز مرتضى (2016) بين ثلاثة محاور رئيسة لتكنولوجيا المعلومات وهي:

الأول: تكنولوجيا تسجيل البيانات وتخزينها.

الثاني: تكنولوجيا تحليل البيانات.

الثالث: تكنولوجيا توصيل البيانات (الاتصال).

ويفهم من هذا التعريف أن تكنولوجيا الاتصالات تندرج تحت تكنولوجيا المعلومات، ولعل هذا التعريف يمتاز ببعض التوسع والعموم، بينما يرى الحناوي، بأن المقصود بها هو: "التكنولوجيا التي تركز على استخدام المعلومات في آداء العمل، وتتمثل في المعدات والبرامج والشبكات وقواعد البيانات وغيرها" (2004: 293).

وأما الشق الثاني وهو تكنولوجيا الاتصالات: فهو يدل ابتداء على عملية التواصل بين مرسل ومرسل إليه. ويعرفه مكاوي بقوله:

تكنولوجيا الاتصال هي مجموع التقنيات، أو الأدوات، أو الوسائل، أو النظم التي يتم توظيفها لمعالجة المضمون أو المحتوى المراد توصيله من خلال عمليات الاتصال المختلفة ... وقد تكون التقنيات المستعملة يدوية، أو آلية، أو إلكترونية، حسب مرحلة التطور التاريخي لوسائل الاتصال والمجالات التي يشملها هذا التطور. (1997: 65).

ومن خلال التعريفين يتبين مدى التداخل والتكامل الحاصلين بين التقنيتين فإن (TICE) هي خلاصة الدمج بين تكنولوجيا معالجة المعلومات (حواسيب، أجهزة لوحية....) وتكنولوجيا الاتصال (أقمار صناعية، شبكات الاتصال المختلفة...) بهدف جمع وتخزين ومعالجة وبث المعلومات لاتخاذ القرارات الملائمة.

ومع التسارع التقني أصبح هناك نوع من التماهي بين المعلومات والاتصالات في لفظ الرقمنة والتي تعني حسب Horton (2011) استخدام لتكنولوجيا المعلومات والحاسوب من أجل إنشاء خبرات التعلم. بينما يعرفها monk (2005). أنها ذلك الشكل من التعلم الذي يستخدم وسائط ومضامين رقمية متعددة وكذا الشبكات ومعلومات الاتصال في عملية التدريس.

ويمكن أن نعبر عنه إجرائيا بالتكنولوجيا الرقمية (D.T) والتي تتمثل في مجموع التقنيات والأدوات المادية، والموارد الرقمية، المستعملة في العملية التعليمية التعلمية من أجل تحقيق قيمة مضافة في جودة التعلم (المختبر الوطني للموارد الرقمية [Génie]، 2014 أ). وتتعدد مجالات إدماج التكنولوجيا الرقمية في تدريس مادة التربية الإسلامية لتشمل ما يلي: مجال البحث عن المعلومة، ومجال اكتساب المفاهيم والمنهجيات، ومجال الإنتاج والإبداع، ومجال التواصل والتشارك، ثم مجال التنظيم والتخطيط (Génie، 2014ب).

**ثانيا: الأنشطة المندمجة غير الصفية:**

الأنشطة المندمجة تتكامل مع الأنشطة الفصلية بفضل مقاربة التدريس بالكفايات، وقد يشارك في تأطيرها متدخلون مختلفون. كما أنها تسعى إلى تحقيق أهداف المنهاج، وتعطي هامشا أكبر للمبادرات الفردية والجماعية التي تهتم أكثر بالواقع المحلي والجهوي بالإضافة إلى كونها تتيح إمكانية مناولة المواضيع والأحداث الراهنة، وتفتح المجال للتعلم الذاتي، والملائم لخصوصيات المتعلمين (مديرية التقويم وتنظيم الحياة المدرسية والتكوينات المشتركة بين الأكاديميات، 2008: 125).

وقد خصصت الوثائق التربوية لمادة التربية الإسلامية مفهوم الأنشطة المندمجة أو المدمجة بتعريف منسجم مع الموجهات، والأسس العامة لمنهاج المادة؛ وأطَّرتها بمعالم واضحة، وضوابط ناظمة، تحقيقا لمبدئ تكافؤ الفرص بين المتعلمين. وقسمتها إلى صفية وغير صفية؛ حيث نصت المذكرات التقويمية للمادة على أن الأنشطة المدمجة أو المندمجة هي مختلف الأنشطة التي تتخلل الحصة الدراسية. وأفردتها بنقطة عددية خلال كل دورة دراسية؛ حيث يروم المدرس من خلالها قياس العناصر الآتية:

1. مشاركة المتعلم وفاعليته.
2. انخراطه في مشاريع.
3. اهتمامه بالواجبات المنزلية والوثائق التربوية.
4. انضباطه.
5. قدرته على التنظيم والتفاعل والانسجام، والمبادرة، والإبداع، والإتقان (المركز الوطني للتقويم والامتحانات: 2016 أ وب).
6. فالأنشطة الصفية يباشرها المتعلم والمدرس داخل الفصل. في حين أن اللاصفية يكون على المتعلم إعدادها وتهيئتها خارج الفصل. كإعداد أنشطة تثبيت التعلمات وإرسائها، وكذا المشاريع الفردية والجماعية وتنفيذها. ثم الإسهام الإيجابي في إنجاز مختلف أنواع الأنشطة (ندوات، ورشات، بحوث، عروض، إنجازات...) (المركز الوطني للتقويم والامتحانات: 2016 ب).

ولتوظيف تقنية (D.T) في مادة التربية الإسلامية تجليات وآليات مختلفة يمكن إجمالها في ستة عناصر وهي:

1. تأطير المتعلمين وتوجيههم عن بعد باعتماد مختلف المنصات الرقمية أو مجموعات التواصل الاجتماعي المختلفة.
2. تزويد المتعلمين بموارد رقمية، ويقصد بذلك عمل المدرس على تقاسم المورد الرقمي (صوت، صورة، نص، فيديو) مع المتعلمين عبر الوسائط التكنولوجية المتاحة.

3. توجيههم إلى مصادر الموارد الرقمية: ويقصد به إحالة المتعلمين على البوابات التعليمية التي تتيح الموارد الرقمية مثل منصة (TELMIDTICE) أو (TAALIMTICE)، أو اقتراح مواقع إلكترونية معينة تقدم محتوى تعليمي تعلمي، أو التوجيه إلى قنوات أو صفحات محددة عبر مواقع التواصل الاجتماعي.

4. اقتراح تطبيقات معينة: ويقصد به أن يقترح أستاذ المادة تطبيقا معينا يرى توظيفه مناسبا لإرساء وإثراء التعلمات. مثل تطبيقات خاصة بتسميع القرآن الكريم أو تفسيره، وكذا تطبيقات شروح السنة وغيرها مما يخدم مادة التربية الإسلامية معرفيا أو مهاري أو قيميا.

5. البحث المفتوح؛ عبر منح المتعلمين الحرية في استعمال مختلف محركات البحث المتاحة على الأنترنت.

**حدود البحث**

إن تحديد الممارسات التدريسية للعلوم الإنسانية موضوع تتسع دائرته لتشمل مستويات مختلفة من المعرفة، ومناهج بحثية متباينة، تبعا لتباين مفردات العلوم الإنسانية. ولذلك اقتضت طبيعته وضع حدود بحثية تؤسس لاشتغال محكوم بإطار موضوعي وآخر منهجي:

**من حيث الموضوع:** انصبت الدراسة على توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية دون غيرها من باقي أنشطة الحياة المدرسية سواء اللاصفية أو الصفية.

**من حيث المادة:** تم الاقتصار على موضوع الدراسة في مكون واحد من مكونات العلوم الإنسانية وهو مادة التربية الإسلامية.

**من حيث السلك التعليمي:** رامت الدراسة تشخيص التوظيف الرقمي في الأنشطة المندمجة غير الصفية في الثانوي بسلكيه (الإعدادي والتأهيلي).

**من حيث أدوات الدراسة:** جرى الاعتماد في هذه الدراسة على استمارة موجهة لعينة بحثية محددة بدقة، ثم وصف وتحليل النتائج المتوصل إليها.

**الدراسات السابقة**

الدراسات التي تتمحور حول إعمال (D.T) في الممارسات التدريسية تتجه في معظمها إلى التوظيف الصفي. أما فيما يتعلق بما هو غير صفي فإني لم أقف – في حدود ما اطلعت عليه – على دراسة أو بحث يرصد توظيف التكنولوجيا الرقمية في الأنشطة المندمجة غير الصفية لمادة التربية الإسلامية.

**خطة البحث**

**1. المقدمة (إشكالية الدراسة، أسئلتها، فرضياتها، الإطار المفاهيمي، حدودها، منهجيتها، خطتها)**

2. منهجية الدراسة وإجراءاتها (عينة الدراسة، أداتها)
3. عرض النتائج وتفسيرها وتحليلها

أ. توظيف الأساتذة التكنولوجيا الرقمية في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

ب. تقييم توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

ت. رصد إكراهات توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية والمحاذير المواكبة لذلك.

4. مناقشة النتائج
5. خاتمة بخلاصات وتوصيات
6. ببليوغرافيا الدراسة

**منهجية الدراسة وإجراءاتها**

نروم من خلال هذا المدخل المنهجي تحديد عينة البحث التي تشملها الدراسة، كما يهدف إلى بيان أهم الوسائل والآليات المعينة على الرصد والاستكشاف.

**عينة الدراسة**

تحديد العينة في الدراسات التربوية يكتسي أهمية بالغة باعتباره قطب الرحى فيها. وانسجاما مع الأبعاد الإشكالية للبحث؛ فقد تم حصر الدراسة في أساتذة مادة التربية الإسلامية في الثانوي بسلكيه الإعدادي والتأهيلي، وذلك في مختلف الأكاديميات الجهوية بالمملكة حتى تكون الدراسة أعم وأشمل، مع تفييئ الوسط إلى قروي ثم حضري وشبه حضري. باعتماد الاستبيان الإلكتروني؛ حيث اعتمدت على مجموعات مغلقة خاصة بأساتذة مادة التربية الإسلامية قصد نشر الاستبيان وتعبئته.

واستنادا إلى تخصص الدراسة في مادة التربية الإسلامية، واقتصارها على أساتذة الثانوي بسلكيه إعدادي وتأهيلي. فقد تمكنت العينة المتمثلة لمجتمع البحث من ملء الاستمارة؛ حيث بلغ عدد الأساتذة 105 أستاذا وأستاذة موزعين على اثنتي عشرة أكاديمية.

ويتوزع الأساتذة المشاركون حسب متغير الجنس إلى: % 72.4 ذكور، و % 27.6 إناث. % 47.6 يشتغلون بالسلك الإعدادي بينما 52.4% يشتغلون بالسلك التأهيلي. الأمر الذي يجلعنا أمام عينة متقاربة من حيث إطار الاشتغال. أما بالنسبة لوسط العمل فإن معظم أفراد العينة يشتغلون بالوسط الحضري بينما تشغل نسبة 18.1% بالوسط شبه حضري، ونسبة 12.6% بالوسط القروي. وبالنسبة للأقدمية في الممارسة المهنية فنسبة 33.3% منهم لها أقل من خمس سنوات. بينما

نسبة 51.6% لها أقدمية متراوحة بين (6 – 15 سنة). في حين يمثل الأفراد الذين تجاوزت أقدميتهم 16 فأكثر نسبة 15.1%.

وأوضحت النتائج أن نسبة 30.5% فقط استفادت من تكوينات رقمية، بينما نسبة 69.5% لم تستفد من أي تكوين في إدماج (D.T). مما يضعنا أمام فئة عريضة تعبر عن حاجتها لتطوير كفاياتها التكنولوجية.

**أداة الدراسة**

اعتمدت في الدراسة الاستمارة أداة للقياس، نظرا لما تتميز به من فاعلية في الإجراء والتواصل، ولكونها الوسيلة الملائمة لنوعية الدراسة وموضوعها؛ حيث تم توجيه هذا الاستبيان إلى استنطاق وعي المدرس بتوظيف تكنولوجيا الإعلام والاتصال في الأنشطة المندمجة غير الصفية. وأثر ذلك على جودة التَّعَلُّمات. مع رصد الإكراهات ومحاذير التوظيف.

وللرفع من مصداقية الاستمارة وحساسيتها اعتمدت تقسيمها على أربعة محاور:

-ديباجة تبين أهداف الدراسة وغايتها مع ملحوظات موجهة للمشاركين.

-قسم يتعلق بمعلومات مهنية عامة (الجنس، الأكاديمية، السلك، وسط العمل، ثم الأقدمية العامة).

-قسم يرصد استفادة الأساتذة من التكوينات التكنولوجية ويصف التجهيزات الرقمية للمؤسسات.

-قسم يصف توظيف الأساتذة (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية في مادة التربية الإسلامية.

-قسم يروم تقييم توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية في مادة التربية الإسلامية.

بعد تفريغ إجابات السادة الأساتذة والسيدات الأستاذات من الاستمارة الإلكترونية، تم تنظيمها في برنامج الإكسيل (EXCEL) من أجل تسهيل التعامل معها. ثم تم تحويلها إلى معالج النصوص (WORD) على شكل جداول ورسوم بيانية قصد تسهيل تحليلها ودراستها.

فما هي أهم النتائج التي تم التوصل إليها من خلال هذا الاستبيان؟ وما تفسيرها؟ وما هي الخلاصات المنبثقة عن دراستها؟

**عرض النتائج وتفسيرها وتحليلها**

**توظيف الأساتذة التكنولوجيا الرقمية في الأنشطة المندمجة غير الصفية**

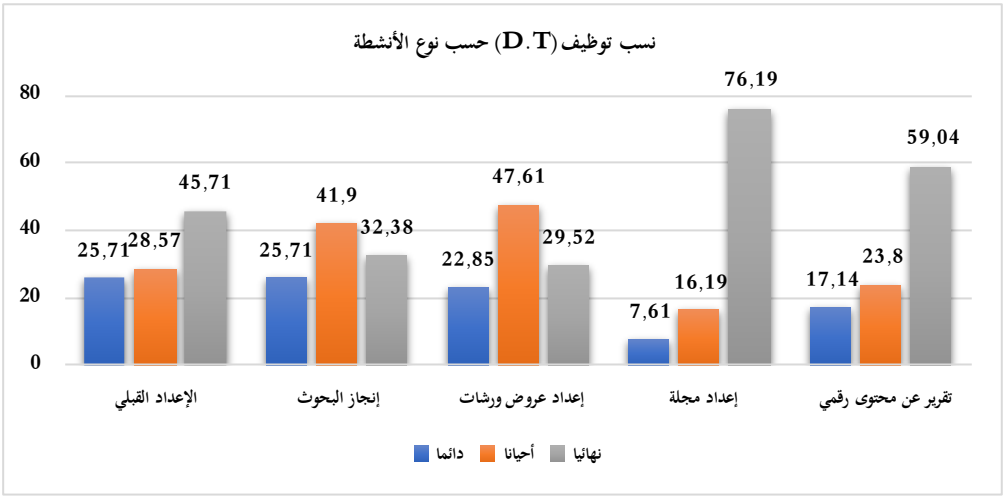
تمحورت الدراسة في هذا العنصر على قياس مدى توظيف العينة المشاركة لتقنية (TIC) في الأنشطة المندمجة غير الصفية في مادة التربية الإسلامية؛ وكذا رصد تجليات توظيف هذه التقنية. ونسب اعتماد ذلك من طرف الأساتذة والأستاذات المشاركين في الاستبيان.

**توزيع الأنشطة المندمجة غير الصفية حسب توظيف تقنية (D.T).**

كشفت النتائج في مجملها على أن معظم المشاركين (بين 46% إلى 77%) لا يستعملون تقنية (D.T) نهائيا في أنشطة الإعداد القبلي، أو إعداد مجلة (القسم أو المؤسسة) أو كتابة تقرير حول مورد رقمي. بينما نسبة (42% إلى 48%) فقط هي التي تعتمد (D.T) أحيانا في أنشطة إنجاز البحوث، وإعداد العروض، والندوات، والورشات. أما النسبة الملتزمة بتوظيف التقنية في جميع الأنشطة المندمجة غير الصفية ففي أحسن أحوالها لم تتجاوز ربع المشاركين 25%.

ولعل التفاوت الحاصل في نسب توظيف (D.T) بين أنواع الأنشطة راجع إلى مدى التزام المدرسين اعتمادها في ممارستهم التدريسية؛ فقد كشف الجواب عن أسئلة الاستبيان على أن أكثر نشاط مندمج غير صفي يعتمده أساتذة المادة هو الإعداد القبلي بنسبة 61% بينما الأنشطة الأخرى لا تُعتمد إلا بنسبة 10% فأقل.

| | الإعداد القبلي | | إنجاز البحوث | | إعداد عروض ورشات وندوات | | إعداد مجلة | | تقرير عن محتوى رقمي | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| دائما | 27 | 25.71% | 27 | 25.71% | 24 | 22.85% | 8 | 7.61% | 18 | 17.14% |
| أحيانا | 30 | 28.57% | 44 | 41.9% | 50 | 47.61% | 17 | 16.19% | 25 | 23.8% |
| لا نهائيا | 48 | 45.71% | 34 | 32.38% | 31 | 29.52% | 80 | 76.19% | 62 | 59.04% |
| المجموع | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% |




**(الجدول رقم 1: الأنشطة المندمجة غير الصفية حسب توظيف تقنية (D.T))**

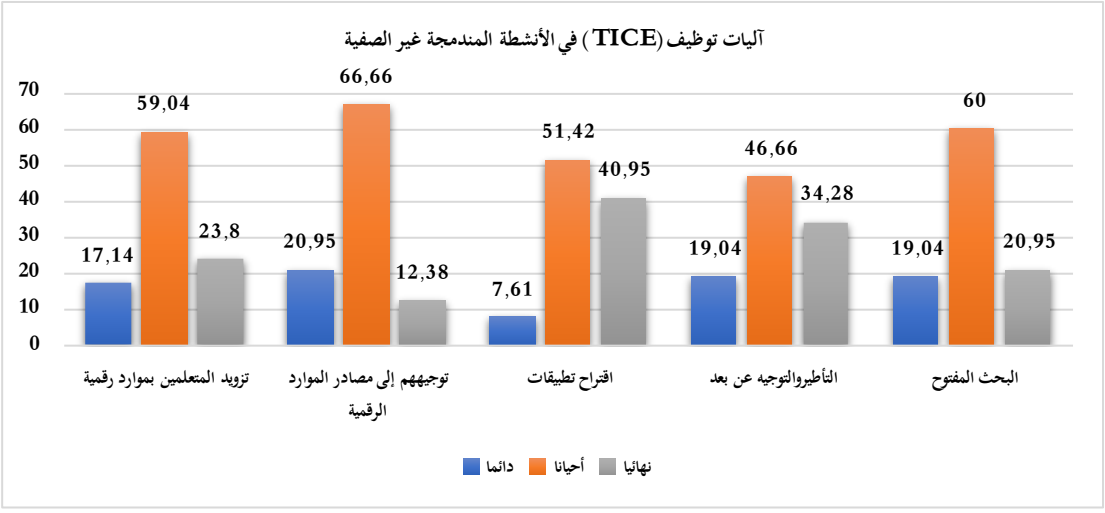
**آليات توظيف تقنية (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية**

أبانت نتائج الاستبيان أن توظيف تقنية (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية يتَّسم بالضعف؛ إذ إن معظم المشاركين (من 47% إلى 67%) لا يعتمدون تقنية (D.T) إلا أحيانا. بينما تلتزم قلة قليلة (من 8% إلى 20%) بالتوظيف الدائم لتقنية (D.T) سواء بتزويد المتعلمين بالموارد الرقمية، أو التوجيه إلى مواقع معينة، أو التأطير والتوجيه عن بعد، أو اقتراح البحث المفتوح. ولعل اقتراح التطبيقات هو أضعف مظاهر التوظيف الرقمي؛ إذ إن نسبة 8% فقط هي التي تلتزم بتوجيه المتعلمين إلى اعتماد تطبيقات معينة. بينما 52% لا توصي المتعلمين بالتطبيقات إلا أحيانا، ونسبة 41% لا تقترحها نهائيا. وذلك راجع إلى أحد أمرين: إما لعدم توفر التطبيقات الموائمة لتحقيق الكفايات النوعية المستهدفة، وإما يرجع إلى ضعف التكوين المستمر في المجال الرقمي لدى عدد من المشاركين.

وارتباطا مع ما تقدم فإن التفاعل مع هذا السؤال يؤكد ما سبق رصده من ضعف في توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

| | تزويد المتعلمين بموارد رقمية | | توجيههم إلى مواقع معينة | | اقتراح تطبيقات | | التأطير والتوجيه عن بعد | | البحث المفتوح | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | عدد | النسبة | عدد | النسبة | عدد | النسبة | عدد | النسبة | عدد | النسبة |
| دائما | 18 | 17.14% | 22 | 20.95% | 8 | 7.61% | 20 | 19.04% | 20 | 19.04% |
| أحيانا | 62 | 59.04% | 70 | 66.66% | 54 | 51.42 % | 49 | 46.66% | 63 | 60% |
| لا نهائيا | 25 | 23.80% | 13 | 12.38% | 43 | 40.95 % | 36 | 34.28% | 22 | 20.95% |
| المجموع | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% |

**(الجدول رقم 2: آليات توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية)**




**تقييم توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية**

يهدف هذا القسم من الاستبيان إلى إجراء تقييم شمولي لواقع توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية لمادة التربية الإسلامية، وذلك عبر ثلاثة محاور: يروم أولها تشخيص أثر توظيف (D.T) على جميع المستويات المستهدفة ضمن الأنشطة المندمجة (المعرفة، المهارة، القدرة، القيم، الإبداع والابتكار). بينما يستهدف الثاني رصد الأسباب الكامنة وراء عدم تحقق الأهداف المسطرة من توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية. أما الثالث فهو عبارة عن تقييم إجمالي لتوظيف (D.T).

**رصد مدى تحقق الأهداف المرجوة من خلال اعتماد (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية**

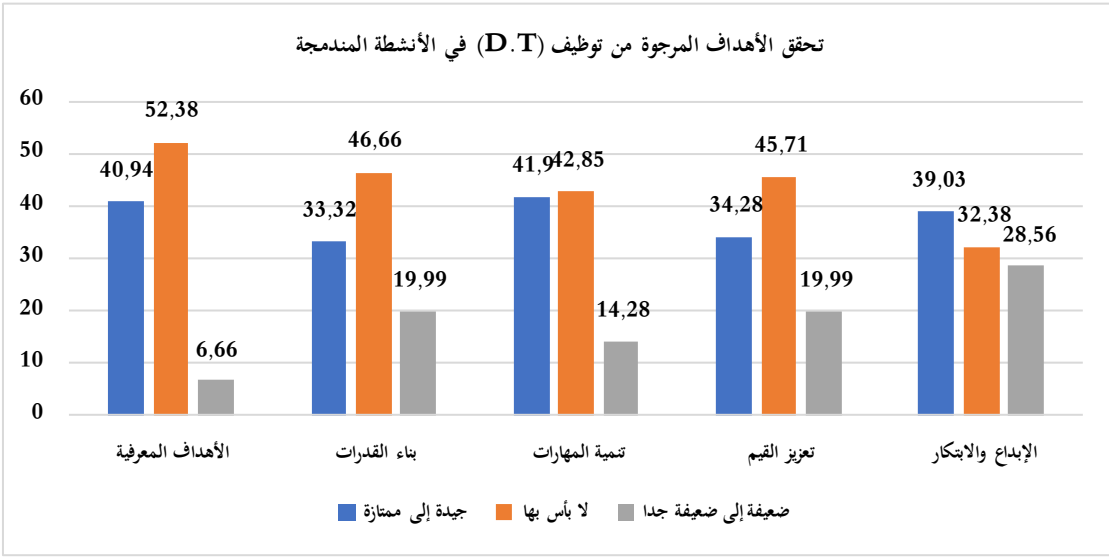
كشفت نتائج هذا السؤال على أن نسبة (من 34% إلى 42%) أكدت تحقق الأهداف المسطرة من توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية، وبالأخص في المستويين المعرفي والمهاري. فيما عبرت نسب أكثر بقليل (من 33% إلى 53%) على أن أثر توظيف (D.T) على الأهداف المسطرة لا بأس به. بينما تشير النسب الباقية (من 7% إلى 30%) إلى أن الأثر ضعيف.

وقد جاءت نتائج هذا السؤال على غير المتوقع، فبعدما تم تسجيل ضعف ملحوظ في توظيف (D.T) وتجلياته. عبر المشاركون في الاستبيان بنسب محترمة عن تحقق الأهداف المرجوة من خلال توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة، وهذا يلفت النظر إلى كون الضعف في التوظيف لا يرجع إلى ما قد يفترض ابتداء من توقع نتائج متدنية في تحقيق

| | الأهداف المعرفية | | بناء القدرات | | تنمية المهارات | | تعزيز القيم | | الإبداع والابتكار | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| جيدة إلى ممتازة | 33 | 40.94% | 35 | 33.32% | 45 | 41.9% | 36 | 34.28 % | 41 | 39.03 % |
| لا بأس | 55 | 52.38% | 49 | 46.66% | 45 | 42.85% | 48 | 45.71 % | 34 | 32.38 % |
| ضعيفة | 7 | 6.66% | 21 | 19.99% | 14 | 14.28% | 21 | 19.99 % | 30 | 28.56 % |
| المجموع | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% |

الأهداف المسطرة. بل وراءه أسباب أخرى محتملة.

**(الجدول رقم 3: نسب تحقق الأهداف المرجوة من توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية)**

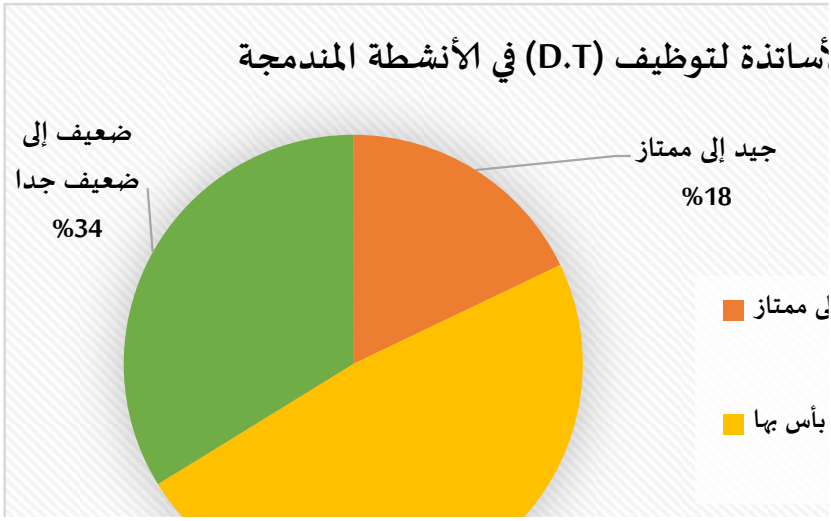



### 3.2.2 تقييم مدى نجاعة توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية

عَبَّر قرابة نصف العينة المشاركة 48% على أن توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة لا بأس به من حيث النجاعة، بينما يرى 34% أن نتائج التوظيف لا تعدو أن تكون ضعيفة إلى ضعيفة جدا. بينما ذهب أقل المشاركين 18% إلى القول أن توظيف (D.T) جيد إلى ممتاز.

| تقييم التوظيف بصفة عامة | الحصيص | النسبة |
|---|---|---|
| جيد إلى ممتاز | 20 | 18% |
| لا بأس بها | 51 | 48% |
| ضعيف إلى ضعيف جدا | 35 | 34% |
| المجموع | 105 | 100% |

**(جدول رقم 3: تقييم المشاركين توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية)**




**رصد إكراهات توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية والمحاذير المواكبة لذلك**

تبعا للمحور المتعلق بتقييم توظيف (D.T) في هذا الاستبيان؛ يأتي هذا القسم لرصد أهم الإكراهات والأسباب التربوية، والرقمية، والاجتماعية، والمادية، التي تحول دون التوظيف الأمثل للتكنولوجيا الرقمية.

**الإكراهات التي تحول دون تحقق الأهداف المنتظرة من توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة.**

استقصاء للأسباب المباشرة والمؤثرة سلبا على توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية في مادة التربية الإسلامية كادت أجوبة أغلب المشاركين أن تتفق على أربعة أسباب تباعا وهي:

عدم توفر المتعلمين على العدة الرقمية الملائمة.

تقاعس الأسر عن القيام بواجبها من المواكبة والتأطير.

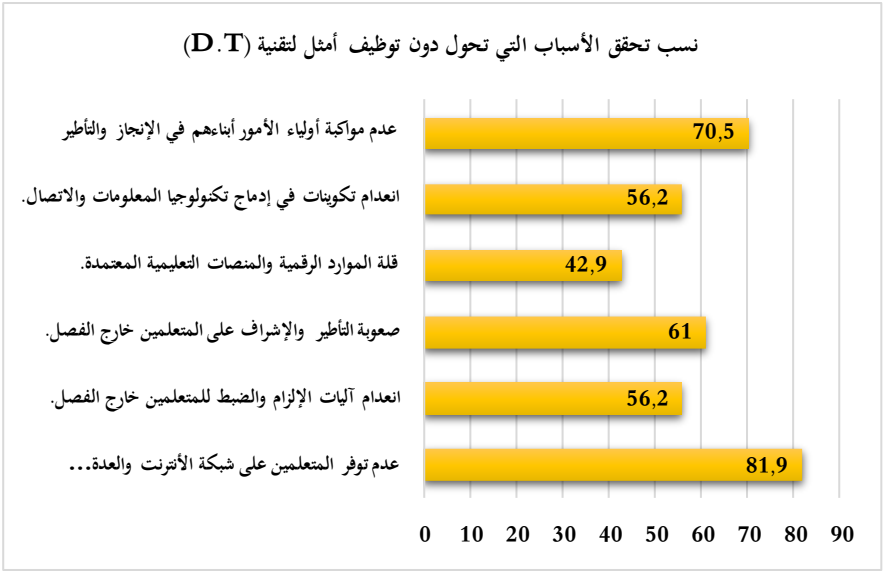
صعوبة التأطير والإشراف على المتعلمين خارج الفصل.

انعدام تكوينات في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

| السبب | الحصيص | النسبة |
|---|---|---|

| | | |
|---|---|---|
| عدم توفر المتعلمين على شبكة الأنترنت والعدة التكنولوجية اللازمة. | 86 | 81.9% |
| انعدام آليات الإلزام والضبط للمتعلمين خارج الفصل. | 59 | 56.2% |
| صعوبة التأطير والإشراف على المتعلمين خارج الفصل. | 64 | 61% |
| قلة الموارد الرقمية والمنصات التعليمية المعتمدة. | 45 | 42.9% |
| انعدام تكوينات في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال. | 64 | 61% |
| عدم مواكبة أولياء الأمور أبناءهم في الإنجاز والتأطير. | 74 | 70.5% |

**(الجدول رقم 4: توزيع الأسباب التي تحول دون تحقق الأهداف المرجوة من توظيف (D.T))**

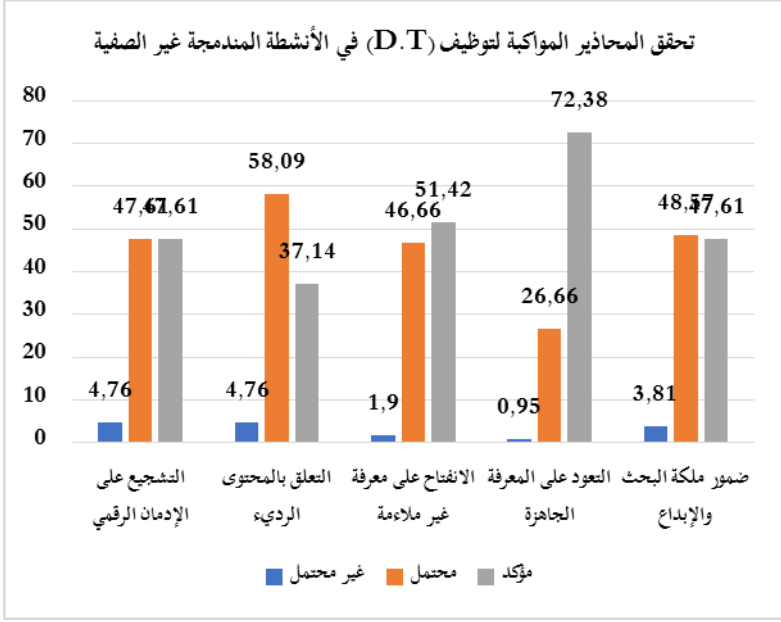


**المحاذير المحتملة لتوظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية.**

عبر معظم المشاركين في الاستبيان عن ظهور محاذير على هامش توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية في مادة التربية الإسلامية. ولعل أكثر الأمور التي دق المشاركون ناقوس خطرها مسألة التعود على المعرفة على الجاهزة إذ عبر عن تحقق ما نسبته 73% من الأساتذة، وتوقع 52% من المشاركين أن الانفتاح على معرفة غير ملائمة أمر مؤكد الحدوث حال توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية، كما كشفت الدراسة على أن نسبة 48% من العينة أكدت أن توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة يساهم بشكل ما في الإدمان الرقمي، وفي ضمور ملكة البحث والإبداع.

| | التشجيع على الإدمان الرقمي | | التعلق بالمحتوى الرديء | | الانفتاح على معرفة غير ملائمة | | التعود على المعرفة الجاهزة | | ضمور ملكة البحث والإبداع | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة | العدد | النسبة |
| مؤكد | 50 | 47.61 % | 39 | 37.14 % | 54 | 51.42 % | 76 | 72.38 % | 50 | 47.61 % |
| محتمل | 50 | 47.61 % | 61 | 58.09 % | 49 | 46.66 | 28 | 26.66 | 51 | 48.57 |
| غير محتمل | 5 | 4.76% | 5 | 4.76% | 2 | 1.9% | 1 | 0.95% | 4 | 3.81% |
| المجموع | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% | 105 | 100% |

**(جدول رقم4: نسب المحاذير المحتملة من توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة)**




**عرض أهم النتائج ومناقشتها**

هدفت هذه الدراسة إلى رصد واقع توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية لدى مدرسي مادة التربية الإسلامية. وذلك من أجل استشراف آفاق يتم من خلالها تعميم التوظيف وتجويده؛ حيث كشف الدراسة عن ضعف بيّن في هذا التوظيف علاوة على تقييمات دون المأمول من طرف المشاركين. كما أن استعمالات التكنولوجيا في الأنشطة المندمجة غير الصفية تواكبها محاذير غير مرغوبة، وتشوبها العديد من الإكراهات التربوية والاجتماعية والمادية.

**من حيث التوظيف**: ربع المشاركين في الاستبيان 25% من الأساتذة والأستاذات هم من يداومون على توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية. أما الباقي 75% ففئة منهم توظفها أحيانا فقط، والبقية لا تلتفت (D.T) إليها البتة خارج الفصل تأطيرا، أو اقتراحا، أو مواكبة. ويمكن أن تعزى هذه النتائج إلى أحد سببين:

**الأول**: عدم التزام مدرسي المادة باعتماد الأنشطة المندمجة غير الصفية في تأطير وترسيخ التعلمات. مما جعل عملية توظيف (D.T) في أصلها تبدو ضعيفة. فقد كشف الجواب عن أحد أسئلة الاستبيان على أن أكثر نشاط مندمج غير صفي يعتمده أساتذة المادة هو الإعداد القبلي بنسبة 61% بينما الأنشطة الأخرى لا تُعتمد إلا بنسبة 10% فأقل.

**الثاني**: ضعف الكفايات التكنولوجية لدى المشاركين بسبب قلة التكوينات انعكس على مستوى توظيف (D.T) في مختلف أنشطة مادة التربية الإسلامية، فقد كشف الجواب عن أحد أسئلة

الاستبيان على أن 70% من المشاركين لم يستفيدوا من تكوينات في توظيف (D.T) في الممارسة المهنية خلال الموسمين الماضيين. وهذا الواقع يؤكد أن أساتذة مادة التربية الإسلامية في أمس الحاجة لصقل كفايتهم التكنولوجية قصد الارتقاء بمستواهم من الدربة والمُكنة بتوظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

**من حيث الآليات المعتمدة:** تتسم آليات توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية لدى أساتذة مادة التربية الإسلامية بالتنوع وتعدد الخيارات المتاحة لدى مدرسي المادة. بما في ذلك تزويد المتعلمين بالموارد الرقمية، أو التوجيه إلى مواقع معينة، أو التأطير والتوجيه عن بعد، أو اقتراح البحث المفتوح في مختلف المحركات المتاحة، أو اقتراح تطبيقات معينة. إلا أن هذا التنوع يعرف ضعفا شديدا على مستوى التوظيف. فقلة قليلة (من 8% إلى 20%) هي التي تلتزم به. مع تفاوت بين الآليات المستعملة؛ إذ معظم المشاركين يعتمدون آلية التوجيه إلى مواقع معينة، أو البحث المفتوح، أو التأطير والتوجيه عن بعد بنسبة 20%. بينما كشفت الدراسة أن 61% من المشاركين يعتبرون التوجيه والتأطير عن بعد أهم الإكراهات التي تحول دون التوظيف الأمثل لتقنية (D.T).

**من حيث تقييم التوظيف:** رصدت الدراسة نسبا محترمة عن تحقق الأهداف المرجوة من خلال توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية، وهذا يلفت النظر إلى كون الضعف في التوظيف لا يرجع إلى ما قد يفترض ابتداء من توقع نتائج متدنية في تحقيق الأهداف المسطرة. بل وراءه أسباب أخرى محتملة منها ما يتعلق بالكفايات التكنولوجية للمدرس أو المتعلم، ومنها ما يتعلق بتملك المتعلمين العدة التكنولوجية اللازمة للاشتغال؛ فقد عَبَّر قُرابة نصف العينة المشاركة 48% بأن توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة لا بأس به من حيث النجاعة. وهذا المعطى يزكي فرضية استجابة المتعلمين بفاعلية لتوظيف التكنولوجيا الرقمية في الأنشطة المندمجة غير الصفية.

أما على مستوى النتائج الجزئية للتقييم فقد أبانت النتائج على أن 90% من المشاركين يرون أن الأهداف المعرفية تتحقق بإعمال (D.T) بشكل لا بأس به إلى جيد. وهذا راجع إلى كون الإعداد القبلي هو أكثر الأنشطة المعرفية توظيفا من طرف المدرسين بنسبة 61%.

**من حيث الإكراهات والمحاذير:** رصدت الدراسة جملة من الأسباب التي تؤثر سلبا على توظيف (D.T) لعل أهمها عدم توفر المتعلمين على العدة الرقمية الملائمة، وهو الإكراه الرئيس الذي دفع بعدد مهم من المشاركين إلى عدم توظيف (D.T) لما في ذلك من انعدام لتكافئ الفرص وبالأخص في الوسط القروي. وكذا تقاعس الأسر عن القيام بواجبها من المواكبة والتأطير. ثم صعوبة التأطير

والإشراف على المتعلمين خارج الفصل. وكذا انعدام تكوينات في إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال.

وفي أطار استنطاق واقع توظيف (D.T) فقد عبر عدد من المشاركين عن محاذير حقيقية مواكبة لإعمال التكنولوجيا مثل التعود على المعرفة الجاهزة وبالأخص عندما يلجأ المتعلمون لإنجاز واجباتهم من خلال مواقع تربوية، توفر محتوى ديداكتيكي للمدرس. كما أن هاجس المعرفة غير الملائمة يبقى مطروحا دائما نتيجة استعمال خيار البحث المفتوح على محركات البحث المتاحة على الشبكة. إذ إن معظم المواقع الإلكترونية تقدم معرفة عالمة يعوزها التحويل الديداكتكي قصد أجرأتها للتدريس.

وعليه فإن التوظيف الأمثل لتقنية (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية رهين بتذليل العقبات والإكراهات المتعلقة بالعتاد الرقمي، وكذا الارتقاء بجودة التكوينات في مجال التكنولوجيا الرقمية، ومحاولة الحد من المحاذير الناشئة عن إعمال تقنية (D.T).

**خاتمة بخلاصات وتوصيات**

رصد واقع توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة غير الصفية لدى أساتذة مادة التربية الإسلامية يقودنا إلى صياغة خلاصات واقتراحات من أجل استشراف آفاق التجويد والارتقاء.

1. ضرورة العمل على ترسيخ ثقافة رقمية تعليمية تستهدف المتعلمين، عبر ورشات وأيام مدرسية يتم من خلالها إشراك المتعلمين وجعلهم في صلب التحول الرقمي. قصد التأسيس لميثاق قيمي رقمي تعاقدي للارتقاء بالمتعلم إلى الاستعمال الأمثل للتكنولوجيا الرقمية في التعلم الذاتي.

2. تعزيز الدور الأسري في توظيف (D.T). عبر تحسيس وتوعية الآباء وأولياء الأمور بضرورة الانخراط الفاعل في توظيف (D.T). وتوعيتهم بأدوارهم التشاركية التكاملية مع هيئة التدريس. مواكبة ومراقبة وتوجيها.

3. أن يكون توظيف (D.T) في الأنشطة المندمجة ذا طابع تعاقدي. تحدد وفقه منهجية التوظيف وبرنامجه، والآليات المستخدمة في ذلك من منصات ومواقع وموارد معتمدة.

4. عمل الوزارة الوصية على تشجيع الأطر التربوية وتحفيزها على الابتكار الرقمي، وإعداد مشاريع تربوية رقمية (برانم تعليمية، وموارد رقمية) قابلة للإدماج في الممارسة التدريسية.

5. تطوير ومأسسة الإنتاجات التربوية الرقمية من طرف المتخصصين في هذا المجال. عبر تهيئة منصات رقمية خاصة بالمتعلمين، وتسكين أكبر قدر ممكن من الموارد الرقمية الملائمة، والتمارين التفاعلية للدعم والتقوية. عبر مختلف البوابات الرقمية التعليمية الوطنية.

6. ضرورة تفعيل مختلف آليات التكوين المستمر وتنويعها وتسريعها لفائدة أطر هيئة التدريس.

7. تنظيم تكوينات وورشات وأيام دراسية حضورية، وعن بعد لفائدة أطر هيئة التدريس حول إنتاج الموارد الرقمية، والإدماج الرقمي في الممارسة التدريسية.

8. تزويد المدرسين بالعتاد الرقمي اللازم لتوظيف (D.T) وتأطير المتعلمين وتوجيههم عن بعد.

9. تأطير المتعلمين عبر اعتماد حصص إضافية إلزامية داخل المؤسسات التعليمية، واعتماد ورشات تكوينية لفائدتهم في استخدام تقنية (D.T) في التعليم والتعلم.

10. عمل الوزارة الوصية على استكمال تجهيز المؤسسات بالبنى الرقمية اللازمة والمتكاملة قصد تيسير توظيف (D.T) في الممارسة التدريسية عموما.

11. ضرورة عمل الجهات الوصية على دعم المتعلمين من أجل تملك العدة الرقمية اللازمة وبالأخص في الوسط القروي.

## References

Abdelkader Fadli; Abdelhafid Tahri. (2021). The Use of Information and Communication Technology in Education (Justifications, Barriers, Solutions); Arabic Language Journal; 2 (23), 2600-6545.

Al-Hanawi, Saleh. (2004). Introduction to Business in the Age of Technology (1st ed.). Alexandria University Publishing House.

Al-Tahir, Maimoun. (2013). Remote Communication and Its Impact on the Local Economy (1st ed.). University Culture Foundation.

Directorate of Curricula. (2016). Curriculum for Islamic Education at the Intermediate and Secondary Levels (Public and Private). Ministry of National Education and Vocational Training.

Directorate of Evaluation, School Life Organization, and Inter-Academy Joint Training. (2008). Guide to School Life

Activities. Ministry of National Education, Higher Education, Training, and Scientific Research.

High Council for Education, Training, and Scientific Research. (2015). Strategic Vision for Reform 2015-2030.

Horton, W. (2011). E-learning by Design (2nded). Pfeiffer.
Horton, W. (2011). E-learning by Design (2nded). Pfeiffer.
https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/download/1478/1441/1474

Mekawi, Hassan Imad. (1997). Modern Communication Technology in the Information Age (2nd ed.). Egyptian-Lebanese Publishing House.

Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education, and Scientific Research. (2000). National Charter for Education and Training.

Ministry of National Education, Vocational Training, Higher Education, and Scientific Research. (2019). Framework Law No. 51.17 on the Education, Training, and Scientific Research System.

Monk, D. (2005). Using data mining for e- learning decision making. Electronic Journal of E- Learning, (3)1, 1479-4403.
Monk, D. (2005). Using data mining for e- learning decision making. Electronic Journal of E- Learning, (3)1, 1479-4403.
Mortada, Al-Bashir Al-Amin. (2016). Media Documentation and Information Technology (1st ed.). Dar Amwaj.

National Center for Evaluation and Examinations. (2016a). Circular No. 105X16, Guidance and Monitoring of Continuous Assessment for Islamic Education at the Intermediate Level. Ministry of National Education and Vocational Training.

National Center for Evaluation and Examinations. (2016b). Circular No. 106X16, Guidance and Monitoring of Continuous Assessment for Islamic Education at the Secondary Level. Ministry of National Education and Vocational Training.

National Laboratory for Digital Resources Génie. (2014a). General Pedagogical Guide for Integrating Digital Technology in Education. Ministry of National Education and Vocational Training.

National Laboratory for Digital Resources Génie. (2014b). Pedagogical Guide for Integrating Digital Technology in Teaching Islamic Education at the Intermediate and Secondary Levels. Ministry of National Education and Vocational Training.

Yakhlef, Rafiqa. (2019). Quality of Digital Education. Journal of Human Studies and Social Sciences; 1 (3), 1599-2800.

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *Prosody lesson in Moroccan school and university: the reality and possible*

**Abdelaziz Talbi** *
**Ministry of National Education – Morocco**
**Azyztalby@gmail.com**
**https://orcid.org/0009-0003-4302-7748**

**Received**: 16/08/2024, **Accepted**: 22/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** teaching Arabic language sciences is very important in moroccan educational and learning system; for that this research paper aimed to study an educational and pedagogy problematic which specified in detection of reality of prosody lesson at the Moroccan school and university, and suggestions which possible for developing and changing the reality of this lesson to better. and that was related of all educational and learning system stages, starting from primary education to university education; for doing a general view about this problematic. This research paper was used a scientific approach based on description and inference. In finally it concluded to important results and data its can specified in this points:

- Marginalization is what characterizes reality of prosody lesson at most levels of school and university education.
- Mental abstraction of prosody lesson is the reason of its marginalization at school level.
- Possibility of changing and developing the reality of prosody lesson through plurality of aspects.
- Creative approach is one from important strategies in teaching prosody

**Keywords:** Prosody lesson, school, university, Teaching methods, The creative approach.

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# درس العَروض في المدرسة والجامعة المغربيتين: الواقع والممكن

**عبد العزيز الطالبي** *

**وزارة التربية الوطنية–المغرب**

Azyztalby@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-4302-7748

تاريخ الاستلام: **16**/08/**2024** - تاريخ القبول: **22**/09/**2024** - تاريخ النشر: 2024/09/27

**ملخص:** يكتسي تدريس العلوم اللغوية العربية، بمختلف أصنافها، في منظومة التربية والتعليم بالمغرب أهمية كبيرة؛ بهدف إكساب المتعلمين مهارات لغوية جديدة تهم لغتهم الأم؛ وفي هذا السياق، سعت هذه الدراسة إلى محاولة مقاربة إشكالية تربوية تعليمية؛ تتمثل في الكشف عن واقع درس العروض في المؤسسات المدرسية والجامعية المغربية، والمقترحات الممكنة بهدف تطوير هذا الدرس، وتغيير واقعه إلى الأحسن؛ وقد شمل ذلك مراحل المنظومة التربوية المغربية إجمالا، بدءا من التعليم الابتدائي، وصولا إلى آخر مراحل التعليم الجامعي؛ بهدف تكوين نظرة شمولية إلى واقع درس العروض في هذه المنظومة، وفي هذا الإطار، اعتمدت الدراسة، من أجل ذلك، منهجا علميا أساسه الوصف والاستدلال.

ومن أهم الخلاصات والمعطيات التي انتهت إليها هذه الدراسة نذكر ما يأتي:

–اتسام واقع درس العروض بالتهميش في أغلب مستويات التعليمين المدرسي والجامعي.

–دور الطابع التجريدي والذهني لدرس العروض في تهميشه مدرسيا.

–إمكانية تغيير واقع درس العروض وتطويره من خلال إعادة النظر إلى جوانب مختلفة.

– تعد المقاربة الإبداعية واحدة من الاستراتيجيات المهمة في تدريس العروض

**الكلمات المفتاحية:** درس العروض، المدرسة، الجامعة، طرائق التدريس، المقاربة الإبداعية

*المؤلف المرسل

**مقدمة:**

يعد تدريس علوم اللغة العربية من نحو، وصرف، وبلاغة، وعَرُوض في مؤسسات التربية والتعليم بالمغرب من الجوانب ذات الأهمية البالغة؛ نظرا إلى كون اللغة العربية واحدة من المواد الدراسية الأساسية في منظومة التربية والتعليم المغربية، سواء في التعليم المدرسي أو التعليم الجامعي على حد سواء؛ ويزيد الأمر أهمية كونُ هذه اللغة تحظى بأهمية كبرى في المجتمع المغربي إجمالا؛ إذ هي اللغة الرسيمة الأولى للبلد، إضافة إلى كونها اللغة التي يؤدي بها المغاربة شعائرهم الدينية الإسلامية، وبناء على هذا المنطلق الأخير، فإن تدريس مجمل علوم اللغة العربية السالفة الذكر يعد، أيضا، أمرا حتميا في منظومة التربية والتعليم بالمغرب.

ولعل المتمعن في طبيعة تدريس علوم اللغة العربية على اختلافها في مؤسسات التربية والتعليم بالمغرب، سيستشعر مدى الاختلاف الحاصل من حيث الأهمية التي يحظى بها تدريس كل علم من هذه العلوم؛ أي أن هناك واقع تدريس متباينا بينها، سواء من ناحية الكم أو من ناحية الكيف؛ إذ إن هناك علوما تحظى بأهميتها الكبرى، فتنال الحظ الوفير من التدريس، وما يرتبط به من طرائق، وهناك أخرى قد تكون عابرة، أو بالأحرى بارزة في فترة من الفترات الدراسية، أو مستوى من المستويات.

وفي هذا السياق، يظهر درس العَرُوض بوصفه واحدا من علوم اللغة العربية التي تحظى بنصيب من التدريس في مؤسسات التربية والتعليم المغربية؛ غير أنه درس ترتبط به جملة من القضايا والإشكالات في هذا الجانب تحديدا، سواء تعلق الأمر بمدى أهميته مقارنة بعلوم اللغة العربية الأخرى، أو بوضعية تدريسه، أو بكيفيتها؛ وبناء على ذلك، ستحاول هذه الدراسة مقاربة درس العروض العربي في المدرسة والجامعة المغربيتين؛ حيث يمكن النظر إليه من خلال إشكالية تتعلق بواقع تدريسه وطبيعتها، زيادة على إمكانية تطوير الطرائق المتبعة في تناول هذا الدرس؛ ولعل مقاربة درس العروض، تحديدا، من الناحية التربوية التعليمية في المغرب، يعد شيئا مثيرا للانتباه؛ نظرا إلى قلة الدراسات التي تنحو هذا المنحى؛ ذلك أن السواد الأعظم منها غالبا ما يتجه إلى مقاربة دروس علوم اللغة العربية الأخرى من نحو، وصرف، وبلاغة، وغيرها على وجه الخصوص. وتكمن أهمية دراستنا، هاته، في تناولها واحدا من المواضيع التي تتعلق بمجال التربية والتعليم بالمغرب خاصة، إضافة إلى أهمية هذا المجال وحيويته، اليوم، في مختلف المجتمعات، وهو الأمر الذي لا يخفى على أحد في العصر الراهن.

ونشير في هذا السياق إلى اعتماد الدراسة على منهج علمي يتأسس، تحديدا، على الوصف والاستدلال؛ وذلك نظرا إلى طبيعتها التي تفرض بيان تجليات الدرس العروضي في المؤسسات التعليمية المغربية، والاستدلال على ذلك من خلال واقع التدريس في هذه المؤسسات.

**1- نبذة موجزة عن العَرُوض العربي:**

يُقصد من العروض العربي ذلك العلم الذي ينظر إلى إيقاع الشعر العربي؛ حيث يدرس أوزانه التي نُظم عليها، وقوافيه التي استند إليها، ويضع ذلك كله في ميزان الصحة والكسر؛ وقد ذكر ذلك الخطيب التبريزي لما قال: «اعلم أن العروض ميزان الشعر، بها يعرف صحيحه من مكسوره، وهي مؤنثة...، فيحتمل أن يكون سمي هذا العلم عروضا؛ لأن الشعر معروض عليه؛ فما وافقه كان صحيحا، وما خالفه كان فاسدا» (التبريزي، 1994م: 17). والعروض علم وضعه عالم اللغة العربية الفذ الخليل بن أحمد الفراهيدي (ت. 170 أو 175 هـ) في القرن الثاني الهجري؛ وذلك لما تنبه إلى أن هناك قوانين إيقاعية عروضية تحكم كلام الشعراء من المتقدمين والمتأخرين؛ فدفعه الأمر إلى استقراء أشعار من سبقوه؛ ليخلص، بعد ذلك، إلى تحديد خمسة عشر وزنا عروضيا سماها بحورا، هي التي نُظم عليها كلام الشعراء السابقين، ثم زاد من بعده تلميذه الأخفش (ت. 215هـ) وزنا آخر (الدين، 1990م: 208)، ليصبح عددها ستة عشر، وهذه البحور هي: الطويل، والمديد، والبسيط، والوافر، والكامل، والهزج، والرجز، والرمل، والسريع، والمنسرح، والخفيف، والمضارع، والمقتضب، والمجتث، والمتقارب، والمحدَث (التبريزي، 1994م: 22 وما بعدها). وقد حدد الخليل عددا من المفاهيم والآليات التي تسعف في دراسة هذه الأوزان؛ أبرزها: المتحرك والساكن، والمقاطع العروضية، والتفاعيل العروضية، والكتابة العروضية، والتقطيع العروضي، والدوائر العروضية، والزحافات والعلل، وغير ذلك مما تأسس عليه هذا العلم من الاصطلاحات (عتيق، 1987م: 13- 23).

إذن، فعلم العروض هو ذلك الإطار العلمي الذي يرسم حدود إيقاع شعر العرب التي وجب عدم الخروج عنها؛ حتى يكون الشعر شعرا حقا؛ والحقيقة أنه ليس من السهل وضع علم بهذه الطريقة الفريدة التي لم تغفل أي جانب من جوانب الجودة الشعرية من ناحية الإيقاع العروضي؛ وهذا، في رأينا، دليل على أن واضعَه الخليلَ بن أحمد الفراهيدي، كان ذا نباهة، وعبقريته، وإحساس موسيقي منقطع النظير؛ وقد دفع ذلك نقاد الشعر ودارسيه إلى الانكباب على هذا العلم بالدرس سواء قديما أو حديثا.

**2- واقع تدريس العروض في المدرسة والجامعة المغربيتين:**

**2. 1- واقع تدريس العروض في المدرسة المغربية:**

ينقسم التعليم المدرسي في المغرب إلى ثلاثة مستويات (مراحل) أساسية كبرى؛ تتمثل في التعليم الابتدائي، والتعليم الثانوي الإعدادي، والتعليم الثانوي التأهيلي، وينقسم كل مستوى منها إلى مستويات فرعية وفق مبدأ التصاعد؛ حيث يتكون المستوى الابتدائي من ستة مستويات، يمتد كل منها إلى سنة دراسية واحدة، وتُختتم بالحصول على شهادة التعليم الابتدائي في المستوى الأخير، أما المستوى

الإعدادي، فيتكون من ثلاثة مستويات، يشغل كل منها مدة سنة دراسية واحدة كذلك، وينتهي، هو الآخر، بالحصول على شهادة التعليم الإعدادي في المستوى الأخير، وكذلك الشأن بالنسبة إلى التعليم التأهيلي الذي يتكون من ثلاثة مستويات، أيضا، على امتداد سنة لكل مستوى، ويُتوجُ فيه المتعلم بالحصول على شهادة البكالوريا في السنة الأخيرة منه، وهي أهم شهادة دراسية في التعليم المدرسي المغربي؛ لأن الحصول عليها يتيح للمتعلم الانتقال إلى التعليم الجامعي، أو إلى معاهد التكوين المختلفة، والمدارس العليا، أو حتى الولوج إلى سوق الشغل أحيانا.

إن هذا التوضيح الموجز لبنية التعليم المدرسي في المغرب ضرورة فرضها السياق؛ لأن ذلك هو سبيل تيسير الوقوف، بوضوح تام، عند واقع تدريس درس العروض في المدرسة المغربية عموما؛ وبناء على هذا الأساس، فالملاحظ أن درس العروض في المدرسة المغربية يقتصر، فقط، على مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي (الوطنية، 2007م: 22 وما بعدها)؛ إذ في السنة الأولى من هذه المرحلة تُتاح للمتعلم، سواء في التخصص الأدبي أو التخصص العلمي، إمكانية اكتساب عدد من المعارف المتعلقة بمبادئ علم العروض الأولية من مصطلحات وآليات اشتغال أساس، وكذلك التعرف إلى بعض أنساق أوزان الشعر العربي، خصوصا بالنسبة إلى التخصص الأدبي. ومن أهم ما يتعرف إليه المتعلم في هذه السنة بخصوص درس العروض، نجد مفاهيم: البيت الشعري (أجزاؤه العروضية، وأنواعه)، والكتابة العروضية، والمقاطع العروضية، والتفاعيل العروضية، والزحافات والعلل، والقافية، إضافة إلى دروس تتعلق ببعض بحور الشعر العربي وأنساقها مثل أبحر: الطويل، والمديد، والبسيط بالنسبة إلى التخصص الأدبي (مؤلفين، 2005م: 258- 295)، أما التخصص العلمي، فتقتصر فيه معارف درس العروض على درسيْ الكتابة العروضية وبحر المتقارب (مؤلفين، 2013م: 124- 138). وفي السنة الثانية من مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي، يستمر درس العروض في الحضور ضمن الدروس اللغوية المقررة للمتعلم، لكن الأمر يقتصر على التخصص الأدبي دون العلمي؛ ويواصل المتعلم في هذه السنة التعرف إلى عدد آخر من بحور الشعر العربي وأنساقها، وهي أبحر: الوافر، والكامل، والمتقارب، والخفيف، والرمل، والرجز، فضلا على درس القافية من خلال حدودها وحروفها (مؤلفين، 2017م).

وأما في السنة الثالثة؛ وهي السنة الأخيرة من مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي التي ستمكن المتعلم من التتويج بشهادة البكالوريا، فيستمر حضور درس العروض ضمن دروس اللغة التي يتلقاها المتعلم في هذه السنة، ويقتصر ذلك، أيضا، على التخصص الأدبي دون العلمي؛ غير أن طبيعة مضامين درس العروض تختلف في هذه السنة عما كانت عليه في السنتين السابقتين؛ حيث يركز درس العروض في هذه السنة على عروض الشعر العربي الحديث (شعر التفعيلة) بالخصوص (الوطنية، 2007م: 54)،

خلافا لما كانت عليه الحال في السنتين السابقتين؛ إذ كان التركيز على عروض الشعر العربي العمودي القديم بالتحديد؛ فيكون التركيز بذلك منصبا على مفاهيم التفعيلة العروضية، والسطر الشعري، وتنويع الأرواء والقوافي، وما يرتبط بذلك من قضايا مثل الوقفة العروضية، والانزياح الإيقاعي (مؤلفين، 2007م)، والهدف من ذلك كله هو بيان نهج الشاعر العربي الحديث؛ ولعل طبيعة درس العروض في هذا السياق ما هي إلا استعاضة عن مفاهيم البحر الشعري، والبيت الشعري، ووحدة الروي والقافية التي كان ينهجها الشاعر العربي القديم.

بعد هذا الإيضاح الموجز لتجليات درس العروض في المدرسة المغربية، وطبيعة مضامينه، لابد من الوقوف عند مسألة اقتصار درس العروض على مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي فقط، وغيابه البارز عن مرحلتي التعليم الابتدائي والتعليم الثانوي الإعدادي (الوطنية، 2021م: 98 وما بعدها) (الوطنية، 2009م: 24- 25)؛ ففي هذا السياق، يمكن القول، من وجهة نظرنا الخاصة، إن مسألة غياب هذا الدرس عن مرحلة التعليم الابتدائي له من المسوغات والمبررات ما يجعله منطقيا؛ فمن ذلك كون درس العروض ذا طابع ذهني تجريدي إلى درجة كبيرة جدا؛ وهو ما لا يمكن لمتعلمي المرحلة الابتدائية استيعاب مضامينه؛ نظرا إلى صغر سنهم في معظم مستويات هذه المرحلة التعليمية؛ حيث إن أكبرهم يتواجدون في السنة السادسة الأخيرة، ولا يتجاوز سنهم الثانية عشرة؛ وإذن، فاستيعاب درس العروض يستلزم متعلما ذا بنية ذهنية أكثر نضجا، ومؤهلات عقلية أكثر قدرة على تتبع بناء الدرس ذي الطابع التجريدي على غرار درس العروض؛ وبناء على ذلك، فمسألة تغييب درس العروض عن مرحلة التعليم الابتدائي أمر صائب ومنطقي إلى حد كبير.

وأما بالنسبة إلى غياب درس العروض عن مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي، فهو، في اعتقادنا، أمر يدعو إلى ضرورة الوقوف عند جانبين: جانب أول يرتبط بمسوغات تأييد التغييب ومبرراته، وجانب ثان يتعلق بمسوغات تأييد عدم التغييب ومبرراته كذلك؛ فبخصوص الجانب الأول، يمكن القول إن مسألة الطبيعة التجريدية التي تميز درس العروض واحد من المسوغات والمبررات التي تؤيد توجه تغييبه عن هذه المرحلة التعليمية، خصوصا في السنتين الأولى والثانية كما هو الشأن بالنسبة إلى المرحلة الابتدائية، هذا بالإضافة إلى مسوغات ومبررات أخرى؛ تتلخص في مسألة انعدام الحاجة إلى هذا النوع من الدروس في هذه المرحلة التعليمية؛ إذ من الأولويات تكوين المتعلم في مواد ودروس أخرى أكثر نفعية وحيوية بالنسبة إليه في هذه المرحلة تحديدا. أما بخصوص الجانب الثاني، فمسألة ضرورة حضور درس العروض في مرحلة التعليم الإعدادي لها مسوغات ومبررات منطقية، وخاصة في ما يتعلق بالسنة الثالثة من هذه المرحلة؛ حيث إن المتعلم، هنا، قد أصبح ذا مؤهلات ذهنية وعقلية تجعله قادرا على

إدراك مضامين درس العروض واستيعابها؛ نظرا إلى سنه المتقدم مقارنة بذلك في التعليم الابتدائي؛ ما يعني أن حاجز الطابع التجريدي لدرس العروض لم يعد له مسوغ في هذه السنة تحديدا، هذا من جهة، ومن جهة أخرى، فإن متعلم السنة الأخيرة في مرحلة التعليم الإعدادي في حاجة إلى تعلم المبادئ الأولية لدرس العروض من كتابة عروضية، ومقاطع عروضية، وتفاعيل عروضية؛ لأنها ستشكل لديه مكتسبات سابقة حينما يلج السنة الأولى من مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي؛ وهو، طبعا، ما سيمكن أستاذ درس العروض في هذه السنة من الاشتغال بشكل سلس مع متعلميه، خصوصا في ما يرتبط بوضعية البداية التي ستركز على استحضار المكتسبات السابقة وتقويمها فقط؛ لكون المتعلمين لهم دراية سابقة بالمقصود من درس العروض، وبأولياته كذلك؛ إضافة إلى أن ذلك سيوفر للمدرس جهدا كبيرا بالإمكان استثماره في تعميق التعرف إلى بحور الشعر العربي، وتقويم ما يتعلق بها من تعلمات بشكل جيد ومثمر.

وتعد طرائق تدريس العروض في المدرسة المغربية من الجوانب البالغة الأهمية، كذلك، في ما يتعلق بواقع تدريس هذا الدرس؛ وفي سياق ذلك، لابد من الإشارة إلى أن طريقة تدريس العروض لا تختلف عن طريقة تدريس قواعد باقي علوم اللغة العربية من نحو، وصرف، وبلاغة؛ ويتعلق الأمر، هنا تحديدا، باعتماد طريقة بناء الدرس القائمة على الخطوات الأربع الموسومة بـ (الملاحظة، والتحليل، والاستنتاج، والتطبيق) (الوطنية، 2007م: 18)؛ وذلك من خلال الانطلاق من أمثلة عبارة عن أبيات شعرية في أحيان كثيرة، خصوصا في ما يرتبط بدروس البحور الشعرية؛ حيث تكون ملاحظتها قائمة على القراءة والشرح، ثم يأتي تحليلها من منظور عروضي يسهل الوقوف عند الظاهرة أو الظواهر العروضية المتوخى تعلمها واكتسابها من الدرس، وبعد ذلك تأتي مرحلة الاستنتاج التي تهدف إلى إقرار الظاهرة العروضية القابلة للتعميم، لتأتي في الأخير مرحلة التطبيق من أجل ترسيخ الظاهرة اللغوية، وتوظيفها أو رصدها في سياقات لاحقة؛ وتقوم هذه الطريقة على «اتباع النهج الاستقرائي بدرجة أولى الذي يجعل منها أحد أهم الطرائق الناجحة والمجدية في تدريس القواعد العربية» (عايز، 2014م: 411- 412)؛ ويجدر بالذكر، في هذا السياق، أن إرساء خطوات هذه الطريقة الاستقرائية، يرجع الفضل فيه إلى الفيلسوف الألماني (يوحنا فردريك هربارت) (إسماعيل، 2011م: 121). وفي ما يأتي مثال تطبيقي بخصوص درس (بحر الوافر) للسنة الثانية (الأولى بكالوريا) آداب من التعليم الثانوي التأهيلي (مؤلفين، 2007م: 13- 14)، يوضح هذه الطريقة أكثر:

- مثال الانطلاق:

وَلَوْلَا حُبُّ عَبْلَةَ فِي فُؤَادِي  مُقِيمٌ مَا رَعَيْتُ لَهُمْ جِمَالَا

أولا– الملاحظة: تكون عن طريق قراءة مثال الانطلاق، وفهمه فهما جيدا.

ثانيا– التحليل:

وَلَوْلَا حُبُّ عَبْلَةَ فِي فُؤَادِي مُقِيمٌ مَا رَعَيْتُ لَهُمْ جِمَالَا

وَلَوْلَاحُبْ بُعَبْلَةَ فِي فُؤَادِي مُقِيمُنْمَا رَعَيْتُلَهُمْ جِمَالَا

0/0// 0///0// 0/0/0// 0/0// 0///0// 0/0/0//

مُفَاعَلْتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلْ مُفَاعَلْتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلْ

(الحَشْو) (العَرُوض) (الحَشْو) (الضَّرْب)

زِحَاف مَقْطُوفَة زِحَاف مَقْطُوف

العَصْب العَصْب مِثْلُهَا

تقوم عملية التحليل، كما يتبين أعلاه، على المنظور العروضي بالتحديد؛ وذلك من خلال كتابة بيت الانطلاق كتابة عروضية خطية ورمزية، ثم تلي ذلك عملية التقطيع العروضي التي تحدد تفاعيل كل شطر شعري على حدة، وبعد ذلك، تُحَدَّد حال العروض، وهي التفعيلة الأخيرة من الشطر الأول، وحال الضرب، وهي التفعيلة الأخيرة من الشطر الثاني، إضافة إلى حال الحشو، وهو ما تبقى من تفاعيل في الشطرين معا؛ وذلك من خلال تحديد ما لحق هذه الأجزاء من تغييرات عروضية[1].

ثالثا– الاستنتاج: يُصاغُ عن طريق أفكار جزئية بخصوص كل مثال على حدة، والتي قد تُصاغ بشكل عام عند النهاية، وذلك كما يأتي:

– وزن بحر الوافر التام هو (مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلَتُنْ مُفَاعَلْ) في كل شطر شعري.

– يأتي بحر الوافر التام بعروض مقطوفة (مُفَاعَلْ) وضرب مثلِها دائما.

– يلحق حشو بحر الوافر زحاف العصب الذي ينقل التفعيلة إلى (مُفَاعَلْتُنْ).

رابعا– التطبيق: يقتضي وضع المتعلم أمام بيت أو أبيات شعرية من بحر الوافر (موضوع الدرس)، ومطالبته بتحليلها عروضيا، والوقوف عند وزنها، ووصف أحوال عروضها، وضربها، وحشوها.

---

[1]– لحقت البيت الشعري، كما تبين من خلال عملية التحليل، تغييرات عروضية كالآتي:

– العصب: نوع من الزحاف؛ يُقصد منه إسكان الخامس المتحرك من تفعيلة (مُفَاعَلَتُنْ)؛ فتصير (مُفَاعَلْتُنْ) بإسكان اللام.

– القطف: اجتماع زحاف العصب وعلة القصر التي يُقصد منها حذف ساكن السبب الخفيف من آخر التفعيلة وإسكان ما قبله، يطرأ على (مُفَاعَلَتُنْ)؛ فتصير (مُفَاعَلْ) بإسكان اللام.

هذا، إذن، مثال توضيحي للطريقة الديداكتيكية التي يتبعها مدرس اللغة العربية في المدرسة المغربية عند إنجازه درسا من دروس العروض في ما يتعلق بعلوم اللغة، والتي تؤكد الاعتماد على تسلسل الخطوات الأربع الموسومة بـ (الملاحظة، والتحليل، والاستنتاج، والتطبيق). ولعل أهم ما يمكن أن نعقب به على هذه الطريقة هو تركيزها على التحليل الذهني التجريدي، وتغييبها المطلق للمقاربة الصوتية التي نراها أليق وأولى في هذا المقام من غيرها؛ نظرا إلى طبيعة المتن المدروس (الشعر) الذي يتأسس على عنصر الإيقاع بدرجة أولى؛ ففي اعتقادنا، لابد لمدرس درس العروض أن يستعين، أثناء إنجاز درسه، بتمثيل صوتي للبنية الإيقاعية العروضية للبيت الشعري؛ أي من خلال نطق البيت الشعري أجزاء صوتية توافق تفاعيله العروضية في كل شطر شعري، ولا ضَيْرَ حتى في نطق ما يوافق المقاطع العروضية كذلك إن اقتضى الأمر؛ لأن ذلك هو سبيل جعل المتعلم قادرا على استيعاب هذا الدرس، وتلمس الغاية منه.

**2. 2- واقع تدريس العروض في الجامعة المغربية:**

يقصد من مفهوم الجامعة تلك المؤسسة التعليمية الكبرى التي تتفرع عنها مؤسسات صغرى عبارة عن كليات، ومدارس، ومعاهد؛ من أجل استقطاب المتعلمين الذين أنهوا تعليمهم المدرسي؛ ويكون الهدف منها القدرة على استيعاب مجمل التخصصات العلمية والمعرفية التي يرغب الطالب في نيل معارف أكاديمية بشأنها، تُتَوج في نهاية المسار التكويني بحصوله على شهادة علمية عليا في التخصص الذي وقع عليه اختياره في البدء. وبفضل التغيرات والتطورات العميقة التي يشهدها مجتمعُ اليوم، فقد توسعت أهداف التعليم الجامعي؛ حيث أصبح يسعى إلى «تطوير العلم والمعرفة وتنميته، إضافة إلى إعداد جيل من الشباب لتقمص وظائف اجتماعية متخصصة» (عايز، 2014م: 32). وحينما نتحدث عن درس العروض والجامعة المغربية؛ فإن الأمر يقودنا مباشرة إلى أحد أهم التخصصات في مجال الآداب والعلوم الإنسانية، وهو تخصص اللغة العربية، أو ما يُوسم في الجامعة المغربية بـ (الدراسات العربية)؛ بمعنى أن درس العروض في الجامعة المغربية لا يخص سوى الطلبة الذين اختاروا التكوين العلمي الأكاديمي المرتبط بتخصص الدراسات العربية حصرا.

وبخصوص واقع درس العروض في الجامعة المغربية، أو بالأحرى واقعه في تخصص الدراسات العربية، يمكن القول إنه واقع باهت إلى حد ما؛ ذلك أن علم العروض لا يعد من المعارف الأساسية التي يركز عليها التكوين في الجامعة المغربية، وبالخصوص في ما يسمى (سلك الإجازة) الذي يستغرق فيه التكوين ثلاث سنوات، وهو أول سلك في مرحلة التعليم العالي (التعليم الجامعي) الذي يُتوج فيه الطالب بالحصول على شهادة الإجازة؛ ولعل هذا البَهَتَ سيتأكد أكثر إذا علمنا أن هناك كليات تلتفت إلى درس العروض من خلال إدراجه ضمن أحد المجزوءات التعليمية في إحدى سنوات الدراسة

الثلاث من سلك الإجازة فقط، وهناك كليات أخرى تلتفت إليه، لكن بنوع من التقزيم حينما نجدها تضعه إلى جانب درس البلاغة من خلال مسمى (البلاغة والعروض)؛ وهو ما قد يجعل مدرس هذه المادة التعليمية المركبة يغفل أو بالأحرى يتجاهل درس العروض بالتركيز، فقط، على درس البلاغة، خصوصا إذا كان تخصصه في مجال علم البلاغة، أو كان غير ملم إلماما كافيا بعلم العروض العربي؛ وقد يبدو واقع درس العروض في الجامعة المغربية أكثر من الباهت؛ حيث يكون مهمشا إلى أقصى الحدود إذا ما علمنا أن هناك كليات تتجاهل هذا الدرس بشكل مطلق، ولا تلتفت إليه أبدا؛ فتجد الطالب متحصلا على شهادة الإجازة الجامعية دون أن يتلقى ولو معارف أولية بخصوص درس العروض الذي يندرج ضمن واحد من أهم علوم اللغة العربية يُدعى (علم العروض).

والحقيقة أنه حتى إذا نظرنا إلى طبيعة المعارف والمضامين التي يتلقاها الطالب في (سلك الإجازة) بخصوص درس العروض، فإننا نجدها لا تتعدى محاولة التعرف إلى أوزان الشعر العربي القديم، أو ما يسمى بحور الشعر، وهي المعارف والمضامين نفسها التي كان الطالب قد تلقاها في مرحلة التعليم المدرسي، وبالتحديد في السنتين الأوليين من التعليم الثانوي التأهيلي. أما طرائق تدريس العروض في الجامعة المغربية فلا تختلف هي الأخرى عن نظيرتها في التعليم المدرسي التأهيلي؛ وذلك بالاعتماد على عنصري التحليل والاستنتاج أساسا، وقد ترقى أحيانا إلى مستوى المناقشة، إضافة إلى عنصر التلقين الذي قد يفرضه أسلوب المحاضرات في الجامعة عموما[2].

هذا بخصوص واقع درس العروض في (سلك الإجازة)، أما في ما يخص (سلك الماستر)؛ وهو السلك الثاني ضمن التعليم الجامعي، تستغرق مدة التكوين فيه سنتين، وينتهي بحصول الطالب على شهادة الماستر، فالأمر يختلف كثيرا؛ حيث من النادر جدا أن تجد حضورا لدرس العروض في هذا السلك؛ نظرا إلى كونه سلكا يتجه إلى التخصص في جانب من جوانب اللغة العربية من قبيل: الأدب والنقد، واللسانيات، والبلاغة وتحليل الخطاب... وغيرها من التخصصات الكبرى في العربية؛ وهو ما يجعل

---

[2]– المناقشة: طريقة تدريس تقوم على التفاعل بين المدرس وطلبته في موقف تعليمي تعلمي بخصوص موضوع أو مشكلة ما بهدف الفهم، والتحليل، والتفسير.

– المحاضرة: طريقة تدريس أساسها عرض المدرس معلومات شفهية على طلبته الذين عليهم حسن الإصغاء والاستماع دون مقاطعة، وقد تتخللها أوتتذيلها أسئلة للكشف عن مدى فهمهم لما عرض عليهم.

– التلقين: طريقة تدريس شبيهة بالمحاضرة، يكون أساسها الإلقاء والأخبار؛ فتسمى بذلك (الإلقائية أو الأخبارية)؛ حيث تهدف إلى تلقين الطلاب دون مشاركتهم.

درس العروض بعيدا جدا من هذا السلك؛ إذ ليس علم العروض من بين تلك التخصصات الكبرى التي يمكن أن تتبدى في (سلك الماستر)؛ لكن هذا لا يعني الغياب المطلق لدرس العروض في هذا السلك، بل من الممكن مصادفته حينا ما. أما في ما يتعلق بـ (سلك الدكتوراه)؛ وهو السلك الأخير من التعليم الجامعي، تستغرق مدة التكوين فيه ثلاث سنوات على الأقل، ويمكن الطالب من الحصول على شهادة الدكتوراه التي هي أعلى شهادة جامعية، فلا يمكن الحديث فيه درس العروض أو تدريسه؛ نظرا إلى أن هذا السلك يرتبط، أساسا، بالبحث الذاتي المنوط بالطالب الذي اختار إعداد أطروحة بخصوص تخصص دقيق معين، ولا يتعلق، أبدا، باكتساب المعارف وتلقيها، كما هو الشأن بالنسبة إلى سلكي الإجازة والماستر.

تبين، إذن، مما سبق أن واقع درس العروض في الجامعة المغربية واقع يتأرجح بين الظهور المحتشم، والغياب المطلق بالنظر إلى مختلف أسلاك التكوين الجامعية في ما يتعلق بتخصص الدراسات العربية تحديدا، وذلك بالرغم من كون العروض من أهم الجوانب المعرفية في اللغة العربية عموما، وهو الأمر الذي يتنافى مع توجه عدم الاهتمام بهذا الدرس في مؤسسات التعليم العالي في المغرب. وفي اعتقادنا أنه لابد من إعادة النظر إلى التوجه أو الفلسفة التي تحكم وضع البرامج والمقررات الدراسية في التعليم الجامعي؛ حتى تكون قادرة على إيلاء الأهمية لمختلف التخصصات الفرعية في ما يتعلق بالدراسات العربية، وعلى رأسها تخصص علم العروض، إضافة إلى ضرورة عمل الجهات المهتمة بالشأن البيداغوجي والديداكتيكي في تخصص الدراسات العربية، على وضع خطوط عريضة تؤطر طبيعة المواد التي يتوجب على المؤسسة الجامعية تدريسها للطلاب، وأن تحدد الحد الأدنى من الحيز الزمني لدراسة كل مادة على حدة، بشرط ضرورة عدم إغفال أي تخصص فرعي يندرج ضمن التخصص العام المتمثل في الدراسات العربية؛ فهذا، في نظرنا، هو السبيل إلى محاولة نفض الغبار عن درس العروض في الجامعة المغربية.

### 3- الممكن بخصوص تدريس العروض في المدرسة والجامعة المغربيتين:

### 3. 1- الممكن بخصوص تدريس العروض في المدرسة المغربية:

لقد تبين مما سبق أن واقع درس العروض في المدرسة المغربية يحتاج إلى نظرة تغيير مجدية، وفي هذا السياق، يمكن الوقوف عند مسألة الممكن بخصوص هذا الدرس؛ وفي ارتباط بذلك، يمكن القول إن أول ما يبدو ممكنا هو ضرورة إدراج درس العروض في مرحلة التعليم الثانوي الإعدادي، وبالتحديد في السنة الأخيرة من هذه المرحلة إن تعسر أمر تعميمه على السنوات الثلاث إجمالا؛ وذلك عن طريق تلقين المتعلم بعض المبادئ الأولية البسيطة لهذا الدرس، مثل المقصود من علم العروض، والمقاطع

العروضية، والتفاعيل العروضية، والكتابة العروضية تحديدا؛ نظرا إلى ما لذلك من جوانب إيجابية كثيرة، أولها استشعار المتعلم بوجود درس العروض قبل مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي، إضافة إلى تهييئه لاكتساب معارف أكثر عمقا بخصوص هذا الدرس مستقبلا مثل أوزان الشعر (البحور)، وما يلحقها من زحافات وعلل عروضية. ثم إنه لابد من إعادة النظر إلى مسألة تغييب درس العروض المرتبط بالشعر العربي العمودي، في ما يتعلق بالسنة الأخيرة من التعليم الثانوي التأهيلي، أو ما يسمى (الثانية بكالوريا) بالنسبة إلى التخصص الأدبي؛ ونقصد، هنا، دروس بحور الشعر العربي وقافيته، خصوصا إذا علمنا أن البرنامج الدراسي الخاص بهذه السنة يبتدئ بمجزوءة أساسها الشعر العمودي، تأتي تحت وسم (الشعر العربي الحديث: من إحياء النموذج إلى سؤال الذات) (الوطنية، 2007م: 53)، وهي مجزوءة تحمل بين ثناياها نصوصا شعرية عمودية البناء في مجملها؛ مما يحتم على المتعلم الوقوف عند البنية الإيقاعية العروضية، أو ما يسمى الإيقاع الخارجي خلال عملية تحليل هذا النوع من النصوص؛ وهو ما يُلْزِمُه بأن يكون على دراية بمختلف أوزان الشعر العربي القديم، وأحوال قافيته، خصوصا أن السنتين الأوليين من مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي بالنسبة إلى التخصص الأدبي، اقتصرتا على تناول بعض من أوزان الشعر العربي، فقط، ولم تُثيرا مجملها (الوطنية، 2007م: 22، 25، 40، 42).

ومما هو ممكن، كذلك في هذا السياق، محاولة تغيير منهجية تدريس العروض في مرحلة الثانوي التأهيلي، خصوصا إذا كانت الغاية الأساس من درس العروض، إجمالا، جعل المتعلمين يتذوقون موسيقى الشعر ويستشعرونها (الدهان، 1962م: 235)؛ وذلك عن طريق إثراء التحليل الخطي الكتابي التجريدي في هذا الدرس بالتحليل الصوتي المقطعي؛ حيث يمكن استشعار المتعلم بنسق الوزن الشعري (البحر) صوتيا عن طريق قراءة البيت الشعري، موضوع التحليل، قراءة صوتية تعتمد المقاطع العروضية، والانتقال بعدها إلى قراءة صوتية تعتمد التفاعيل العروضية؛ حيث يمكن للمدرس، وهو يقرأ بيت الشعر، القيام بوقوف عابر عند كل مقطع عروضي، ومن بعد ذلك عند كل تفعيلة عروضية؛ من أجل تمرين المتعلمين على هذا الضرب من القراءة الذي بإمكانه استشعارهم بطبيعة الوزن الشعري، وبنيته الخاصة. إن هذا الأمر ما هو إلا دعوة إلى مقاربة صوتية تلفظية لدرس العروض، يمكن أن تنضاف إلى المقاربة الخطية الكتابية القائمة سلفا، والتي يمكن وصفها بالتقليدية؛ لأن في اجتماع المقاربتين نفعا بالغ الأهمية للمتعلم في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي خصوصا.

وفي ارتباط، دائما، بمنهجية تدريس العروض في المدرسة المغربية، وبالتحديد في مرحلة التعليم الثانوي التأهيلي، يمكن إعادة النظر إلى الخطوة الأخيرة منها المرتبطة بعملية التطبيق؛ حيث بالإمكان تجاوز مظهرها التقليدي القائم على دعوة المتعلم إلى الوقوف عند مجمل الظواهر العروضية التي تعرف

إليها سابقا بشكل ذاتي، اعتمادا على المقاربة الخطية الكتابية السالفة الذكر؛ وذلك من خلال مقاربة تطبيق جديدة يمكن وسمها بـ (المقاربة التطبيقية الإبداعية)؛ وهي مقاربة أساسها إطلاق العنان لقدرات المتعلمين العقلية والإبداعية؛ حيث يكون أساسَ علمية التطبيق، هنا، حثُّهم على إبداع شطر شعري، أو بيت كامل، أو أكثر من ذلك وفق نسق الوزن الشعري الذي تعرفوا إليه أثناء خطوتي التحليل والاستنتاج، إذا كان موضوع الدرس متعلقا بأحد بحور الشعر العربي على سبيل التمثيل. ونعتقد، في هذا السياق، أن المقاربة التطبيقية الإبداعية أجدى وأنفع من المقاربة التقليدية؛ فهي ستشكل تحديا فريدا من نوعه بالنسبة إلى المتعلم من جهة، ثم إنها تفسح له المجال للتعبير عن قدراته الإبداعية من جهة أخرى؛ وهو ما يدعونا إلى ضرورة الوضع في الحسبان طبيعة درس العروض التي تختلف عن طبيعة دروس العلوم الأخرى من نحو، وصرف، وبلاغة؛ بسبب ارتباطها المباشر بعنصر الإبداع الذي يتجلى في الكتابة الإبداعية الشعرية خصوصا. وقد أشار بعض الدارسين، ممن اهتموا بطرائق تدريس اللغة العربية واستراتيجياته، إلى هذه الطريقة الإبداعية، ولكن بشكل آخر يعتمد حذف كلمة من بيت شعري، أو حتى شطر منه، ومطالبة المتعلمين بإتمامه من إنشائهم الخاص (الدهان، 1962م: 235)، وهو شكل لا يختلف كثيرا عما اقترحناه سلفا.

### 3. 2- الممكن بخصوص تدريس العروض في الجامعة المغربية:

يعرف واقع درس العروض في الجامعة المغربية نوعا من التهميش الجلي، والذي قد يصل إلى درجة التغييب، كما سلف البيان؛ وبناء على ذلك، فإن الحديث عن الممكن بخصوصه، في هذا السياق، أمر يحتاج معالجة مستفيضة، قد تشكل وحدها إشكالية قائمة بذاتها؛ غير أن ذلك لا يمنع من إثارة بعض الجوانب البالغة الأهمية في هذا الجانب؛ وبناء على ذلك، فمن بين ما هو ممكن بخصوص درس العروض في الجامعة المغربية، نجد ما يتعلق بعنصر البرامج والمقررات الدراسية، ومن ذلك مسألة العمل على تعميم تدريسه في مختلف سنوات سلك الإجازة على الأقل من جهة، وجعله درسا أساسيا بل لازما في هذا السلك الجامعي من جهة أخرى؛ بغية الحد المطلق من توجه التغييب الذي تنهجه بعض الكليات في علاقتها بدرس العروض. إن هذا التعميم إن تحقق، من شأنه، بلا شك، الإعلاء من قيمة درس العروض في الجامعة المغربية، وجعله على القدر نفسه من الأهمية التي تحظى بها دروس أخرى كالنحو، والبلاغة، وغيرهما. وبالإمكان أن يتجاوز مبدأ التعميم المذكور سلك الإجازة إلى سلك الماستر؛ من خلال اقتراح درس العروض بوصفه مادة دراسية في أحد الفصول الثلاثة الأولى من هذا السلك، وخصوصا في ما يتعلق بتكوينات الماستر التي يكون الشعر وقضاياه عمادها وأساس

تخصصها؛ لأن درس الشعر ونقده، يستلزم ضرورة الإلمام بمجمل جوانب هذا الفن بما فيها جانب الإيقاع عموما.

وفي هذا السياق، نجد، أيضا، ما يتعلق بطبيعة المضامين والمحتويات المرتبطة بدرس العروض التي تجب إعادة النظر إليها؛ إذ لا تختلف في أغلبها عن طبيعة المضامين والمحتويات المرتبطة بهذا الدرس في التعليم المدرسي؛ حيث لا تتعدى الحديث عن المقصود من درس العروض، ورصد أوزان الشعر العربي، ومختلف أنساقها؛ لكن التعليم الجامعي، والذي يسمى تعليما عاليا، لا تليق به مثل هذه المضامين والمحتويات سواء في درس العروض أو في غيره من دروس علوم العربية؛ إن الذي نتوخى تبليغه، هنا، هو ضرورة التعمق في مضامين درس العروض ومحتوياته في الجامعة المغربية حتى يتناسب ذلك مع هذه المرحلة التعليمية؛ وهذا التعمق لن يتأتى إلا من خلال إثارة القضايا الكبرى التي أثمرها علم العروض العربي قديما وحديثا، فمن ذلك مثلا إشكاليات التجديد التي طالت علم العروض سواء قديما أو حديثا؛ فلا يخفى على أحد من دارسي الأدب العربي ونقاده، وخاصة المهتمون منهم بالشعر، ما تعرض له الشعر العربي القديم من محاولات الثورة والتجديد شكلا وإيقاعا؛ فنال إيقاع العروض حينها حظا وافرا منها؛ ومن ذلك محاولات بعض الشعراء الذين اتجهوا إلى تجاوز الأوزان العروضية التي ارتبطت بالشعر القديم، أمثال الشاعر أبي العتاهية الذي تثبت له كتب الأدب والنقد القديمة أشعارا على غير أوزان الشعر التقليدية (فيصل، 1965م)، ومنه ما هو أدهى متمثلا في ظهور فنون أخرى من القول الموزون ذات بناء إيقاعي عروضي يختلف عن نظيره في الشعر القديم، وأبرزها فن الموشحات الذي ظهر في بلاد الأندلس خلال القرن الثالث الهجري (عناني، 1998م). أما في العصر الحديث، فقد ارتبطت بعلم العروض قضايا مختلفة؛ أبرزها ظهور شعر التفعيلة في الأربعينيات من القرن العشرين حاملا معه جملة من البدائل العروضية لما كانت عليه البنية العروضية للشعر العربي القديم (مصطفى، 1970م)، كما يتجلى في كتابات رواده ومنظريه أمثال الناقدة العراقية نازك الملائكة؛ وهو ما يجعل من دراسة البنية العروضية لهذا الشعر إحدى إشكاليات علم العروض في العصر الحديث؛ ولا ننسى في هذا السياق، أيضا، ما ارتبط من قضايا وإشكالات بمجال النقد العروضي الحديث؛ حيث ظهرت مجموعة من الدراسات النقدية العربية التي حاولت تجديد علم العروض الكلاسيكي الذي وضعه الخليل بن أحمد الفراهيدي، متأثرة بتيارات أجنبية حديثة في مجال التحليل والنقد اللغوي والأدبي؛ فجاء مجملها في شكل دراسات نقدية عروضية مقارنة (ديب، 1974م). إن النظر إلى مضامين درس العروض ومحتوياته من خلال هذه القضايا والإشكالات في الجامعة المغربية، من شأنه إزالة التهميش عنه، وجعله في مصافّ الدروس المثيرة للاهتمام من لدن المدرس والطالب معا.

وفي سياق الحديث عن درس العروض في الجامعة المغربية عموما، لابد من الإشارة إلى مسألة مهمة؛ تتمثل في أن المؤسسة الجامعية المغربية تَعُدُّ التكوين في علم العروض عنصرا ذاتيا؛ أي أنه لابد أن يُكْتَسَبَ اكتسابا معمقا عن طريق التكوين الذاتي للطالب أو غير؛ لأنه العروض تخصص لا يفيد إلا الشاعر في اعتقادها؛ فمن أراد أن يصير شاعرا تعلم العروض، ومن لم يرد أهمله وله ذلك؛ ولعل هذا الأمر يقودنا إلى استنتاج أمر مفاده أن الجامعة المغربية ليست مؤسسات أو مراكز لتكوين الشعراء وإنجابهم. إذن، فسبيل تطوير درس العروض، وتغيير واقعه إلى الأحسن، رهين، في اعتقادنا، بضرورة تخلص المؤسسة الجامعية المغربية من بعض التمثلات والمعتقدات السلبية في النظر إلى علم العروض إجمالا، أبرزها ربطه بالتكوين الذاتي مطلقا، وقَصْرُه على صنف الشعراء.

اتضح مما سلف أن ما هو ممكن بخصوص درس العروض في المدرسة والجامعة المغربيتين أمر يستوجب النظر والتمعن، سواء من ناحية ما هو تقريري تنظيمي، أو منهجي، أو مضموني، أو تمثلي؛ وذلك معناه أن هذا الدرس في المؤسسات التعليمية المغربية، إجمالا، في حاجة إلى إعادة النظر؛ حتى ينتقل من مادة دراسية ثانوية إلى مادة أساسية، سواء بالإقبال على تعلمها، وإعارتها الاهتمام اللازم في التعليم المدرسي، أو بجعلها مجالا للبحث والدراسة في التعليم الجامعي.

**خاتمة:**

بناء على ما سبق، تبين أن هذه الدراسة سعت إلى محاولة الوقوف عند إشكالية تربوية بامتياز؛ تتجلى في طبيعة الواقع الذي يسم درس العروض في منظومة التربية والتعليم بالمغرب، وما يرتبط بذلك من مقترحات ممكنة تهدف إلى تغيير ذلك الواقع، أو تطويره إلى أحسن مما هو عليه؛ لذلك ارتأت الدراسة النظر إلى درس العروض، في هذا السياق، من خلال التعليمين المدرسي والجامعي على حد سواء. وفي ارتباط بذلك إجمالا، أمكننا رصد عدد من الخلاصات والمعطيات، نجملها في ما يأتي:

– اقتصار تدريس العروض، بمعناه الكلاسيكي، في التعليم المدرسي المغربي على مرحلة الثانوي التأهيلي، وبالتحديد على السنتين الأوليين منه حصرا، خلافا لما تعرفه دروس أخرى مثل النحو والصرف؛ مما يدل على النظرة القاصرة إلى هذا الدرس من لدن الجهات الوصية على المجال التربوي عموما.

– إمكان عدّ الطابع الذهني التجريدي البالغ لدرس العروض واحدا من أسباب عدم تدريسه بالقدر نفسه الذي يرتبط بدروس أخرى، من قبيل النحو والصرف في مرحلة التعليم المدرسي المغربي؛ مما يفرض الوضع في الحسبان ضرورة النضج الذهني والتطور العقلي للمتعلم في هذه المرحلة.

– يعيش درس العروض نوعا من التهميش والإقصاء في ما يتعلق بمرحلة التعليم الجامعي، بالرغم من بروز عنصر التخصصات وتميّزِها عن بعضها في هذه المرحلة التعليمية؛ وذلك من خلال تدريسه بشكل محتشم جدا، أو حتى التغاضي عن ذلك أحيانا، خصوصا في (سلك الإجازة) المرتبط بتخصص الدراسات العربية.

– ضرورة إعادة النظر إلى درس العروض في منظومة التربية والتعليم بالمغرب إجمالا؛ وذلك من عدة نواح أبرزها جانب المقررات والبرامج الدراسية، وجانب المنهجية والطرائق الديداكتيكية، إضافة إلى جانب طبيعة المحتويات والمضامين في ما يتعلق بالتعليم الجامعي على الخصوص.

## References:

A collection of authors. (2005). *Success in the Arabic language for the common stem of authentic education and the stem of Arts and humanities* (version 1). Casablanca: The New Success Press.

A collection of authors. (2007*). Excellent in the Arabic language for the second year of the baccalaureate course of Arts and humanities* (No version). Casablanca: the nation's library for publishing and distribution.

A collection of authors. (2013). *Light of Arabic language for the common stems of secondary qualifying education (stem of Sciences and stem of technologies)* (No version). Casablanca: tob publishing.

A collection of authors. (2017). *Excellent in the Arabic language for the first year of the baccalaureate course of Arts and humanities* (No version). Casablanca: the nation's library for publishing and distribution.

Abd al-Aziz Atiq. (1987). *Prosody and rhyme* (No version). Beirut: Arab renaissance house for printing and publishing.

Ali Jamil Salloum & Hussein Mohamed Nur al-Din. (1990). *The guide to rhetoric and al-Khalil prosody* (version 1). Beirut: Al-Uloom Al-Arabiya house.

Al-Khatib al-Tabrizi (1994). *Enough in prosody and rhymes* (Edition 2). Cairo: Al-Khanji library.

Baligh Hamdi Ismail. (2011). *Arabic Language Teaching Strategies: theoretical frameworks and scientific applications*

(Edition 1). Amman: Al-Manahij publishing and distribution house.

Jamal al-Din Mustafa. (1970). *Rhythm in Arabic poetry From poetic fragments to the activation* (No version). Najaf: al-Nu'man press.

Kamal Abu Dib. (1974). *In the rhythmic structure of Arabic poetry: towards a radical alternative to the al-Khalil prosody and an introduction to comparative Rhythmology* (version 1). Beirut: Science for millions house.

Ministry of National Education. (2007). *Educational guidelines and programs for teaching the Arabic language subject in the qualifying secondary education* (No version). Kingdom of Morocco: Directorate of curricula.

Ministry of National Education. (2009). *Educational programs and guidelines for teaching the Arabic language subject in the secondary preparatory education* (No version). Kingdom of Morocco: Directorate of curricula and school life.

Ministry of National Education. (2021). *The curriculum of primary education* (No version). Kingdom of Morocco: Directorate of curricula.

Mohammed Zakaria Anani. (1998). *Andalusian Muwashahat* (No version). Kuwait: the world of knowledge.

Saad Ali Zayer & Iman Ismail aiz. (2014). *Arabic language curricula and teaching methods* (version 1). Amman: Safa publishing and distribution house.

Samy al-Dahhan. (1962). *Reference in teaching the Arabic language for middle and secondary schools* (No version). Damascus: Al-atlas library.

Shukri Faysal. (1965). *Abu al-atahiya his poems and news* (No version). Damascus: Al-Mallah house for printing and publishing.

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *E-addiction and its relationship with mental health and school success of adolescents: a sample case study of secondary school learners in the city of Kelaa Sraghna (Morocco).*

**Ezzaou Abdessamad** *
**Ministry of National Education Preschool and sports- Morocco**
**abdoezzaou@gmail.com**
**https://orcid.org/0009-0000-7597-2304**

**Received**: 08/03/2024, **Accepted**: 23/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** Technological development and the communications revolution have melted the boundaries between peoples and cultures, making the world a small village. While societies in the Nordic countries have followed this evolution as a result of social and cultural transformations, societies in the South have not been able to cope with advances in technology and communication, Making them vulnerable to a series of negative phenomena, the most important of which is perhaps E-addiction.

In this study, we will attempt to address the phenomenon of E-addiction.among adolescents and its impact on their mental health and educational attainment. We will use analytical methodology and different approaches: sociological, psychological, statistical and educational. We will also use the fieldwork in our studies through forms for secondary students at Kelaa Sraghna.

The study concluded that a large proportion of adolescents in Kelaa Sraghna. suffer from electronic addiction, which negatively affects their mental health and education level, requiring rapid intervention to remedy this irregular situation, which will have a negative impact on Sraghna society

**Keywords:** E-addiction, mental health, school success, adolescent, secondary schools

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# الإدمان الإلكتروني وعلاقته بالصحة النفسية والتحصيل الدراسي للمراهقين: دراسة حالة لعينة من متعلمي المدارس الثانوية بمدينة قلعة السراغنة(المغرب)

**عبد الصمد الزو** *

**وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة– المغرب.**

Omomer179@gmail.Com

https://orcid.org/0009-0000-9683-9449

تاريخ الاستلام: **2024/03/08** - تاريخ القبول: **2024**/09/**23** تاريخ النشر: 2024/09/27

**ملخص:** أدى التطور التكنولوجي وثورة الاتصال إلى تذويب الحدود بين الشعوب والثقافات، إذ أصبح العالم بمثابة قرية صغيرة. وإذا كانت مجتمعات دول الشمال قد سايرت هذا التطور نتيجة التحولات الاجتماعية والثقافية، فإن مجتمعات دول الجنوب لم تستطع التعامل مع مستجدات التكنولوجيا والاتصال كما يجب، مما جعلها عرضة لمجموعة من الظواهر السلبية لعل أبرزها الإدمان الإلكتروني. سنحاول في هذه الدراسة تناول ظاهرة الإدمان الإلكتروني وسط فئة المراهقين، وتأثيره على صحتهم النفسية وتحصيلهم الدراسي. وسنعتمد على المنهج النسقي التحليلي، وعلى مقاربات مختلفة: سوسيولوجية، سيكولوجية، إحصائية، وتربوية. كما سنستعين في دراستنا بالعمل الميداني من خلال الاستمارات الموجهة لمتعلمي المدارس الثانوية بمدينة قلعة السراغنة.

لقد خلصت الدراسة إلى أن نسبة كبيرة من مراهقي قلعة السراغنة يعانون من إدمان إلكتروني، مما أثر سلبا على صحتهم النفسية وتحصيلهم الدراسي، وهو ما يتطلب التدخل الآني لعلاج هذا الوضع غير السوي، والذي ستكون له انعكاسات سلبية على المجتمع السرغيني

**الكلمات المفتاحية:** الإدمان الإلكتروني، الصحة النفسية، التحصيل الدراسي، المراهق، المدارس الثانوية

*المؤلف المرسل

**مقدمة**

يعرف العالم حاليا ثورة هائلة في مجال التكنولوجيا ووسائل الاتصال، ولم تعد هذه الثورة حكرا على الدول المتقدمة فقط، بل أصبحت حتى القرى النائية في دول الجنوب متأثرة بهذا الزخم التكنولوجي. وقد رافق تطور التكنولوجيا ووسائل الاتصال جملة من الظواهر السلبية التي أضحت تهدد تماسك المجتمع وتجانسه، ومن أبرزها ظاهرة الهوس المفرط بالتكنولوجيا ووسائل الاتصال الحديثة، أو ما يسمى بالإدمان الإلكتروني.

إن الإدمان على الأجهزة الإلكترونية والأنترنت هو الذي يقود إلى استخدام المواقع الإباحية والقمار والانغماس المفرط في الألعاب والعنف، وهو ما سيؤدي إلى تفتيت الأسر ويتسبب في فقدان الأطفال لمقاعدهم الدراسية والبالغين لوظائفهم. ذلك أن المدمنين على التكنولوجيا والأنترنت اكتسبوا سلوكيات هوسية مثل مراجعة رسائل البريد الإلكتروني وشبكات التواصل الاجتماعية مرارا وتكرارا، والرغبة الشديدة في استخدام الجهاز الإلكتروني أو الاتصال بالأنترنت.

وفي المغرب أصبح توفر الطفل أو المراهق على جهاز إلكتروني من الضروريات التي لا يمكن الاستغناء عنها، فخلال جولة قصيرة في الشارع أو أمام المدارس مثلا، تلمح جل اليافعين منشغلين بأجهزتهم، إما في التواصل الافتراضي أو التقاط الصور أو الانهماك في اللعب. ويمكن اعتبار هذه الحالات عادية لو كانت تمارس لمدة محددة وخارج أوقات الدراسة والعطل، لكن أن تتم في الفضاء المدرسي كالساحة أو الفصل ولفترات زمنية طويلة، فإن الأمر غذا مستهجنا ويسائل الدولة والأسرة والمدرسة والمجتمع حول دورها في ضبط هذه السلوكيات وتوجيهها، وفي ترشيد حقل التكنولوجيا والاتصال.

**إشكالية الدراسة**

يلعب الإدمان الإلكتروني دورا بارزا في ضعف التفاعل المباشر مع الآخرين والتواصل معهم، بسبب قضاء وقت طويل في العزلة، مما قد يتسبب في اضطرابات نفسية ذات مضاعفات خطيرة. كما أن إدمان الإنترنت وقضاء ساعات طويلة أمام الأجهزة الإلكترونية يؤدي إلى قلة النشاط البدني وزيادة الوزن، مما قد يتسبب في تراجع الصحة العامة. وقد يعاني مدمن الإلكترونيات أيضا من اضطرابات النوم، بسبب التفكير المستمر والتأثير الضار للشاشات على إفراز هرمون الميلاتونين الذي يساعد على الشعور بالنعاس وتنظيم النوم.

بالإضافة إلى الصحة النفسية والجسدية، فإن الإدمان الإلكتروني له سلبيات أخرى متعددة، لعل أبرزها الخمول والتكاسل وعدم التركيز نتيجة السهر، وهو ما قد يؤثر على النتائج الدراسية للمراهقين المدمنين.

سنعالج موضوع الإدمان الإلكتروني وعلاقته بالصحة النفسية والتحصيل الدراسي للمراهقين بالمدارس الثانوية بمدينة قلعة السراغنة، من خلال الإجابة عن السؤال المركزي: أي تأثير للإدمان الإلكتروني على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي للمراهقين بالمدارس الثانوية لمدينة قلعة السراغنة؟

انطلاقا من السؤال المركزي سالف الذكر، سنحاول الإجابة كذلك على الأسئلة الفرعية التالية:

- ما المقصود بالإدمان الإلكتروني؟
- ما أنواعه وأعراضه ومظاهره؟
- كيف يمكن معالجته؟

**فرضيات الدراسة**

تنطلق هذه الدراسة من الفرضيات التالية:

- نسبة كبيرة من عينة البحث مدمنة على التكنولوجيا والأجهزة الإلكترونية.
- تختلف أنواع الإدمان الإلكتروني: الإدمان على الأنترنت، الإدمان على ألعاب الفيديو، الإدمان على التلفاز، الإدمان على العالم الافتراضي...
- نسبة مهمة من المراهقين تقضي ساعات طويلة مرتبطة بأجهزتها الإلكترونية.
- يبقى الهاتف الأكثر استعمالا من طرف المراهقين.
- ساهم الإدمان الإلكتروني في إصابة المراهقين باضطرابات نفسية كالأرق واضطرابات النوم والانطوائية والاكتئاب والتوحد...
- أدى الإدمان الإلكتروني إلى تراجع النتائج الدراسية للمراهقين.

**أهمية الدراسة وأهدافها**

تتجلى أهمية دراستنا هاته في الإحاطة بالظاهرة المدروسة والمساعدة في إيجاد حلول لها، إذ ستكون أول دراسة تتناول هذا الموضوع بالمنطقة. وعلى مستوى الأهداف، فإن الدراسة تسعى إلى ما يلي:

- تشخيص واقع الإدمان الإلكتروني بالمدارس الثانوية المغربية، من خلال التطرق إلى أنواعه ومظاهره.

- دراسة تأثير الإدمان الإلكتروني على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي للمراهقين.

- اقتراح حلول لمعالجة ظاهرة الإدمان الإلكتروني.

**الدراسات السابقة**

**دراسة (طالة، 2022)، بعنوان: شبكات التواصل الاجتماعي والإدمان الإلكتروني مقاربة نفسية اجتماعية.**

ترى الكاتبة أنه إذا كان الإعلام الجديد قد أتاح التواصل الإنساني، وتقريب المسافات بين الأفراد، فإنه قد أفرز في المقابل العديد من السلبيات التي أسهمت فيما يسمى ب "اضطراب الإدمان الالكتروني"، أو "اضطراب إدمان الانترنت"، إذ لم يعد الاستخدام يقتصر على التواصل فقط، بل أصبح يحتل جزءا أساسيا في حياة المستخدمين اليومية. إن ازدياد ساعات استخدام الأفراد للأنترنت من أجل الهروب من واقعهم إلى العالم الافتراضي، أصبح من الأمور الخطيرة جدا التي تعمل على تحطيم حياتهم النفسية والاجتماعية والدراسية. وتظهر أهمية هذه الدراسة في معرفة آثار الإدمان على الأنترنت من الناحية النفسية والسلوكية، ومن ثم طرح حلول وتدابير لعلاج هذه الظاهرة.

**دراسة (عبد الله، 2015)، بعنوان: إدمان الأنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية لدى الأطفال والمراهقين (دراسة ميدانية في حلب).**

هدف هذا البحث إلى دراسة إدمان الأنترنت وعلاقته بسمات الشخصية المرضية، والفروق وفقا لمتغيري الجنس والمرحلة النمائية لدى الأطفال والمراهقين. وقد تكونت العينة من 351 طالبا (167 ذكور، 184 إناث) من مدارس مدينة حلب. وقد استخدم الباحث أداتين: مقياس إدمان الإنترنت، ومقياس التحليل الإكلينيكي لقياس السمات غير السوية للشخصية. وقد أظهرت النتائج وجود علاقة دالة إحصائيا بين إدمان الأنترنت، وكل من توهم المرض، التهيج أو الاستثارة، القلق الاكتئابي، الاكتئاب منخفض الطاقة، الملل والانسحاب، مشاعر الذنب والاستياء والانحراف السيكوباثي والوهن النفسي وعدم الراحة النفسية. في حين كانت العلاقة غير دالة إحصائيا مع كل من الفصام، البارانويا،

والاكتئاب الانتحاري. وقد تبين وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث في إدمان الأنترنت لصالح الذكور، وفروق دالة إحصائيا بين الأطفال والمراهقين لصالح المراهقين.

**دراسة (بوفرة والمقروض، 2019)، بعنوان: إدمان الأنترنت وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التعليم الثانوي.**

هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى إدمان الأنترنت لدى طلاب التعليم الثانوي تبعا لمتغير الجنس ومحل الإقامة، وقد تكونت عينة الدراسة من 109 طالبا، طبق عليهم مقياس إدمان الأنترنت. وكشفت النتائج عن وجود مستوى معتدل من إدمان الأنترنت لدى طلاب التعليم الثانوي، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دالة إحصائية في إدمان الأنترنت تبعا لمتغير الجنس والتخصص.

**التعقيب على الدراسات السابقة:**

بعد الاطلاع على هذه الدراسات، اتضح لنا مدى أهميتها في تناول مشكل إدمان الأنترنت، وهي تتشابه في تركيزها على فئة الأطفال والمراهقين كعينة للدراسة، لكنها تختلف في الجوانب المدروسة وفي مجال الدراسة. لكننا في دراستنا هاته سنتناول الإدمان الإلكتروني بمجال مغربي ومدى تأثيره على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي. كما أن المجال الجغرافي الذي ستغطيه الدراسة يبقى بكرا لم تشمله دراسات كهاته سابقا، وبالتالي سيكون لنا السبق في علاج هذا المشكل بمجال الدراسة بشكل خاص والمغرب عموما.

**منهج الدراسة وأدواتها**

ستعتمد هذه الدراسة على المنهج النسقي التحليلي، وعلى مقاربات مختلفة بغية الإلمام التام بالموضوع، ومن أهم هذه المقاربات نذكر: المقاربة التحليلية الإحصائية، الجغرافية، التاريخية، الاجتماعية، النفسية والتربوية.

أما على مستوى أدوات العمل، فإننا سنعتمد على الاستمارة التي وزعت على عينة بحث عشوائية عدد أفرادها 363 متعلما ومتعلمة. وسنستخدم برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS وبرنامج Excel، لتفريغ المعطيات المحصل عليها وتحويلها إلى أشكال بيانية وجداول ثم تحليلها.

**حدود الدراسة**

الحد الموضوعي: دراسة العلاقة بين الإدمان الإلكتروني والصحة النفسية والتحصيل الدراسي للمراهقين.

الحد الزماني: امتدت الدراسة طيلة الفترة الممتدة من بداية شهر مارس 2024 إلى نهاية شهر ماي 2024.

الحد المكاني: المدارس الثانوية في مدينة قلعة السراغنة بالمغرب.

الحد البشري: المجتمع الإحصائي المتمثل في تلاميذ المرحلة الثانوية بمدينة قلعة السراغنة، والمعبر عنه بواسطة العينة البالغ عدد أفرادها 363 متعلما ومتعلمة.

**1-المفاهيم المهيكلة للدراسة**

**الإدمان**

تعرف منظمة الصحة العالمية الإدمان على أنه حالة نفسية وأحيانا عضوية تنتج عن تفاعل الكائن الحي مع العقار، ومن خصائصها استجابات وأنماط سلوك مختلفة تشمل دائما الرغبة الملحة في تعاطى العقار بصورة متصلة أو دورية، وذلك بهدف الشعور بآثاره النفسية أو لتجنب الآثار المزعجة التي تنتج عن عدم توفره.

كما يعرف الإدمان بأنه الرغبة والاشتياق اللاإرادي والإجباري للمادة المسببة للإدمان والبحث عنها واستخدامها، على الرغم من معرفة الآثار النفسية والاجتماعية أو القانونية الناتجة عن هذا الاستخدام. (مصباح، 2004: 33)

تعريف آخر للإدمان: هو حاجة الشخص القوية إلى تناول مادة معينة مثل المخدرات أو الخمر بشكل غير قابل للسيطرة أو التحكم ، إضافة إلى الإدمان السلوكي الذي يشمل إدمان لعب القمار، وإدمان المواد الإباحية مثل الصور والفيديوهات والمواقع الإلكترونية...

**الإدمان الإلكتروني**

يعرف الإدمان الإلكتروني بأنه ضعف مقاومة المستخدم للأجهزة الإلكترونية من حيث تركها أو محاولة الابتعاد عنها، حيث تستحوذ عليه بشكل قسري. أو هو الاستعمال المفرط للأجهزة الإلكترونية، بحيث يصبح الشخص معتمدا عليها قسريا، مما يؤدي إلى ضعف الأداء الوظيفي اليومي المدرسي والمهني والاجتماعي. (عبد الله، 2015: 13)

والإدمان الإلكتروني في العلوم الطبية والنفسية يشير إلى الزيادة والإفراط في استعمال الأجهزة الإلكترونية التي تؤثر في الاستجابة الكيميائية والسلوكية للدماغ، فالمشكلة ليست في استعمال هذه

الأجهزة، وإنما في الوقت الذي يقضيه الطفل أو المراهق في استعمالها، وفي تأثير ذلك على صحته الجسمية والنفسية والاجتماعية، وفي مدى تعلقه بها وإدمانه عليها. (عبد الله، 2015: 13)

**المراهقة**

هي فترة أو مرحلة من مراحل نمو الكائن البشري، من بداية البلوغ الجنسي –أي نضوج الأعضاء التناسلية لدى الذكر والأنثى وقدرتها على أداء وظائفها–إلى اكتساب النضج، وهي بذلك مرحلة انتقالية يصبح المراهق خلالها رجلا راشدا أو امرأة راشدة (العيسوي، 2005: 15)

والمراهقة كذلك هي تلك الفترة التي تمتد ما بين البلوغ والوصول إلى النضج المؤدي إلى الإخصاب الجنسي، حيث تصل الأقسام المختلفة للجهاز الجنسي إلى أقصاها في الكفاءة وفي المراحل المختلفة لدورة الحياة. وفي الحقيقة سوف لا تكتمل مرحلة المراهقة إلا عندما تصبح جميع العمليات الضرورية للإخصاب والحمل والإفراز ناجحة (الحافظ، 1999: 22)

وهناك من عرف المراهقة بأنها مرحلة النمو الجسمي والعقلي والنفسي والاجتماعي التي تطرأ على الأبناء في فترة معينة من أعمارهم، والتي تكون غالبا ما بين (15–18 سنة). وقد تتسبب للمراهق بعض المضايقات أو حتى المشاكل خلال هذه الفترة بسبب قلة الخبرة في التعامل مع الحياة. (أبو غربية، 2007: 175) أي أنها مرحلة انتقالية بين مرحلة الطفولة ومرحلة الرشد والنضج. (عبد السلام، 2001: 323)

**2–الإدمان الإلكتروني: الأنواع والمظاهر.**

أصبح الإدمان الإلكتروني في وقتنا الحالي نوعا من الاضطرابات التي يعاني منها بعض الأشخاص خاصة المراهقين، وهذا الاستخدام القهري للأجهزة الإلكترونية خاصة المرتبطة بالأنترنت يؤثر بشكل سلبي على الصحة النفسية والعقلية للفرد، ويتسبب في تراجع التحصيل الدراسي للطفل والمراهق.

ولمعرفة مدى إدمان المراهقين على الأنترنت والأجهزة الإلكترونية، طرحنا على عينة البحث سؤالا مباشرا: هل تشعر بأنك تعاني من الإدمان الإلكتروني؟ فكانت الأجوبة كالتالي:

الجدول رقم 1: إدمان المراهقين على الأنترنت أو الأجهزة الإلكترونية حسب عينة البحث.

| جواب العينة | التكرار | النسبة المائوية |
|---|---|---|
| نعم | 211 | 58% |
| لا | 78 | 22% |
| لا أعلم | 74 | 20% |
| المجموع | 363 | 100% |

المصدر: الاستمارة الميدانية

نسبة كبيرة من عينة البحث تصل إلى 58% ترى نفسها أنها مدمنة على الأنترنت والأجهزة الإلكترونية، بينما ترى نسبة 22% أنها غير مدمنة، في حين أجابت نسبة 20% بأنها لا تعلم هل هي مدمنة أم لا. فما مظاهر الإدمان الإلكتروني؟

### 1.2. أنواع الإدمان الإلكتروني.

تختلف أنواع الإدمان الإلكتروني باختلاف المستجدات التكنولوجية، لكن على العموم يمكن تلخيصها فيما يلي:

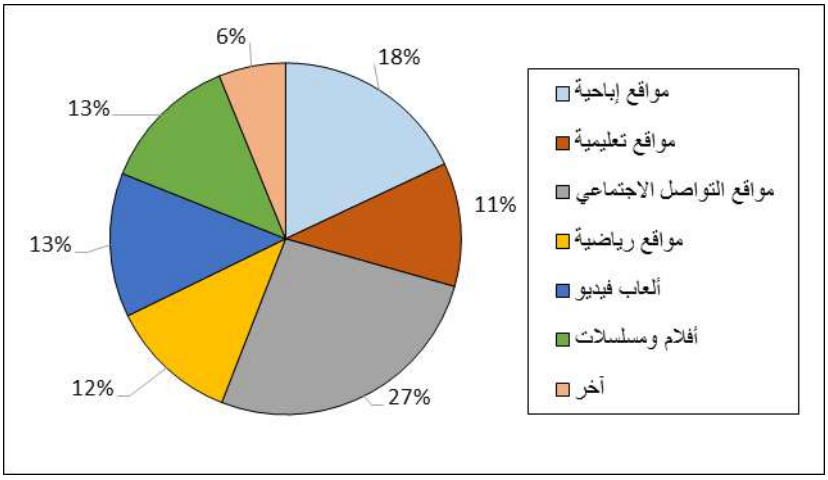
**- الإدمان على الأنترنت.**

ساهم ظهور الأنترنت في حدوث ثورة رقمية شملت مختلف المجالات خاصة مجال التواصل الافتراضي بين الأفراد في كل بقاع العالم. ويشكل الإدمان على مواقع التواصل الاجتماعي الأكثر انتشارا، إذ يقضي الشخص ساعات طوال في إجراء محادثات ودردشات مع أشخاص آخرين حقيقيين أو افتراضيين (خاصية الذكاء الاصطناعي)، وقد عرفت هذه المواقع تعددا وانتشارا كبيرين: فايسبوك (Facebook)، واتساب (WhatSapp)، إنستاغرام (Instagram)، إكس X(تويتر سابقا)، سنابشات (Snapchat) وتيكتوك (tik tok)...

بالإضافة إلى مواقع التواصل الاجتماعي، فإن الأنترنت يمكن الأشخاص من ولوج مواقع أخرى قد يصبحون مدمنين عليها، وبالخصوص المواقع الإباحية والأفلام والمسلسلات والمباريات الرياضية والألعاب.

وفيما يلي المواقع الإلكترونية الأكثر زيارة من طرف أفراد عينة البحث:

**المبيان رقم 1: المواقع الإلكترونية الأكثر زيارة من طرف المراهقين.**




المصدر: الاستمارة الميدانية.

27% من أفراد عينة البحث مدمنون على مواقع التواصل الاجتماعي و18% على المواقع الإباحية، بينما 13% مدمنة على ألعاب الفيديو، ونفس النسبة على الأفلام والمسلسلات. أما باقي المواقع الإلكترونية فتتوزع كالآتي: رياضية (12%)، تعليمية (11%) ومواقع أخرى (6%).

**- الإدمان على ألعاب الفيديو بلايستيشن (PlayStation).**

ينتشر هذا النوع من الإدمان بدوره بشكل كبير وسط الأطفال والمراهقين والشباب، إذ مكنت هذه الألعاب من خلق جو من التنافس والحماس، لكنها قد تتحول إلى ألعاب للقمار والرهانات بين المتنافسين، كما أنها قد تنتهي بالشجار والعنف وتكسير جهاز اللعب أو التلفاز، نتيجة الغضب والعصبية الناجمين عن الاندماج المفرط والتماهي مع اللعبة.

ونظرا للإقبال الكبير عليها، فإن الشركات المصنعة لهذه الألعاب تعمل على تطويرها عبر إصدارات مختلفة: من الجيل الأول (PlayStation 1) إلى الجيل الخامس (PlayStation 5).

**- الإدمان على الألعاب الإلكترونية.**

على عكس ألعاب الفيديو التقليدية التي تتطلب جهاز بلايستيشن (PlayStation) وشاشة تلفاز، فإن الألعاب الإلكترونية عبارة عن تطبيقات يتم تحميلها على الهاتف الذكي أو اللوحة الإلكترونية أو الحاسوب. وتنقسم هذه الألعاب إلى قسمين: ألعاب لا تتطلب الاتصال بالأنترنت وهي الأكثر انتشارا، وألعاب تتطلب اتصال الجهاز الإلكتروني بالأنترنت، وقد أصبح هذا النوع الأخير الأكثر إدمانا من طرف الأطفال والمراهقين وكذا الشباب، لكونها تمكنهم من اللعب والتنافس مع أشخاص

من مدن أو دول أخرى، حيث يمكن التواصل والتفاعل بين اللاعبين بشكل افتراضي. ومن أهم الألعاب الإلكترونية التي أدمن عليها المراهقون بالأساس، نذكر لعبتي بابجي (PUBG) وفري فاير (Free Fire).

**- الإدمان على التلفاز.**

يعد أكثر أنواع الإدمان قدما إذ ارتبط ظهوره بظهور التلفاز والأطباق الهوائية اللاقطة ( satellite dish)، لكن تطور التلفاز وظهور الجيل الذكي منه (Smart tv)، جعل الأطفال والمراهقين والشباب يدمنون الرسوم المتحركة والأفلام والمسلسلات وأفلام الأنيمي، إضافة إلى المباريات الرياضية من كرة قدم ومصارعة حرة ورياضات القتال الحر... وقد أجج من حدة هذا النوع من الإدمان ظهور باقات ومنصات متخصصة في مجال محدد: (beIN sports) في الرياضة ونيتفليكس (Netflix) المتخصصة في الأفلام والمسلسلات...

**- إدمان الميتافيرس (Metaverse).**

يدمج الميتافيرس كيانات من العالم الواقعي عبر توائمها الرقمية (Digital twins)، في عوالم رقمية ثلاثية الأبعاد باستخدام تقنيات الواقع الافتراضي والشخصيات الرمزية (Avatar). والميتافيرس بشكل عام هو مكان افتراضي يمكن أن يعمل فيه الشخص أو يتعلم أو يرفه عن نفسه وأن يكسب الأموال وينفقها، كما يصبح بإمكان مستخدمي هذه التقنية تنظيم حفلات افتراضية عامة أو خاصة مع الأصدقاء، بل وتكوين صداقات جديدة في هذا العالم الافتراضي. (الكاملي، 2022: 1)

**- إدمان نظارة الواقع الافتراضي المعزز.**

هي نظارات ذكية تظهر واقعا افتراضيا لمن يرتديها، وهي تشمل شاشة مجسمة تتيح صورتين منفصلين لكل عين وأجهزة تحسس وكاميرا...وتعرض هذه النظارات المعلومات الرقمية كما لو أنها موجودة في العالم الحقيقي، حيث يمكن لمستخدمها أن يستشعر الأشياء من حوله وأن تقدم له المعلومات بطريقة متقنة. وهي تعتمد في عملها على الاستخدام الذكي للخداع البصري واستغلال قدرة أذهاننا على تفسير الصور.

### 2.2. أعراض الإدمان الإلكتروني ومظاهره.

تتعدد أعراض الإدمان الإلكتروني لكننا سنقتصر على أهمها، مثل:

– التفكير المفرط في الجهاز الإلكتروني أو الإنترنت، وانتظار الوقت للتمكن من استخدامه مرة أخرى؛

-البقاء على اتصال بالإنترنت أو حمل الجهاز الإلكتروني لفترة أطول مما كان سابقا، أو لمدة أطول من تلك التي يقضيها الإنسان العادي؛

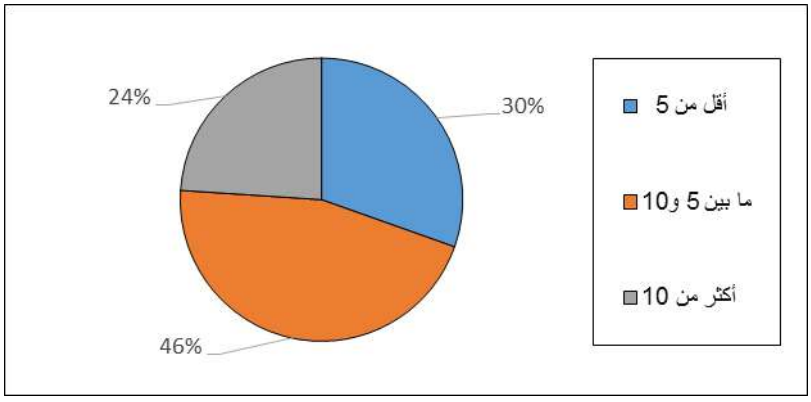
-الشعور بالاضطراب أو المزاجية أو الاكتئاب أو الانفعال عند محاولة خفض أو إيقاف استخدام الجهاز أو الأنترنت؛

-العزلة وفتور العلاقة مع الأهل والأصدقاء وزملاء العمل أو الدراسة؛

-ظهور اضطرابات نفسية بشكل مفاجئ كالاكتئاب والقلق والوسواس القهري...

وإذا كان إدمان المخدرات يرتبط بعدد الجرعات المأخوذة وكميتها، فالإدمان الإلكتروني ينتج عن المدة الزمنية التي يقضيها المراهق مع جهازه الإلكتروني أو متصلا بالأنترنت، وهي تختلف من شخص لآخر. وفي هذا الإطار، يبين المبيان الموالي المدة الزمنية التي يقضيها أفراد عينة البحث على الأنترنت أو مع أجهزتهم الإلكترونية:

**المبيان رقم 2: مدة استخدام الأنترنت أو الأجهزة الإلكترونية من طرف المراهقين.**




المصدر: الاستمارة الميدانية

نسبة كبيرة من المراهقين تقضي ما بين 5 و10 ساعات مرتبطة بالأنترنت أو بأجهزتها الإلكترونية، بينما 30% تمضي أقل من 5 ساعات، في حين 24% من أفراد العينة يصل اتصالهم بالأنترنت أو بأجهزتهم إلى أكثر من 10 ساعات.

ويلخص الجدول التالي الأجهزة الإلكترونية المستعملة من طرف المراهقين:

الجدول رقم 2: الأجهزة الإلكترونية المستعملة من طرف المراهقين.

| الجهاز | التكرار | النسبة المائوية |
|---|---|---|
| هاتف ذكي | 195 | 54% |
| لوحة إلكترونية | 46 | 13% |
| حاسوب | 21 | 6% |
| تلفاز | 53 | 14% |
| جهاز PlayStation | 19 | 5% |
| نظارة افتراضية | 7 | 2% |
| لا شيء | 22 | 6% |
| المجموع | 363 | 100% |

المصدر: الاستمارة الميدانية

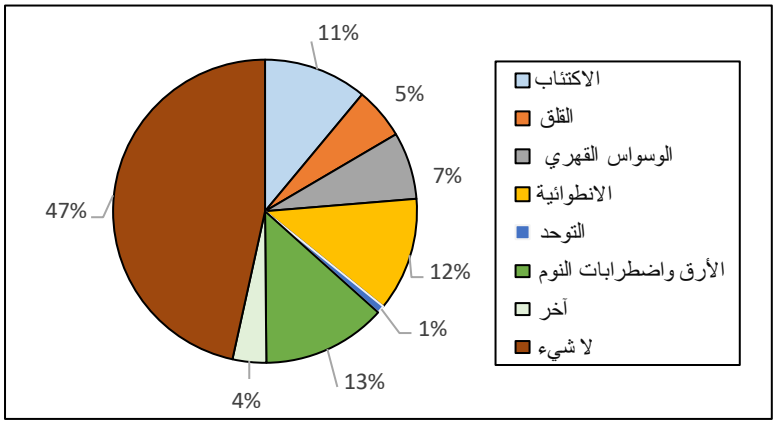
يبقى الهاتف الأكثر استعمالا من طرف المراهقين ب54% يليه التلفاز ب14%، ثم اللوحة الإلكترونية ب13%. بينما الحاسوب يستعمله 6% من أفراد العينة وجهاز بلايستيشن (PlayStation) 5%، وأخيرا النظارة الافتراضية ب2%.

**3. تأثير الإدمان الإلكتروني على الصحة النفسية والتحصيل الدراسي للمراهقين.**

لا يخفى على أحد الأضرار التي يسببها الإدمان على المخدرات أو العادات السيئة على الصحة الجسدية والنفسية للمدمن، وكذا على أدائه اليومي في الدراسة أو العمل. ولأن الإدمان الإلكتروني مرتبط أشد الارتباط بالمدة الزمنية التي يقضيها المستخدم متصلا بالأنترنت أو مع جهازه الإلكتروني، فإن ذلك يتسبب في عدة أضرار كالإرهاق والتعب وغياب التركيز والشحوب والهزال، إذ يقل نوم المراهق المدمن ويضعف كذلك اهتمامه بأكله وشربه وبنظافته.

ونتيجة لما سبق، فإن المراهق المدمن إلكترونيا يتراجع أداؤه الدراسي ويصاب بمجموعة من الاضطرابات النفسية، خاصة عندما يتعلق الأمر بالعالم الافتراضي الذي يجعل من يلجه منفصلا عن واقعه وغير قادر على التعامل معه. وتبقى الاضطرابات النفسية التي يصاب بها المراهق المدمن متعددة كما يظهر من خلال المبيان الموالي:

**المبيان رقم 3: الاضطرابات النفسية التي يعاني منها المراهقون.**




المصدر: الاستمارة الميدانية

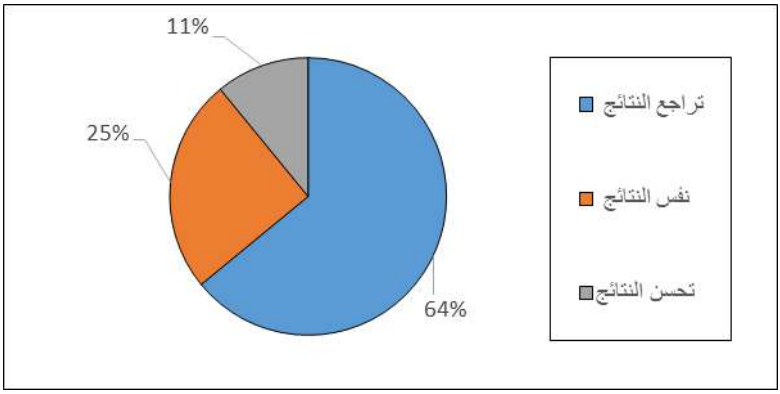
نلاحظ أن 53% من المراهقين مصابون باضطرابات نفسية نتيجة إدمانهم على الأنترنت أو الأجهزة الإلكترونية، وتتوزع هذه النسبة كما يلي: الأرق واضطرابات النوم(13%)، الانطوائية(12%)، الاكتئاب(11%)، الوسواس القهري (7%)، والتوحد 1%.

بالإضافة إلى الاضطرابات النفسية نجد اضطرابات سلوكية كالعنف المدرسي، إذ يتأثر المراهقون بألعاب الفيديو ورياضات وأفلام العنف. فقد انتشرت في السنوات الأخيرة ألعاب فيديو عنيفة جدا، وقد أدمن عليها عدد كبير من الأطفال، ومنها لعبتي Free Fire وPUBG. كما يتأثر التلامذة المراهقون برياضات العنف التي تنقل على شاشات التلفاز وقنوات اليوتوب: المصارعة الحرة، فنون القتال المختلط، الملاكمة، الكيك بوكسينغ... (الزو، 2024: 191)

إن أخطر دور هو الذي تلعبه أجهزة ووسائل الإعلام المختلفة في نشر ثقافة العنف بين جمهور الرأي العام، مما يكون له أبلغ الأثر من ردود فعل سلبية وغير إيجابية. (محيضين، 2018: 12) في هذا السياق، نرصد تأثير ما تبثه وسائل الإعلام من أفلام ومسلسلات وأخبار تحتوي على كم هائل من المشاهد الدموية، مما يساعد على نشر ثقافة العنف بين أفراد المجتمع.

كما تتأثر النتائج الدراسية للمراهقين المدمنين على الأنترنت والأجهزة الإلكترونية، وذلك نتيجة إهمال واجباتهم المدرسية وعدم التركيز داخل الفصل بسبب السهر والإرهاق. لكن هل كل المراهقين المدمنين قد تأثرت نتائجهم الدراسية بالسلب؟

**المبيان رقم 4: تأثر النتائج الدراسية للمراهقين بالإدمان الإلكتروني.**




المصدر: الاستمارة الميدانية

يظهر من خلال نتائج الاستمارة الميدانية أن الغالبية العظمى من عينة البحث (64%) قد تراجعت نتائجها الدراسية، بينما 25% لم تتأثر نتائجها وظلت كما هي عليه، في حين أن 11% فقط من أفراد عينة البحث تحسنت نتائجهم إيجابيا. وتفسر هذه النسبة الأخيرة باستغلال المتعلمين للأجهزة الإلكترونية والأنترنت، لارتياد المواقع التعليمية والثقافية، مما انعكس بشكل إيجابي على تمدرسهم، وهو ما يمكن أن نسميه ب"الإدمان الإلكتروني الإيجابي".

**4-نتائج الدراسة**

لقد خلصت هذه الدراسة إلى النتائج التالية:

-نسبة كبيرة من عينة البحث تصل إلى 58% ترى نفسها مدمنة على التكنولوجيا والأجهزة الإلكترونية، وهو ما يدل على مدى انتشار هذه الظاهرة وسط الأطفال والمراهقين والشباب.

-تتعدد أنواع الإدمان الإلكتروني، لكن على العموم يمكن تلخيصها فيما يلي: الإدمان على الأنترنت، الإدمان على ألعاب الفيديو التقليدية والافتراضية، الإدمان على التلفاز، الإدمان على الميتافيرس ونظارات العالم الافتراضي.

-نسبة كبيرة من المراهقين تقضي ما بين 5 و10 ساعات مرتبطة بالأنترنت أو بأجهزتها الإلكترونية، بينما 30% تمضي أقل من 5 ساعات، في حين 24% من أفراد العينة يصل اتصالهم إلى أكثر من 10 ساعات، مما يدل على الوقت الذي يتم هدره في عالم افتراضي أو في ألعاب ومشاهدات لا تفيد في غالب الأحيان.

-يبقى الهاتف الأكثر استعمالا من طرف المراهقين ب54%، وهو ما يبين مدى الحضور الذي بات يشكله هذا الجهاز الذكي في حياة الإنسان عموما والمراهق بصفة خاصة.

-تبلغ نسبة المراهقين المصابين باضطرابات نفسية نتيجة إدمانهم على الأنترنت والأجهزة الإلكترونية 53%، وتتنوع هذه الإضطرابات: الأرق واضطرابات النوم، الانطوائية، الاكتئاب، الوسواس القهري والتوحد.

-الغالبية العظمى من عينة البحث (64%) قد تراجعت نتائجها الدراسية بسبب السهر وضعف التركيز وإهمال الواجبات المدرسية، بينما 11% فقط من أفراد عينة البحث تحسنت نتائجهم إيجابا نتيجة استغلالهم للأجهزة الإلكترونية والأنترنت، من أجل زيارة المواقع التعليمية والثقافية، وهو ما انعكس بشكل إيجابي على تحصيلهم الدراسي.

**5-مقترحات.**

لا شك أن قضاء وقت طويل على الأنترنت أو الأجهزة الإلكترونية، يمكنه التسبب في عدة مشاكل جسدية ونفسية، وإفساد العلاقات الشخصية، وتقليل مستوى الأداء في العمل أو في المدرسة. فبالرغم من أهمية التكنولوجيا ووسائل الاتصال، إلا أن إدمانها يمثل مشكلة متنامية، وهو ما يتطلب اتخاذ بعض الخطوات للتخلص من هذا الإدمان أو الحد منه.

توصلنا من خلال هذه الدراسة إلى أن الإدمان الإلكتروني بات واقعا معيشا، مما يتطلب اتخاذ إجراءات فعالة لضبط الفضاء الافتراضي والحكامة الرشيدة لمجال التكنولوجيا والاتصال، وكل ذلك من أجل حماية فئة الأطفال والمراهقين من مغبة الانسياق الجامح وراء مغريات هذا السيل التكنولوجي الذي يضم الغث والسمين، وذلك من خلال:

- المراقبة الصارمة للأطفال والمراهقين من طرف أولياء أمورهم، خاصة خلال اتصالهم بالأنترنت أو استخدامهم لأجهزتهم الإلكترونية. وتوفر التكنولوجيا الرقمية اليوم عددا من التطبيقات التي تسمح للآباء والأمهات بمراقبة المواقع التي يرتادها أبناؤهم، كما يمكنهم حذف بعض التطبيقات المتخصصة في المراسلة والمواعدة، وحظر المواقع الإلكترونية خاصة الإباحية منها.

- استخدام التعزيز والعقاب في مواجهة السلوكيات الإدمانية للمراهق، ولا نقصد بالعقاب هنا العقاب الجسدي أو النفسي، بل نقصد به الحرمان من الجهاز الإلكتروني أو الاتصال بالأنترنت في حالة تراجع المستوى الدراسي مثلا، والعكس في حالة تحسن النتائج الدراسية.

– محاولة ملء فراغ المراهق ببعض الأنشطة المفيدة الأخرى كالرياضة والقراءة، وفي بعض الحالات الصعبة من الإدمان يجب الذهاب إلى معالج نفسي لوضع خطة زمنية للعلاج.

– توطيد العلاقات الاجتماعية مع الأهل والأصدقاء، إذ يمكن لهؤلاء الأشخاص تقديم المشورة والتشجيع وبالتالي مساعدة المراهق المدمن في التغلب على التحديات التي قد تواجهه أثناء عملية التعافي.

– وضع تقسيم زمني يومي للأنشطة الممارسة، مع التركيز على الأنشطة التي لا تتعلق بالأنترنت أو الأجهزة الإلكترونية، مع تحديد المدة اللازمة للاتصال بهذه الأخيرة خاصة في الأيام والأسابيع الأولى، ثم بعد ذلك تقليص هذه المدة تدريجيا.

– قيام مؤسسات التنشئة الاجتماعية (المدرسة، المسجد ودور الشباب) بدورها في التوعية والتحسيس بمخاطر الاستعمال غير الآمن للأنترنت.

– تفعيل القوانين الداخلية للمؤسسات التعليمية التي تنص على منع إدخال المتعلمين للأجهزة الإلكترونية إلى الفضاء المدرسي: هواتف، سماعات، ساعات ذكية، آلات تصوير...مع معاقبة من يخالف ذلك عقابا تربويا.

– ضرورة قيام المؤسستين الأمنية والقضائية بدورهما الردعي، من خلال زجر كل من ثبت تورطه في قرصنة الحسابات الشخصية لمستعملي الأنترنت، أو التحرش والابتزاز الإلكترونيين، إضافة إلى الضرب بيد من حديد على من باتوا يسمون ب"المؤثرين"، والذين ينشرون أفعالا وسلوكيات تتنافى مع الذوق العام ومع المرجعية الهوياتية العربية الإسلامية للمجتمع المغربي. بل ويغررون بالأطفال والمراهقين من خلال تسويق نماذج عيش افتراضية مثالية تغري النشء على المحاكاة والتقليد، والقيام ببعض الممارسات التي لا تتناسب مع أعمارهم ولا مع ثقافتهم لتحقيق ذلك، كالدردشة مع الأجانب وإظهار المفاتن والمناطق الحساسة والرقص أمام الكاميرا مقابل مبالغ مالية.

– نفس الإجراء السابق ذكره ينطبق كذلك على مستعملي الأنترنت لأغراض الشحن والاستقطاب الديني والمذهبي والإثني للأطفال والمراهقين، إذ يستغل هؤلاء إدمان الأخيرين على الأنترنت لإدخالهم في متاهات التطرف الديني والمذهبي أو التطرف العرقي الإثني واللغوي. فبخصوص هذا الأخير مثلا، نجد أن هناك أصواتا نشازا بالمغرب تنتسب لما يسمى "الحركة الأمازيغية"، أضحت تغرق وسائل

التواصل الاجتماعي بخطاب الكراهية للعرب والعروبة والإسلام، وتعتبر أبناء "الضاد" الذين بنوا حضارة المغرب وأثروها مجرد لاجئين. وهذا الخطاب الانعزالي والإقصائي الشوفيني يؤثر في الطفل والمراهق أشد التأثير، ويجعله يتخذ مواقفا شاذة قد ترمي به في غياهب التطرف والتعصب والتمييز العنصري مستقبلا.

**خاتمة**

شهد العالم ثلاث ثورات صناعية، الأولى عام 1760 حيث ظهرت الآلة وجسدها محرك البخار، ثم بدأت الثورة الثانية في القرن التاسع عشر وجعلت الإنتاج الضخم ممكنا وميزها ظهور الكهرباء، أما الثورة الثالثة فقد بدأت في الستينيات من القرن الماضي مع اختراع الحواسيب. أما الآن فنحن في مرحلة ثورة صناعية رابعة هي خليط بين تطور التكنولوجيا الجديدة وانتشار الأنترنت مع وسائل التواصل، وتصنيع الإنسان الآلي، والطباعة ثلاثية الأبعاد وكذا عالم الميتافيرس والذكاء الاصطناعي.

لا شك أن الثورة الصناعية الرابعة لها إيجابيات كثيرة، منها الانفتاح على الآخر وحضارته وثقافته، وتعزيز ثقافة التعايش والتسامح في إطار المواطنة العالمية، وأيضا تقريب المسافات وتسهيل الولوج إلى الخدمات وتوسيعها. لكن هذه الثورة لها أيضا سلبيات ناتجة عن الفجوة العلمية والمعرفية والثقافية بين دول الشمال ودول الجنوب، هذه الأخيرة التي لا تمتلك مناعة كافية للتعامل مع هذا التدفق في مجال التكنولوجيا والاتصال.

إن المرحلة الراهنة التي تخللتها عدة أحداث حاسمة منها على الخصوص إنجاز شبكة الاتصال الكونية بفضل التكنولوجيات السمعية البصرية بحيث أصبح العالم قرية كونية، واتساع رقعة الخدمات وانتقال التكنولوجيا ووسائل الاتصال من مركز واحد إلى الفروع بمختلف أرجاء المعمور بما في ذلك دول الجنوب.(القباج، 2002: 11) وهو ما يتطلب منا الحذر في استخدام هذه التكنولوجيا، حفاظا على هويتنا وعلى خصوصيتنا المحلية وعدم التماهي الكلي مع هذا السيل المتدفق، وبالخصوص حينما يتعلق الأمر بالأطفال والمراهقين، إذ يجب تسليحهم بالمناعة الضرورية لمواجهة المد التكنولوجي، ولا يتأتى ذلك دون تضافر جهود كل الفاعلين في حقل التربية والتنشئة الاجتماعية: الأسرة، المدرسة، المسجد، المجتمع المدني، دور الشباب ودور الثقافة...

## References:

Abdellah, Mohammed Kassem (2015), Addiction to the Internet and its Relationship to Pathological Personalities in Children and Adolescents (Field Study in Aleppo), Arabic Children's Journal, No. 64, Kuwait.

Abdessalam, Hamed (2001), Childhood and Adolescent Development Psychology, World of Books, Cairo.

Abou Ghariba, Iman (2007), Development from Childhood to Adolescence, Dar jadid, Jordan.

Alaissawi, Abderrahman (2005), Adolescent and Adolescent, Arab Renaissance House, Lebanon.

Alhafid, Nour (1999), Adolescent, Arab Foundation for Studies and Publishing, Beirut.

Alkabbaj, Mohammed Mustapha (2002), Education and Culture in a Time of Globalization, Knowledge for All, Ramses Publications, Rabat.

Alkamili, Abdelkader (2022), MetaVers: What holds us the future? Aljazeera Platform, Doha.

Ezzou, Abdessamad (2024), School Violence in Morocco and the Question of Value Education: Field Study in the Secondary Schools of Kelaa Sraghna, International Journal of Educational and Psychological Studies, No. 25, Arab Democratic Center, Berlin.

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *A Proposed Vision for Digital Transformation in Secondary Schools in the Republic of Yemen in Light of Inspiring Arab and International Experiences.*

**Abdulghani Ahmed Ali Alhawri***
**Associate Professor of Foundations of Education, Head of the Gifted and Creative Department, Center for Educational and Psychological Guidance, Sana'a University, Yemen**
**Alhaweri666@gmail.com**
**https://orcid.org/0009-0002-5149-7718**
**Received**: 17/07/2024, **Accepted**: 25/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** The research aims to identify the reality of digital transformation in secondary schools in the Republic of Yemen, uncover the obstacles that prevent digital transformation, and present a proposed vision for digital transformation based on a group of distinguished Arab and international experiences. The research used the descriptive approach, as well as the constructivist approach to build the proposed vision for digital transformation. It relied on the questionnaire, which was answered by a sample of (137), revealing a weak reality of digital transformation in secondary schools in the Republic of Yemen, and that there are some obstacles that stand in the way of digital transformation, including: slow internet, lack of availability of devices, and lack of awareness of the importance of digital transformation. The research also reached an integrated vision for digital transformation in secondary schools based on pioneering and distinguished Arab and international experiences such as the Emirati and Qatari experiences, as well as the Finnish, South Korean, Singaporean and Hong Kong experiences, and the American and Malaysian experiences. The vision included goals, starting points, components, stages and mechanisms for implementation, in addition to some difficulties. expected and ways to overcome them
**Keywords:** vision, digital transformation, secondary schools, Republic of Yemen, Arab and international experiences

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# رؤية مقترحة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهمة

**عبد الغني أحمد علي الحاوري** *

**أستاذ أصول التربية المشارك، رئيس قسم الموهوبين والمبدعين جامعة صنعاء، اليمن**

**Alhaweri666@gmail.com**

**https://orcid.org/0009-0002-5149-7718**

تاريخ الاستلام: **2024/07/17** - تاريخ القبول: **2024**/09/**25** - تاريخ النشر: 2024/09/27

**ملخص:** هدف البحث التعرف على واقع التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية، والكشف عن المعوقات التي تحول دون التحول الرقمي، وتقديم رؤية مقترحة للتحول الرقمي استنادًا على مجموعة من التجارب العربية والدولية المتميزة، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي، وكذا المنهج البنائي لبناء الرؤية المقترحة للتحول الرقمي، واعتمد على الاستبيان الذي أجاب عليه عينة مكونة من (137)، وكشف عن واقع ضعيف للتحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية، وأن هناك بعض المعوقات التي تقف أمام التحول الرقمي منها: بطء الانترنت، وقلة توفر الأجهزة، ونقص الوعي بأهمية التحول الرقمي، كما توصل البحث إلى رؤية متكاملة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية مستندة على تجارب رائدة ومتميزة عربية وعالمية مثل التجربة الإماراتية والقطرية، وكذا التجربة الفنلندية والكورية الجنوبية، والسنغافورية وتجربة هونغ كونغ، والتجربة الأمريكية والماليزية، وتضمنت الرؤية أهداف ومنطلقات ومكونات ومراحل وآليات للتنفيذ بالإضافة إلى بعض الصعوبات المتوقعة وسبل التغلب عليها

**الكلمات المفتاحية:** الرؤية، التحول الرقمي، المدارس الثانوية، الجمهورية اليمنية، التجارب العربية والعالمية

* المؤلف المرسل

**مقدمة:**

التعليم أساس نهضة الشعوب، وسر تقدم الأمم، والاهتمام به يمثل اهتمام بالمستقبل، وهو يمنح الفرد القدرات الشخصية، والمهارات العقلية، والاجتماعية، والتقنية التي تجعل منه فاعلًا في المجتمع، ومؤثرًا في البيئة التي يعيش فيها، قادرًا على فهم العالم من حوله، مدركًا للقيم الإنسانية والمعايير الأخلاقية، وهو فوق هذا وذاك رافدًا أساسيًا للتنمية الاقتصادية والنهضة العلمية، والإنتاجية التكنولوجية، ناهيك عن الدور الأساسي الذي يلعبه في تعزيز الحرية الفردية، والعدالة الاجتماعية، والتنمية الشاملة الذي تسعى إليها البلدان والشعوب.

ولا يخفى على أحد ما تمر به اليمن من أزمة إنسانية تعد واحدة من أكبر الأزمات الإنسانية في العالم، حيث أدت الحرب إلى تدمير البنية التحتية، والخدمات الأساسية، ما انعكست بظلالها السلبية على التعليم؛ فقد دُمرت العديد من المدارس، وتعرض الطلبة لخطر الهجمات الصاروخية، الأمر الذي أدى إلى تهجير عشرات الآلاف منهم، وحُرم الكثير منهم من التعليم، كما أدت الحرب إلى شحة التمويل اللازم للتعليم، وقلة الموارد الضرورية لتوفير المناهج الدراسية، وغياب التدريب المستمر للمعلمين، هو الأمر الذي أثر على جودة التعليم، وارتفاع معدل الأمية، وزيادة نسبة التسرب من المدرسة، ناهيك عن عزوف كثير من المعلمين عن التدريس بسبب انقطاع المرتبات منذ ما يزيد على ثمان سنوات.

إضافة إلى ذلك يواجه التعليم في اليمن العديد من التحديات الداخلية والخارجية في هذا العصر الرقمي، فالداخلية تتمثل أبرزها في ضعف المخرجات، وصعوبة الموازنة بين الكم والكيف، وصعوبة الموائمة بين متطلبات سوق العمل ومهارات العصر الحديث، أما التحديات الخارجية فأبرزها: الانفجار المعرفي الهائل، والتطور التكنولوجي السريع، وثورة الاتصالات، ومستحدثات تكنولوجية وغيرها من التحديات.

هذه التحديات تفرض على المؤسسات التعليمية ضرورة التحول في العملية التعليمية، وتغيير الأساليب والاستراتيجيات والطرق، وتوظيف التكنولوجيا والتقنيات الحديثة في التعليم، فقد أصبحت التكنولوجيا جزءًا لا يتجزأ من تفاعلات الأفراد والمؤسسات وكل قطاعات المجتمع. ( European Union, 2014; 14)، ومن هنا فتوفير البنية المادية والتقنية اللازمة للتحول الرقمي في التعليم، والسعي لاستقطاب الكفاءات البشرية والفنية، والتحول إلى المناهج الرقمية واستخدام استراتيجيات التدريس والتقويم الحديثة التي تعتمد على التكنولوجيا، وإنجاز المعاملات الإدارية والمالية بطريقة الكترونية رقمية أصبح ضرورة ملحة في هذا العصر حتى تتحقق الجودة والتميز، ونتمكن من رفع المستوى العلمي والأكاديمي للطلبة.

وهناك العديد من التجارب العربية والعالمية المتميزة والرائدة في التعليم والتي حققت نجاحات كبيرة على المستوى العربي والعالمي مثل التجربة الإماراتية والقطرية، والتجربة الفنلندية والكورية والسنغافورية وكذا تجربة هونغ كونغ وغيرها من التجارب التي يمكن الاستفادة منها في تطوير التعليم في اليمن، وتحقيق التحول المنشود الذي يعتمد على التكنولوجيا، ويستند على تقنيات العصر، إذ بالإمكان التحول إلى الكتب الرقمية بدلًا من الكتب الورقية، وكذا استخدام طرق تدريس تعتمد على التكنولوجيا، وتستخدم التقنيات في تحقيقها، وبالامكان تطبيق التكنولوجيا في مختلف عناصر العملية التعليمية من خلال استخدام الأجهزة اللوحية، والتعلم عبر الانترنت، وتقنيات الذكاء الاصطناعي، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والمنصات التعليمية، بالإضافة إلى أنظمة التعلم المخصصة او التكيفية التي تخصص وفق احتياجات الطلاب.

وتكمن أهمية التحول الرقمي في مساعدة المعلم على بناء تجربة تعليمية أكثر تخصيصًا لكل طالب، إذ يمكن للمعلمين تتبع تقدم الطالب، وتحديد المجالات التي يحتاج فيها إلى مساعدة، وأي المجالات التي هو متميز فيها، وهذا من شأنه أن يمكن المعلمين من الاهتمام بالفروق الفردية ( Vachkova, Petryaeva, Milyaeva, Agecva & Mikhailova, 2021)، كما يمكن للتحول الرقمي أن يحقق العديد من الفوائد في قطاع التعليم من أهمها: تطوير طرق التدريس، وزيادة مستوى الترابط بين الطلبة والمعلمين وأولياء الأمور، وزيادة مشاركة الطلبة وتفاعلهم، بالإضافة إلى تحسين إمكانية الوصول إلى الموارد التعليمية المختلفة لأنه يسمح بدمج التكنولوجيا في بيئات التعلم بمستويات أعلى (Bahar, Ahmad, Nurfarhanah, & Aridi, 2022)، وهو يساعد المؤسسات التعليمية على تخفيض التكلفة، وفتح مجال الابداع، بالإضافة إلى تسهيل عملية الإشراف والمراقبة على سير العمل، وتحسين كفاءة الأداء وتنظيم المهام (البار، والمرجي، 2018).

بينما يستهدف التحول الرقمي تطوير خدمات المؤسسات التعليمية، وتيسير وصولها للمستفيدين، وليس المقصود بالتحول الرقمي تطبيق التقنيات الرقمية، داخل المؤسسة التعليمية فقط؛ وإنما هو يمثل برنامجًا متكاملًا يشمل عمل المؤسسة التعليمية الداخلي والخارجي، وتقديم جميع الخدمات للمستفيدين (سفاط، أحمد وعزيز الرحمن، ريان، 2023). ومن هنا فالتحول الرقمي يساعد المؤسسات التعليمية على معرفة ما يحدث، وما الذي قد يحدث في المستقبل، ويدرس الأسباب والعوامل التي تساعد المؤسسة التعليمية على تحقيق الميزة التنافسية، وإحداث نقلة نوعية في الأهداف، والمخرجات، والمهارات المتوخاة من المتعلمين (رجب،2022: 57). بالإضافة إلى ذلك يسهل التحول الرقمي

تحول المؤسسات التعليمية من وسط بيئي محلي داخلي منغلق إلى وسط بيئي أكثر تميزًا أو مرونة وتكامل (رجب، 2022: 60).

كما يُمَكن المؤسسات التعليمية من مواكبة متطلبات العصر الرقمي، وفتح آفاق العلم والتقنية الحديثة، ومواكبة مستجدات سوق العمل المحلي والعالمي القائم على الابداع والابتكار (البربري والفواخري والعمري، 2022: 303). ويوفر الوقت لكافة عناصر العملية التعلمية، حيث أصبح الطالب والمعلم يمتلكان القدرة على الوصول إلى كم كبير من المعلومات ذات الصلة بالمحتوى التعليمي (بسيوني، 2022: 310). كما أن التحول الرقمي يستهدف التغلب على المشكلات الناتجة عن التعليم التقليدي مثل: تضخم المادة التعليمية، وزيادة الطاقة الاستيعابية، فالتعليم الرقمي يتخطى حدود الزمان والمكان، وهو ليس بحاجة إلى مكان معين أو مدرجات وفصول للممارسة العملية التعليمية (مايكع، 2021).

وهناك العديد من أدوات التحول الرقمي التي تحقق التحول الرقمي في التعليم أو تعبر عنه مثل: الكتب الالكترونية، أساليب وطرق التدريس الحديثة، المحتوى الافتراضي، والمؤتمرات والمواد الالكترونية (رجب، 2022). والتخزين السحابي، ومؤتمرات الفيديو وغيرها من الأدوات التي تمنح المؤسسة التعليمية ومعلميها المرونة عند التخطيط للدروس، وتساعدهم في تتبع الطلبة وتقييمهم (Bilyalova, Salimova & Zelenina, 2019). بالإضافة إلى ذلك تعد أنظمة التعليم أداة مهمة تسهل عملية التواصل بين الطلاب، كما تسمح منصات التعلم عبر الانترنت للطلاب الوصول إلى المحتوى التعليمي الرقمي في أي وقت ومن أي مكان، ويوفر الواقع الافتراضي والواقع المعزز تجارب تعليمية جيدة تمكن الطلاب من التفاعل مع المحتوى الرقمي، وتعمل أنظمة التعلم التكيفية على تخصيص التعلم وفق احتياجات الطلاب واهتماماتهم.

ويمثل الذكاء الاصطناعي بتقنياته المختلفة أداة مهمة من أدوات التحول الرقمي؛ إذ يسهم في تعزيز التعلم، وتحقيق أقصى استفادة من تقنيات الألعاب المختلفة، ويعمل على إظهار نقاط الضعف التي يعاني منها الطالب، كما أن روبوتات الدردشة أثبتت نجاحها مع المعلمين والطلبة، وتؤدي مجموعة من المهام بكفاءة عالية، وتساعد المعلمين في الإجابة على أسئلة الطلبة التعليمية والدراسية، وتقديم الملاحظات الإرشادية اللازمة لهم.

ويسمح الواقع الافتراضي للطلبة بتجربة المواد التي يتعلمونها قبل إجراءها الواقعي، إذ يتم تصميم موقف معين بشكل غير مادي، يتم الإحساس به ومعايشته من خلال مجموعة من المؤثرات الصوتية والبصرية التي تزودهم بها التقنيات الرقمية وهذا يمكن الطلبة من التفاعل الإيجابي مع المحتوى التعليمي مما يزيد من

قدراتهم على استيعاب التعليم ( Gao, Bozkir, Hasenbein, Hahn Gollner & Kasneci, 2021).

وبالرجوع إلى الدراسات السابقة نجد أن البعض منها ركز على الكشف عن واقع التحول الرقمي في الأنظمة التعليمية، ومن تلك الدراسات دراسة مكسموفيك وديمك ( Maksimovic & Dimic, 2016) التي سعت للكشف عن مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية وكفاءة المعلمين في تطبيقها بالفصول الدراسية في المدارس الابتدائية بفرنسا، وقد تم استخدام المنهج الوصفي، والاستبيان الذي تم توزيعه على عينة من (100) معلم، وكشفت النتائج أن مستوى استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفصل الدراسي من قبل المعلمين جاء بدرجة منخفضة، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في استخدام المعلمين للتكنولوجيا الرقمية في التدريس وفقًا لمتغير الجنس، وسنوات الخبرة، والتعليم. بينما كشفت دراسة آل نملان والشنيقي والسحيم (2022) أن واقع التحول الرقمي في مكاتب التربية بالرياض جاءت بدرجة متوسطة، وقد احتل محور ثقافة التحول الرقمي المرتبة الأولى، وجاء محور القوى البشرية في المرتبة الثانية، أما محور إدارة وتمويل التحول الرقمي فقد جاء في المرتبة الأخيرة. كذلك كشفت دراسة العمري (2023) أن واقع التحول الرقمي في التعليم بالمملكة العربية السعودية جاء بدرجة مرتفعة حيث حصل محور ثقافة التحول الرقمي على المرتبة الأولى، وجاء محور تمويل التحول الرقمي في المرتبة الأخيرة، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في المجال الثاني " تصميم البرامج الرقمية"، والمجال الثالث " تمويل التحول الرقمي"، وفقًا لمتغير الخبرة لصالح من خبرتهم من 5-10 سنوات، بينما لا توجد فروق في متغير النوع والوظيفة، وكشفت دراسة العنزي (2021) عن الجهود التي تقوم بها كلية التربية الأساسية بدولة الكويت في التحول الرقمي، وفاعلية البرنامج التدريبي المقدم لأعضاء هيئة التدريس ورضاهم عن البرنامج.

من جانب آخر اهتمت دراسات أخرى بالكشف عن أثر التحول الرقمي على التعليم من تلك الدراسات دراسة لين وتشين وليو (Lin, Chen & Liu, 2017) التي أبرزت نتائجها أن للتعليم الرقمي تأثيرات إيجابية في تحفيز التعلم أفضل مما هو لدى التدريس التقليدي في تايوان، كما أظهرت النتائج زيادة الدافع نحو التعليم نتيجة للتعلم الرقمي، وتطور في استخدام استراتيجيات التدريس. وأظهرت نتائج دراسة النمري (2023) أن هناك أثر إيجابي للتحول الرقمي على مدارس التعليم العام في مواجهة التحديات الداخلية والخارجية بمنطقة مكة المكرمة، كما أظهرت النتائج وجود أثر كبير على المحاور (المعلمون، الطلبة، أساليب التدريس، الاختبارات والتقييم، المهارات التقنية،

المناهج المدرسية)، وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح الدراسات العليا، وعدم وجود فروق تعزى لمتغير الخبرة العملية.

وقد اهتمت دراسات أخرى بالكشف عن أبرز المعوقات التي تقف أمام التحول الرقمي من تلك الدراسات دراسة الحبيشي (Alhubaishy, 2021) التي أشارت إلى أن من أبرز المعوقات التي تواجه التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية: ضعف الوصول إلى الموارد، والخوف من التغيير. وأشارت دراسة البسيوني (2021) إلى وجود بعض المعوقات التي تحول دون تفعيل التحول الرقمي في مدارس التعليم الأساسي بمحافظة الدقهلية جمهورية مصر من أبرز تلك المعوقات: قلة توفر أنظمة رقمية متكاملة تعمل معًا دون أي اعتراض، وضعف الاستفادة من التقنيات الحديثة والتكنولوجيا المتطورة، وقلة امتلاك المعلم للمهارات التقنية والتدريب الكافي على استخدام التكنولوجيا.

من ناحية أخرى سعت دراسات أخرى إلى إيجاد الحلول، وبناء الاستراتيجيات والتصورات والرؤى المقترحة للتحول الرقمي في المؤسسات التعليمية من تلك الدراسات دراسة بالير و أوز ( Balyer & Oz, 2018) التي توصلت إلى رؤية مقترحة للتحول الرقمي في الجامعات التركية تتضمن مجموعة من المكونات، وأشارت النتائج أن من أهم عوامل نجاح التحول الرقمي توفير بيئة تعليمية فعالة، ومشاركة إدارة الجامعة في عملية التحول الرقمي، ودعم المحتوى التعليمي والبنية التحتية التقنية. كما خرجت دراسة الفرغاني (2022) بتصور مقترح للتحول الرقمي في الجامعات السعودية في ضوء أبعاد التحول الرقمي، ويتضمن التصور المقترح: المنطلقات والأهداف والأبعاد ومراحل التنفيذ، والمتطلبات الأساسية، بالإضافة إلى بعض الصعوبات التي بالإمكان أن تواجه عملية التحول الرقمي، ومقترحات لتجاوز تلك الصعوبات. كما توصلت دراسة العجري (2022) إلى استراتيجية متكاملة تساعد الجامعات المصرية على التحول الرقمي، تتضمن تطوير التشريعات والنظم والقوانين المرتبطة بالتحول الرقمي، وتطوير البنية التحتية والتقنية الملائمة للتحول الرقمي، وتحديث الموقع الالكتروني الجامعي كمنطلق للتحول الرقمي بالجامعات المصرية من خلال إعداد نموذج استرشادي موحد لخريطة الموقع الالكتروني الجامعي بهدف الرقمة الشاملة لكافة المعاملات بالجامعات المصرية.

وأخيرًا هدفت دراسات أخرى إلى استقراء بعض التجارب الدولية الرائدة في التحول الرقمي، من تلك الدراسات دراسة سللي وكامل (2022) التي استهدفت تسليط الضوء على تجربة كلًا من: النظام التعليمي الكوري الجنوبي، والماليزي، والأمريكي في اعتماد الكتاب المدرسي الرقمي، وقد اعتمدت الدراسة على تحليل الوثائق التربوية الرسمية المتاحة في الموقع الرسمي لوزارة التعليم بالدول الثلاث انطلاقًا من ستة معايير هي: البنية التحتية، البرمجيات، الوثائق التربوية الرسمية، إنتاج المضامين الرقمية، الربط

بشبكة النت، تجربة الكتاب المدرسي الرقمي، وخلصت الدراسة إلى خصوصية كل تجربة مع التأكيد على ريادة التجربة الكورية التي حاولت بعض الدول الاقتداء بها مثل: النظام التعليمي المغربي.

وتعقيبًا على الدراسات السابقة يتبين أن معظم تلك الدراسات قد اعتمدت على الاستبيان كأداة لجمع البيانات، وهناك نقاط اتفاق بين الدراسات السابقة في النتائج التي تم التوصل إليها وخاصة عند الحديث عن أهمية التحول الرقمي وأثره على التعليم، حيث أشارت إلى أن هناك أثر إيجابي فيما إذا تم التحول رقميًا في التعليم، كذلك اتفقت تلك الدراسات أن واقع التحول الرقمي في التعليم ليس عند المستوى المطلوب، وأن هناك بعض المقترحات والرؤى والتصورات التي يجب القيام بها حتى تتم عملية التحول الرقمي، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في بناء وإعداد الإطار النظري، وفي إعداد الاستبيان، واختيار حجم العينة، وكذلك عند مقارنة نتائج الدراسة الحالية مع نتائج الدراسات السابقة مع الأخذ في الاعتبار خصوصية النظام التعليمي اليمني، والوضع الذي تعيشه اليمن، في حين اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها رجعت إلى مجموعة من التجارب والخبرات العربية والعالمية المتميزة في التحول الرقمي والتي على ضوئها تم بناء الرؤية المقترحة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية مع الأخذ في الاعتبار تعقيدات الوضع السياسي والاجتماعي والاقتصادي الذي تعيشه اليمن منذ ما يزيد على عشر سنوات.

**مشكلة البحث:**

تتمثل مشكلة البحث في أن هناك ضعف في أداء المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية، وبروز العديد من المشاكل التي تواجهها مثل: زيادة عدد الطلبة في الفصل الواحد، وندرة توفر الكتاب المدرسي الورقي، وضعف أداء المعلم عمومًا، وندرة وجود المعلمين المؤهلين في بعض التخصصات، بالإضافة إلى عدم وصول التعليم إلى بعض الفئات الاجتماعية نتيجة للدمار الذي تعرضت له بعض المدارس بسبب الحرب، أو بسبب توقف عملية التنمية في اليمن بسبب الحرب أيضًا، وعدم بناء مدارس جديدة تستوعب التوسع العمراني والانفجار السكاني وخاصة في المناطق الريفية، إضافة إلى مشاكل أخرى كثيرة، وهذا ما أشارت إليه بعض الدراسات المحلية مثل دراسة حضرمي (2011)، ودراسة ضبعان (2010)، ودراسة مصطفى (2013)، ما يعني أن التحول من الأسلوب التقليدي في التعليم إلى الأسلوب الرقمي القائم على استخدام تقنيات العصر ومستحدثات التكنولوجيا أصبح ضرورة ملحة، وحاجة أساسية لمواكبة العصر، وتجاوز مشاكل التعليم.

ويعد دراسة موضوع التحول الرقمي أمر شديد الأهمية في الوقت الحاضر لما يمثله من تحدي كبير لنظام التعليم اليمني، وهو في نفس الوقت فرصة كبيرة لتطوير العملية التعليمية وتحديث الأساليب التدريسية

بما يمكنها من مواكبة متغيرات العصر وتطوراته؛ إضافة إلى ذلك سيوفر التحول الرقمي البيئة التعليمية الجذابة للطلاب بما يمتلكه من تقنيات حديثة وأجهزة رقمية، وبرامج ومنصات الكترونية، وهو ما سيسهم في تطوير مهارات المتعلمين وخاصة تلك التي تتعلق بالمهارات الرقمية والتكنولوجية.

ومن هنا فالسؤال الرئيس للبحث هو: **ما الرؤية المقترحة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهمة؟**

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية:

1. ما واقع التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية؟
2. ما معوقات التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية؟
3. هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغيري النوع والوظيفة؟
4. ما الرؤية المقترحة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهمة؟

**أهداف البحث:**

1. معرفة واقع التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية.
2. التعرف على معوقات التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية.
3. معرفة إن كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير النوع والوظيفة.
4. اقتراح رؤية للتحول الرقمي في المدارس الثانوية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهمة.

**أهمية البحث:**

تكمن أهمية البحث من **الناحية النظرية** فيما سيضيفه إلى المجال من أفكار ومعارف، وخاصة أن هذا البحث يعد من أوائل الأبحاث في اليمن– بحسب علم الباحث – إذ لم يعثر الباحث على أي دراسة محلية تناولت بالاهتمام التحول الرقمي في التعليم، ما يعني أن هذا البحث يعد إضافة نوعية للمكتبة اليمنية والعربية.

أما من **الناحية التطبيقية** فالبحث يحاول توجيه مسار التحول الرقمي في المدارس الثانوية اليمنية، ووضع الخطط واقتراح المراحل ذات الصلة بالتحول الرقمي، وسيساهم في رفع مستوى المخرجات، ويساعد وزارة التربية والتعليم في معرفة جوانب القصور ومواطن القوة في استخدام التقنيات الحديثة في

التعليم، الأمر الذي قد يؤدي إلى وضع السياسات والاستراتيجيات المناسبة، إضافة إلى ما تقدم سيعمل هذا البحث على تجاوز المشاكل التي تواجه المدرسة الثانوية مثل: نقص المدرسين، وازدحام الطلبة، وقلة عدد المعلمين المؤهلين، وضعف الوصول إلى مختلف فئات المجتمع، واختلال المساواة بين الجنسين، بالإضافة إلى أنه سيوفر بديل مناسب للطلبة النازحين ومن في حكمهم الذين لم يتمكنوا من العودة إلى المدرسة.

**حدود البحث:**

ركز البحث على واقع التحول الرقمي في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة صنعاء (البنية المادية والبشرية، المناهج واستراتيجيات التدريس، إدارة وتمويل التحول الرقمي، والامتحانات) وقد تم الاقتصار على هذه المحاور كونها الأكثر ارتباطًا بالتحول الرقمي، ويمثل معرفتها معرفة واقع التحول الرقمي في المدارس الثانوية، كما ركز البحث على تقديم رؤية للتحول الرقمي في المدارس الثانوية استنادًا على بعض التجارب العربية والعالمية المتميزة، وقد تم تنفيذ البحث على مدراء المدارس الثانوية، والموجهين، وكذا المعلمين.

**مصطلحات البحث:**

**التحول الرقمي**: يعرف التحول الرقمي عمومًا بأنه استخدام التكنولوجيا بهدف تعزيز عملية التغيير أو التحول الجذري في العمليات داخل المؤسسات (Maye & other, 2009)، وهو يعني" التحول من العمل التقليدي البطيء إلى العمل الالكتروني المتسارع مما يحقق كفاءة الأداء ويطوره" (السواط، والحربي، 2022: 652). وهو عملية التغيير التكنولوجية، والثقافية اللازمة التي تتطلبها المؤسسة بأكملها بهدف الارتقاء إلى مستوى رغبات عملائها (De Le Pena, 2015)، ويعرفه الشمراني بأنه " استخدام المؤسسات للتقنيات والتكنولوجيا الحديثة في أعمالها وأنشطتها، وفي التواصل بين أفرادها وفي أداء تعاملاتها الكترونيًا بشكلٍ كامل وذلك بالاستناد إلى قواعد بيانات محمية وضمن بيئة تقنية رقمية آمنة" (الشمراني، 2019: 315). ويعني **التحول الرقمي في التعليم**" الاعتماد على التقنية لنقل الخبرات للمتعلمين وفق نظريات التعلم والتعليم لتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة، وإضافة الفاعلية للعملية التعليمية" (العمري، 2023: 97). ويعرف الباحث التحول الرقمي **إجرائيًا** بأنه استخدام المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية للتقنيات الرقمية، والتكنولوجيا المتطورة من أجل تعزيز عملية التعليم والتعلم، وتحسين الوصول إلى التعليم.

**التجارب الملهمة**: يعرفها الباحث **إجرائيًا** بأنها تلك السياسات والاستراتيجيات التي اتبعتها بعض الأنظمة التعليمية العربية والدولية في ادخال التكنولوجيا والتقنيات في التعليم سواءً في مجال الإدارة

والتنظيم، أو في مجال البنية التحتية والبشرية، أو في مجال المناهج وطرق التدريس والتقويم، والتي تعد نماذج يحتذى بها من قبل العديد من الأنظمة التعليمية.

**إجراءات البحث ومنهجيته:**

**المنهج:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لوصف واقع التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية، واستقراء التجارب العربية والعالمية في التحول الرقمي، كما تم استخدام المنهج البنائي لبناء الرؤية المقترحة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية على ضوء تلك التجارب الرائدة والملهمة.

**عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث بطريقة **عشوائية طبقية** من العاملين في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية، وقد تكونت العينة من (137) فرد ما بين مدير/ وكيل مدرسة، أو موجه، أو معلم والجدول (1) يوضح ذلك:

جدول (1) عينة البحث بحسب النوع والوظيفة

| المتغير | معلم | موجه | مدير/ وكيل مدرسة | اجمالي |
|---|---|---|---|---|
| ذكور | 25 | 12 | 18 | 55 |
| إناث | 60 | 6 | 16 | 82 |
| اجمالي | 85 | 18 | 34 | 137 |

يتضح من الجدول أن حجم العينة هو (137)، موزعين ما بين معلمين (85) منهم (25) ذكر، و(60) إناث، وموجهين (18) منهم (12) ذكر، و(6) إناث، ومدراء/ وكلاء مدارس (34) منهم (18) ذكر، و(16) إناث.

**أداة البحث وخطوات بناءها:**

استخدم البحث الاستبيان الذي أجاب عليه العاملين في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة (مدراء/ وكلاء مدارس، موجهين، معلمين) لمعرفة واقع التحول الرقمي في المدارس، والمعوقات التي تواجه عملية التحول الرقمي، وقد تم اتباع الخطوات الآتية:

1. الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بالموضوع.
2. الخروج بالأداة في صورتها المبدئية، وقد تضمنت خمسة محاور هي: (البنية المادية والبشرية، المناهج واستراتيجيات التدريس، إدارة وتمويل التحول الرقمي، الامتحانات، معوقات التحول الرقمي)، وعدد (64) فقرة.
3. عرض الأداة على عدد (8) من المهتمين والمختصين وأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية والحاسوب، ونظم المعلومات لأخذ آرائهم وملاحظاتهم عن مدى ملائمتها لقياس ما أعدت لقياسه، ومدى انتماء المحاور للأداة، وانتماء الفقرات إلى محاورها.
4. الخروج بالأداة في صورتها النهائية بعد استيعاب ملاحظات المحكمين، وبالتالي أصبحت الأداة تتضمن خمسة محاور (نفس المحاور المذكورة سابقًا)، و(55) فقرة حيث تم التعديل والحذف وإعادة صياغة بعض الفقرات.

**صدق الأداة:**

تم التأكد من صدق الأداة من خلال عرضها على (8) من المهتمين والمتخصصين وأعضاء هيئة التدريس بكلية الحاسوب والهندسة، ونظم المعلومات ببعض الجامعات اليمنية.

**ثبات الأداة:**

حصلت الأداة ككل على ثبات عال هو (.97) والجدول (2) يوضح ذلك:

جدول (2): معامل ألفا كرومباخ للأداة ككل ومحاورها الخمسة

| م | المحور | معامل ألفا كرومباخ |
|---|---|---|
| 1 | البنية المادية والبشرية | 0,97 |
| 2 | المناهج واستراتيجيات التدريس | 0,91 |
| 3 | إدارة وتمويل التحول الرقمي | 0.96 |
| 4 | الامتحانات | 0,92 |
| 5 | المعوقات | 0,81 |
| | الأداة ككل | 0,97 |

يلاحظ من خلال الجدول أن الأداة تتمتع بثبات عالٍ هو (.97) وهو ما يؤكد الموثوقية فيها، وقد حصلت المحاور على ثبات متفاوت ما بين (.81)، و(.97) وهو ثبات مرتفع يؤكد الموثوقية في النتائج التي سيتم التوصل إليها.

**إجراءات التطبيق:**

بعد أن أصبحت الأداة جاهزة للتطبيق تم توزيعها على مدراء/ وكلاء المدارس، والموجهين، والمعلمين في المدارس الثانوية بأمانة العاصمة، وقد طُلب منهم الإجابة على جميع فقراتها، والإجابة على كل فقرة وفق البدائل (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، وقد أخذت البدائل القيم الآتية بحسب الترتيب (5، 4، 3، 2، 1)، كما تم تحديد الوسط المرجع وتقديره اللفظي كما يأتي:

**قيم الوسط المرجحتقديره اللفظي**

1 – 1.80 غير موافق بشدة

1.81 -2.60 غير موافق

2.61 – 3.40 محايد

3.41 – 4.20 موافق

4.21 - 5 موافق بشدة

وقد تم توزيع عدد (200) استمارة رجع منها عدد (145) استمارة وتم استبعاد عدد (8) لعدم اكتمال الإجابة عليها، بالتالي تبقت (137) استمارة هي التي تم ادخال بياناتها برنامج SPSS.

**نتائج البحث:**

**نتائج السؤال الأول ونصه: ما واقع التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية؟**

للإجابة على هذا السؤال تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية للأداة ككل، وللمحاور الخمسة وفقًا للمقياس الخماسي (موافق بشدة، موافق، محايد، غير موافق، غير موافق بشدة)، والجدول (3) يوضح ذلك:

جدول (3): المتوسطات والانحرافات لمحاور الأداة وللأداة ككل مرتبة تنازليًا بحسب المتوسط

| المحور | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|
| المناهج واستراتيجيات التدريس | 3.10 | 1.014 | محايد |
| إدارة وتمويل التحول الرقمي | 3.08 | 1.122 | محايد |
| البنية المادية والبشرية | 3.02 | 1.287 | محايد |
| الامتحانات | 2.80 | 1.161 | محايد |
| اجمالي الواقع | 3.02 | 1,111 | محايد |
| المعوقات | 4.06 | ,502 | موافق |

يتضح من الجدول (3) أن واقع التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية ليس على الشكل المطلوب؛ إذ بلغ المتوسط الإجمالي للواقع (3.02) وانحراف معياري (1.111) وهو يقع في إطار التقدير اللفظي محايد، كما حصلت المحاور الأربعة الخاصة بالواقع على متوسطات متفاوتة لكنها تقع كلها في إطار التقدير اللفظي محايد، وهذا يعني أن العينة مترددة في رأيها، وهو يشير إلى أنه ربما توجد بعض مظاهر التحول الرقمي مثل: وجود أجهزة الحاسوب، أو بعض التقنيات، بالإضافة إلى الانترنت، غير أن تلك المظاهر ليست موجودة بما فيه الكفاية. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى الأوضاع السياسية والاقتصادية والتعليمية المزرية التي تعيشها اليمن منذ ما يزيد على عشر سنوات، فالصراع في اليمن والحرب المستمرة منذ (2014) أوقفت عملية التنمية، وعطلت مختلف المشاريع التنموية والتعليمية وغير التعليمية، بل إنها أدت إلى تراجع حاد في التعليم، وفي استخدام التكنولوجيا الحديثة، فموارد الدولة كلها تم توجيهها نحو العمليات العسكرية، ودعم جبهات القتال. إضافة إلى ذلك ربما يعود السبب إلى قلة وعي المسؤولين على التعليم بأهمية التحول الرقمي وضرورته، وبالتالي يقل استجابتهم للمطالبة بتوفير الأجهزة الرقمية والمستلزمات الضرورية من برامج وتقنيات وتطبيقات، وكذا ضعف الاهتمام بإعداد وتدريب الكوادر التعليمية.

وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة آل نملان، والشنيفي والسحيم (2022) التي أشارت إلى أن واقع التحول الرقمي في مكاتب التربية بالرياض جاء بدرجة متوسطة، كما تتفق مع نتائج دراسة مكسموفيك وديمك (Maksimovic & Dimic, 2016) التي أشارت إلى أن استخدام التكنولوجيا الرقمية في الفصول الدراسية في فرنسا جاء بدرجة منخفضة، بينما تختلف نتائج هذه

الدراسة مع نتائج دراسة العمري (2023) التي كشفت عن واقع مرتفع للتحول الرقمي في المملكة العربية السعودية.

**وللمزيد من التوضيح على مستوى فقرات كل محور فقد تم الآتي:**

**1. محور البنية المادية والبشرية:**

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور، والجدول (4) يوضح ذلك:

**جدول (4)**: المتوسطات والانحرافات لفقرات محور البنية المادية والبشرية مرتبة تنازليًا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يوجد موقع الكتروني للمدرسة على الانترنت. | 3.45 | 1.404 | موافق |
| 2 | تتوفر الكوادر البشرية المؤهلة بما يتناسب مع التحول الرقمي في المدرسة. | 3.28 | 1.321 | محايد |
| 3 | يتوفر في المدرسة العدد الكافي من الفنيين للتعامل مع المشاكل التي تواجه التحول الرقمي. | 3.12 | 1.372 | محايد |
| 4 | تهتم المدرسة بنشر الوعي بأهمية التحول الرقمي لدى جميع العاملين بها. | 3.09 | 1.447 | محايد |
| 5 | تزود الفصول الدراسية بالتطبيقات التعليمية التي تتناسب مع التعليم الرقمي. | 3.00 | 1.519 | محايد |
| 6 | يتم تدريب العاملين بالمدرسة على التحول الرقمي. | 3.00 | 1.529 | محايد |
| 7 | يتوفر العدد الكافي من أجهزة الحاسوب للتعليم الرقمي في المدرسة. | 2.97 | 1.509 | محايد |
| 8 | تتوفر الأدلة الخاصة بكيفية التحول الرقمي. | 2.88 | 1.445 | محايد |
| 9 | تتوفر مكتبة الكترونية في المدرسة تضم العديد من المراجع. | 2.88 | 1.495 | محايد |
| 10 | يتوفر للمدرسة منصة تعليمية على الانترنت. | 2.84 | 1.582 | محايد |
| 11 | تتوفر خدمة الانترنت في المدرسة بشكل مستمر. | 2.68 | 1.524 | محايد |
| | المحور ككل | 3.02 | 1.287 | محايد |

يتضح من الجدول (4) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة " **يوجد موقع الكتروني للمدرسة على الانترنت**" وهو (3.45)، وانحراف معياري (1.404)، وهو يقع في إطار التقدير اللفظي موافق، وهذه الفقرة هي الفقرة الوحيدة التي حصلت على تقدير موافق، بينما بقية الفقرات كان رأي العينة

فيها محايدًا، ويمكن تفسير حصول الفقرة الأولى على أعلى متوسط أنه ربما لإدراك المدارس الثانوية لأهمية وجود الموقع الالكتروني على الانترنت لأنه من خلال الموقع تستطيع المدارس أن ترفع الكتب الالكترونية والمناهج الدراسية والأدلة والأنشطة المختلفة، بالإضافة إلى أن الموقع يمثل منصة تعليمية وإثرائية يستطيع الطلاب من خلالها متابعة تعليمهم، وتنمية مهاراتهم، والاطلاع على كل جديد، ناهيك أن الموقع الالكتروني يمثل حلقة وصل ما بين المدرسة وبين الطلبة والمعلمين، ومن خلاله يتم التواصل بين المدرسة وبين المهتمين بالعملية التعليمية. وهذه النتيجة تتفق مع دراسة العجري (2022) التي أكدت على أهمية الموقع الالكتروني كمنطلق للتحول الرقمي في الجامعات المصرية. إضافة إلى ذلك ربما أن هناك تشجيع للمدارس من قبل بعض المسؤولين على التعليم، وتقديم الدعم المالي اللازم لإنشاء مثل تلك المواقع الالكترونية على اعتبار أنها تعتبر الآن وسيلة مهمة للكثير من المؤسسات والوزارات والمدارس للتعريف بنفسها، والترويج لبرامجها وأنشطتها المختلفة.

كما يتضح من الجدول أن أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة "**تتوفر خدمة الانترنت في المدرسة بشكل مستمر**" وهو (2.68)، وانحراف معياري (1.523)، وهو يقع في إطار التقدير اللفظي محايد، وهذه النتيجة تعد صادمة ومؤلمة في نفس الوقت، وهي تعبر عن واقع مختل، وتحول رقمي ضعيف، إذ كيف لعملية التحول الرقمي أن تتم في ظل ضعف توفر الانترنت، وعدم استمراريته، ناهيك عن سرعته الذي تعد أيضًا من المشاكل التي نعاني منها في اليمن بشكلٍ عام، وهذه المشكلة تعد من المشاكل المزمنة التي يعاني منها المواطنون بشكلٍ عام، ولم تتمكن الجهات المختصة من تجاوزها أو العمل على حلها ليس لعدم توفر القدرات الفنية أو الإمكانات المادية؛ وإنما لضعف الإرادة والرغبة في حلها رغم العديد من النداءات والشكاوى المقدمة من قبل المواطنين والمؤسسات والوزارات المختلفة.

**محور المناهج واستراتيجيات التدريس:**

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور، والجدول (5) يوضح ذلك:

جدول (5): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور المناهج واستراتيجيات التدريس مرتبة تنازليًا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تستخدم المدرسة البريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي مثل الواتس للتواصل مع الزملاء والمعلمين. | 3.96 | 1.197 | موافق |
| 2 | تُستَخدَم الهواتف النقالة في عملية التعليم والتعليم. | 3.45 | 1.224 | موافق |
| 3 | تحتوي المقررات الدراسية الرقمية على مختلف الوسائط كالمستندات والصور والصوت والفيديو. | 3.23 | 1.346 | محايد |
| 4 | توجد منتديات لتبادل الخبرات والمعارف بين الطلبة. | 3.09 | 1.385 | محايد |
| 5 | تتوفر في الفصول الدراسية أجهزة العرض والشاشات التفاعلية الحديثة. | 2.99 | 1.590 | محايد |
| 6 | تستخدم المدرسة العديد من تطبيقات الحوسبة السحابية في تعليم الطلبة. | 2.93 | 1.326 | محايد |
| 7 | تُحَوَل المقررات الدراسية الى مقررات رقمية. | 2.91 | 1.319 | محايد |
| 8 | تنفذ بعض الدروس التعليمية عبر الزوم أو الكلاس روم. | 2.88 | 1.435 | محايد |
| 9 | تُحَوَل الأنشطة التعليمية إلى أنشطة الكترونية. | 2.81 | 1.358 | محايد |
| 10 | تستخدم تقنيات الواقع الافتراضي في التعليم الرقمي. | 2.74 | 1.296 | محايد |
| | المحور ككل | 3.10 | 1.014 | محايد |

يتضح من الجدول (5) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة "**تستخدم المدرسة البريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي مثل الواتس للتواصل مع الزملاء والمعلمين**" هو (3.96)، وانحراف معياري (1.197)، وهو يقع في إطار التقدير اللفظي موافق، وهو يعني أن واقع استخدام البريد الالكتروني ووسائل التواصل الاجتماعي جيد، ومُرضي، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن تطبيق الواتس أب وغيره من التطبيقات تعد من أفضل التطبيقات التي تستخدم في عملية التواصل الاجتماعي وذلك

لسهولة الاستخدام ومجانيته، وبالتالي تستفيد المدرسة من هذه الميزة لتحقيق نوع من التواصل مع طلابها ومعلميها لما فيه مصلحة العملية التعليمية، وتنظيم الأمور الإدارية، وتطوير مهارات الطلاب العلمية، والدراسية، والأكاديمية، ناهيك أن البريد الالكتروني أصبح الآن متاح لكل الفئات وفي الغالب يوجد لدى معظم المدارس والمدرسين والطلاب إيميلات يتم من خلالها التواصل مع الطلاب وإرسال الملفات والتكاليف وغيرها من الأنشطة التعليمية.

كما يتضح من الجدول أن أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة " **تستخدم تقنيات الواقع الافتراضي في التعليم الرقمي**" هو (2.74)، وانحراف معياري (1.296)، وهذه النتيجة تعد منطقية؛ إذ أن مثل هذه التقنيات ما زالت بعيده عن تفكير المدارس الثانوية بسبب الضعف الحاصل في شبكة الانترنت، وانقطاعه المستمر، ناهيك عن مشاكل تقنية أخرى، وهو يؤكد الحاجة إلى توفير الأمور الأساسية المتعلقة بعملية التحول والمتمثلة في شبكة انترنت سريعة ومتوفرة بشكلٍ دائم ومستمر لأنه على ضوء هذه الأساسيات تنطلق المدارس في استخدام تقنيات أخرى مثل: الواقع الافتراضي والواقع المعزز، والمنصات الالكترونية وغيرها من التقنيات التي باتت ضرورية لاستكمال عملية التحول الرقمي في التعليم. إضافة إلى ذلك ربما يعود السبب إلى نقص التدريب – أو انعدام – في هذا المجال الذي يتلقاه المعلمون والعاملون في التعليم عمومًا، وهو يشير إلى ضعف الوعي بأهمية مثل هذه التقنيات لدى القائمين على التعليم الثانوي.

### 2. محور إدارة وتمويل التحول الرقمي:

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور، والجدول (6) يوضح ذلك:

جدول (6): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور إدارة وتمويل التحول الرقمي مرتبة تنازليًا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | تتوفر في المدرسة قاعدة بيانات لتخزين البيانات واستخدامها بشكل آمن. | 3.75 | 1.212 | موافق |
| 2 | يتم الاستفادة من التجارب والخبرات الناجحة المحلية والعربية والدولية في التحول الرقمي. | 3.19 | 1.422 | محايد |
| 3 | تتوفر لدى المدرسة البرامج التي تعمل على أتمتة المهام الإدارية والأكاديمية. | 3.12 | 1.328 | محايد |
| 4 | يتم التعاون مع شركات التكنولوجيا لتوفير التقنيات اللازمة للمدرسة للتحول الرقمي. | 3.07 | 1.493 | محايد |
| 5 | يتوفر في المدرسة نظام الكتروني لإدارة الاجتماعات والأنشطة المختلفة. | 3.06 | 1.438 | محايد |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 6 | تقدم الحوافز المادية والمعنوية للعاملين في المدرسة نتيجة لاستخدامهم التقنيات الحديثة. | 2.94 | 1.575 | محايد |
| 7 | يتم تقديم الدعم المالي اللازم للمدرسة لاستكمال عملية التحول الرقمي. | 2.94 | 1.528 | محايد |
| 8 | يتم الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في عملية التحول الرقمي بالمدرسة. | 2.93 | 1.473 | محايد |
| 9 | يوجد شراكة مع وزارة المواصلات لتطوير البنية التقنية للمدرسة. | 2.93 | 1.422 | محايد |
| 10 | يوجد لدى المدرسة استراتيجية وخطط للتحول الرقمي. | 2.90 | 1.471 | محايد |
| | المحور ككل | 3.08 | 1.122 | محايد |

يتضح من الجدول (6) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة "**تتوفر في المدرسة قاعدة بيانات لتخزين البيانات واستخدامها بشكل آمن**" وهو (3.75)، وانحراف معياري (1.212)، وهو يقع في إطار التقدير اللفظي موافق، وهو يعني أن واقع قاعدة البيانات في المدارس الثانوية جيد ومرضي، وهو يمثل إيجابية من إيجابيات المدارس الثانوية، ولبنه جيدة تساعد المدارس الثانوية على استكمال عملية التحول الرقمي، ويمكن تفسير هذه النتيجة أنه نتيجة لدخول الكمبيوتر إلى المدارس والجامعات عمومًا، والمدارس الثانوية بشكلٍ خاص منذ عدة سنوات، واستخدامه من قبل المدارس في تسيير بعض أعمالها؛ فقد ساعدها ذلك على بناء قاعدة بيانات خاصة بها، واستخدامها في عملياتها الإدارية والأكاديمية وهي تؤكد أهمية المحافظة على هذه القاعدة، والعمل على تطويرها وتزويدها بالبيانات والمعلومات التي تصب في مصلحة العملية التعليمية. إضافة إلى أن مثل هذا الإجراء – إنشاء قواعد بيانات – أصبح منتشر كثقافة لدى أغلب المؤسسات والوزارات وبالتالي المدارس، فكل جهة تحاول الاحتفاظ بقاعدة بيانات خاصة بأعضائها وأنشطتها ومهامها.

كما يتضح من الجدول أن أدنى متوسط حصلت عليه هي الفقرة " **يوجد لدى المدرسة استراتيجية وخطط للتحول الرقمي**" وهو (2.90)، وانحراف معياري (1.471)، وهذا يقع في إطار التقدير اللفظي محايد، وموقف الحياد الذي تبنته عينة الدراسة يشير إما إلى وجود استراتيجية وخطة لدى المدرسة للتحول الرقمي لكنها موضوعة على الأرفف لا يتم العمل بها، وإما أنه لا يوجد خطة للتحول الرقمي أساسًا، وتسير المدرسة وفق أشبه ما يكون برؤية مدير المدرسة أو قناعاته التي بناها بشكلٍ خاص وبطرق غير علمية بناءً على ما لاحظة لدى مدراء بعض المدارس الأخرى، أو أطلع عليه من خلال صفحات الانترنت، وفي كلا الحالتين هذا يؤكد ضبابية الموقف الذي تسير عليه المدراس الثانوية نحو التحول الرقمي، وعدم استنادها على أساس سليم، ومنطلق صحيح. وقد يعود السبب في ذلك

إلى تركز اهتمام المسؤولين على التعليم وقيادات الوزارة على اعداد الخطط العادية غير الرقمية على اعتبار أن الخطط الرقمية تتطلب المزيد من المال، والكثير من الإمكانات المادية والتي من وجهة نظرهم لا تستطيع اليمن تحمله في هذه الفترة التي تمر بها وهي فترة الحرب. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الفرعاوي (2022) التي أشارت إلى عدم توفر استراتيجيات وخطط للتحول الرقمي في الجامعات السعودية، أو لدى مؤسسات التعليم العالي التركية كما أشارت إليه دراسة باليز وأوز ( Balyer & Oz, 2017).

### 3. محور الامتحانات:

جدول (7): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور الامتحانات مرتبة تنازليًا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | يتوفر لدى المدرسة بنك أسئلة الكتروني لجميع المواد التعليمية. | 3.13 | 1.489 | محايد |
| 2 | تصحح الاختبارات وترصد الدرجات إلكترونيًا. | 3.09 | 1.437 | محايد |
| 3 | يتوفر ملف أكاديمي إلكتروني لكل طالب لتقييم أدائه. | 2.91 | 1.497 | محايد |
| 4 | تصمم الامتحانات والأنشطة التعليمية المناسبة للتعليم الرقمي. | 2.90 | 1.357 | محايد |
| 5 | يطلع الطالب على الواجبات عبر صفحته على المنصة الالكترونية. | 2.77 | 1.420 | محايد |
| 6 | تُنَفذ الامتحانات عبر منصات التعليم الرقمي. | 2.46 | 1.328 | غير موافق |
| 7 | ينجز الطلبة التكاليف والواجبات إلكترونيًا. | 2.31 | 1.258 | غير موافق |
| | المحور ككل | 2.80 | 1.161 | محايد |

يتضح من الجدول (7) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة " **يتوفر لدى المدرسة بنك أسئلة الكتروني لجميع المواد التعليمية**" وهو (3.13)، وانحراف معياري (1.489) وهو يقع في إطار التقدير اللفظي محايد، ويلاحظ في هذا المحور عدم وجود أي فقرة حصلت عليه تقدير لفظي موافق ما يعني أن واقع التحول الرقمي في الامتحانات غير مقبول، وغير متوفر، ويمكن تفسير ذلك أن عملية التحول الرقمي ربما لازالت في بدايتها، وهي لا زالت تواجه عقبة توفر الانترنت بشكل سريع ومستمر، ما يعني أن توفير بنك أسئلة الكتروني لكل المواد لازال بحاجة إلى وقت طويل حتى تفكر فيه المدارس، وقد يعود السبب في تراجع واقع الامتحانات رقميًا ربما إلى الخوف من تسرب الامتحانات، وعدم قدرة

المدرسة على السيطرة على ذلك، أو ربما يرجع السبب إلى ضعف الوعي من قبل القائمين على المدارس بأهمية توفير بنوك أسئلة الكترونية نتيجة لضعف التدريب – أو انعدامه – الذي تلقوه في هذا المجال، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الحبيشي (Alhubaishy, 2021) التي أشارت إلى أن من أبرز معوقات عملية التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية هو الخوف من التغيير لدى قيادات الجامعات ومن ضمنها التغيير في الامتحانات.

كما يتضح من الجدول أن أدنى متوسط حصلت الفقرة " **ينجز الطلبة التكاليف والواجبات إلكترونيًا**" وهو (2.31) وانحراف معياري (1.258)، وهذا المتوسط يقع في إطار التقدير اللفظي غير موافق، وهذا يشير إلى أن واقع انجاز التكاليف والأنشطة والواجبات لا زال يتم استخدامه بطرقه تقليدية ورقية، ولم يتم استخدام الطرق الرقمية الحديثة، ويمكن تفسير ذلك أنه ربما ذلك بسبب ضعف مهارات الطلبة والمعلمين على استخدام الحاسوب، والانترنت، والتقنيات المرتبطة بهما. وقد يعود السبب إلى عدم امتلاك الطلاب لأجهزة الكمبيوتر أو الأجهزة اللوحية التي من خلالها يتمكنوا من انجاز الواجبات والتكاليف وخاصة أن الكثير من الأسر اليمنية هي واقعة تحت خط الفقر بسبب الحرب وانقطاع المرتب الشهري منذ (2016) الأمر الذي لم يتمكنوا من شراء مثل تلك الأجهزة لأبنائهم. وهذه النتيجة تتفق إلى حدٍ ما مع نتائج دراسة البسيوني (2021) التي أشارت إلى قلة امتلاك المعلم لمهارات التقنية والتدريب الكافي على استخدام التكنولوجيا، كما تتفق مع نتائج دراسة مكسموفيك وديمك (Maksimovic & Dimic, 2016) التي كشفت عن انخفاض استخدام المعلم للتكنولوجيا الرقمية في الفصول الدراسية.

**نتائج السؤال الثاني ونصه: ما معوقات التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية؟**

تم استخراج المتوسطات والانحرافات المعيارية لفقرات هذا المحور، والجدول (8) يوضح ذلك:

جدول (8): المتوسطات والانحرافات لفقرات محور المعوقات مرتبة تنازليًا بحسب المتوسط

| م | الفقرة | المتوسط | الانحراف المعياري | التقدير اللفظي |
|---|---|---|---|---|
| 1 | بطء الانترنت يشكل عائقًا رئيسيًا أمام التعليم الرقمي. | 4.78 | .481 | موافق بشدة |
| 2 | قلة توفر الإمكانات اللازمة والاجهزة والبرمجيات الضرورية. | 4.45 | .865 | موافق بشدة |
| 3 | قلة الدعم الفني في حالة وجود أي مشاكل. | 4.44 | .793 | موافق بشدة |

| | | | | |
|---|---|---|---|---|
| 4 | نقص الوعي بأهمية التعليم الرقمي من قبل القائمين على العملية التعليمية. | 4.42 | .846 | موافق بشدة |
| 5 | ضعف التدريب على استخدام أدوات التعليم الرقمي. | 4.40 | .669 | موافق |
| 6 | ضعف إلمام المعلمين والإداريين بمهارات الحاسوب والانترنت. | 4.35 | .782 | موافق |
| 7 | زيادة تكاليف التعليم الرقمي مقارنة بالتعليم التقليدي. | 4.05 | .934 | موافق |
| 8 | ضعف التحقق من شخصية الطالب أثناء الامتحانات | 4.02 | 1.021 | موافق |
| 9 | ضعف القدرة على استخدام الحاسوب والانترنت من قبل الطلبة. | 4.02 | 1.131 | موافق |
| 10 | صعوبة تحويل بعض المقررات إلى مقررات الكترونية رقمية. | 3.99 | 1.094 | موافق |
| 11 | صعوبة تطبيق التجارب المعملية لبعض المقررات. | 3.93 | 1.092 | موافق |
| 12 | يؤدي التعليم الرقمي إلى تكوين شخصية انعزالية. | 3.85 | 1.042 | موافق |
| 13 | ضعف التفاعل الجيد بين المعلم والطلبة. | 3.75 | 1.175 | موافق |
| 14 | ضعف مراعاة التعليم الرقمي للفروق الفردية بين الطلبة. | 3.75 | 1.175 | موافق |
| 15 | صعوبة تطبيق الاختبارات إلكترونيًا. | 3.69 | 1.135 | موافق |
| 16 | تركيز التعليم الرقمي على الجانب المعرفي دون الوجداني والحركي. | 3.64 | 1.276 | موافق |
| 17 | صعوبة استيعاب الطلبة للدروس الرقمية مقارنة بالتعليم التقليدي. | 3.50 | 1.307 | موافق |
| | المحور ككل | 4.06 | .502 | موافق |

يتضح من الجدول (8) أن أعلى متوسط حصلت عليه الفقرة " **بطء الانترنت يشكل عائقًا رئيسيًا أمام التعليم الرقمي**" وهو (4.78)، وانحراف معياري (481) وهذا يقع في إطار التقدير اللفظي موافق بشدة، وهو يعني أن بطء الانترنت يمثل عائق شديد، وهو يقف أمام التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية، وهذه النتيجة منطقية إذ أن الانترنت يمثل البوابة الرئيسية للتحول الرقمي، فإذا كان الانترنت بطيء جدًا، أو غير متوفر بشكل مستمر فإن كافة الخطوات والإجراءات التي تتخذ للتحول الرقمي ستكون محدودة، أو ضعيفة، أو ربما معدومة. كما أن من المعوقات الكبيرة التي تواجهها المدارس الثانوية قلة توفر الإمكانات والأجهزة اللازمة وكذا الدعم الفني، ونقص الوعي بأهمية التعليم الرقمي من قبل المسؤولين، وندرة التدريب الذي يتلقاه المعلمون في هذا المجال، وهذه كلها معوقات تحد

من التحول إلى التعليم الرقمي، وتعيق الاستفادة من الإمكانات التي يتمتع بها، وهذه النتيجة تختلف مع نتائج دراسة البسيوني (2021) التي لم تشر إلى مشكلة بطء الانترنت كمعوق لدى المدارس الأساسية بمحافظة الدقهلية جمهورية مصر، بمعنى أنهم تجاوزوا هذه المشكلة، وباتوا يواجهوا معوقات أخرى، كما تختلف عن دراسة الحبيشي (Alhubaishy, 2021) التي لم تكن مشكلة بطء الانترنت عائق من عوائق التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية، وأعتقد أن الكثير من البلدان العربية وغير العربية قد تجاوزوا مشكلة بطء الانترنت، وقاموا بتوفير انترنت بسرعات عالية، وهو الأمر الذي سيساعدهم على استكمال عملية التحول الرقمي في التعليم.

كما يتضح من الجدول أن أدنى متوسط حصلت عليه الفقرة " **صعوبة استيعاب الطلبة للدروس الرقمية مقارنة بالتعليم التقليدي**" وهو (3.50)، وانحراف معياري (1.307)، وهو يقع في إطار التقدير اللفظي موافق، وعلى الرغم أن هذه الفقرة قد احتلت أدنى فقرات محور المعوقات من حيث المتوسط؛ إلا أنها تمثل عائق كبير تواجهه المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية، ويمكن تفسير ذلك ربما اعتياد الطلبة والمعلمين على الأسلوب التقليدي في التدريس والتعليم جعلهم يستصعبوا الأسلوب الرقمي الحديث في التعليم والتعلم، وربما يعود السبب في ذلك إلى سيطرة الخوف من التغيير، ومن الأخذ بالأسلوب الحديث في التعليم المتمثل في المنصات الافتراضية، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والكتب الالكترونية وغيرها من التقنيات الخاصة بالتعليم الرقمي، وقد يعود السبب إلى ضعف مهارات المعلمين في توصيل المعلومات من خلال الأجهزة والتطبيقات الرقمية نتيجة لضعف خبراتهم؛ الأمر الذي يؤثر على مستوى فهم الطلاب واستيعابهم للدروس، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الحبيشي (Alhubaishy, 2021) التي أشارت إلى أن من أبرز العوائق التي تقف أمام التحول الرقمي في التعليم بالمملكة العربية السعودية هو الخوف من التغيير.

**نتائج السؤال الثالث ونصه:** هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغيري النوع والوظيفة؟

**أولا بالنسبة لمتغير النوع (ذكور، إناث):**

جدول (9): اختبار T.Test لمعرفة الفروق في استجابات العينة تعزى لمتغير النوع (ذكر، أنثى)

| المحور | النوع | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البنية المادية والبشرية | ذكر | 55 | 3.1421 | 1.31190 | .021 | .886 |
| | أنثى | 82 | 2.9335 | 1.27161 | | |
| المناهج واستراتيجيات التدريس | ذكر | 55 | 3.1236 | 1.05759 | .348 | .556 |
| | أنثى | 82 | 3.0829 | .99005 | | |
| إدارة وتمويل التحول الرقمي | ذكر | 55 | 3.2145 | 1.24609 | .134 | .715 |
| | أنثى | 82 | 2.9927 | 1.20971 | | |
| الامتحانات | ذكر | 55 | 2.8701 | 1.16684 | .543 | .463 |
| | أنثى | 82 | 2.7456 | 1.16232 | | |
| المعوقات | ذكر | 55 | 4.0321 | .50358 | .325 | .569 |
| | أنثى | 82 | 4.0775 | .50415 | | |

يتضح من خلال النظر إلى الجدول (9) أنه لا توجد أي فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) في استجابات العينة تعزى لمتغير النوع، فالجميع ذكورًا وإناثًا كانت إجاباتهم متشابهة أو متقاربة إلى حدٍ ما، ولم تظهر أي فروق دالة احصائيًا، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن العاملين في المدارس الثانوية سواءً كانوا ذكورًا أو إناثًا يمروا بنفس الظروف، ويعيشوا نفس الواقع التعليمي، ويستخدموا نفس الأدوات والتقنيات، فلا تستخدم الإناث الوسائل الحديثة أو البرامج التكنولوجية المتطورة بخلاف الذكور أو العكس، ما يعني أن الفئتين تتعرض لنفس التقنيات، ويمرون بنفس الخبرات ولذلك لم تظهر أي فروق ذات دلالة إحصائية. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة مكسموفيك وديمك (Maksimovic & Dimic, 2016) التي لم تكشف النتائج عن وجود فروق في استخدام التكنولوجيا الرقمية من قبل المعلمين الفرنسيين الذكور والإناث، كما أنها تتفق مع دراسة العمري (2023) التي أظهرت نتائجها عدم وجود فروق دالة إحصائيًا في رأي الذكور والإناث حول التحول الرقمي في المملكة العربية السعودية.

**ثانيًا. بالنسبة لمتغير الوظيفة (مدير/وكيل، موجه، معلم):**

جدول (10): اختبار تحليل التباين ANOVA لمعرفة الفروق التي تعزى لمتغير الوظيفة (مدير/ وكيل، موجه، معلم)

| المحور | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| البنية المادية والبشرية | بين المجموعات | 19.275 | 2 | 9.637 | 6.267 | .003 |
| | داخل المجموعات | 206.073 | 134 | 1.538 | | |
| | المجموع الكلي | 225.348 | 136 | | | |
| المناهج واستراتيجيات التدريس | بين المجموعات | 10.850 | 2 | 5.425 | 5.635 | .004 |
| | داخل المجموعات | 129.000 | 134 | .963 | | |
| | المجموع الكلي | 139.850 | 136 | | | |
| إدارة وتمويل التحول الرقمي | بين المجموعات | 8.122 | 2 | 4.061 | 2.778 | .066 |
| | داخل المجموعات | 195.882 | 134 | 1.462 | | |
| | المجموع الكلي | 204.004 | 136 | | | |
| الامتحانات | بين المجموعات | 10.037 | 2 | 5.019 | 3.878 | .023 |
| | داخل المجموعات | 173.424 | 134 | 1.294 | | |
| | المجموع الكلي | 183.461 | 136 | | | |
| المعوقات | بين المجموعات | .444 | 2 | .222 | .877 | .419 |
| | داخل المجموعات | 33.906 | 134 | .253 | | |
| | المجموع الكلي | 34.349 | 136 | | | |

من خلال النظر إلى الجدول (10) يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات العينة تعزى لمتغير الوظيفة، ومن خلال اختبار توكيه (Tukey) تبين أن الفرق لصالح المعلم، ويمكن تفسير هذه النتيجة أن المعلم ربما هو الأكثر احتكاكًا بالتعليم وبعملية التحول الرقمي، وهو الأكثر إدراكًا لواقعها ومتطلباتها وإجراءاتها، وبالتالي ظهرت الفروق لصالحه، بالإضافة إلى ذلك فمن خلال دور المعلم وتعامله مع الطلبة، واستخدامه استراتيجيات التدريس والتقويم، كل ذلك جعله على معرفة واسعة، واطلاع كبير بواقع التحول الرقمي الذي يتم في المدارس الثانوية، ولذا ظهر رأيه مختلفًا عن رأي

الموجهين، ومدراء المدارس الذين بحكم أدوارهم ليسوا محتكين بالعملية التعليمية بشكل كبير ومباشر مثل المعلم. وهذه النتيجة تختلف عن نتائج دراسة العمري (2023) التي لم تظهر نتائجها أي فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الوظيفة بالمملكة العربية السعودية.

**نتائج السؤال الرابع ونصه:** ما الرؤية المقترحة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية على ضوء التجارب العربية والعالمية الملهمة؟

بعد أن أظهرت النتائج أن التحول الرقمي في المدارس الثانوية بالجمهورية اليمنية ضعيف، وغير مُرضي؛ فقد خرج البحث برؤية مقترحة للتحول الرقمي، معتمدًا في ذلك على المنهج البنائي لبناء تلك الرؤية ويعرف المنهج البنائي بأنه: المنهج الذي يُتبع لإنشاء أو تطوير برنامج أو هيكل معرفي جديد لم يكن معروفًا من قبل بالكيفية نفسها (الأغا والأستاذ، 2004). وقد عرض الباحث الرؤية المقترحة على مجموعة من الأساتذة المحكمين في التربية، والمناهج، وأصول التربية، وتقنيات التعليم ونظم المعلومات، والحاسوب لأخذ ملاحظاتهم وآراءهم حول تلك الرؤية، والعناصر التي تضمنتها، وقد تفضلوا بتقديم العديد من الملاحظات التي تم الأخذ بها وإعادة بناء الرؤية بحيث أصبحت في صورتها النهائية تتضمن: المنطلقات والأهداف والمكونات والمراحل، وآليات التنفيذ، بالإضافة إلى صعوبات التنفيذ وسبل التغلب عليها كما يأتي:

**أولا. المنطلقات والأسس التي تقوم عليها الرؤية:**

**1.** مواكبة التطورات التكنولوجية الهائلة، والانفجارات المعرفية الكبيرة التي يمر بها العصر الذي نعيش فيه والذي يطلق عليه بالعصر الرقمي، وعصر المعرفة.

**2.** هذه الرؤية تعد استجابة للحملات والتحالفات العربية والعالمية، والتحركات الدولية الواسعة التي تسعى لإنقاذ التعليم وخاصة لدى البلدان التي تعاني من أزمات وصراعات وحروب، وتحويله من استخدام الأساليب والطرق التقليدية إلى استخدام الأساليب والطرق الرقمية الحديثة.

**3.** هذه الرؤية منسجمة مع الجهود الحثيثة التي تبذلها الجمعية العامة للأمم المتحدة، وهيئاتها ومؤسساتها المختلفة الرامية إلى تحقيق أهداف التنمية المستدامة لعام (2030)، والتي من ضمنها تلك الأهداف المتعلقة بالتعليم.

**4.** تعزيز التوجه نحو الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي بالمدارس الثانوية، وتمكينها من مواكبة التطورات الحديثة في ظل مجتمع المعرفة الذي نعيش فيه.

**5.** بالإضافة إلى ما تقدم؛ تقوم الرؤية المقترحة على مجموعة من **التجارب والخبرات العربية والعالمية** التي تم الاطلاع عليها، وقد مثلت رافدًا مهمًا، ومورِدًا أساسيًا لبناء تلك الرؤية المقترحة، وسوف نستعرض التجارب العربية أولًا، ثم التجارب العالمية كما يأتي:

**1. التجارب العربية:**

من أبرز التجارب العربية في التحول الرقمي في التعليم التجربة الإماراتية والتجربة القطرية وسنعرضها كما يلي:

**أ. التجربة الإماراتية:**

في عام (2012) تم إطلاق مبادرة محمد بن راشد آل مكتوم للتعلم الذكي الذي يشمل جميع مدارس الدولة، والتي تهدف لخلق بيئة تعليمية ثرية في المدارس تضم صفوفاً ذكية في جميع المدارس، وتوزيع أجهزة لوحية لجميع الطلاب، وتزويد المدارس بشبكات الجيل الرابع فائقة السرعة. كما نفذت دولة الإمارات منظومة التعليم عن بعد لكافة الطلبة وذلك اعتباراً من 22 مارس 2020، وطبقت هذا القرار على المدارس الحكومية والخاصة، وكافة مؤسسات التعليم العالي. ووضعت الدولة منظومة فعالة لتطبيق التعليم عن بعد، شملت تدريبا تخصصياً للمعلمين، لتعزيز قدراتهم على إدارة العملية التعليمية عن بعد. بالإضافة إلى ذلك شكلت وزارة التربية والتعليم لجنة للإشراف على التحول الرقمي.

https://www.moe.gov.ae/Ar/ImportantLinks/Pages/DigitalTransformation.aspx

وتهدف المدرسة الرقمية، إلى توفير تعليم رقمي مُعتمد عبر الإنترنت للطلاب الذين لا يتمتعون بسهولة الوصول إلى التعليم الرسمي. وتوفر المدرسة مواداً تعليمية رقمية في الرياضيات، والعلوم، واللغة العربية، والحاسوب، واللغة الإنجليزية وغيرها بطريقة افتراضية، تعتمد على التعلّم الذاتي، والمحاكاة التفاعلية، والتعلّم القائم على الألعاب، وجميعها مدعومة بأنظمة تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي. وتستهدف المبادرة بشكل خاص الشباب في مخيمات اللاجئين والمجتمعات المهمشة، بغض النظر عن خلفياتهم الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية.

وتعتمد المدرسة الرقمية آلية تقييم ذكية تساعد الطلبة على اكتساب المعارف والمهارات. ويتم تقييم التحصيل العلمي للطالب عبر مجموعة من المدخلات مثل الاختبارات، والأنشطة، والمهمات، وتحليل النظام الذكي؛ وهناك متابعة دورية من قبل المعلّم أو الموجه الرقمي بطريقة جديدة متطورة وغير تقليدية.

وتمتلك دولة الإمارات استراتيجية الهدف منها تعزيز التحول الرقمي في التعليم وتحسين جودة وفاعلية عملية التعلم. (https://ar.uae-voice.net/).

ولتحقيق أهداف المبادرة الرقمية، تم إنشاء "تحالف مستقبل التعلّم الرقمي" للإشراف على المدرسة الرقمية في كافة مراحلها، ودعم وتطوير التعلّم الرقمي. يتم اختيار الكادر التعليمي للمدرسة ضمن معايير تضمن قيام كل منهم بمهام المعلّم الرقمي بشكل عالي الكفاءة، مع ضرورة تمتُّعهم بمجموعة من المهارات التنظيمية والشخصية، بما في ذلك قدرات رفيعة في مجال البحوث والابتكار والإبداع، والقدرة على التواصل الفعّال مع الطلاب.

وتعتمد دولة الإمارات على تكنولوجيا متقدمة لتعزيز التعلم الرقمي. تشمل هذه التكنولوجيا: المنصات الرقمية، والتعلم عبر الإنترنت، والتطبيقات المحمولة، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز، والذكاء الاصطناعي، وتقنيات التعلم الآلي. وتهدف هذه التقنيات إلى تحسين تجربة التعلم وزيادة التفاعل والمشاركة الطلابية.

https://u.ae/ar-ae/information-and-services/education/elearning-mlearning-and-distant-learning/the-digital-school.

**ب. التجربة القطرية:**

تتميز التجربة القطرية بأن عملية التحول الرقمي في التعليم أصبحت جزءا لا يتجزأ من أي خطة استراتيجية تعليمية في قطر، وقد حرصت قطر منذ وقت مبكر على دمج التكنولوجيا في مختلف عمليات التعليم والتعلم، لجعل المتعلم متهيئا لمواجهة كافة متطلبات الحياة العملية الحديثة، وتمتلك وزارة التربية والتعليم والتعليم العالي استراتيجية للتعلم الرقمي، ومنصات للتعليم الرقمي، ومعايير الحوسبة وتكنولوجيا المعلومات، ومصادر التعلم، والأنشطة الرقمية اللاصفية التي تخدم مخرجات التعلم لدى الطلبة. كما أنها تمتلك مناهج رقمية، وبرامج تدريبية لكافة مراحل العملية التعليمية الخاصة بالتحول الرقمي، بالإضافة إلى برامج حماية ضد الهجمات الالكترونية.

https://www.edu.gov.qa/ar/Pages/HomePage.aspx

**2. التجارب العالمية:**

هناك العديد من التجارب العالمية المتميزة في التحول الرقمي في التعليم، ولعل التجربة الفنلندية والكورية الجنوبية والسنغافورية وتجربة هونغ كونغ والتجربة الأمريكية والماليزية من أبرز تلك التجارب وسوف يتم عرضها كالآتي:

أ. **التجربة الفنلندية:**

يعتبر النظام التعليمي الفنلندي من أفضل الأنظمة التعليمية على مستوى العالم بحسب تصنيف بيرسون للخدمات التعليمية، ووحدة الأوكونوميست، ويعد التحول الرقمي في فنلندا تجربة ملهمة للكثير من الأنظمة التعليمية العربية والدولية. وقد سعت فنلندا إلى وضع استراتيجية للتحول الرقمي، وتدعيم شبكات التنمية الوطنية والتعليم الرقمي من خلال التحقق من إدارة استراتيجية التخطيط لشراكات جديدة، والعمل على التطوير الفعلي للشبكات المحلية باستمرار، وتحقيق العلامة التجارية في الرقمنة، ودعم الأنشطة الرقمية داخل المؤسسات التعليمية لاستيعاب الآثار الناتجة عن التحول الرقمي، ودعم وتشجيع المشاركة في المؤتمرات العلمية، ومجتمعات الخبراء (Haukigarvi, 2016).

وتأكيدًا على أهمية التحول الرقمي فقد تبنت الحكومة الفنلندية سياسات لتفعيل دور الرقمنة. وغرسها داخل نظم التعليم المختلفة في مراحله المختلفة بداية من التعليم الأساسي وحتى ما بعد الجامعي. (البربري والفواخري والعمري، 2022: 354). ولم تقتصر فنلندا على وضع الاستراتيجيات والسياسات؛ وإنما عملت في أوائل (2017) على تصميم المناهج الرقمية في كافة التخصصات، وإشراك الطلاب في التدريس والتقييم لقياس ما تم تطويره في المناهج، بالإضافة إلى دعم أعضاء هيئة التدريس لتطوير المناهج، وتفعيل البعد الرقمي في أساليب التدريس (Weimer, 2019). وقد تبوأت التكنولوجيا، ومهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات أهمية كبرى في المناهج الدراسية الفنلندية (الدخيل، 2015: 23).

وتعزيزًا للتحول الرقمي في التعليم فقد سارعت المدارس الابتدائية والثانوية الفنلندية في (2020) لتطبيق نظام لإدارة التعليم القائم على الذكاء الاصطناعي لتحفيز الطلاب على التعلم، وتوفير البيانات عبر منصات التعلم لتوظيفها في تخطيط الخبرات التعليمية، بالإضافة إلى استخدام أساليب التقييم الفاعلة. (العنزي والسعيدي، 2021: 270).

وتأكيدًا للخطوات الجادة التي تبنتها فنلندا في التحول الرقمي في التعليم فإن ما يزيد على (94%) من الطلاب الفنلنديين يمتلكون أجهزة حاسوب يمكنهم استخدامه في المدرسة (العنزي، 2021: 272). بالإضافة إلى ذلك فالمدارس الفنلندية تتميز بجودة البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، ويستخدم المعلمون تكنولوجيا المعلومات والاتصالات كقناة اتصال مع طلابهم بشكلٍ أساسي (الوكالة الفنلندية الوطنية للتربية، 2016). ناهيك عن استخدام المدارس الفنلندية للمنظومة الالكترونية على الانترنت، وبإمكان المعلمين وأولياء الأمور التواصل من خلال المنظومة بالطلاب، ولذلك يتم التعاون

بين البيت والمدرسة بأشكال مختلفة مثل: الرسائل، والبريد الالكتروني، ووسائل التوصل الاجتماعي. (Brian, 2015).

**ب. التجربة الكورية الجنوبية:**

من التجارب الرائدة على مستوى العالم التجربة الكورية الجنوبية التي تعد مثالًا يحتذى به لدى كثير من الأنظمة التعليمية العربية والدولية، ويحتل طلبتها مراتب متقدمة جدًا في **اختبارات بيزا، وتيمس، وبيرلز** للقراءة والعلوم والرياضيات، ويعد تبني التكنولوجيا بوصفها جزءًا لا يتجزأ من العملية التعليمية أمرًا طبيعيًا إذ تحتل كوريا المرتبة الأولى في العالم من حيث متوسط سرعة الانترنت، وهي أول دولة وفرت خدمة الاتصال بالانترنت في المدارس الابتدائية والمتوسطة والثانوية وبسرعات عالية، ويمثل المركز الوطني للتعليم والتعلم شبكة معلومات تربوية تتيح للطلاب الوصول إلى مستودع هائل من الموارد ذات المحتوى التعليمي الرقمي حيث الصور، ومقاطع الفيديو، والمستندات وغيرها مرتبة بحسب موضوعات المناهج الدراسية (الدخيل، 2015: 77).

وتعد التجربة الكورية تجربة رائدة في التحول الرقمي في التعليم، وهو ما حدا بعدد من الأنظمة التعليمية في العالم إلى السعي للاستفادة من تجربتها وتوقيع عدد من الاتفاقيات معها، من أبرزها النظام التعليمي الماليزي، والنظام التعليمي المغربي الذي توج تلك الشراكة عبر استحداث المركز المغربي الكوري للتكوين في تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المجال التربوي في (2008) عبر شراكة بين وزارة التربية المغربية والوكالة الكورية للتعاون الدولي، والذي يهدف إلى تعميم تكنولوجيا الإعلام والاتصال، وتطوير مهارات الأساتذة بغية إدماج التكنولوجيا الحديثة في الممارسات الصفية (سللي وكامل، 2022: 67).

وقد أعلنت حكومة كوريا الجنوبية في (2007) عن خطتها للتحول من النموذج التقليدي المدرسي إلى النموذج الرقمي بدءًا من المدارس الابتدائية وحتى المدارس الثانوية كجزء من استراتيجية " التعليم الذكي" حيث تم تخصيص العديد من المدارس الابتدائية كمدارس بحثية لتجربة الكتب المدرسية الرقمية في الفصول الدراسية، وهكذا صدر أول مخطط خاص بالكتاب المدرسي الرقمي في (2007) والذي استهدف تعزيز الاستخدام للكتب المدرسية الرقمية، وفي (2010) شاركت (132) مدرسة ابتدائية على مستوى البلاد في البرنامج التجريبي والذي رافقه مجموعة من الدراسات التي بحثت فعالية القضايا أو المخاوف التي تثيرها عملية تطبيق استخدام الكتب المدرسية الرقمية ( Jeong & Kim, 2015)، وقد أتاحت تجربة الكتب الرقمية للمعلمين اختصار الجهد والوقت الذي كانوا ينفقونه في

إعداد الدروس والاختبارات مما وفر وقتًا إضافيًا في بناء استراتيجيات التدريس، وأنشطة الدعم، ومراقبة أنشطة المتعلمين ومتابعتهم (سللي وكامل، 2022: 65).

وقد مر تطبيق مشروع الكتاب المدرسي الرقمي الكوري من خلال ست مراحل هي:

-اختيار المدارس التي يتم فيها اختبار جدوى الكتب الرقمية داخل الفصول الدراسية الفعلية.

-تدريب المدرسين والمستشارين على استخدام الكتب المدرسية الرقمية بطرق تربوية فعالة.

-تشييد وإعداد البنية التحتية لدعم استخدام الكتب المدرسية الرقمية حيث يتم توفير جهاز حاسوب لكل متعلم بكل فصل دراسي، وربط الأجهزة بالأنترنت.

-تطوير نظام توزيع الكتب المدرسية وأنظمة إدارة الجودة مع معايير التنفيذ.

-الاهتمام بالجوانب القانونية للتنفيذ (قضايا حق المؤلف، الحماية من القرصنة ..الخ)

-انشاء نظام تقويم لتحليل فعالية الكتاب المدرسي الرقمي (Kim & Jung, 2010).

ويستخدم المعلمون في كوريا الجنوبية جهاز حاسوب لوحي يساعدهم على التحكم في أجهزة الحاسوب الخاصة بالمتعلمين عن بعد حيث يمكنهم مراقبة الطلبة، والاطلاع على أنشطتهم، من جانب آخر؛ واستكمالًا لعملية التحول الرقمي، فقد تم ربط جميع المدارس الكورية بشبكة الانترنت، وزودت بأجهزة لتوفير خدمة الشبكة اللاسلكية في الفصل الدراسي، وتم توصيل جميع الأجهزة بالأنترنت (السبورة الالكترونية، أجهزة الحاسوب الخاصة بالمدرسين والإدارة والمتعلمين) (سللي وكامل، 2022: 64).

**ج. التجربة السنغافورية:**

اهتمت سنغافورة من بداية نهضتها بالتعليم، وحاولت مواكبة كل جديد سواءً في التكنولوجيا والتقنيات، أو في استراتيجيات التدريس أو أساليب التقويم، أو فيما يتعلق بإدارة العملية التعليمية، وهي تعد من التجارب الرائدة والملهمة على مستوى العالم وذلك على اعتبار المواقع المتقدمة التي يحتلها طلبتها في **اختبارات بيزا وتيمس وبيرلز** لمهارات القراءة والعلوم والرياضيات.

وتعد التجربة السنغافورية من التجارب الرائدة في تطوير التعليم، فهي تجربة تستحق التوقف عندها وتسليط الضوء على إيجابياتها والاستفادة منها، حيث يركز التعليم السنغافوري على اكتساب الطلاب مهارات، ومهارات التفكير الإبداعي والناقد، وغرس الرغبة لديهم في التعلم المستمر، واستخدام تقنيات المعلومات بشكل واسع لتطوير مهارات الاتصال والتعلم المستقل (المقبل، 2003). وقد تم وضع ثلاث خطط رائدة للتوسع في تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وذلك لتعزيز الاستفادة منها حيث تهدف هذه الخطط إلى استفادة جميع مراحل التعليم من هذه التكنولوجيا، مما يؤدي إلى إثراء بيئة

التعلم، والتحول الرقمي في التعليم، وتمكين الطلاب من الاستفادة من الدروس التي يتلقونها (مندني، لطيفة والرشيدي، غازي. 2017).

ويتميز النظام التعليمي في سنغافورة بالاهتمام بالأدوات التقنية، والتكنولوجيا التعليمية الحديثة، حيث تبنت وزارة التعليم بالتعاون مع مجلس الحاسوب الوطني مشروع ربط المدارس بشبكة الانترنت بهدف توفير مصادر المعلومات للمدارس، وبدأ المشروع في (1993) بست مدارس، وقادت التجربة إلى ربط المدارس والمشرفين على التعليم بالشبكة، كما تم ربط وزارة التعليم بشبكة الانترنت، بعد ذلك توسع المشروع ليشمل جميع المدارس، كما قامت وزارة المعلومات السنغافورية بوضع خطة لجعل سنغافورة جزيرة الذكاء، ولتحقيق ذلك تبنت وزارة التعليم استراتيجية لنشر تقنية المعلومات في المدارس لتحسين مهارات التعليم لدى الطلبة، وتوفير بيئة غنية بالتقنيات من شأنها أن تخلق الدافع القوي نحو التعلم والابداع والتحول الرقمي المنشود (تريهان، 2020: 63).

**د. تجربة هونغ كونغ:**

ليس غريبًا أن يتم الاطلاع على تجربة التحول الرقمي في هونغ كونغ، فقد ظهرت هونغ كونغ بوصفها قائدًا عالميًا في التعليم في التقويمات الدولية، حيث حلت المرتبة الثالثة عالميًا في اختبارات بيزا العالمية في القراءة والعلوم والرياضيات، وقد صنفت بيرسون للخدمات التعليمية في تقريرها لعام (2012) وفقًا لبيانات وحدة الأوكونوميست النظام التعليمي في هونغ كونغ في المرتبة الثالثة بوصفه أفضل نظام تعليمي في العالم في المهارات المعرفية والتحصيل العلمي بعد فنلندا وكوريا.

وقد اهتمت هونغ كونغ بالتقنية والتعليم الرقمي اهتمامًا كبيرًا، وقد أطلقت الحكومة ثلاث استراتيجيات لتكنولوجيا المعلومات في التعليم في الأعوام (1998، و2004، و2008)، على التوالي، حيث ركزت الاستراتيجيتان الأولى والثانية على تعزيز البنية التحتية لتكنولوجيا المعلومات، وتمكين عملية التعلم والتعليم باستخدام تكنولوجيا المعلومات، فيما تهدف الاستراتيجية الثالثة إلى تلبية الاحتياجات الخاصة بالمدارس والمعلمين والطلبة، وتدريبهم على استخدام تكنولوجيا المعلومات في ضوء تطور التعليم والتعلم، وتهدف الاستراتيجية الثلاث إلى تخفيف العبء عن المعلمين، ومساعدتهم في تنفيذ أنشطتهم التعليمية بدءًا من تخطيط الدرس، حتى تقويم الطلبة، كما ركزت على صقل مهارات المعلمين التكنولوجية، وإيجاد بنية مواكبة لتكنولوجيا المعلومات في المدارس، وتزويد أولياء الأمور بالمهارات اللازمة لتوجيه أبنائهم لاستخدام تكنولوجيا المعلومات في المنزل ( Programmer Highlights on Primary Education,)، وقد أطلقت وزارة التربية والتعليم برنامج لتبني الكتب الرقمية في يونيو

(2012) بهدف تسهيل تطوير الكتب الرقمية، وتطوير طيف واسع من تلك الكتب، ومحاولة إيجاد آلية لتقييم جودتها، وتماشيها مع المعايير الدولية (Hong Kong, 2013).

**هـ. التجربة الأمريكية:**

تبنت **ولاية كاليفورنيا** " مبادرة الكتاب المدرسي الرقمي" من أجل خفض نفقات الكتب الورقية، ففي (2009) وافقت الولاية على اعتماد (10) كتب مدرسية ورقية مجانية وقابلة للتنزيل في مادتي الرياضيات والعلوم في المدارس الثانوية، مع ترك الحرية لكل مدرسة في الولاية باختيار ما إذا كانت ترغب في الاستفادة من الكتب المدرسية الرقمية المجانية، أو الاستمرار في شراء الكتب الورقية، وقد وفرت الولاية مئات الملايين من الدولارات عندما تحولت إلى الكتب المدرسية الرقمية. ونظرًا للاستقلالية التي تتمتع بها الولايات الأمريكية في إطار النظام الفيدرالي فإن غالبية المدارس الأمريكية تزاوج بين الكتب المدرسية الورقية والرقمية (Surdin, 2009).

**و. التجربة الماليزية:**

في ماليزيا تم ربط جميع المدارس من خلال برنامج الكتب الرقمية في قاعدة بيانات تعليمية واحدة باستخدام انترنت G4 ذو سرعة عالية، كما تم منح المستخدمين حق الوصول إلى قائمة البرامج الخاصة بتطبيقات التعلم (virtual forg)، وتطبيقات جوجل للتعليم، والتي يمكن استعمالها بواسطة الهاتف المحمول أو أجهزة الحاسوب، وقد امتد البرنامج على ثلاث مراحل قامت وزارة التربية والتعليم في المرحلة الأولى (2013 – 2015) بتحميل (313) كتابًا مجانيًا من الكتب المدرسية الرقمية عبر بوابة (BestariNetI)، وفي المرحلة الثانية (2016-2020) أنتجت الوزارة مجموعة من الكتب المدرسية التفاعلية للموضوعات المختارة والتي تحتوي على مواد نصية، ورسومات، وصور، وفيديوهات، ورسوم متحركة لمساعدة المتعلمين على التعلم، بينما في المرحلة الثالثة التي تمتد ما بين (2021-2025) فقد قامت الوزارة بنشر الكتب المدرسية الرقمية لجميع المواد بما في ذلك الكتب المخصصة للمتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة (سللي وكامل، 2022: 66).

من خلال عرض التجارب العربية والعالمية السابقة يتضح أنها تجارب رائدة ومتميزة وجدير بالأنظمة التعليمية التي تريد أن تتحول في أدائها وعملياتها ونظامها من النظام التقليدي إلى النظام الرقمي أن تستفيد من هذه التجارب الملهمة، ولعل ما يمكن **الاستفادة** منها هو الآتي:

-وضع استراتيجية واضحة للتحول الرقمي من خلال الاهتمام بالبنية التحتية التقنية، والاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي، وتطوير مهارات الطالب والمعلم على استخدام التقنيات الحديثة، والتكنولوجيا المتطورة.

- الاهتمام بالرقمنة والعمليات المرتبطة بها في جميع مراحل التعليم بدءًا من المرحلة الابتدائية وانتهاءً بالمرحلة الجامعية وما بعدها.

- دمج البعد الرقمي في طرق التدريس وفي أساليب التقويم.

- توفير البنية التحتية التقنية اللازمة لعملية التحول الرقمي من انترنت وأجهزة كمبيوتر وبرامج رقمية وغيرها.

- التحول من الكتاب المدرسي الورقي إلى الكتاب المدرسي الرقمي الذي يتضمن مختلف الوسائط التعليمية من نص وصوت وصورة وفيديو ورسومات وأشكال وغيرها.

- توزيع أجهزة حاسوب لجميع الطلاب في المدارس، وتدريب المعلمين على استخدام التكنولوجيا، وتعزيز قدراتهم ومهاراتهم على التعامل مع التقنيات والأجهزة الذكية.

- الاهتمام بأمن المعلومات وإنشاء الفرق الخاصة بمواجهة مخاطر الهجمات الالكترونية.

- تعزيز التعلم الرقمي من خلال إتاحة المنصات الرقمية، والتطبيقات المحمولة، وتقنيات التعلم الآلي، والواقع الافتراضي والواقع المعزز.

- السير في عملية التحول الرقمي وفق مراحل وفترات زمنية محددة سواءً كان ذلك في توفير أجهزة الحاسوب والبنية التحتية بشكلٍ عام، أو في تحويل الكتب من الورقي إلى الرقمي، أو في الأنظمة الخاصة بالإدارة والتنظيم.

**ثانيًا. أهداف التصور المقترح:**

1. تحويل التعليم بعناصره المختلفة من أسلوبه التقليدي إلى الأسلوب الرقمي الذي يعتمد على التكنولوجيا ويستخدم التقنيات الحديثة.

2. تحقيق أقصى استفادة للمتعلمين، والمعلمين من تقنيات العصر وأدواته المختلفة.

3. الوصول بالتعليم إلى مختلف فئات المجتمع وخاصة النازحين والمهمشين وغيرها من الفئات التي تضررت بشكلٍ مباشر من الصراعات والحروب والأزمات، وتمكينها من مواصلة التعليم، والتدرج في مراحله المختلفة.

4. تجاوز العديد من المشاكل والمثالب التي وقع فيها التعليم التقليدي أو التي لم يتمكن من حلها مثل: الازدحام الشديد في الفصول الدراسية، ونقص عدد المدرسين في بعض التخصصات، وزيادة الهدر والتسرب من التعليم نتيجة الأوضاع الاقتصادية، والسياسية، والاجتماعية التي تمر بها اليمن، وقلة توفر المدرسين الأكفاء، بالإضافة إلى زيادة الطلب الاجتماعي على التعليم وغيرها من المشاكل.

**ثالثًا. مكونات التصور المقترح:**

تتضمن الرؤية المقترحة أربع مكونات هي: المكونات التقنية والمادية، المكونات البشرية، المكونات المالية والإدارية، ومكونات خاصة بالمناهج واستراتيجيات التدريس كما يأتي:

**مكونات تقنية ومادية:**

1. توفير كافة الأجهزة اللازمة للتحول الرقمي مثل: الكمبيوترات، أجهزة البث والنقل، الشاشات التفاعلية، الكاميرا.
2. توفير الفصول الافتراضية والمختبرات والمعامل الافتراضية اللازمة.
3. توفير التطبيقات الحديثة للتعامل مع البيانات المتزايدة.
4. حماية البيانات وتحقيق الأمن السيبراني.
5. توفير التقنيات اللازمة لمكافحة الجريمة الالكترونية والهجمات السيبرانية.
6. توفير انترنت بسرعات عالية وبشكل مستمر.
7. العمل على أن يمتلك كل طالب جهاز حاسوب، ويكون ذلك على مراحل وسنوات عديدة.
8. ربط جميع المدارس الثانوية بأجهزة الحاسوب، وبشبكة الانترنت، ونشر تقنية المعلومات بشكل واسع.

**مكونات بشرية وتشمل:**

1. استقطاب الكوادر البشرية والفنية التي تتطلبها عملية التحول الرقمي والذين يمتلكون مهارات تقنية عالية.
2. تدريب الكفاءات والقدرات البشرية على استخدام التقنيات والتفاعل الايجابي مع الأجهزة والأنظمة الرقمية.
3. تأهيل المعلمين والإداريين والطلاب على الاستخدام الفعال للتقنية.
4. إتاحة الفرصة للتدريب المستمر لجميع العاملين بالمدارس.
5. تبادل الخبرات والتجارب فيما بين المدارس، ومحاولة الاستفادة من الجامعات، وأعضاء هيئة التدريس، والمتخصصين في دعم وتطوير التحول الرقمي.
6. تنمية المهارات التخصصية للمعلمين والإداريين والطلبة في مجال التحول الرقمي.
7. إعداد خطة تدريبية لبناء قدرات المعلمين والموظفين والفنيين والطلبة في استخدام التكنولوجيا بشكل واسع.

8. إعداد الكوادر المؤهلة في تقديم الدعم الفني ومعالجة المشكلات التقنية والتكنولوجية.

9. تشجيع المعلمين والموجهين ومدراء المدارس على المشاركة في الورش والمؤتمرات العلمية المحلية والخارجية، وكذا الانخراط في مجتمعات الخبراء.

**مكونات مالية وإدارية وتشمل:**

**1.** تحديد رؤية واضحة للمدارس اليمنية للتحول من التعليم التقليدي إلى التعليم الرقمي.

2. تطوير الهياكل التنظيمية والإدارية بما ينسجم مع عملية التحول الرقمي. فلم تعد الهياكل الهرمية من أعلى إلى أسفل قادرة على تحقيق الجودة في الإدارة، والتطوير في العمل المؤسسي، وبالتالي فإن الإدارة بالقيم في مجال التحول الرقمي تهتم بتوظيف الطاقات الكامنة في الكوادر البشرية للوصول إلى درجة عالية من الجودة والتي أساسها العلم والصبر والأخلاق العالية، وهو ما يؤدي إلى تقليل الفساد كالرشوة والاختلاس والمحسوبية (سلايمي، وبوشي، 2019: 953).

**3.** إعداد الاستراتيجيات والخطط والبرامج التي تحقق التحول الرقمي في المدارس.

**4.** توعية قيادة وزارة التربية والتعليم وجميع مدراء المكاتب التابعة لها بأهمية التحول الرقمي في القطاع التعلمي حتى تصل إلى قناعة بضرورة تقديم الدعم المالي والمادي للمدارس الثانوية من أجل تحقيق التحول الرقمي المنشود.

**5.** عقد الورش والمؤتمرات العلمية التي تهدف إلى نشر الوعي بأهمية وضرورة التحول الرقمي في التعليم في ظل العصر الرقمي الذي نعيشه.

**6.** سن التشريعات والقوانين واللوائح اللازمة لتيسير وتسهيل عملية التحول الرقمي.

**7.** نشر ثقافة التحول الرقمي داخل المدارس اليمنية ولدى العاملين بتلك المدارس من مدراء، ومعلمين، وموجهين، وطلبة، وإداريين من خلال مختلف الوسائل الإعلامية الحديثة والتقليدية.

**8.** توفير الموارد المالية اللازمة ورصد الميزانيات الكافية للتحول الرقمي.

**9.** التحول في إنجاز المعاملات المالية والأكاديمية والإدارية من الأسلوب التقليدي إلى الأسلوب الرقمي.

10. إعادة هندسة الإجراءات الإدارية، والاستفادة من التقنيات والبرامج والتكنولوجيا في تنظيم وتسيير الأمور الإدارية.

11. أتمتة جميع العمليات الأكاديمية والعلمية في المدارس الثانوية بشكل كامل.

12. توظيف التكنولوجيا في تحسين جودة الخدمات الإدارية، وإجراءات العمل داخل المدرسة وفيما بين المدارس.

**مكونات خاصة بالمناهج واستراتيجيات التدريس والتقويم:**

**1**. العمل على تعزيز التعلم الرقمي من خلال توفير المنصات الرقمية، والتعلم عبر الانترنت، والاستفادة من التلفون المحمول وتطبيقاته العديدة، وتقنيات الذكاء الاصطناعي، والتعلم الآلي، والواقع الافتراضي، والواقع المعزز.

**2**. توفير الموارد التعليمية الرقمية في كافة المواد الدراسية بطرقة افتراضية تعتمد على التعلم الذاتي، والمحاكاة التفاعلية، والتعلم القائم على الألعاب والتي تتناسب بشكلٍ خاص الطلبة في مخيمات النزوح والمجتمعات المهمشة.

**3**. اتاحة التعليم عبر الفصول الدراسية الافتراضية المدعومة بأنظمة تحليل البيانات والذكاء الاصطناعي.

**4**. اعتماد آلية للتقويم تمكن الطلاب من التعلم الذاتي، واكتساب المعارف والمهارات المختلفة، ويكون التقويم عبر مجموعة من المدخلات مثل: الاختبارات، الأسئلة، الأنشطة، مهمات العمل، تحليل النظام الذكي.

**5**. المتابعة المستمرة والدورية من قبل المعلمين لتقدم الطلبة، ومعرفة نقاط الضعف ونقاط القوة.

**6**. تشجيع الطلبة، والمعلمين على القيام بالأنشطة الرقمية اللاصفية التي تخدم مخرجات التعلم، وتعزيز المعارف والمهارات.

**7**. تطبيق نظام لإدارة التعليم يقوم على الذكاء الاصطناعي لتحفيز تعلم الطلبة.

**8**. تنمية مهارات الطلبة الفكرية والابداعية، واكسابهم مهارات التفكير الناقد، وحل المشكلات.

9. تحويل جميع المناهج الدراسية من مناهج ورقية تقليدية إلى مناهج رقمية حديثة.

**رابعًا. مراحل تنفيذ الرؤية المقترحة:**

**المرحلة الأولى: التهيئة للتحول الرقمي:**

في هذه المرحلة يتم تهيئة وتوعية العاملين في المدارس الثانوية اليمنية بأهمية وجدوى التحول الرقمي في العملية التعليمية، والتأكد من الاستعداد الرقمي والتكنولوجي للمدارس، ومدى توفر البنية التكنولوجية والأجهزة الرقمية والكوادر البشرية المؤهلة، وأمن المعلومات وسريتها.

**المرحلة الثانية: تحديد نقطة البداية ووضع رؤية واضحة للتحول الرقمي:**

في هذه المرحلة يتم تحديد نقطة البداية للتحول الرقمي معتمدين في ذلك على المرحلة السابقة التي يتم فيها تحليل الإمكانات، ومعرفة البنية التقنية المتوفرة، ثم وضع رؤية واضحة المعالم للتحول الرقمي، وكذا خطة تنفيذية للتغلب على التحديات والمعوقات التي قد تعترض عملية التحول الرقمي، كما تتضمن هذه المرحلة تحديد آليات التنفيذ وتكلفته، ووقته، والمتطلبات اللازمة. وفي هذه المرحلة بالإمكان البدء ببعض المدارس (كتجربة)، وإدخال الكتب الرقمية، واستخدام استراتيجيات التدريس والتقويم الرقمية، واعتماد أنظمة إدارية رقمية، ثم يتم تعميم التجربة على جميع المدارس الثانوية.

**المرحلة الثالثة: الدعم والرقابة والمتابعة:**

لكي يتم تحقيق الرؤية في الواقع؛ فإنه ينبغي تقديم الدعم والتمويل اللازم، وتأهيل العاملين والكوادر البشرية والفنية، وخلق الظروف المناسبة للتحول الرقمي بما في ذلك إشراك مؤسسات المجتمع، والقطاع الخاص والشركات ذات العلاقة في عملية التحول الرقمي، كما تتطلب هذه المرحلة متابعة سير التنفيذ، وتحقيق الرقابة الداخلية والخارجية حتى يتم الوصول إلى الهدف المنشود المتمثل في التحول الرقمي.

**خامسًا. آليات تنفيذ الرؤية:**

1. إنشاء قطاع أو إدارة عامة بوزارة التربية والتعليم تكون مهمتها الانتقال بالمدارس الثانوية من الأسلوب التقليدي في التدريس والإدارة والتنظيم، والامتحانات إلى الأسلوب الرقمي المعتمد على التكنولوجيا والتقنيات.

2. تشكيل لجان أكاديمية، وإدارية، وفنية تكون حلقة الوصل بين قطاع التحول الرقمي بالوزارة وبين المدارس الثانوية، وبما يحقق رؤية الوزارة للتحول الرقمي.

3. إنشاء مركز بحثي يتبع وزارة التربية والتعليم يهتم بإجراء الدراسات والأبحاث، وتقديم الرؤى والتصورات الخاصة بتنفيذ التحول الرقمي في المدارس الثانوية.

4. تشكيل لجان علمية لإدارة عملية التحول الرقمي في كل مدرسة من المدارس الثانوية.

5. عقد شراكات عربية وعالمية مع وزارة التربية والتعليم للاستفادة من خبراتهم وتجاربهم حول التحول الرقمي في التعليم.

6. التواصل والتفاعل مع مراكز الأبحاث الإقليمية والعربية، وتبادل الخبرات ووجهات النظر.

7. توفير أدلة علمية للمدارس الثانوية تتضمن أهداف التحول الرقمي، ومكوناته، ومراحله وآلياته والمتطلبات اللازمة لتحقيقه.

8. وضع مكافأة مالية تشجيعية للمدارس الثانوية التي خطت خطوات جيدة نحو التحول الرقمي.

9. استحداث إدارة للمخاطر الأمنية لتتولى حماية البيانات وتطوير سياسات أمنية للتصدي للهجمات الالكترونية.

10. تقديم الدعم المالي، والمادي، والمعنوي اللازم للمعلمين والمدارس التي تمتلك خطة واضحة للتحول الرقمي.

11. عقد اتفاقات وتعاون بين وزارة التربية والتعليم والمدارس الثانوية وبين شركات التكنولوجيا المحلية الخاصة والحكومية لتزويد الوزارة والمدارس الثانوية بالأجهزة والبرامج والتقنيات والمستلزمات الخاصة بالتحول الرقمي في التعليم.

12. إنشاء مجلس مشترك بين وزارة التربية والتعليم وبين أولياء الأمور تتولى مهمة التنسيق والتعاون بين المدرسة والأسرة في الجوانب الرقمية ولما فيه تعزيز التحول الرقمي.

**سادسًا. صعوبات تنفيذ الرؤية المقترحة وسبل التغلب عليها:** من المتوقع أن تواجه الرؤية الصعوبات الآتية:

1. ارتفاع تكاليف البنية التحتية الرقمية وتجهيزاتها المادية اللازمة للتحول الرقمي في المدارس الثانوية.
2. ضعف الدعم المادي والمالي المقدم لعملية التحول الرقمي.
3. رفض التغيير وعدم قبول فكرة التحول الرقمي في التعليم من قبل فئة كبيرة من القيادات الإدارية، والمعلمين، والعاملين في المدارس الثانوية بشكلٍ عام.
4. الحرب المستمرة وعدم استقرار الوضع السياسي والاقتصادي والاجتماعي في اليمن الأمر الذي يؤدي إلى ضعف قدرة الوزارة على تلبية الاحتياجات اللازمة للتحول الرقمي.

**المقترحات الخاصة بتجاوز الصعوبات السابقة:**

1. التفكير في إيجاد بدائل تمويلية أخرى غير الجهات الرسمية مثل: التجار، ورجال الأعمال، وأرباب الشركات، ورؤوس الأموال.

2. نشر ثقافة التغيير والتحول الرقمي من خلال تكثيف مواد النشر في مختلف القنوات الإعلامية التقليدية والحديثة، وعقد الورش والندوات والمؤتمرات العلمية المبينة لأهمية وجدوى وضرورة التحول الرقمي في التعليم.

3. الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة، ومحاربة مظاهر الفساد المالي والإداري.

4. تشجيع القطاع الخاص على المشاركة في تطوير التطبيقات الرقمية، وكذلك الاستثمار في تكنولوجيا المعلومات.

**التوصيات:**

1. أن تستفيد وزارة التربية والتعليم والمدارس الثانوية مما تضمنته الرؤية المقترحة ومحاولة الاسترشاد بها في التحول الرقمي المنشود.
2. توفير البنية التحتية التقنية اللازمة والضرورية لعملية التحول الرقمي في المدارس الثانوية مثل: أجهزة الحاسوب، الانترنت، البرامج الرقمية وغيرها.
3. الاستفادة من التجارب والخبرات العربية والعالمية الناجحة في التحول الرقمي في التعليم مع الأخذ في الاعتبار البيئة اليمنية، والوضع الاجتماعي، والسياسي، والاقتصادي الذي نعيشه.
4. توفير خدمة الانترنت في المدارس الثانوية بشكل مستمر ودون انقطاع حتى لا تتعثر عملية التحول الرقمي.
5. الاستفادة من تقنيات الذكاء الاصطناعي في عملية التحول الرقمي مثل: تقنيات الواقع الافتراضي والواقع المعزز والتعلم التكيفي وغيرها.
6. إعداد بنوك أسئلة الكترونية لجميع المواد الدراسية وتحويل عملية الامتحانات من الأسلوب الورقي إلى الأسلوب الرقمي.
7. توفير الانترنت السريع بالمدارس الثانوية حتى ينسجم مع الأنشطة الرقمية التي تتطلبها عملية التحول الرقمي.
8. نشر ثقافة التحول الرقمي بكل الوسائل الممكنة، وعقد المؤتمرات والورش والندوات التي من شأنها توعية العاملين في المدارس الثانوية، ومسؤولي التربية بأهمية وضرورة التحول الرقمي في هذا العصر الذي يشهد تنافس محموم وجهود حثيثة للتحول الرقمي في التعليم.

**References:**

Agha, I, & Professor, M. (2004). Introduction to Educational Research Design, Al-Rantisi Press, 3rd edition, Palestine.

Al Namlan, M, Al Shenafi, A & Al Suhaim, H. (2022). Digital transformation in education offices in Riyadh from the point of view of female educational supervisors, Educational Journal of Educational and Psychological Sciences, No. 27, pp. 491-519.

Al-Ajri, M. (2022). The proposed (Injaz) strategy for digital transformation in Egyptian universities as a starting point that qualifies the entire university for institutional academic accreditation, Journal of Specific Education Research, Mansoura University, No. 67, May, pp. 777-822.

Al-Bar, A & Al-Marhabi, K. (2018). Digital transformation, how digital companies define it, and the drivers of digital and technological transformation, Part 1.

Al-Barbari, M, Al-Fawakhri, M & Al-Omari, A. (2022). Digital transformation and the requirements for the internationalization of higher education institutions in Egypt and Finland - a comparative study, Journal of the Faculty of Education, Sohag University, No. 12, July, pp. 351-391.

Al-Basiouni, S, Jawhar, A & Siam, I. (2021). Digital transformation and its role in confronting educational waste in basic education schools in Dakahlia Governorate, Journal of the College of Education, Damietta University, 7(83), Part 2, October.

Al-Dakhil, A. (2015). Their knowledge. A look at the education of the top ten countries in the field of education through their basic education, Arab House of Science Publishers, 4th edition, Lebanon.

Al-Enezi, S & Al-Saeedi, A. (2021). Distance learning as a strategic option in Finland in confronting the Covid-19 crisis and the possibility of benefiting from it in the State of Kuwait -

a field study, Journal of Educational Studies and Research, 1(1), January, pp. 252-276).

Al-Farawi, H. (2022). A proposed vision for digital transformation in Saudi universities in light of the dimensions of digital transformation, Journal of Arts, Literature, Humanities and Social Sciences, No. 82, August.

Alhubaishy, A & Aljuhani, A. (2021). The challenges of instructions and students' attitude in digital of Saudi Universities. Education and Information Technologies, 1(1), pp 4647-4662.

Al-Nimri, M. (2022). The impact of digital transformation in general education schools in facing the challenges and ongoing developments in the world from the point of view of teachers in the Makkah Al-Mukarramah region, Journal of Educational and Psychological Sciences, 7(30).

Al-Omari, F. (2023). The role of education policies in digital transformation in light of the Kingdom's Vision 2030 from the point of view of female teachers, Journal of the Faculty of Education, Assiut University, 39(3), March, pp. 90-122.

Al-Sawat, T and Al-Harbi, Y. (2022). The impact of digital transformation on the efficiency of academic performance - a case study of the faculty at King Abdulaziz University, Arab Journal for Scientific Publishing, no. 43, pp. 647-686.

Al-Shamrani, I. (2019). Digital learning in light of the Kingdom of Saudi Arabia's Vision 2030, Arab Journal for Specific Education, no. 6.

Bahar, Y, Ahmad, R, Nurfarhanah, N, & Aridi, Z. (2022). Digital Transformation and Teachers Shifting Role the Impact on the Learning Attitude of Students (case study in High school). International Journal of Education Review, Law and Social Sciences (1) ERLAS), 2(6), pp 855-866.

Balyer, A & Oz, O. (2018). View on Digital Transformation in Education. International online journal of Education and Teaching, 5(4), pp 809-830.

Bassiouni, A. (2022). The role of digital transformation in confronting the Corona pandemic, "Dimensions - Challenges - Future Vision and Successful Experiences", Journal of Trade and Finance, 42 (2), pp. 236-310.

Bilyaloca, A, Salimoca, D & Zelenina, T. (2019). Digital transformation in education in integrated science in digital age; ICIS, pp 265-276. Springer International Publishing.

Brian, D. (2015). Research Facts on Homeschooling. National home education research institute.

Dabaan, I. (2010). Some problems of basic education in Amran Governorate in the Republic of Yemen, unpublished master's thesis, College of Education, Sana'a University, Yemen.

Delapena, J & Cabezas, M. (2015). La gran oportunidad. Claves para liderar la transformecion digital en las empresas Y en la economia. Barcelona; Ediciones

European Union. (2014). High Level Group on the Modernization of Higher Education, Report to the European Commission on New Modes of Learning and Teaching in Higher Education, publication office of the European union Luxembourg. OCTOBER.

Finnish National Educational Agency, www.oph.fi/sktes/default/files/docoments/distance.

Gao, H. Bozkir, E, Hasanbein, L, Hahn, I, Gollner, R & Kasnici, E. (2021). Digital transformations of classrooms in virtual reality. In proceeding of the 2021 CHI conference on Human Factor in Computing System, pp 1-10.

Hadhrami, A. (2011). Administrative problems facing educational districts in the capital secretariat, unpublished master's thesis, College of Education, Sana'a University, Yemen.

Haukigarvi, I. (2016). Strategizing Digitalization in a Finnish Higher Education Institution; Towards a Thorough Strategic Transformation, Tampere University Press, pp 107-108.

Hong Kong; The Facts, April. (2013). Published by the information Services Department. http;//www.gov.hk/en/about/abauthk/factsheets/docs/education.pdf.

Jeong, H & Kim, A. (2015). The Digital Textbook in South Korea; Opportunities and Challenges. In T- Blin, V, Chen and C.S. Chai (Eds.), New Media and Learning in the 21st Century, (pp 77-91). Springer Singapore. https;//doi.org/10.1007/978-891-287-326-2_6.

Kim, J. & Jung, H. (2010). South Korea Digital Textbook Project. Computers in the Schools, 27(3-4). Pp 247 – 265. https;//doi.org/10.1080/07380569.2010.523887.

Lin, M, Chen, H & Liu, K. (2017). A study of the Effects of Digital Learning on Learning Motivation and Learning Outcome. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13(7), pp 3553-3564.

Maksimovic, J & Dimic, N. (2016). Digital Technology and Teachers Competence for its Application in the Classroom. Istrazivanja U pedagogiji, 6(2), pp 59-71.

Mandani, L & Al-Rashidi, G. (2017). The distinctive features of the education system in Singapore and the possibility of benefiting from them in the State of Kuwait - an analytical study, Journal of the College of Education, Alexandria University, 27(1).

Maye, T & Others. (2009). Transforming Higher Education Learning, The Higher Education Academy, York Science Park, Heslington, December. P11.

Mike, A. (2021). The degree to which public school teachers possess digital learning skills and their attitudes toward using it in light of the Corona pandemic, unpublished master's thesis, Middle East University.

Mustafa, M. (2013). Problems facing fifth-grade students in acquiring spelling skills in Amanat Al-Asimah, unpublished master's thesis, College of Education, Sana'a University, Yemen.

Next, M. (2003). Education in Singapore, Facing the Future, Curriculum Magazine, No. 3, Saudi Arabia, pp. 20-25.

Programmer Highlights on Primary Education; http;//www.edb.gov.hk/en/edu-system/primary-secondary/primary/highlights/index.htm.

Rajab, I. (2022). Digital transformation in university education, its concept, goals, and mechanisms, Journal of Educational Sciences, No. 50, pp. 54-77.

Saffat, A & Aziz Rahman, R. (2023). Digital transformation in government institutions according to Vision 2030 - a case study of Al-Noor Hospital in Makkah Al-Mukarramah in the period from 2021-2022, Journal of Economic, Administrative and Legal Sciences, 6(25), pp. 94-123.

Salaimi, J, & Bushi, Y. (2019). Digital transformation between necessity and risk, Journal of Legal and Political Sciences, 10(6), pp. 944-967.

Sally, A & Kamel, W. (2022). International experiences in teaching with digital textbooks, Journal of Humanities and Natural Sciences, 4(1), pp. 55-76.

Surdin, A. (2009, Okt 19). In some classrooms, books are a thing of the past; digital texts gaining tavon but critics question quality. The Washington Post, pp A.3-A.3.Retrieved from http;//search.proquest.com/docview/4103515622accountid=15017.

Trehan, L. (2020). Leading countries in education - Secrets of the success of developed countries in education around the world, Mohammed bin Rashid Al Maktoum Knowledge Foundation.

United Nations. (2022). Transforming Education Summit, September 16-19, New York.

Vachkova, S. Petryaeva, E. Milyaeva, D. Agecva, N & Mikhailova, S. (2021). Analytical review of education policies on digital transformation of school education worldwide Education and city; Quality Education for modern cities, pp 248-270.

Weimer, L et Al. (2019). Internationalization at Home in Finnish Higher Education Institutions and Research in stitutes, Minsitry of Education and Culture Publications at the Ministry of Education and Culture Finland, pp 21 -22.

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
Vol 07 / Issue 26 / September 2024
ISSN 2569-930X

# *Existential emptiness and its relationship to Psychological frailty among a sample of Late marriage*

**Najwa Ghaleb Nader***
**Faculty member and head of the Department of Psychological Counseling at the Second College of Education at the University of Damascus- Syria**
**najwa7.nader@mit.edu**
**https://orcid.org/0009-0003-6344-5488**

**Received**: 09/06/2024, **Accepted**: 24/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** The study aimed to investigate the relationship between existential emptiness and psychological fragility, and to investigate differences in existential emptiness and psychological fragility according to variables (gender, work, place of residence); The study sample included (60) late marriage individuals, males and females, whose ages ranged between (40-60) years from residents of As-Swaida Governorate. The study tools consisted of two scales of existential emptiness and psychological fragility prepared by the researcher. The results showed the following:

-There is a statistically significant positive correlation between existential emptiness and psychological fragility.

-There are statistically significant differences in the degrees of existential emptiness among those who are late to marry residing in the countryside compared to those residing in the city, in favor of those residing in the countryside.

-There are statistically significant differences in the degrees of existential emptiness among working and non-working late marriage, in favor of late marriage non-working.

-There are no statistically significant differences in the degrees of existential emptiness among those who late marriage according to the gender variable (males - females).

-There are statistically significant differences in the average degrees of psychological fragility among those who late marriage residing in the countryside compared to those who late marriage residing in the city, in favor of those residing in the countryside.

-There are statistically significant differences in the average degrees of psychological fragility among late marriage persons residing in the countryside compared to those who late marriage residing in the city, in favor of those residing in the countryside.

-There are no statistically significant differences in the psychological fragility of those who marry late according to the gender variable (males - females)

**Keywords:** existential emptiness, Psychological frailty, late to marry

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# الفراغ الوجودي وعلاقته بالهشاشة النفسية لدى عينة من المتأخرين عن الزواج

**نجوى غالب نادر** *

**قسم الإرشاد النفسي في كلية التربية الثانية بجامعة دمشق, سورية**

najwa7.nader@mit.edu

https://orcid.org/0009-0003-6344-5488

تاريخ الاستلام: **2024/06/09** - تاريخ القبول: **2024**/09/**24** - تاريخ النشر: 2024/09/27

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية, وتقصي الفروق في الفراغ الوجودي وفي الهشاشة النفسية وفق متغيرات (النوع، العمل، مكان الإقامة)؛ شملت عينة الدراسة (60) فرداً من المتأخرين عن الزواج من الذكور والإناث ممن تراوحت أعمارهم بين(40– 60) عاماً من سكان محافظة السويداء؛ تكونت أدوات الدراسة من مقياسي الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية من إعداد الباحثة،. أظهرت النتائج ما يلي:

–وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج المقيمين في الريف مقارنة مع المقيمين في المدينة لصالح المقيمين في الريف.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج العاملين وغير العاملين لصالح المتأخرين عن الزواج غير العاملين.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج وفق متغير النوع(ذكور– إناث . )

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج المقيمين في الريف مقارنة مع المتأخرين عن الزواج المقيمين في المدينة لصالح المقيمين في الريف.

–وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج المقيمين في الريف مقارنة مع المتأخرين عن الزواج المقيمين في المدينة لصالح المقيمين في الريف.

–عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج وفقاً لمتغير النوع (ذكور–إناث)

**الكلمات المفتاحية: الفراغ الوجودي**، الهشاشة النفسية، المتأخرون عن الزواج

* المؤلف المرسل

**المقدمة**

يقول ألبرت أينشتاين أن الإنسان الذي يعتبر حياته بلا معنى ليس مجرد إنسان غير سعيد ولكنه يكاد لا يصلح للحياة. وكون الإنسان إنساناً يعني أن يمتلك قيماً وأهدافاً تضيف معنى لحياته؛ فتجده دائم السعي في وضع الأهداف التي يريد تحقيقها والقيم التي تهمه؛ وهي التي تضيف المعنى لوجوده وتشعره بأنه كائن حي موجود في هذه الحياة (منصور،1982: 46).

وتتغير الأهداف في كل مرحلة عمرية, والفرد الذي يضع خطة لحياته في المجال العملي والاجتماعي يستطيع أن يتكيف مع كل مرحلة من مراحل حياته, أما الشخص الذي يفتقد لذلك التخطيط قد يجد نفسه تائهاً بلا أي غاية يسعى لها فيفقد معنى وجوده. وقد أطلق فرانكل على ظاهرة فقدان المعنى في الحياة بالفراغ الوجودي، أي خلو الحياة من أي معنى أو قيمة أو هدف أو حتى غاية يسعى لها الإنسان وتشعره بوجوده، فالبحث عن معنى الحياة ظاهرة ملازمة للوجود الإنساني لكل فرد بغض النظر عن عمره وجنسه وثقافته. ولكن البحث عن معنى الوجود قد أصبح أكثر صعوبة في ظل التغيرات المتسارعة التي يشهدها العالم بصورة شبه يومية, مما انعكس على شتى جوانب الحياة، وجعل بعض الأفراد يواجهون ضغوطاً تجعلهم غير قادرين على الوصول إلى معنى لحياتهم؛ مما تركهم يتخبطون هنا وهناك باحثين عن أي مغزى لوجودهم، وفي رحلة بحثهم هذه يصبحون أكثر قلقاً وخوفاً من مغادرة الحياة دون ترك الأثر الذي يصبون إليه، فتضعف ثقتهم بأنفسهم وبقدراتهم، ويزداد لديهم تأنيب الضمير ولوم الذات، فيغدون فريسة سهلة لاجترار الأفكار السلبية وجلد الذات، وقد يصبحون أكثر هشاشةً, ويتسمون بسرعة التأثر بالمواقف السلبية التي يواجهونها في حياتهم اليومية. وهي ما تعرف بظاهرة الهشاشة النفسية التي تشير إلى ضعف إمكانيات المواجهة لدى الفرد، وتجعله أقل مقاومة لعوامل الخطر أو الأحداث الضاغطة، وأكثر عرضة للاضطرابات النفسية واقتراف سلوكيات المخاطرة. (جماطي، 2020:10).

وفي منتصف العمر غالباً ما يجد الإنسان نفسه وحيداً غير مقتنع بما حققه من إنجازات وغير قادر على إعطاء المزيد. حيث أن مرحلة منتصف العمر من أكثر مراحل النمو الإنساني إثارة للقلق، حيث تتناقص قوى الفرد الحيوية والجسمية والجنسية ويفقد قدرته على الإنجاب، ويبدأ الدخول في عهد جديد تنشأ فيه خصائص جسمية وسلوكية جديدة . ولما كان أسمى هدف يسعى إليه الإنسان منذ وجوده هو الحفاظ على البقاء واستمرار الحياة من خلال تكوين أسرة صالحة تذكره دائماً وينقل إليها قيمه ومعانيه في الحياة؛ فإن الفرد العازف عن الزواج سيكون فاقداً لأعظم قيم الحياة ,وخصوصاً في المجتمع الشرقي المحافظ الذي يضفي على الزواج قيمة اجتماعية ذات أولوية، ولاسيما وأن الزواج وإنشاء أسرة

هو شرط ضروري لاستمرار الحياة وغريزة تحرك الإنسان منذ قديم الزمان من أجل البقاء والحفاظ على النوع، فيصبح الفرد العازف عن الزواج مخالفاً لتقاليد المجتمع من جهة ومن جهة أخرى محروماً من إشباع حاجاته العاطفية والاجتماعية, الأمر الذي يوقعه في صراع مع المجتمع ومع نفسه, فيغرق في رحلة بحث عن معنى جديد لحياته؛ وقد لا يجد ذاك المعنى ليجد نفسه في بعض الأحيان حبيساً للفراغ الوجودي فيغدو فريسة سهلة للهشاشة النفسية. وبناء على ذلك فإن البحث الحالي يهدف إلى تقصي العلاقة بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية لدى عينة المتأخرين عن الزواج.

**مشكلة البحث:**

إن وجود المعنى في حياة الإنسان هو الذي يعطيه الشعور بأنه على قيد الحياة ويدفعه للتحرك في اتجاه معين بشكل منتظم. ولكن يحدث أحياناً أن يتوه الإنسان عن معنى حياته فيعيش حالة من الخواء وانعدام المعنى تعرف باسم الفراغ الوجودي الذي عرفه فرانكل على أنه شعور الانسان بعوزه الشديد إلى المعنى الذي يحميه من الإحساس بالخواء والفراغ واللامعنى والهشاشة النفسية(علي ،2015: 598).

والهشاشة النفسية هي عبارة عن حالة شعورية تعتري الفرد عند وقوعه في مشكلة تجعله يؤمن أن ما حدث له أكبر من قدرته على التحمل، فيشعر بالعجز والانهيار عند حدوث المشكلة, ويبالغ في وصف الأحداث من حوله بصورة سلبية، فتزداد معاناته لأنه يشعر أن تلك الأحداث أكبر من قدرته على التحمل. (عرفة، 2020: 31).

وقد أظهرت العديد من الدراسات في هذا الشأن أن الأفراد الذين يفقدون الشريك يشعرون بالفراغ الوجودي, فقد بينت دراسة(علي, 2015) في العراق أن المعلمات الأرامل يعانين من الإحساس بالفراغ الوجودي, وهذا الإحساس بالفراغ يزداد بازدياد سنوات الترمل, وقد لاحظت الباحثة من خلال مخالطتها لبعض الأفراد المتأخرين عن الزواج أنهم أكثر هشاشة نفسية وأكثر حساسية تجاه الأشخاص والأحداث, ولعل ذلك يعود إلى الفراغ الوجودي وفقد المعنى والأمل الذي تمنحه الأسرة والأولاد للفرد.

وفي ظل الظروف الصعبة التي عاشتها سورية في السنوات الأخيرة نتيجة الحرب وانعكاساتها على الواقع الاجتماعي, والتي جعلت الشباب لا يفكرون إلا بالسفر والهجرة إلى الخارج, وخصوصاً نحو دول أوروبا التي فتحت باب اللجوء لهم, إضافة إلى العدد الكبير من الشباب الذي استشهد في الحروب أو قضى نحبه نتيجة الأعمال الإرهابية, مما جعل نسبة الذكورة في المجتمع السوري تنخفض بشكل واضح, إضافة إلى الواقع المادي المتردي, الذي جعل ما تبقى من الشباب يعزفون عن الزواج لعدم قدرتهم على تحمل تكاليف الزواج الباهظة, وهذا يعني وجود عدد كبير من الأشخاص الذين حرموا من فرصة الزواج وتكوين أسرة, وقد اختارت الباحثة الفئة العمرية (40-60) لأنها مرحلة الانتقال من الرشد المبكر إلى

الرشد الأوسط, والتي تقتضي أن يكون الأفراد قد حققوا خلالها الاستقرار من حيث العمل واختيار الشريك وتكوين أسرة, وبالتالي فإن الأفراد الذين بلغوا الأربعين أو تجاوزوها دون تكوين أسرة سوف يشعرون غالباً بالفراغ الوجودي وفقدان معنى الحياة, مما ينعكس على مشاعرهم وأحاسيسهم ويجعلهم أكثر هشاشة. وبناء على ذلك فإن البحث الحالي يهدف إلى سبر العلاقة بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية لدى عينة من المتأخرين عن الزواج؛ مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات مثل (النوع، مكان الإقامة، العمل)

**فرضيات البحث:**

الفرضية الرئيسية: توجد علاقة دالة إحصائياً بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية لدى عينة من المتأخرين عن الزواج في محافظة السويداء.

الفرضيات الفرعية:

1- يوجد ارتباط موجب دال إحصائياً بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية لدى عينة من المتأخرين عن الزواج

2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الفراغ الوجودي وفق متغير النوع (ذكور، إناث)

3-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الفراغ الوجودي وفق متغير مكان الإقامة (ريف، مدينة)

4-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الفراغ الوجودي وفق متغير العمل (يعمل، لا يعمل)

5-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الهشاشة النفسية وفق متغير النوع (ذكور، إناث)

6-توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الهشاشة النفسية وفق متغير مكان الإقامة (ريف، مدينة)

7- توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الهشاشة النفسية وفق متغير العمل (يعمل، لا يعمل)

**أهداف البحث:**

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تقصي طبيعة العلاقة بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج في محافظة السويداء.
- الكشف عن طبيعة الفروق في الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج وفق متغير النوع.
- الكشف عن الفروق في الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج وفق متغير مكان الإقامة.
- الكشف عن طبيعة الفروق في الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج وفق متغير العمل.
- الكشف عن طبيعة الفروق في الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج وفق متغير النوع.
- الكشف عن طبيعة الفروق في الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج وفق متغير مكان الإقامة.

– الكشف عن طبيعة الفروق في الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج وفق متغير العمل.

أهمية البحث:

تتضح أهمية البحث من خلال النقاط التالية:

–يعد البحث الحالي من البحوث الجديدة التي تناولت العلاقة بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية عموماً، ولدى فئة المتأخرين عن الزواج خصوصاً.

– دراسة مفهوم الفراغ الوجودي الذي أصبح ظاهرة منتشرة في العصر الحالي, نظرا لطبيعة الحياة التي أصبحت أكثر تعقيداً, والتي جعلت إيجاد المعنى في حياة الفرد أكثر صعوبة.

– التصدي لدراسة مفهوم الهشاشة النفسية, والذي أصبح ظاهرة منتشرة تهدد بنية الشخصية وتجعلها ضعيفة وقابلة للانكسار نتيجة بعض أساليب التنشئة الحديثة؛ والتي تتخذ من الحماية الزائدة والدلال المفرط منهجاً لها.

– انتشار ظاهرة العزوف عن الزواج لدى فئة كبيرة من الشباب, نظراً للظروف المادية والاجتماعية والثقافية من جهة, ونتيجة لهجرة الشباب إلى المجتمعات المتقدمة من جهة أخرى, في بلدنا الذي عانى وما يزال من الحروب والظروف الاقتصادية والأمنية القاهرة, مما أدى إلى انخفاض نسبة الذكورة في المجتمع, وانتشار ظاهرة العنوسة لدى الفتيات, مما يستوجب زيادة التقصي عن هذه الظاهرة؛ ولاسيما وأن البحوث التي تناولت التأخر عن الزواج على قلتها قد تناولت هذه المشكلة لدى الإناث أكثر من الذكور.

– – لفت أنظار أصحاب القرار إلى ضرورة تقديم مساعدات مالية وتسهيلات كبيرة للشباب المقبل على الزواج.

– أهمية تضمين المناهج الدراسية وأساليب التربية في المدارس تثقيف الناشئة حول أهمية إيجاد معان للحياة, وأهمية بناء الأسرة كأحد أهم تلك المعاني.

– لفت اهتمام المختصين إلى إعداد البرامج الإرشادية التي تعمل على مواجهة الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية في المجتمع.

**حدود البحث:**

الحدود المكانية: اقتصرت الدراسة الحالية على تناول عينة من المتأخرين عن الزواج في محافظة السويداء وريفها.

الحدود الزمانية: تم تطبيق أدوات البحث خلال شهري (أيار وحزيران) من العام 2023.

الحدود العلمية: اقتصر البحث الحالي على دراسة متغيرين أساسيين هما: الفراغ الوجودي، والهشاشة النفسية, ومتغيرات ثانوية وهي: النوع، مكان الإقامة، العمل.

واقتصر البحث على تناول عينة مكونة من(60) فرداً من المتأخرين عن الزواج, ممن تراوحت أعمارهم بين الأربعين والستين من العمر من الذكور والإناث من محافظة السويداء وريفها.

واقتصرت أدوات البحث على مقياس الفراغ الوجودي ومقياس الهشاشة النفسية من إعداد الباحثة.

مصطلحات البحث والتعريفات الإجرائية:

الفراغ الوجودي: عرفه فرانكل بأنه شعور الفرد بعوزه الشديد إلى الإحساس بمعنى يستحق العيش من أجله ليجعله يعاني من خبرة الخواء داخل نفسه، ويصبح مقيداً مأسوراً بهذه الحالة (علي،2015: 598).

ويعرف الفراغ الوجودي إجرائياً بأنه مجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد المتأخر عن الزواج على مقياس الفراغ الوجودي المستخدم في البحث الحالي.

الهشاشة النفسية: هي حالة شعورية تعتري الفرد عند وقوعه في مشكلة تجعله يؤمن أن ما حدث له أكبر من قدرته على التحمل، فيشعر بالعجز والانهيار عند حدوث المشكلة ويصف المشكلة بألفاظ سلبية مبالغ فيها لا تساوي حجمها الحقيقي (عرفة، 2020: 31).

وتعرف الهشاشة النفسية إجرائياً: بأنها مجموع الدرجات التي يحصل الفرد المتأخر عن الزواج على مقياس الهشاشة النفسية المستخدم في البحث الحالي.

المتأخر عن الزواج: هو الفرد(ذكراً أو أنثى) الذي تراوح عمره بين الأربعين والستين عاماً دون زواج, وقد اختارت الباحثة سن الأربعين لأنه مرحلة انتقال الفرد من الرشد المبكر إلى الرشد المتوسط

النوع: وهم المتأخرون عن الزواج حسب الجنس(ذكور/إناث)

مكان الإقامة: مقارنة الفروق بين درجات أفراد العينة وفق المكان الذي يقيم فيه الفرد المتأخر عن الزواج في مدينة السويداء أو ريفها.

العمل: أي تناول الفروق بين أفراد العينة وفق تصنيفين.

- يعمل: هم المتأخرون عن الزواج الذين يمارسون عملاً يعطي مقابلاً ماديا
- لا يعمل: وهم المتأخرون عن الزواج الذين لا يعملون عملاً يعطيهم مقابلاً مادياً.

**الدراسات السابقة**

**المحور الأول: الدراسات التي تناولت الفراغ الوجودي:**

**أولاً– الدراسات العربية:**

-دراسة الكشكي وآخرون,(2020) في السعودية, بعنوان:

(المرونة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات في مرحلة منتصف العمر)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المسارات الدالة للعلاقة بين المرونة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي، والكشف عن الفروق بين متوسطات المرونة النفسية وأبعادها وأزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي. شملت العينة (409) سيدة سعودية في المدى العمري من (35 إلى 65). وتكونت أدوات الدراسة من مقياس المرونة النفسية في منتصف العمر من إعداد ريان كالتبينو ترجمة وتقنين الباحثة، ومقياس أزمة منتصف العمر من إعداد شيك ترجمة وتقنين الباحثة، ومقياس الفراغ الوجودي من إعداد الباحثة.

وقد توصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً في محدثات أزمة منتصف العمر لدى الزوجات تبعاً لعمرهن ومدة الزواج، ووجود فروق دالة إحصائياً في الدعم الأسري المدرك لدى الزوجات تبعاً لمكان السكن وعدد أفراد الأسرة والمستوى التعليمي للزوجة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العامل الأسري والأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط.

3-دراسة المحسن, (2019) في سورية, بعنوان:

(التفكير الخاطئ والفراغ الوجودي وعلاقتهما باضطرابات الشخصية لدى طلاب جامعة البعث)

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى كل من (معنى الحياة، انتشار التشوهات المعرفية، اضطرابات الشخصية) لدى عينة الدراسة من طلبة الجامعة، والكشف عن العلاقة بين متوسط درجات الطلاب على قائمة التشوهات المعرفية ومقياس الفراغ الوجودي ودرجاتهم على اختبار اضطرابات الشخصية، مع الأخذ بعين الاعتبار متغيري الجنس والاختصاص، شملت العينة (500) طالب وطالبة جامعيين تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية, وتكونت أدوات الدراسة من قائمة التشوهات المعرفية ومقياس الفراغ الوجودي ومقياس اضطرابات الشخصية, ومن أهم نتائج الدراسة أن نسبة التشوهات المعرفية بلغت 16.2، ونسبة الفراغ الوجودي بلغت 19.2، وأن أعلى نسبة انتشار أعراض اضطرابات الشخصية لدى أفراد العينة كان في اضطراب الشخصية الاعتمادية، كما بينت وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين درجات الطلاب على قائمة التشوهات المعرفية ودرجاتهم على مقياس اضطرابات الشخصية، ووجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين معنى الشخصية واضطرابات الشخصية الآتية (الهستيريا، البارانويا، الاكتئاب، المضادة للمجتمع، الحدية، الاعتمادية)، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الذكور والإناث على اختبار معنى الحياة الشخصية لصالح الإناث،

ووجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب على اختبار معنى الحياة وأبعاده لصالح الكليات التطبيقية.

دراسة مطشر , (2019) في العراق, بعنوان:(الفراغ الوجودي لدى الموظفين بالأجر اليومي)

هدفت الدراسة إلى التعرف على الفراغ الوجودي لدى الموظفين بالأجر اليومي ووفق متغير الجنس والتخصص.

شملت عينة الدراسة (400) موظف وموظفة في جامعة ذي قار, واستخدم البحث مقياساً للفراغ الوجودي من إعداده, وبينت النتائج أن الموظفين بالأجر اليومي يعانون من الفراغ الوجودي, مع عدم وجود فروق في الفراغ الوجودي وفقاً لمتغير الجنس والتخصص والحالة الاجتماعية.

دراسة كمال (2018) في مصر, بعنوان:

(الفراغ الوجودي والمسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بالانبساط–الانطواء لدى طلبة الجامعة)

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الفراغ الوجودي لدى الطلبة، والكشف عن الفروق في الفراغ الوجودي والمسؤولية الاجتماعية تبعاً لمتغير النوع الاجتماعي (ذكور – إناث) والتخصص (علمي ــ إنساني)، والكشف عن العلاقة بين الفراغ الوجودي والمسؤولية الاجتماعية بالانبساط والانطواء لدى طلبة الجامعة, شملت العينة (400) طالب وطالبة من جامعة بغداد, استخدمت الباحثة مقياساً للفراغ الوجودي ومقياساً للمسؤولية الاجتماعية, ومقياس الانبساط –الانطواء من إعدادها. وبينت النتائج أن غياب المعنى أدى إلى شيوع حالة من الفراغ الوجودي لدى أغلب الطلبة, والفروق في الفراغ الوجودي كانت لصالح الإناث.

دراسة الخالدي,(2016), في العراق بعنوان:(الحاجة إلى الحب لدى الشباب وعلاقتها بالفراغ الوجودي)

هدفت الدراسة إلى تقصي الفراغ الوجودي لدى طلبة الجامعة، قسم الإرشاد النفسي والإرشاد التربوي في الجامعة المستنصرية في العراق, شملت العينة (310) طالباً وطالبة، تم اختيارهم وفق العينة الطبقية العشوائية. تكونت أدوات الدراسة من مقياس الحاجة للحب من إعداد قدوري (2015), ومقياس الفراغ الوجودي من إعداد الباحثة.

وتوصلت الدراسة إلى أن أفراد العينة الدراسة لا يعانون من الفراغ الوجودي.

–دراسة علي. (2015) في العراق, بعنوان:(الفراغ الوجودي لدى المعلمات الأرامل)

هدفت الدراسة إلى قياس مستوى الفراغ الوجودي لدى المعلمات الأرامل اللاتي يعملن في المدارس الابتدائية التابعة لمديرة تربية ديالي، ووفق متغيرات (العمر، سنوات الترمل، حالة الوفاة), شملت العينة

(450) معلمة أرملة من المعلمات اللاتي يعملن في المدارس الابتدائية في محافظة ديالي للعالم الدراسي (2012_ 2013) واللاتي ترملن من سنة (2003 – 2012)، واستخدمت الباحثة مقياساً للفراغ الوجودي من إعدادها, وتوصلت النتائج إلى وجود إحساس بالفراغ الوجودي لدى المعلمات الأرامل، ووجود فروق في الفراغ الوجودي في متغير (العمر) لصالح المجموعة العمرية (20-39)، وفي متغير (سنوات الترمل) ولصالح المجموعة (أكثر من سنة).

**ثانياً– الدراسات الأجنبية:**

-دراسة الآنديت,(Alandete,2015 ), في إسبانيا, بعنوان:

Does Meaning in Life Predict Psychological Well-Being, (هل معنى الحياة يرتبط بالرفاهية النفسية)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين معنى الحياة والرفاهية النفسية. تكونت عينة الدراسة من (180 ) طالب جامعي، تم استخدام مقياس الرفاهية النفسية ومقياس لمعنى الحياة من إعداد الباحث. وأظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة دالة إحصائياً بين معنى الحياة وبين أبعاد الرفاهية النفسية فيما يتعلق بالتنوع والتنبؤ في الرفاهية النفسية خاصة في قبول الذات، والسيطرة على البيئة والعلاقات الإيجابية.

دراسة مارتنييز وآخرون (Martines, et al, 2015) في إسبانيا, بعنوان:

From existential vacuum to meaning in life, (من الفراغ الوجودي إلى المعنى في الحياة).

هدفت الدراسة إلى تعرف مستوى الاختلاف في الصحة النفسية بين طلاب الجامعة الإسبانية بين كل مستوى من مستويات معنى الحياة وغموض المعنى وتحقيق المعنى, وتعرف طبيعة العلاقة بين معنى الحياة والصحة النفسية, وقد اشتملت عينة الدراسة على (333) طالب وطالبة, تم اختيارهم بطريقة عشوائية, استخدم الباحث اختبار(Pil) لكرونباخ, ومقياس الصحة النفسية(SPWB), وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً في الصحة النفسية, حيث حصلت مجموعة المعنى الكامل على أعلى الدرجات على كل بعد من أبعاد مقياس الصحة النفسية, يليها مجموعة غموض المعنى, أما مجموعة الفراغ الوجودي فقد حصلت على أدنى الدرجات. كما بينت النتائج وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين معنى الحياة والصحة النفسية.

دراسة هدايتي وخازي,(Khazaei & Hedayati ,2014 ), في إيران, بعنوان:

Investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope,

(تقصي العلاقة بين الاكتئاب ومعنى الحياة والأمل لدى الراشدين)

هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقة بين الاكتئاب ومعنى الحياة. وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (215 )من طلبة جامعة الطباطبائي في طهران. واستخدم الباحثان مقياس بيك للاكتئاب، ومقياساً لمعنى الحياة ومقياس الأمل للراشدين من إعدادهما. وقد أظهرت النتائج وجود ارتباط سالب دال إحصائياً بين الاكتئاب ومعنى الحياة، وبين الاكتئاب والأمل, ووجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين الألم ومعنى الحياة.

**المحور الثاني: الدراسات التي تناولت الهشاشة النفسية:**

**أولاً–الدراسات العربية:**

دراسة عواد (2023) في مصر, بعنوان:(الكفاءة الوالدية وعلاقتها بالهشاشة النفسية لطالبات جامعة عين شمس)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن العلاقة بين الكفاءة الوالدية والهشاشة النفسية لطالبات الجامعة. شملت العينة (300) طالبة من كلية البنات بجامعة عين شمس بالقاهرة, وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الكفاءة الوالدية ومقياس الهشاشة النفسية من إعداد الباحثة. وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائياً بين الهشاشة النفسية والكفاءة الوالدية لدى طالبات الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة احصائياً بين الاكتئاب والكفاءة الوالدية. وبين إمكانات المواجهة والكفاءة الوالدية، وبين المصير النفسي والكفاءة الوالدية، وهو ما يشير إلى أن العلاقات الأسرية تعتبر من محددات الهشاشة النفسية.

دراسة دنقل,(2022) في فلسطين, بعنوان(الهشاشة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة )

هدفت الدراسة إلى الكشف عن السمات والخصائص النفسية والشخصية المميزة للطلاب ذوي الدرجات المتطرفة على مقياس الهشاشة النفسية، والكشف عن أهم العوامل النفسية والأسرية الكامنة والظاهرة التي سببت الهشاشة النفسية لديهم. شملت العينة الطلاب الذين حصلوا على درجة متطرفة على مقياس الهشاشة النفسية. وتكونت أدوات الدراسة من مقياس الهشاشة النفسية لطلاب الجامعة من العينات غير الاكلينيكية واستمارة المقابلة الاكلينيكية من إعداد الباحثة، اختبار مينيسوتا متعدد الأوجه للشخصية إعداد( مليكة 2000)، اختبار رسم الأسر المتحركة من إعداد( burns and kaufman ) , ترجمة (عبد الفتاح, 2015)، اختبار تفهم الموضوع للراشدين إعداد (bellak), ترجمة(خطاب, 2012)

وتوصلت النتائج إلى وجود أبعاد وسمات شخصية مميزة للطلاب ذوي الهشاشة النفسية المرتفعة، فالبناء النفسي لهم اتسم بالخلل والتصدع والاضطراب، ولديهم صورة سلبية للذات وعدم رضا عنها، وإحساس بالنقص في إشباع الاحتياجات العاطفية الأساسية، معاناة الصراع، ضعف الأنا واللجوء إلى ميكانيزميات دفاعية غير ناضجة لمحاولة التكيف، إدراك البيئة بوصفها عدوانية محبطة وغير متعاطفة، كما اتسم النسق الأسري لديهم بالتسلط والقسوة، والعنف، وإحباط إشباع احتياجاتهم الأساسية من الحب والتقبل والاهتمام.

دراسة جماطي (2021) في الجزائر, بعنوان:(أنماط التعلق والهشاشة النفسية عند المراهقين غير المتوافقين دراسياً وعلاقاتها بحاجاتهم الإرشادية).

هدفت الدراسة إلى التعرف على كل من نمط التعلق السائد ومستوى الهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسياً، وفيما إذا كان هناك فروق في هذين المتغيرين بين المراهقين المتوافقين وغير المتوافقين دراسياً، والكشف عن طبيعة العلاقة بين كل من أنماط التعلق، والهشاشة النفسية والحاجات الإرشادية لدى هؤلاء التلاميذ. شملت عينة الدراسة (201) مراهقاً ومراهقة من ثانويات مدين باتنة, تكونت أدوات الدراسة من مقياس أنماط التعلق لسامية محمد صابر(2015)، واستبيانات التوافق الدراسي للمراهقين، مقياس الهشاشة النفسية للمراهق والحاجات الإرشادية للمراهق المعدة للدراسة الحالية. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين المراهقين المتوافقين دراسياً وغير المتوافقين دراسياً في نمط التعلق الآمن لصالح المراهقين المتوافقين دراسياً، وبين المراهقين المتوافقين دراسياً وغير المتوافقين دراسياً في الهشاشة النفسية لصالح غير المتوافقين دراسياً. ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائياً بين نمط التعلق المتناقض والهشاشة النفسية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسياً، وأن أهم الحاجات الإرشادية لدى المراهقين غير المتوافقين دراسياً هي الحاجات المدرسية، تليها الحاجات الاجتماعية، ثم الحاجات النفسية والحاجات الأسرية. ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة احصائياً بين التعلق المتناقض، الهشاشة النفسية وكل الحاجات الإرشادية للمراهقين غير المتوافقين دراسياً.

**2-الدراسات الأجنبية:**

دراسة بارون وآخرون ( Baron, et al, 2007 ), في أمريكا, بعنوان:

Hostility, Anger, and Marital Adjustment: Concurrent and Prospective Associations
with Psychosocial Vulnerability

(العدوانية والغضب والتكيف الزواجي وعلاقته بالهشاشة النفسية)

هدفت الدارسة إلى تعرف تأثير الهشاشة النفسية في التكيف الزواجي، وتطور الشعور بالغضب والعدوانية لدى الزوجات في ولاية يوتا في الولايات المتحدة الأمريكية, تكونت العينة من (122) زوجاً, واستخدم الباحثون مقياس سمة الغضب والإدراك العدوانٍ ، ومقياس التكيف الزواجي والصراع والدعم. وتوصلت النتائج إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين السلوك العدواني والغضب والهشاشة النفسية لدى الأزواج، مما أثر في التكيف الزواجي بينهم.

دراسة سالم وآخرين (Salem, et al,2019) في أمريكا, بعنوان:

Correlates of physical, psychological, and social frailty among formerly incarcerated, homeless women.

(الهشاشة الجسدية والنفسية والاجتماعية لدى النساء المسجونات والمتشردات سابقًا).

هدفت الدراسة إلى تقصي العلاقة بين الهشاشة الجسدية والنفسية والاجتماعية لدى النساء السجينات والمشردات في منطقة بونوما في ولاية كاليفورنيا, تكونت العينة من (131) امرأة من النساء السجينات والمشردات, واستخدم الباحثون استبياناً لجمع المعلومات حول سبب وجودهن في السجن أو التشرد, وطول مدة التشرد والاعتقال الأول, وعدد الإساءات, وخبرات العنف السابق, وعدد مرات الاعتقال, والسلوكيات المنحرفة كإدمان المخدرات, وحول الصحة الجسدية والنفسية كالاكتئاب واضطراب ما بعد الصدمة والتنظيم الانفعالي والهشاشة النفسية والاجتماعية والجسدية وخبرات الإساءة في المنزل. وقد بينت النتائج أن الهشاشة الجسدية والنفسية والاجتماعية وخبرات الإساءة في المنزل قد دفعت النساء إلى التشرد ودخول السجن.

**تعقيب على الدراسات السابقة:**

إن موضوع الفراغ الوجودي من الموضوعات الهامة الذي تناولته دراسات عديدة، ولكن موضوع الربط بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية لدى عينة من المتأخرين عن الزواج لم تتناوله قط أية دراسة سابقة على حد علم الباحثة, ولذلك فقد ذكرت الدراسات السابقة ضمن محورين, محور الدراسات التي تناولت الفراغ الوجودي, ومحور الدراسات التي تناولت الهشاشة النفسية, وقد اختلفت الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في ما يلي:

-الربط بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية.

- تناول عينة من المتأخرين عن الزواج من الرجال والنساء في المدى العمري (40-60) .

- مكان الدراسة , حيث تفردت الدراسة الحالية بأنها الأولى على مستوى سورية عموماً؛ ومحافظة السويداء خصوصاً.

– استخدام مقياسين؛ أحدهما للفراغ الوجودي, والآخر للهشاشة النفسية؛ وكلاهما من إعداد وتقنين الباحثة.

– معظم الدراسات السابقة تناولت عينة مكونة من طلبة المرحلة الجامعية.

–تفردت الدراسة الحالية بدراسة المتغيرين التاليين (مكان الإقامة– العمل).

أما أوجه التشابه بين بعض الدراسات السابقة أو جميعها والدراسة الحالية فقد تجلى فيما يلي:

– تشابهت من حيث الموضوع مع دراسة كل من : الكشكي وآخرون,(2020)؛ حول (المرونة النفسية كمتغير معدل للعلاقة بين أزمة منتصف العمر والفراغ الوجودي لدى السعوديات في مرحلة منتصف العمر) , ومع دراسة الخالدي (2016), في العراق؛ حول(الحاجة إلى الحب لدى الشباب وعلاقتها بالفراغ الوجودي), وكذلك مع دراسة علي. (2015) في العراق, حول (الفراغ الوجودي لدى المعلمات الأرامل).

– جميع الدراسات السابقة استخدمت المنهج الوصفي التحليلي.

– بعض الدراسات تناولت عينة من الراشدين مثل دراسة كل من (الكشكي وآخرون ,2020), (مطشر,2019),(علي,2015), (Khazaei & Hedayati2014 ), (2007 , ) (Salem, et al,2019) ,Baron, et al.

– معظم الدراسات السابقة أجرت مقارنة للمتغيرات المدروسة بين الذكور والإناث.

وقد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة فيما يلي:

–إعداد المقاييس , حيث اطلعت الباحثة على مقاييس الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية التي تناولتها بعض تلك الدراسات والمحاور التي تدور حولها, وبناء عليها قامت ببناء مقياس الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية للبحث الحالي.

–المنهج المستخدم للدراسة, حيث قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي التحليلي مثل معظم تلك الدراسات.

– في تحديد أهداف الدراسة والمتغيرات الارتباطية والقوانين الإحصائية المناسبة.

**الدراسة النظرية**

**تمهيد**

يعني كون الإنسان إنساناً أن يكون منشغلاً متشبثاً بموقف، وأن يتبنى قيماً وأهدافاً يسعى لتحقيقها، ولا يكون الوجود الإنساني اصيلاً إلا إذا تشبعت حياة الفرد بمعنى فريد ونوعي يخصه وحده. والمعنى ليس انبثاقاً من الوجود ذاته فحسب، ولكنه شيء يواجه هذا الوجود وعندئذ يكتسب هذا المعنى

مغزى يشبع إرادة المعنى, وعندما يتعرض المعنى للإحباط ينشأ ما يسمى بالفراغ الوجودي الذي يشير إلى خليط من مشاعر الخواء والفراغ والسأم والملل والعجز. وأخذت بوادر هذه الظاهرة بالانتشار والتوسع في العصر الحديث, ويعد الفراغ الوجودي من المفاهيم السيكولوجية التي أشار إليها الوجوديون مثل فرانكل في فلسفتهم. إذ عدوه النتيجة الخطيرة لإعاقة دافع البحث عن معنى؛ وأحد المخاوف الوجودية الكبرى التي تهدد الصحة النفسية للفرد. (منصور، 1982 : 20), (علي،2015: 2).

**مفهوم الفراغ الوجودي**

الفراغ الوجودي عرفه كل من:

فرانكل: شعور الإنسان بعوزه الشديد إلى الإحساس بمعنى يستحق العيش من أجله ليجعله يعاني من خبرة الخواء داخل نفسه ويصبح مقيداً مأسوراً بهذه الحالة.

رولو ماي: حالة تتولد من إحساس الناس بأنهم عاجزون على أن يفعلوا أي شيء له أثر إيجابي في حياتهم الخاصة أو فيما يخص العالم من حولهم.

أيرنشو: حالة تعبر عن تجنب المعنى في حياة الفرد وانعدام الهدف وفقدانه (علي ،2015: 598).

وعرفه فرانكل أنه نقص في المعنى المدرك والهدف من الحياة، وتنشأ هذه الحالة من إحباط إرادة المعنى، ومن سماته: السأم والملل، الخمول وفتور الشعور، وأحياناً العصاب المعنوي. والأعراض النفسية له تنشأ من الصراعات الروحية والأخلاقية. ويقول فرانكل: أن حالة الفراغ الوجودي تؤدي إلى العدمية كما يرى أن الفراغ الوجودي ظاهرة واسعة الانتشار, ويبدو الفراغ جلياً في حالة من اليأس والملل والوحدة. وقد أشار بويري(2006) إلى أن الكفاح في إيجاد المعنى (إرادة المعنى) يمكن أن يحبط، وهذا الإحباط يمكن أن يؤدي إلى عصاب معنوي. والناس اليوم أكثر من أي وقت مضى يعيشون حياتهم على أنها خاوية بلا معنى أو هدف. ويستجيبون لذلك بسلوكيات غير عادية تؤذي أنفسهم والآخرين والمجتمع. وإذا كان المعنى هو الذي نرغبه ونريده، فعندئذ يكون خواء المعنى هو الفراغ التام في حياتنا. ويشير فرانكل إلى أن واحد من أكثر العلامات المميزة للفراغ الوجودي هي الملل. ويوضح كيف أن الناس يكون لديهم الوقت لعمل ما يريدونه لكنهم لا يرغبون بعمل شيء؛ لذلك يحاولون ملء الفراغ الوجودي بالأشياء التي توفر لهم بعض الرضا. فيحاولون ملء حياتهم باللذة، الأكل من غير ضرورة، العيش في مستوى عال، أو البحث عن السلطة والقوة خاصة القوة التي تمثل النجاح المالي. أو يملؤون حياتهم بالفضول والنشاط، أو الغضب والكراهية، أو بالعصاب.

ويشير (كرونباخ وهنريون) نقلاً عن فرانكل، أن الفرد الذي يفشل في إيجاد المعنى والهدف في الحياة، يعاني "الفراغ الوجودي" وهو حالة من الفراغ والخواء تتميز على وجه الخصوص بالملل واليأس. إذا لم

يتخلص الفرد من هذه الحالة فإنها تؤدي إلى الإحباط الوجودي الذي يؤدي بدوره إلى العصاب المعنوي. كما يذكر (هاتز) نقلاً عن فرانكل أن الفراغ الوجودي هو العصاب الجمعي في هذا العصر، ويشعر الفرد الذي يعاني الفراغ الوجودي بالبؤس، اللامبالاة، والسؤال الداخلي المتكرر لماذا أشعر بالقلق والانزعاج حتى عند استيقاظي في الصباح الباكر. ويمكن أن يعمل الفراغ الوجودي كدافع للفرد للكفاح نحو اكتشاف المعنى والهدف من الحياة، أو يفتح الباب للأعصبة المعنوية التي غالباً ما تظهر وتتضح بالعدوان، الإدمان، أو الاكتئاب. كما يضيف (ونج) أن الفراغ الوجودي يؤدي إلى الإحساس العام باللا معنى والفراغ والملل؛ والذي أصبح ظاهرة واسعة الانتشار في العصر الحالي نتيجة الثورة الصناعية وفقدان القيم التقليدية وتدهور السمة الإنسانية للإنسان. (محمد وآخر, 2012: 39)

**أسباب الفراغ الوجودي ومصادره:**

تطور أساليب الحياة : إن حياة الرفاهية التي تعتمد على الآلة في الحياة اليومية غالباً ما تؤدي إلى زيادة هائلة في أوقات الفراغ, إضافة إلى طبيعة المساكن الصغيرة نسبياً وخصوصاً في المدن المزدحمة, وتوجه الأفراد عموماً إلى التقليل من الإنجاب, وتأخر الزواج أو العزوف عنه.

عصاب يوم الراحة الأسبوعية: وهو نوع من القلق الذي يصيب الأفراد الذين يتعلقون بأعمالهم بشكل كبير لدرجة أنهم يتضايقون كثيراً عندما يحين موعد إجازة نهاية الأسبوع.

الفراغ القيمي: فالتوجه إلى العمل الإنساني ومساعدة الآخرين والاهتمام بالمصالح العامة والأعمال التطوعية يمكن أن تملأ حياة الأفراد الذين يعانون الفراغ بالمعنى السامي.

عدم وجود توجه واضح نحو المستقبل: يرى فرانكل أن الإنسان لا يستطيع أن يعيش إلا من خلال التوجه نحو المستقبل. ويبرهن على ذلك في ضوء ما شاهده من زملائه المسجونين في معسكرات الاعتقال النازية ممن فقدوا الشعور بالمستقبل؛ ومن التوجه نحو تحقيق أهداف ذات معنى، وماتوا بعد ذلك في غضون أيام قليلة, حيث أنهم فقدوا ملازمهم المعنوي وسلاحهم الروحي ودخلوا في طور الضعف واليأس والفراغ. (عبيد،2017: 79)

**العلاج بالمعنى لمحاربة الفراغ الوجودي:**

ينبغي ألا نبحث عن معنى واحد لجميع أفراد البشر, فلكل فرد مهنته الخاصة أو رسالته الخاصة في الحياة التي تفرض عليه مهاماً محدودة عليه أن يقوم بتحقيقها, ويستطيع الفرد أن يستجيب للحياة عن طريق الإفصاح عن مسؤوليته والتعبير عنها. والتأكيد على الالتزام بالمسؤولية جزء لا يتجزأ من العلاج بالمعنى ولا يوجد شيء يستطيع أن يستثير إحساس الفرد بالالتزام بالمسؤولية والعمل على تغيير الواقع للأفضل. والتأكيد على أن المعنى الحقيقي للحياة يوجد في العالم الخارجي أكثر مما هو في داخل

الإنسان, فالهدف الحقيقي للوجود الإنساني لا يمكن أن يوجد فيما يسمى بتحقيق الذات حسب وجهة نظر فرانكل وإنما بتسامي بالذات وتجاوزها.

ووفق العلاج بالمعنى نستطيع أن نكتشف معنى الحياة بطرق مختلفة, منها القيام بعمل هام وإنجازه, أو اختبار قيمة سامية كالقيام بعمل خير تجاه البيئة أو المجتمع، أو من خلال تقديم الحب والرعاية للآخرين كالأبناء أو غيرهم, والتضحية والتفاني من أجلهم. وفي حالة المعاناة في مواجهة قدر لا مفر منه كمرض مستعص كالسرطان, عندئذ فقط يكون أمام الفرد الفرصة الأخيرة لتحقيق المعنى الأعمق وهو معنى المعاناة, وأن يتسامى الفرد فوق المعاناة الشخصية, كتقديم شيء من أجل مرضى السرطان , أو أي عمل آخر يحقق فيه معنى لتلك المعاناة التي لا يمكن تجاوزها. (منصور، 1982: 145 – 149)

**ثانياً– الهشاشة النفسية:**

يفرض موضوع الهشاشة النفسية ذاته للحديث عن مشكلة كبيرة يغفل الكثير منا عن وجودها في شخصيته وتأثيرها الشديد على علاقته مع الآخرين؛ وما يترتب على ذلك من آثار نفسية وعضوية قد يعاني الإنسان منها لسنوات طوال وهو لا يدري شيئا عنها. والمعنى العام للهشاشة النفسية هو دوام ترجمة أفعال وأقوال وسلوكيات الآخرين على محمل سلبي يتصور فيها المرء نفسه ضحية سوء معاملة الآخرين, ويبحث في أفعال الآخرين ما يبرر هذا التأويل, مما يدخله في دائرة مغلقة من فقدان الثقة بالنفس وفي الآخرين، وغالباً ما تدعم بيئة الفرد الاجتماعية الاستعداد الخاص للهشاشة النفسية .

**مظاهر الهشاشة النفسية:**

تتمثل مظاهر الهشاشة النفسية في ردود أفعال يائسة، وعدوانية، وغاضبة، تبالغ في تصوير الأمور بصورة لاإرادية وقسرية لضعف قدرة الفرد على التحكم بانفعالاته. فيبدو متهوراً لأتفه الأسباب، متمركزاً حول ذاته، يعتبر العالم مليئاً بالضغوط غير القابلة للسيطرة عليها. وتجده يقوم بالتهويل والمبالغة في فهم انطباعات الغير وإدراك التعبيرات المختلفة، مع الشعور بقلة الراحة والتوتر؛ والانسحاب من المواقف بهدف خفض التوتر مع الحفاظ قدر الإمكان على العلاقات الاجتماعية.

وصاحب هذه الشخصية حساس للنقد، فيعاني من اندلاع الانفعالات بصورة دائمة ولو كان الموقف لا يستدعي ذلك؛ فتتولد لديه الريبة والظنون والحساسية القائمة على الشك. فهو يضع معايير أداء عالية تحسباً لأية انتقادات ولو كانت بناءة، وتطلعاً للوصول إلى الكمالية.(سليم وآخر،2021: 9).

وبصورة عامة يتصف الفرد ذو الهشاشة النفسية بما يلي:

– أكثر تأثراً بالمواقف التي يتعرض لها بالمقارنة مع الآخرين.

– يمتلك القدرة على التفاعل العاطفي والمقدرة على إبراز التعاطف مع الآخرين مثل البكاء لأحزانهم.

– لديه المهارة في استقبال انفعالات الآخرين وقراءة وتفسير رسائلهم الانفعالية غير اللفظية.

– امتلاك القدرة على بناء العلاقات الشخصية ومهارات التواصل مع الآخرين.

– سرعة الإثارة هي الخاصية الأساسية لجميع الأحكام الوجدانية .

– امتلاك القدرة على تفسير صحيح للإشارات العاطفية من الآخرين وهو أمر حاسم للتفاعل الاجتماعي.

– يفكر ملياً قبل التصرف، ويتصرف بوعي وتغلب عليه المستويات العالية من التحفيز والتغيرات المفاجئة والاضطراب العاطفي.

– لديه مشاعره عميقة, ويدرك تماماً مشاعر الآخرين.

– يسعى لتجنب أي صراع وأي نوع أخر من المواجهات لأن سلبيتها تؤثر عليه بشدة، فهو لا يستطيع التخلص من مشاعره بسهولة, فبمجرد شعوره بالحزن والانزعاج فإنه لا يستطيع تبديل مزاجه ونسيان ذلك(ياسين،2019: 5)

– المبالغة في تلقي أي حوادث أو سلوكيات أو تصرفات أو في الرد عليها؛ فهو يتأثر سريعاً بأبسط الأسباب أو المثيرات الانفعالية.

– التأويل المستمر لكلمات وأفعال الآخرين بصورة أكثر مما تحمله هذه الكلمات والأفعال.

– يتأثر حين ينتقده الآخرون, مما يتسبب بشعوره بالغضب والحزن وقد تصل إلى اتخاذ قرار تجنب الآخرين.

– تظهر لديه بعض الاعراض النفسجسمية: كاحمرار الوجه واصفراره، زيادة في سرعة نبضات القلب، ومظاهر اليأس والتمرد.

– يتصف بالحذر الشديد وشدة القلق بشأن ما يخفيه الآخرون من مشاعر تجاهه.

–انطوائي, يميل إلى تجنب المشاركة في الأنشطة الاجتماعية لاعتقاده بأنه مراقب.

– يستغرق وقتاً طويلاً في اتخاذ القرارات, فهو يحرص على تقييم كل نتيجة ممكنة.

– سريع البكاء يصعب عليه التخلص من مشاعر الحزن بسهولة(الشافعي، 2018: 15)

– الشعور بالخطر، والاهتمام بالنتائج المترتبة على أعماله. والحساسية العالية والتوتر، والتأثر بالمواقف العادية، وتفسير الكلمات الموجهة له بأكثر مما تحتمل، والشك في الآخرين، وصعوبة التخلص من المشاعر الحزينة.

– المحاسبة المفرطة والقاسية للذات، والرغبة في الوصول للكمالية والمثالية والحساسية الشديدة لما يدور من حوله، وحدة الانفعالات.

–ينسحب من الموقف خوفاً على مشاعر الغير

–ينتابه الخوف من المجهول والقلق والاكتئاب والشعور بالإثم، ويشعر بالنقص والعجز وجلد الذات.(سليم وآخر،2021: 10).

**أسباب الهشاشة النفسية:**

عوامل أسرية: فكثير من الأطفال يعانون فقراً عاطفياً منذ صغرهم، فهؤلاء يفتقدون الدعم في أسرة ينشغل فيها الوالدان عنه. وقد يشعر الأطفال بالنبذ العاطفي من والديهم، فتخبرهم والدتهم أن مجيئهم لم يكن في الحسبان، أو تظل والدته تقارنه بأخوته أو أقرانه وتفضيلهم عليه، والاستهزاء بمشاعر الطفل والاستخفاف بإنجازاته والتهميش المتعمد لآرائه. أو يعود ذلك لانصراف الوالدين عن الاهتمام بأبنائهم إلى الانشغال بهواتفهم الذكية , وبعض الأهل الذين لا يهتمون سوى بالدرجات الدراسية , وقد لا يجد الناشئ الدعم المنشود من أسرته عند سقوطه, وبدلاً من ذلك فإنه يتم إذكاء شعوره بالعجز وجلد الذات. إضافة إلى غياب رقابة الأسرة على ما يتعرض إليه الطفل في المدرسة أو وسائل التواصل الاجتماعي (عرفة، 2020: 20)

وقد تلعب بعض العوامل دوراً في خلق حالة من الهشاشة النفسية, كالفقر المدقع, أو وجود حالة إعاقة في الأسرة, وخصوصاً في حالة الإعاقات الذهنية, أو في حالات التفكك الأسري والطلاق والعنف الأسري وغيرها من الظروف القاهرة..

وقد يكون النموذج الوالدي سبباً وجيهاً للهشاشة النفسية, فقد يتقمص الطفل شخصية أحد والديه الذي يتسم بالحساسية الشديدة.

عوامل شخصية: وترتبط تلك الأسباب بكثرة تعرض النشء لمواقف صادمة، وخبرات مؤلمة، وضغوط مجهدة.

عوامل وراثية: وتلك الأسباب تتعلق بوجود بعض العوامل الجينية العائلية المرتبطة بالاضطرابات النفسية.

وهناك مجموعة من الأفراد أكثر عرضة للهشاشة النفسية مثل ذوي الدخل المنخفض، وغير المتزوجين، والنساء اللواتي يعانين من العنف الاجتماعي, وذوي الاحتياجات الخاصة، والأفراد الذين يعانون من مستويات عالية من العصابية، وكبار السن، والأفراد الذين يعيشون بمفردهم، بالإضافة إلى ارتباط

الهشاشة بالعمر، والنضج، والجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والافتقار إلى مصادر الدعم الأسري والاجتماعي.(دنقل،2022: 15)

**العلاقة بين الهشاشة النفسية وتأخر الزواج:**

غريزة الميل إلى الجنس الآخر نزعة طبيعية لا حرج فيها، وإن السعي نحو الاستقرار العاطفي والنفسي هو مقصد شرعي محمود من حيث المبدأ. لكن المشكلة تظهر عندما تحرم هذه الحاجة الإنسانية الفطرية من الإشباع فينشأ ما يسمى بالفراغ العاطفي. وقد طفت بعض المشكلات الاجتماعية على السطح مثل تأخر سن الزواج في العالم العربي، وتفكك الروابط الأسرية، وهشاشة العلاقات الإنسانية، وعملت على تعزيز ظاهرة الفراغ العاطفي, فالإحساس بوجود شخص أخر يشاركك همومك ويسكن إليك وتسكن إليه هو حق إنساني جلي. والشاب أو الفتاة لا يستطيع أن يسكن جوعه العاطفي إلا عبر احتواء الأسرة الدافئة، وترابط العلاقات العائلية، (عرفة،2020: 88).

**آثار الهشاشة النفسية على الشخصية:**

يمكن أن نرى أثر هذه العملية فيما يقوم به كثير من المراهقين عندما يتبنون هذه الحالة فيضخمون أي حالة يمرون بها–ولو صغرت – كما تظهر في عدم رغبة الشباب بالنضج، وتصرفهم بشكل غير مسؤول أمام واجبات حياتهم، ورغبتهم الدائمة في التهرب من أي ثقل واستبعاد أي ضغط من حياتهم مما يجعلهم أطفالاً كباراً في المجتمع. وفي عالمنا العربي لم يلاحظ المراقبون بعد أثر هذه الظاهرة المدمرة على المجتمع وعلى الأسر. وحتى في عالم الكتب لم يكتب كتاب واحد في هذه المسألة. وقد لاحظت الكاتبة البريطانية كيلر فوكس أن من جيل الشباب يعيشون حالة الضحية بشكل دائم، تجرح مشاعرهم من أقل شيء ويشعرون بالإهانة من أصغر كلمة. أحياناً يتعمدون إظهار هذه النفسية الضعيفة من أجل جذب التعاطف. هذه الحالة الدائمة من الشعور بالضعف تحطم الصلابة النفسية وتجعل الشخص عرضة للاضطراب مع أول صدمة في الحياة. (عرفة،2020 : 40).

**تعقيب:**

من خلال استعراض الجانب النظري يتبين أن معظم الباحثين قد أجمعوا على أن الفراغ الوجودي هو إحساس عميق لدى الفرد باللامعنى وغياب الهدف والرسالة, مما يجعله فريسة الشعور بالملل والسأم والخواء؛ ويؤثر سلباً على صحته النفسية وعلى تكيفه السوي مع نفسه ومحيطه الاجتماعي. ولكي يتخطى المرء هذه الحالة لا بد من إيجاد المعنى الراسخ في حياته, ولعل تكوين الأسرة وإنجاب الأطفال هو من أهم مصادر الإحساس بالمعنى والقوة والسند في الحياة, أما الأشخاص الذين يصلون إلى عمر الأربعين دون زواج فلابد أن يشعرون بالفراغ الروحي, وخصوصاً عندما يصلون إلى مرحلة اليأس من

الزواج والإنجاب؛ مما ينعكس سلباً على عليهم وغالباً ما يجعلهم أكثر هشاشة وضعفاً وانسحاباً من المجتمع, وهذا ما لاحظته الباحثة على بعض المتأخرين عن الزواج والذين أصبحوا مفرطي الحساسية ومصدراً لإزعاج المحيطين بهم من خلال عصبيتهم الزائدة أو ردود أفعالهم السلبية وعدوانيتهم وغيرها من أساليب التفاعل اللاتكيفية.

**منهج البحث:**

اقتضت طبيعة الدراسة الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي, والمنهج الوصفي هو طريقة لوصف الموضوع المراد دراسته من خلال منهجية علمية صحيحة، وتصوير النتائج التي يتم التوصل إليها على أشكال رقمية معبرة يمكن تفسيرها. حيث تهدف البحوث الوصفية إلى وصف ظواهر أو أحداث أو أشياء معينة وجمع الحقائق والمعلومات والملاحظات عنها، ووصف الظروف الخاصة بها، وتقرير حالتها كما توجد عليها بالواقع. وتهتم البحوث الوصفية بتقرير ما ينبغي أن تكون عليه الأشياء والظواهر التي يتناولها البحث وذلك في ضوء قيم ومعايير معينة. (المحمودي، 2019: 46).

واستناداً إلى المنهج الوصفي التحليلي يسعى البحث إلى التعرف على العلاقة بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية مع الأخذ بعين الاعتبار متغيرات (النوع، مكان الإقامة، العمل)

**مجتمع البحث وعينته:**

تكونت عينة البحث من المتأخرين عن الزواج ممن تراوحت أعمارهم (40-60) سنة, من سكان الريف والمدينة من الذكور والإناث والعاملين وغير العاملين من محافظة السويداء، تم اختيارهم وفق طريقة العينة القصدية, حيث اختارتهم الباحثة من الأشخاص المتأخرين عن الزواج والذين تنطبق عليهم شروط البحث ممن تعرفهم الباحثة أو من خلال أصدقائهم, ويوضح الجدول التالي خصائص العينة المدروسة:

جدول(1) خصائص العينة المدروسة

| توزع أفراد العينة وفق متغيرات البحث | | | المجموع |
|---|---|---|---|
| النوع | ذكور | 27 | 60 |
| | إناث | 33 | |
| العمل | عامل | 28 | 60 |
| | غير عامل | 32 | |
| مكان الإقامة | الريف | 36 | 60 |
| | المدينة | 24 | |

**أدوات البحث:**

**أولاً-مقياس الفراغ الوجودي:**

قامت الباحثة بتصميم مقياس للفراغ الوجودي بعد الاطلاع على ما توافر لها من مراجع عن الفراغ الوجودي وخاصة الأدبيات العربية، ومنها:

- مقياس هيبة وآخرين(2023) لقياس الفراغ الوجودي لدى عينة من الشباب الجامعي
- مقياس الفراغ الوجودي من إعداد المهلهل وآخر(2024) المعد لقياس الفراغ الوجودي لدى المطلقات في لواء البادية الشمالية في الأردن.
-مقياس الفراغ الوجودي من إعداد أمل إبراهيم خالدي لقياس الفراغ الوجودي عن الشباب
- مقياس الفراغ الوجودي من إعداد نور جابر علي لقياس الفراغ الوجودي عند المعلمات الأرامل.
- مقياس الفراغ الوجودي من إعداد سيد محمد عبيد أحمد لقياس الفراغ الوجودي عند الشباب الجامعي.

تضمن مقياس الفراغ الوجودي بصورته النهائية(30) فقرة, تقيس خمسة أبعاد, وهي موضحة في الجدول التالي:

جدول(2) أبعاد مقياس الفراغ الوجودي مع توزيع الفقرات لكل بعد

| البعد | رقم الفقرة التسلسلي | عدد الفقرات لكل بعد |
|---|---|---|
| اللامبالاة | 24-23-22-20-19-2 | 6 |
| فقد الإحساس بالأمن | -16-15-14-13-10-8-7-5 -28 | 9 |
| الملل والسأم | 30-29-27-26-25-17-11-9 | 8 |
| فقد الأهمية | 21-18-12-6-4-3-1 | 7 |
| العدد الكلي للفقرات | | 30 |

وطريقة تصحيح المقياس تقع ضمن أربعة خيارات, وهي موضحة بالجدول التالي:

الجدول (3) طريقة تصحيح درجات مقياس الفراغ الوجودي

| موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق |
|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 |

وجميع الفقرات ذات اتجاه واحد, حيث يشير ارتفاع الدرجات إلى ارتفاع درجة الإحساس بالفراغ الوجودي, بينما يشير تدني الدرجات إلى تدني درجة الإحساس بالفراغ الوجودي, وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي (4×30=120), أما أدنى درجة فهي(1×30=30)

**صدق المقياس:**

لتحري صدق مقياس الفراغ الوجودي قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية مكونة من (30) فرداً ممن تتوافق صفاتهم مع العينة الأصلية من حيث العمر, وتم استخدام الاختبارات التالية:

اختبار المقارنة الطرفية: قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات (10) أفراد من مرتفعي الأداء، و(10) من منخفضي الأداء على مقياس الفراغ الوجودي , وأظهرت النتائج أن قيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.05 = 1.962) وقيمة (ت) الجدولية عند مستوى دلالة (0.01 = 2.566)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيًّاً عند مستوى (0.001) بين متوسطي درجات أفراد العينة الاستطلاعية مرتفعي ومنخفضي الأداء على الدرجة الكلية لمقياس الفراغ الوجودي؛ ما يدل على القدرة التمييزية العالية للمقياس.

اختبار (الصدق العاملي): تم حساب معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS، بعد تطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية لكشف مدى تجانس مفردات المقياس، وما إذا كان يقيس سمة واحدة أم سمات متعددة، وتبيَّن من خلال هذا الاختبار أن قيم معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (0.261** و0.581**) وجميع هذه القيم دالة إحصائيًّاً عند مستوى (0.01)؛ وهذا يدل على تجانس مفردات المقياس واتساقه وصدقه الداخلي.

صدق المحتوى: تم عرض المقياس بصيغته الأولية على مجموعة من المحكمين, وهم أساتذة في كلية التربية الثانية بجامعة دمشق, في قسم الإرشاد النفسي, وعددهم ثمانية , وتم تعديل المقياس وفق مقترحاتهم وتعديلاتهم, حتى ظهر بصيغته النهائية.

**ثبات المقياس:** قامت الباحثة بالتحقق من ثبات مقياس الفراغ الوجودي وفق اختبار ألفا كرونباخ واختبار جوتمان للتجزئة النصفيَّة، وتظهر النتائج في الجدول التالي:

الجدول (4): درجات ثبات مقياس الفراغ الوجودي وفقَ ألفا كرونباخ وجوثمان

| أبعاد مقياس الفراغ الوجودي | ألفا كرونباخ | جوثمان |
|---|---|---|
| اللامبالاة | 0.695 | 0.636 |
| فقد الإحساس بالأمن | 0.738 | 0.750 |
| الملل والسأم | 0.503 | 0.497 |
| فقد الأهمية | 0.788 | 0.803 |

وتظهر قراءة الجدول السابق أن المقياس يتمتع بمعاملات ثبات جيدة، مما يؤكد صلاحيته للتطبيق.

ثانياً- **مقياس الهشاشة النفسية:**

بعد اطلاع الباحثة على بعض مقاييس الهشاشة النفسية في أدبيات علم النفس, مثل :

استبيان الهشاشة النفسية لدى المراهق من إعداد الباحثة نبيهة جماطي.(2020)

مقياس الهشاشة النفسية لطالبات الجامعة؛ من إعداد الباحثة فاطمة عواد محمد سعيد عواد (2023)

اختبار الهشاشة النفسية للباحث جعفر محمد عبد الغني (2019)

قامت الباحثة بتصميم مقياس للهشاشة النفسية, وقد تكون المقياس من (30) فقرة, تقيس أربعة أبعاد للهشاشة النفسية كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول(5) أبعاد مقياس الهشاشة النفسية مع توزيع الفقرات لكل بعد

| أبعاد المقياس | أرقام الفقرات التسلسلي |
|---|---|
| تجنب المواجهة | 2- 5-9-19-29- |
| الحساسية الاجتماعية المفرطة | 6-7-8-11-12-16- |
| جلد الذات | 1-14-17-18-20-21-26- |
| المبالغة في استرضاء الآخرين | 22-23-24-25-27-30 |
| الحمولة الانفعالية الزائدة | 3-4-10- 13 -15 28 |

وطريقة تصحيح المقياس تقع ضمن أربعة خيارات, وهي موضحة بالجدول التالي:

الجدول (6) طريقة تصحيح درجات مقياس الهشاشة النفسية

| موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق |
|---|---|---|---|
| 4 | 3 | 2 | 1 |

وجميع الفقرات ذات اتجاه واحد, حيث يشير ارتفاع الدرجات إلى ارتفاع درجة الهشاشة النفسية, بينما يشير تدني الدرجات إلى تدني درجة الإحساس بالهشاشة النفسية, وأعلى درجة يمكن أن يحصل عليها المفحوص هي(4×30=120), أما أدنى درجة فهي(1×30=30)

**صدق المقياس وثباته:**

لتحري صدق وثبات مقياس الهشاشة النفسية فقد اتبعت الباحثة الخطوات ذاتها التي اتبعتها في تحري صلاحية مقياس الفراغ الوجودي, وطبقتها على العينة الاستطلاعية ذاتها, وقد أظهرت النتائج أن مقياس الهشاشة النفسية يتمتع بقدرة تمييزية مرتفعة, وأن قيم معاملات الارتباط بين المفردات والدرجة الكلية للمقياس قد تراوحت بين (**0.270 و**0.601) وهي دالة إحصائيًّاً عند مستوى (0.01)؛ مما يشير إلى تجانس مفردات المقياس واتساقه وصدقه الداخلي, كما تم تعديل بعض الفقرات وفق مقترحات المحكمين حتى ظهر المقياس بصورته النهائية.

وللتحقق من ثبات مقياس الهشاشة النفسية اتبعث الباحثة الخطوات ذاتها التي اتبعتها في تحري ثبات مقياس الفراغ الوجودي, وفق اختبار ألفا كرونباخ واختبار جوتمان للتجزئة النصفيَّة، والتي أظهرت أن المقياس يتمتع بدرجات ثبات مرتفعة كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (7): درجات ثبات مقياس الفراغ الوجودي وفقَ ألفا كرونباخ وجوتمان

| أبعاد مقياس الهشاشة النفسية | ألفا كرونباخ | جوتمان |
|---|---|---|
| تجنب المواجهة | 0.689 | 0.627 |
| الحساسية الاجتماعية المفرطة | 0.722 | 0.692 |
| جلد الذات | 0.521 | 0.501 |
| المبالغة في استرضاء الآخرين | 0.772 | 0.811 |
| الحمولة الانفعالية الزائدة | 0.801 | 0.701 |

**عرض النتائج ومناقشة الفرضيات:**

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الأولى** التي نصت على وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية لدى عينة من المتأخرين عن الزواج في محافظة السويداء.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات أفراد العينة على مقياس الفراغ الوجودي ودرجاتهم على مقياس الهشاشة النفسية كما هو مبين بالجدول التالي:

الجدول رقم (8): العلاقة بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية.

| المتغيرات | العينة | المتوسط الحسابي | R المحسوبة | مستوى الدلالة | الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الفراغ الوجودي<br>الهشاشة النفسية | 60 | 102.2<br>47.55 | 0.5 | 0.05 | توجد دلالة |

تشير قراءة الجدول (8) إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً عند مستوى 0.05 بين الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية لدى عينة من المتأخرين عن الزواج, وهذا يعني أنه كلما ارتفع الإحساس بالفراغ الوجودي ارتفع بالتوازي معه الإحساس بالهشاشة النفسية.

فالفراغ الوجودي الذي يعني عدم وجود هدف أو قيمة للحياة يؤدي إلى ازدياد الهشاشة النفسية أي الإحساس بالفشل، والحزن، وسوء الظن، القلق من المستقبل, ولعل هذا القلق يزداد لدى المتأخرين عن الزواج, الذين يفتقدون لمعنى الحياة الذي تمنحه لهم الأسرة والمشاركة الحياتية مع الشريك والأطفال, وما تعطيه من الشعور بالحب والمسؤولية والانتماء..., وخصوصاً في مجتمعنا الذي ينظر نظرة سلبية للشخص الذي يتأخر عن الزواج, والذي يتعرض في أحيان كثيرة للتهكم والسخرية والانتقاد والوعظ, مما يجعله أكثر عرضة للشعور بالألم والضيق بمجرد تعرضه لموقف ضاغط بسيط وسوف يكون أكثر مبالغة بردود فعله، حساساً في مواجهة تفاصيل بسيطة. وقد تزداد تلك الهشاشة لأن الشعور بالفراغ يزداد في هذا العمر, حيث يصبح الشخص أكثر ميلاً للعزلة, وأقل قدرة جسمية على الحركة والنشاط البدني, إضافة إلى قلة الأنشطة المتوفرة, خصوصاً في ظل الظروف المادية الصعبة التي يعاني منها معظم أبناء الشعب السوري, وفي ظل هذا الفراغ العاطفي مع عدم وجود الشريك تبدأ الأفكار السلبية بمهاجمة الفرد، مما يجعله بحالة توتر دائم فتزداد حساسيته نحو كثير من الأمور. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة هبة خالد كمال (2018) من أن غياب المعنى يؤدي إلى مشاعر اليأس والإحباط, ومع نتائج دراسة الكشكي وآخرون، (2020) التي بينت وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين العامل الأسري والأساليب الإيجابية لمواجهة الضغوط.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الثانية** التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفراغ الوجودي وفقاً لمتغير النوع (ذكور، إناث), للتحقق من هذا الفرض تمت مقارنة درجات الذكور والإناث على مقياس الفراغ الوجودي باستخدام T ستيودنت , كما يبين الجدول التالي:

الجدول (9): الفروق في متوسطات درجة الفراغ الوجودي تبعاً لمتغير النوع

| النوع | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 27 | 103.9 | 58.99 | 0.27 | 58 | 0.62 |
| إناث | 33 | 100.1 | 84.32 | | | |

تشير قراءة الجدول (9) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج وفق متغير النوع, فقد بلغت قيمة T (0.27) وهي غير دالة عند مستوى (0.05)، مما يدعو إلى رفض الفرضية.

ويمكن تفسير ذلك بأن كلاً من الرجال والنساء ينتمون إلى مجتمع واحد ويعيشون في الظروف ذاتها, كما أن المرحلة العمرية لكليهما هي مرحلة اليأس من الارتباط وتكوين الأسرة, وعلى الرغم من أن الرجال أوفر حظاً في موضوع الزواج ولو بلغوا عمراً متأخراً؛ إلا أن الصعوبات المادية التي يواجهها الذكور في ظل ظروف الحرب والغلاء الفاحش وقلة فرص العمل جعلتهم محبطين كالإناث وربما أكثر, وخصوصاً أن الرجل هو المسؤول الأول عن مصاريف الزواج والسكن وتكاليف المعيشة. وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة (مطشر,2019) في العراق, التي أظهرت عدم وجود فروق في الفراغ الوجودي وفق متغير الجنس, لكنها تخالف نتائج دراسة كل من (المحسن,2019) في سورية, والتي أظهرت وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات الذكور والإناث في معنى الحياة لصالح الإناث, ودراسة (كمال,2018) والتي ينت أن غياب المعنى أدى إلى شيوع حالة من الفراغ الوجودي لدى أغلب الطلبة, والفروق كانت لصالح الإناث.

**مناقشة الفرضية الثالثة** التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الفراغ الوجودي وفق متغير مكان الإقامة (الريف، المدينة):

للتحقق من هذا الفرض تمت مقارنة درجات أفراد العينة وفق متغير مكان الإقامة (المدينة –الريف) على مقياس الفراغ الوجودي باستخدام Tستيودنت , كما يظهر الجدول التالي:

الجدول (10): الفروق في متوسطات درجات الفراغ الوجودي تبعاً لمتغير مكان الإقامة

| مكان الاقامة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ريف | 36 | 107.5 | 38.97 | 5.47 | 58 | 0.00 |
| مدينة | 24 | 94.25 | 14.43 | | | |

تشير قراءة الجدول رقم (10) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج المقيمين في الريف مقارنة مع المقيمين في المدينة لصالح المقيمين في الريف, حيث بلغ متوسط درجات المقيمين في الريف (107.5) ومتوسط درجات المقيمين في المدينة (94.25) وبلغت قيمة T (5.47) وهي دالة عند مستوى 0.05. أي أن المتأخرين عن الزواج المقيمين في الريف أكثر إحساساً بالفراغ الوجودي من أقرانهم المقيمين في المدينة, مما يدعو إلى قبول الفرضية.

ويمكن تفسير ذلك بأنه في الريف تقل فرص العمل والنوادي التي تقدم أنشطة يمكن من خلالها ملء أوقات الفراغ بشكل مفيد. مما يزيد من أوقات الفراغ لدى المقيمين في الريف؛ وتتميز حياة الريف بالارتباط مع الأصدقاء والأهل، وغالباً ما يشعر الفرد المتأخر عن الزواج بأنه يختلف عن الآخرين, فلكل من أصدقائه أسرة تعطيه المعنى, وقد يتعرض في أي موقف للحرج بسبب سؤال أو نصيحة أو حتى دعابة من أحدهم حول كونه ما يزال عازباً, مما يجعله ذا حساسية مفرطة, وغالباً ما يلجأ إلى العزلة والإدمان على تصفح الأنترنت كنوع من الهروب من الواقع, لكن ذلك بالتأكيد لا يعطيه المعنى الحقيقي لحياته. أما في المدنية فيشعر الفرد بحرية وخصوصية أكبر من الريف, فلا أحد يتدخل بشؤونه, وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة(الكشكي,2020) في السعودية, والتي بينت عدم وجود فروق دالة إحصائياً في الدعم الأسري المدرك للزوجات تبعاً لمكان السكن.

**مناقشة الفرضية الرابعة** التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج تبعاً لمتغير العمل (يعمل، لا يعمل).للتحقق من هذا الفرض تمت مقارنة درجات أفراد العينة وفق متغير العمل على مقياس الفراغ الوجودي باستخدام Tستيودنت, كما يظهر الجدول التالي:

الجدول (11): الفروق في متوسطات درجة الفراغ الوجودي تبعاً لمتغير العمل

| متغير العمل | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| يعمل | 28 | 107.8 | 428.67 | 6.08 | 58 | 0.00 |
| لا يعمل | 32 | 93.75 | 7.43 | | | |

تشير قراءة الجدول رقم (11) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الفراغ الوجودي لدى المتأخرين عن الزواج العاملين وغير العاملين لصالح المتأخرين عن الزواج غير العاملين, أي أن المتأخرين عن الزواج غير العاملين لديهم إحساس أكبر بالفراغ الوجودي من العاملين, حيث بلغت قيمة T (6.08) وهي دالة عند مستوى 0.05. ويمكن تفسير ذلك بأن المتأخرين عن الزواج العاملين لديهم

ما يشغل وقتهم وما يجعلهم يحسون بأنهم يؤدون رسالتهم في الحياة وأنهم أصحاب مسؤولية, ويبقون على اتصال بالمجتمع الخارجي من خلال العمل.

على عكس المتأخرين عن الزواج غير العاملين الذين لديهم وقت فراغ كبير, ويشعرون بأن حياتهم فارغة لا معنى لها. مما يجعلهم عرضة للملل والوحدة والعزلة. وتختلف نتائج هذا البحث مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (مطشر ,2019) في العراق, والتي أشارت إلى عدم وجود فروق في الفراغ الوجودي لدى الموظفين بالأجر اليومي وفق متغير الحالة الاجتماعية.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية الخامسة** التي نصت على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الهشاشة النفسية وفق متغير النوع (ذكور، إناث). وللتحقق من صحة هذه الفرضية تمت مقارنة درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع (الذكور والإناث) على مقياس الهشاشة النفسية باستخدام T ستيودنت, كما يظهر في الجدول التالي:

الجدول (12): الفروق في متوسطات الهشاشة النفسية تبعاً لمتغير النوع

| متغير النوع | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | 27 | 48.09 | 80.8 | 0.34 | 58 | 0.68 |
| إناث | 33 | 46.88 | 36.96 | | | |

تشير قراءة الجدول رقم (12) إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج وفقاً لمتغير النوع حيث أن الدلالة الإحصائية (0.68) أكبر من (0.05) وبلغت قيمة T (0.34) وهي غير دالة عند مستوى 0.05، مما يعني أن مستوى الهشاشة النفسية عند المتأخرين عن الزواج لا يختلف كثيراً بين الذكور والإناث مما يدعو إلى رفض الفرضية.

وتنسجم هذه النتيجة مع نتيجة الفرضية الثانية التي بينت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة الفراغ الوجودي بين الذكور والإناث, وتعتقد الباحثة أن ذلك ربما يعود إلى أن أفراد العينة من الذكور والإناث يعيشون في المجتمع ذاته وفي ظروف متشابهة, وربما يعود ذلك أيضاً إلى طبيعة المرحلة العمرية التي تفترض أن كلاً من الرجال والنساء قد وصلوا مرحلة الاقتناع بأن فرصة تأسيس أسرة قد أصبحت بعيدة, ولم تشر الدراسات السابقة التي وردت في البحث إلى الفروق في الهشاشة النفسية بين الجنسين.

**مناقشة الفرضية السادسة** التي تنص على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الهشاشة النفسية وفق متغير مكان الإقامة (ريف، مدينة)

للتحقق من هذا الفرض تمت مقارنة درجات أفراد العينة تبعاً لمتغير مكان الإقامة (ريف، مدينة) على مقياس الهشاشة النفسية باستخدام T ستيودنت, كما هو مبين في الجدول التالي:

الجدول (13): الفروق في متوسطات الهشاشة النفسية تبعاً لمتغير مكان الإقامة

| متغير مكان الاقامة | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ريف | 36 | 51.41 | 34.06 | 3.76 | 58 | 0.00 |
| مدينة | 24 | 41.5 | 40.25 | | | |

تشير قراءة الجدول رقم (13) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج المقيمين في الريف مقارنة مع المتأخرين عن الزواج المقيمين في المدينة لصالح المقيمين في الريف, حيث بلغ متوسط درجات المقيمين في الريف (51.41) ومتوسط درجات المقيمين في المدينة (41.5) وبلغت قيمة T (5.47) وهي دالة عند مستوى (0.05),حيث يرتفع مستوى الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج المقيمين في الريف مقارنة مع المتأخرين عن الزواج المقيمين في المدينة مما يدعو إلى قبول الفرضية.

ويمكن تفسير ذلك بأنه في الريف تكون الخصوصية الفردية مقيدة، وأن حدود المجتمع ضيقة, والعلاقات الاجتماعية غالباً تكون مفروضة على الشخص, مما يجعله يشعر وكأنه تحت المراقبة بصورة دائمة, وأنه يخالف تصورات المجتمع بسبب عدم زواجه, هذا بالإضافة إلى التعليقات والنصائح التي سوف يتعرض لها بشكل دائم, مما يجعله بالتأكيد أكثر إحساساً بالهشاشة.

وهذه النتيجة تتفق مع دراسة عواد (2023) حيث توصل إلى أن العلاقات الأسرية تعتبر من محددات الهشاشة النفسية.

**مناقشة النتائج المتعلقة بالفرضية السابعة** التي نصت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير الهشاشة النفسية وفق متغير العمل (يعمل، لا يعمل), للتحقق من صحة هذه الفرضية تمت مقارنة نتائج أفراد العينة تبعاً لمتغير العمل (يعمل، لا يعمل) على مقياس الهشاشة النفسية باستخدام T ستيودنت, كما يبين الجدول التالي:

الجدول (14): الفروق في المتوسطات درجة الهشاشة النفسية تبعاً لمتغير العمل

| متغير العمل | عدد أفراد العينة | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | قيمة T | درجة الحرية | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| لا يعمل | 32 | 48.58 | 74.07 | 0.75 | 58 | 0.00 |
| يعمل | 28 | 46 | 34.75 | | | |

تشير قراءة الجدول (14) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج العاملين وغير العاملين لصالح غير العاملين, حيث بلغت قيمة T (0.75) وهي دالة عند مستوى 0.05.

أي أن مستوى الهشاشة النفسية لدى المتأخرين عن الزواج غير العاملين أعلى من أقرانهم العاملين, مما يدعو إلى قبول الفرضية.

وتبدو هذه النتيجة منطقية جداً, فالمتأخرون عن الزواج غير العاملين لديهم أوقات فراغ أكبر مما لدى أقرانهم الذين يعملون, ومن الطبيعي أن الشخص الذي يعاني من الفراغ سيكون أكثر عرضة للملل والتعاسة, وللاستغراق بالأفكار السلبية ومقارنة نفسه بالآخرين, وشعوره أن الآخرين قد حققوا الكثير بينما لم يحقق هو أي شيء, مما يزيد من شعوره بالضعف والهشاشة النفسية, وتنسجم هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (Salem,etal,2019) في أمريكا, والتي بينت أن الهشاشة الجسدية والنفسية والاجتماعية وخبرات الإساءة في المنزل قد دفعت النساء إلى التشرد ودخول السجن.

**المقترحات:**

في ضوء نتائج الدراسة يمكن ذكر مجموعة من المقترحات:

1. إجراء المزيد من الدراسات التي تتناول الفراغ الوجودي والهشاشة النفسية مع عينات أخرى ومتغيرات جديدة .

2. لفت نظر أصحاب القرار إلى تقديم المساعدات والتسهيلات الممكنة للشباب لتشجيعهم على الزواج وتكوين الأسر.

3. لفت أنظار أصحاب القرار لتأمين فرص عمل للشباب, كي يحققوا ذاتهم من خلالها, ويبعدوا عنهم شبح الفراغ والهشاشة النفسية.

4. الاهتمام بالمتأخرين عن الزواج من خلال إعداد ندوات خاصة لهم أو برامج خاصة بهم؛ توضح أهمية إيجاد معنى للحياة والطرق الصحيحة في اختيار المعنى المناسب لكل فرد.

5. لفت نظر الجهات المعنية لنشر ثقافة احترام الخصوصية الفردية ولاسيما في القرى والأرياف؛ لما لها من أثار سلبية على الأفراد عموماً وعلى الأفراد المتأخرين عن الزواج بشكل خاص.

6. الاهتمام أكثر بالمتأخرين عن الزواج من خلال اعتبارهم حالة بحاجة إلى مزيد من الدراسات .

## References:

Alandete, Joaquín García(2015).Does Meaning in Life Predict Psychological Well-Being?An Analysis Using the Spanish Versions of the Purpose-In-Life Test and the Ryff's Scales, The The European Journal of Counseling Psychology, 2015, 3(2), 89–98.

Ali, Nour Jaber. (2015). The existential emptiness of widowed teachers. Master Thesis. Diyala University, Iraq.

Al-Kashki, Majda Al-Sayyid Ali, Khuseifan, Shaza bint Jamil Taha, and Al-Sheikh, Maha Abdel Muti. (2020). Psychological flexibility as a variable modifying the relationship between the midlife crisis and existential emptiness among Saudi women in middle age. Master Thesis. King Abdulaziz University, Saudi Arabia.

Al-Khalidi, Amal Ibrahim. (2016). The need for love among young people and its relationship to existential emptiness. Master Thesis. Al-Mustansiriyah University, Iraq.

Al-Mahmoudi, Sarhan. (2019). Research Methodology. Dar Al-Kutub: Republic of Yemen.

Al-Mohsen, Nermin. (2019). Wrong thinking and existential emptiness and their relationship to personality disorders among Al-Baath University students. Master Thesis. Al-Baath University, Syria

Al-Muhalhal, Hind Ghazi; Al-Momani, Fawaz Ayoub. (2024). The existential emptiness among divorced women in the Northern Badia District/Jordan, Sharjah Journal of Humanities and Social Sciences, Volume 21, Issue 1, pp. 172-206.

Al-Shafi'i, Nahla. (2018). The effectiveness of dialectical behavioral counseling in reducing emotional sensitivity among university students. Master Thesis. El-Mina University, Egypt.

Arafa, Ismail. (2020). Psychological fragility is why we have become weaker and more vulnerable to breakage. Saudi Arabia: Waqf Dalal Publishing House.

Awad, Fatima. (2023). Parental competence and its relationship to the psychological fragility of female students at Ain Shams University. Master Thesis. Ain Shams University, Egypt

Baron , Kelly Glazer, Smith , Timothy W, Butner , Jonathan , Moore , Jill Nealey, Hawkins, Melissa W, Uchino , Bert N (2007). Hostility, Anger, and Marital Adjustment: Concurrent and Prospective

Dongul, Abeer. (2022). Psychological fragility among a sample of university students: a clinical study. Master's thesis. South Valley University, Egypt

Hedayati, M. & Khazaei, M.( 2014). An Investigation of the relationship between depression, meaning in life and adult hope, Social and Behavioral Sciences, (114) ,598 – 601.

Jamati, Nabiha. (2020). Attachment styles and psychological vulnerability among academically mismatched adolescents. Ph.D, University of Batna, Algeria

Kamal, Heba. (2018). Existential emptiness, social responsibility, and their relationship to extroversion-introversion among university students. Master Thesis. Ain Shams University, Egypt

Mansour, Talat. (1982). Man searches for meaning, an introduction to treatment of meaning and self-transcendence. Kuwait: Dar Al-Qalam.

Martinez, Eva. Rosa & Alandete, Joaquin & nohales, pitar Lozano, beatris.(2015).From existential vacuum to meaning in life, differences in psychological well- being among Spanish undergraduates, Catholic University of Valencia (stvincent martyr) Valencia,spain

Mohammed Mouawad. Syed Mohammed. (2012). Sense therapy - theory - techniques - application. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Mutashar, Manar. (2019). The existential emptiness of daily wage employees. Master Thesis. Dhi Qar University, Iraq.

Obaid, Ahmed Sayed Muhammad. (2017). Psychometric properties of the existential emptiness scale among university youth. Journal of Counseling Psychology, Volume 50; Part One, pp. 511-485.

Prestige, Hossam Ismail; Heba, Sami Mahmoud; Iskandar, Anne Lyon (2023). Psychometric properties of the existential emptiness scale among a sample of university youth, Journal of Psychological Counseling, Issue (74), Part 4, (71-89)

Salem, B., Brecht, M., Ekstrand, M., Faucette, M. & Nyamathi, A. (2019). Correlates of physical, psychological, and social frailty among formerly incarcerated, homeless women. Health care for women international, 40(7-9), 788-812.

Selim, Al-Kabir, Bassiouni, Ahmed, (2021). Emotional sensitivity and self-esteem among university students with varying levels of behavioral regulation and parental expectations. Master Thesis. Ain Shams University, Egypt.

Yassin, Afifa. (2019). Emotional sensitivity among outstanding female students in the College of Education and Human Sciences. University of Basra, Iraq

الملاحق

ملحق (1) مقياس الفراغ الوجودي بصورته النهائية

| تسلسل الفقرة | الفقرة | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | أعتقد أنه لا أهمية لوجودي في الحياة | 4 | 3 | 2 | 1 |
| 2 | أفتقد الشعور بالمسؤولية نحو الآخرين | | | | |
| 3 | أفضل أن أرحل عن الدنيا لأنني غير موجود أصلاً | | | | |
| 4 | العالم الذي نعيش فيه لا معنى له | | | | |
| 5 | ينتابني شعور دائم بعدم الاطمئنان | | | | |
| 6 | أعتقد أنه لا يوجد شخص يهتم لغيابي | | | | |
| 7 | المستقبل مجهول بالنسبة لي | | | | |
| 8 | أعتقد أنه من الصعب العيش بين الناس بسلام | | | | |
| 9 | أعيش حياة روتينية مملة | | | | |
| 10 | أشعر باليأس معظم الأحيان | | | | |
| 11 | أجد أن القيام بالمهام اليومية أمر ممل للغاية | | | | |
| 12 | أشعر بفراغ كبير في حياتي | | | | |
| 13 | أشعر بأنني شخص غير سعيد بسبب الوحدة والعزلة | | | | |
| 14 | أشعر بالغربة بالرغم من وجودي بين الناس | | | | |
| 15 | عندما أحتاج للمساعدة لا أجد من يساندني | | | | |
| 16 | أشعر بالوحدة والضياع معظم الأحيان | | | | |
| 17 | كل الأمور بالنسبة لي غير جذابة | | | | |
| 18 | أستغرب من الآخرين الذين يستمتعون بأشياء تافهة | | | | |
| 19 | أعتقد أنه قد فات الأوان لأحقق أهدافاً هامة في حياتي | | | | |
| 20 | أعتقد أن الناس يضحون بوقتهم وجهدهم دون فائدة | | | | |
| 21 | ارتباطي العاطفي بمن حولي ضعيف للغاية | | | | |
| 22 | إن الأحداث التي تجري من حولي لا تعنيني | | | | |
| 23 | المستقبل بيد الله ولا يمكنني أن أفعل شيئاً لتغييره | | | | |
| 24 | آراء الآخرين بي لا تهمني | | | | |
| 25 | أشعر أن الحياة سجن أبدي أعيش فيه مكرهاً | | | | |
| 26 | أحس أن كل يوم هو عبء جديد | | | | |
| 27 | إن أفضل ما يفعله الإنسان في حياته هو النوم | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 28 | أفتقد لوجود الأشخاص المخلصين | | | | |
| 29 | أكبر تحد بالنسبة لي هو كيف يمكنني أن أمضي وقتي | | | | |
| 30 | أحسد الآخرين الذين يجدون ما يفعلونه كل يوم | | | | |

ملحق (2) مقياس الهشاشة النفسية

| تسلسل الفقرة | الفقرة | موافق بشدة | موافق | محايد | غير موافق |
|---|---|---|---|---|---|
| 1 | مهما فعلت فلن يراني الآخرون إلا شخصاً فاشلاً | | | | |
| 2 | أشعر بالقلق الشديد عند مواجهة أية مشكلة | | | | |
| 3 | أعتقد أنني حساس أكثر من الآخرين | | | | |
| 4 | أتأثر أكثر من الآخرين حين أواجه موقفاً مزعجاً | | | | |
| 5 | إن الحياة مليئة بالضغوط التي لا تحتمل | | | | |
| 6 | أنزعج بشدة إذا وجه أحدهم لي نقداً | | | | |
| 7 | أفكر كثيراً حول سلوك الآخرين وتصرفاتهم نحوي | | | | |
| 8 | من الصعب علي أن أنسى إهانة من أحدهم | | | | |
| 9 | أفضل الانسحاب من المواقف الصعبة | | | | |
| 10 | تسيطر علي مشاعر الضيق والتوتر معظم الأوقات | | | | |
| 11 | أبتعد عن الآخرين حتى لا يجرحونني بكلامهم | | | | |
| 12 | أعتقد أن الآخرين لا يحبون وجودي بينهم | | | | |
| 13 | أفكر كثيراً بكلامي الذي قلته بعد انتهاء الموقف | | | | |
| 14 | ألوم نفسي كثيراً لأنني لم أرد جيداً على من أهانني | | | | |
| 15 | من الصعب أن أنسى الكلام المزعج الذي يقوله أحدهم لي | | | | |
| 16 | معظم من حولي يقللون من شأني | | | | |
| 17 | أتمنى لو أستطيع أن أنتقم بشدة من كل شخص يزعجني | | | | |
| 18 | معظم من حولي لا يرونني إلا خادماً أميناً لهم | | | | |
| 19 | أفضل أن أبقى وحيداً لأتجنب مضايقة الآخرين | | | | |
| 20 | أنا لا أحسن عمل شيء | | | | |
| 21 | لوكنت أكثر فطنة لكان وضعي أفضل مما انا عليه | | | | |
| 22 | أعتذر كثيراً من الآخرين الذين قد أزعجهم بكلامي | | | | |
| 23 | اعتدتُ أن أمزح لأسلي الآخرين وأسعدهم | | | | |
| 24 | أحب أن أقدم المساعدة لمن حولي ولو كان ذلك على حساب راحتي | | | | |

| | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|
| 25 | أحمل نفسي أعباء لا قبل لي بتحملها | | | | |
| 26 | أفكر بكثير من الأشياء التي لا يمكنني تحقيقها | | | | |
| 27 | أتعب نفسي كثيراً لأبدو في نظر الآخرين بأحسن حال | | | | |
| 28 | من الصعب علي أن أضبط انفعالاتي | | | | |
| 29 | أشعر بالخوف الشديد عندما يكون على أن أفعل شيئا جديداً | | | | |
| 30 | أحرص بشدة على عدم مضايقة الآخرين ولو سببوا لي الألم. | | | | |

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *Thresholds letter in the reading text for primary school learners: Title and image are two models.*

**Jalal Mabsoute** *
**Faculty of Arts and Human Sciences, Dhahr El Mehraz, Sidi Mohammed Ben Abdullah University, Fez- Morocco**
**Jalal.mabsoute@hotmail.fr**
**https://orcid.org/0009-0005-4277-2855**

**Received**: 26/03/2024, **Accepted**: 22/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** Contemporary critical studies and theories have realized the effective role of textual thresholds and their close connection with literary texts. So, studying the topic of textual thresholds remains one of the topics that has been carefully approached by a group of scholars and researchers in this field, given its importance within the critical and literary arena. For this, in this regard, I have tried to address part of this topic and its relationship to educational issues at the theoretical and applied levels by approaching the thresholds of the title and the image and the extent of their effectiveness in accompanying the reading text for male and female primary school learners

**Keywords:** Thresholds, Image, Title, Text

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# خطاب العتبات في النص القرائي لدى متعلمي السلك الابتدائي: العنوان والصورة أنموذجين.

**جلال مبسوط** *

**كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز، جامعة سيدي محمد ابن عبد الله، فاس– المغرب**

**Omomer179@gmail.Com**

**https://orcid.org/0009-0000-9683-9449**

تاريخ الاستلام: **2024/03/26** - تاريخ القبول: **2024**/09/**22** - تاريخ النشر: 2024/09/27

**ملخص:** أدركت الدراسات النقدية والنظريات المعاصرة الدور الفعال للعتبات النصية وارتباطها الوثيق بالنصوص الأدبية، لذلك فدراسة موضوع العتبات النصية يبقى من بين المواضيع التي تمت مقاربتها بشكل دقيق من قبل مجموعة من الدارسين والباحثين في هذا المجال، نظرا لأهميتها داخل الساحة النقدية والأدبية، لهذا فقد حاولت في هذا المضمار أن أتطرق إلى جزء من هذا الموضوع وعلاقته بالشأن التربوي على المستوى النظري والتطبيقي عن طريق مقاربة عتبتي العنوان والصورة ومدى فعاليتهما رفقة النص القرائي بالنسبة إلى متعلمي ومتعلمات الصف الابتدائي

**الكلمات المفتاحية:** العتبات، الصورة، العنوان، النص

* المؤلف المرسل

**تقديم**

تبقى قراءة أي نص وفهمه يسيرة المنال وليست بالأمر السهل، فحينما يتعلق الأمر بمحاولة اكتشاف مضامين النص وسبر أغواره فذاك يتطلب معرفة لغوية وثقافية كبيرتين، لأن طبيعة كل النص تتسم بمواصفات خاصة، خصوصا فيما يتعلق بالمستوى الدلالي، والفني، والوظيفي والإبداعي، لذلك شكل النص الأدبي – شعرا ونثرا – اهتماما كبيرا في الدراسات النقدية القديمة والحديثة، وظل هذا الاهتمام يربط بين المبدع والأثر الأدبي (النص)، إلى حين بزوغ توجه النقد الشكلي أو المدرسة الشكلانية التي أعلنت عن تحرر النص من الذات المبدعة ليستقل بنفسه ككائن منفصل يحمل بين سطوره الكثير من التأويلات والعديد من القراءات، الشيء الذي أدى إلى ظهور مفاهيم جديدة مرتبطة بالنص أعادت الاعتبار إلى جوانب أساسية تحيط بالنص وتجاوره، من ضمنها مصطلح العتبات الذي يضم تحت لوائه مجموعة من العناصر الأساسية التي تسهم في إعطاء تصور أولي حول مضمون النص المراد قراءته، فمن بين هذه العناصر نجد: العنوان، والإهداء، والمقدمة، والتمهيد، والصورة، والغلاف وكلماته، والألوان، والرسومات التوضيحية، وافتتاحية الفصول وغير ذلك من المكونات التي أُطلق عليها النصوص الموازية التي تقوم عليها بنيات النص.

**إشكالية البحث**

إن دراسة موضوع العتبات النصية يبقى من بين المواضيع التي تمت مقاربتها بشكل دقيق من قبل مجموعة من الدارسين والباحثين في هذا المجال، ذلك راجع لأهميتها داخل الساحة النقدية والأدبية، لهذا تولد لدينا من هذا المنطلق إحساس الاشتغال على هذا الأمر حيث حاولت التطرق إلى جزء من هذا الموضوع وعلاقته بالشأن التربوي على المستوى النظري والتطبيقي لدى متعلمي ومتعلمات الصف الابتدائي، يتجلى في مقاربة عتبتي العنوان والصورة ومدى فعاليتهما رفقة النص القرائي في فهم وتوقع مضمونه قبل الولوج إليه، وبهدف جعل مشكلة البحث واضحة فإنها ستنطلق من مجموعة من الأسئلة يحاول البحث الإجابة عليها، وهي على الشكل الآتي:

-أمية العنوان في تمكين المتعلم من توقع مضمون النص قبل قراءته؟
-وأي دور تلعبه الصورة في تقريب مضمون النص للمتعلمين؟
-إلى أي مدى تسهم الألوان في بناء مضمون النص قبل الشروع في قراءته؟

**منهجية البحث**

تعتمد منهجية هذا البحث على المنهج الوصفي التحليلي لمعرفة دور عتبتي العنوان والصورة في توقع مضمون النص ذلك عبر شقين اثنين: الأول نظري والثاني تطبيقي، حيث سأعتمد في هذا الأخير على بعض النصوص من كتب الصف الابتدائي للمستوى الرابع، والخامس ثم السادس تعزيزا لما جاء في الجانب النظري.

**أولا: مفهوم العتبات وأهميتها في قراءة النصوص**

**1. مفهوم العتبة**

أدركت الدراسات النقدية والنظريات المعاصرة الدور الفعال للعتبات النصية وارتباطها الوثيق بالنصوص الأدبية، لأن تناولها بالدراسة والتحليل ليس بالأمر الجديد، فقد بدأ منذ منتصف القرن العشرين، بينما تتجدد بتجدد الإبداع والنصوص الأدبية، لذلك أصبح الوعي بها عميقا لدى المبدع، فهو يعي أنها ظواهر نصية معقدة تشير في كثير من الأحيان إلى المسكوت عنه والتصريح به، فهي تعتبر من أهم القضايا التي يطرحها الوعي النقدي الجديد، نظرا لفعاليتها وقيمتها المعرفية في تطوير النص وكشف ثناياه حيث أضحت في النقد الغربي والعربي حقلا معرفيا مستقلا بذاته.

جاء مفهوم العتبة في معجم لسان العرب على أنها "أُسكُفَّة الباب التي توطأ وقيل العتبة العليا. والخشبة التي فوق الأعلى: الحاجب، والأُسكُفَّة: السفلى، والجمع: عَتَبٌ وعتبات والعتب: الدَّرجُ" (ابن منظور، 2791) ، فقد سميت بهذا الاسم نسبة إلى عتبة البيت، التي من خلالها يتم الوصول إلى مكان معين، فهي ذلك الدرج الأول الذي نعتمدها كخطوة أولى لدخول أي منزل.

أما إذا نظرنا لهذا المفهوم من وجهة نظر النقد الأدبي نجده أصبح يشكل مكونا جوهريا له خصائصه الشكلية ووظائفه الدلالية التي تعمل على مساءلة هذه المرافقات التي تسهم في بناء أفق التوقع لمضمون النص، فهي عبارة عن مؤشرات لها روابط وثيقة بمتن النص، "وبحكم موقعها الاستهلالي في النص تحكمها بنيات ووظائف مغايرة له تركيبيا وأسلوبيا ومتفاعلة معه دلاليا وإيحائيا، فتلوح بمعناه دون أن تفصح عنه" (يوسف الإدريسي، 2015: 21)، وهذا يعني أنها تفتح للقارئ السبيل لتأويل النص والانفتاح على تراكيبه وأبعاده الدلالية وتنظيمه الكتابي، لذلك أصبح تنامي الوعي بضرورة الاهتمام بعتبات النصوص بعدما كانت مغيّبة بشكل نسبي دون أي اهتمام لمساءلتها ودراستها.

## 2. أهمية العتبات في قراءة النصوص

رغم اختلاف مستويات حضور العتبات والنصوص الموازية، تبقى تشكل علامات مضيئة للممارسة، ونوع من الواقع الجمالي والتأثير النفسي والمعرفي على المتلقي بهدف تسهيل عملية التواصل مع النص وقيادته إلى معالمه في أفق قراءة أكثر ملاءمة، لذا فأهميتها "كبرى في فهم النص، وتفسيره، وتأويله من جميع الجوانب، والإحاطة به إحاطة كلية، مع الإلمام بجميع تفاصيله البنيوية المجاورة الداخلية والخارجية التي تشكل عمومية النص ومدلوليته الإنتاجية والتقابلية" (جميل حمداوي، 2020: 15)، مما يعني أن أهمية العتبات جوهرية في قراءة النصوص الأمر الذي أكد عليه الناقد المغربي الدكتور عبد المالك أشهبون بقوله: "فما من عتبة إلا وتحمل دلالة ما أو تضطلع بوظيفة من الوظائف، ولا يمكن لها أن تكون بريئة في وضعها وموقعها وتركيبها..." (عبد المالك أشهبون، 2009: 43)، لذلك فحضور أي عتبة لا يكون عبثا وإنما يحمل في طياتها وظائف لا يمكن تجاهلها.

انطلاقا مما قيل، يمكن تقسيم العتبات إلى قسمين رئيسيين سيرا على التقسيم الذي تبناه الكاتب عبد المالك أشهبون في كتابه عتبات الكتابة في الرواية العربية (عبد المالك أشهبون، 2009: 39) الذي حددهما في عتبات ونصوص محيطة خارجية، ونصوص محيطة داخلية، إذ أدرج في القسم الأول كل ما يوجد مثبتا في صفحة الغلاف الخارجية من قبيل العنوان، واسم المؤلف، والتعيين الجنسي وصورة الغلاف وما يوجد في الصفحة الأخيرة، أما في القسم الثاني فقد حدد فيه عتبات تكون داخل العمل كالإهداء، والخطاب التقديمي، والنصوص التوجيهية، والعناوين الداخلية، والحواشي والتذييلات.

### ثانيا: العنوان وأهميته في توقع مضمون النص

يعتمد تلقي النصوص والخطابات، باعتبارها بنيات لغوية، ودلالية، وتركيبية على مجموعة من الموازيات النصية التي تحدد هويتها، إذ نجد من بين هذه الموازيات الكثيرة والمتنوعة العنوان الذي يعتبر العتبة الرئيسية التي تفرض على القارئ أن يتفحصها قبل الدخول مع النص في حوار، فهو القطعة الأكثر أهمية بالنسبة إلى الكاتب الذي يوليه الاهتمام الأكبر، وكذلك الوسيلة التي يتم بها تحقيق اتساق النص وانسجامه، وإبراز مقروئيته واستكشاف مقاصده المباشرة وغير المباشرة، فالعنوان هو النص والنص هو العنوان بينهما علاقة جدلية وانعكاسية حيث يقول محمد مفتاح في هذا المضمار إن العنوان "يمدنا بزاد ثمين لتفكيك النص ودراسته" (محمد مفتاح، 1990: 72).

إن وجود العنوان في أي نص ليس اعتباطيا أو ثانويا وإنما وجوده ضروريا بحيث يكون مرتبطا بمتن النص ارتباطا وثيقا، إذ لا يمكن فصل بعضهما عن البعض، لذلك يظل "مكونا ضروريا في إنتاج النصوص وتأويلها" (محمد بازي، 2011: 7)، من خلال هذا يتبين أن العنوان من أهم العتبات التي تثير انتباه القارئ وتستفزه عند أول وهلة وتهيئه للدخول إلى معالم النص، إنه جزء لا يتجزأ من فحوى النص يبرز بشكل كبير دلالته ومقاصده، كما يمكن اعتباره بمثابة الناطق الرسمي والمؤشر الأساس للانطلاق منه، وتلك الوصفة التي تفتح شهية القارئ تجاه النص، لأنه يسهم في توضيح دلالات النص، واستكشاف معانيه الظاهرة والمضمرة فهما، وتفسيرا، وتفكيكا وتركيبا، فهو بمعنى آخر حمولة مكثفة للمضامين الأساسية للنص ووجهه المصغر.

مما لا شك فيه أن بنية العنوان لا تبنى إلا مع محتوى النص ومضمونه، بمعنى آخر أن العنوان لا يكشف هويته إلا في النص والعكس صحيح، فخلف بنيته الداخلية منظومة من الإحالات والمعاني التي تؤثث الولوج إلى معالم النص "فمعناه من وظيفته لأن عنوان الشيء دليله ووضعه أن يكون في بداية المصنف لأنه خير من يساعدنا في كشف غرض المؤلف إذ كثيرا ما يحملنا إلى العلم المصنف فيه"(عبد الرزاق أبلال، 2000: 29-30)، ذلك بوصفه نصا صغيرا مؤثرا على القارئ ومرتبطا ارتباطا تفاعليا بالنص، لذلك لا يمكن الاستغناء عنه وتغييبه.

وعليه، يبقى العنوان من العتبات الأولى التي يعتمدها القارئ لسبر مضامين النص بحيث لا يمكن الدخول إلى هذا الأخير إلا من خلال العنوان، ومن ثم يستطيع تفكيك وتحليل بنياته الدلالية والرمزية، لذا فهو القن السري الذي يفتح به المتلقي خزينة النص ويستكشف مؤشراته البنيوية والتركيبية، بواسطته تتحدد "العلاقات بين الرسالة والمتلقي، ويتم تحريض المتلقي، وإثارة انتباهه" (جميل حمداوي، 1997: 101).

في هذا الصدد يمثل العنوان عتبة رئيسية في علاقته بالنص نظرا لأهميته القصوى التي تتجلى في استعداد القارئ لطرح وتبني مجموعة من التصورات القبلية لموضوع العمل الأدبي لذلك "أن أهميته تتمثل – أولا وقبل كل شيء – في عملية إثارة الفضول وحب المعرفة والبحث عن الإجابات التي تقفز في اللحظات الأولى من معاينة الكتاب في ظاهره" (عبد المالك أشهبون، 2011: 19).

بما أن اعتبار العنوان من العتبات الأساسية التي تسيّج النص وليس من العتبات الثانوية، فذلك يتجلى في الوظائف الأساسية التي يؤديها وتميزه عن باقي العتبات الأخرى، لذلك حددها جيرار جنيت في

كتابه "عتبات" في أربعة وظائف تخاطب النص والمتلقي في الوقت نفسه، وهذه هي الوظائف الأربعة (عبد المالك أشهبون، 2011: 19-20):

**وظيفة تعيينية:** "التي من خلالها يعطي الكاتب اسما للكتاب" (عبد المالك أشهبون، 2009: 19) ويمكن أن يطلق عليها أيضا وظيفة التسمية لأنها تتكفل بتسمية النص وتقوم بتحديد هويته.

**وظيفة وصفية:** هي تلك الوظيفة التي يسعى العنوان من خلالها إعطاء أكبر مردودية ممكنة للنص ومضمونه، إنها "تتعلق بمضمون الكتاب، أو نوعه، أو هما معا، أو ترتبط بالمضمون ارتباطا غامضا"(عبد المالك أشهبون، 2009: 19).

**وظيفة إيحائية:** "ترتهن بالطريقة أو الأسلوب الذي يعين العنوان به هذا الكتاب" (عبد المالك أشهبون، 2009: 19)، يعني أنها تعتمد بشكل كبير على مدى قدرة صاحب النص على التلميح والإيحاء من خلال البنية الدلالية الضمنية والتراكيب اللغوية للعنوان.

**وظيفة إغرائية:** نفهم من خلال هذه الوظيفة أنها تمارس تأثيرا على القارئ عن طريق التبسيط والاختزال في تركيبة العنوان أو بمعنى آخر "تسعى إلى إغراء القارئ باقتناء الكتاب أو بقراءته" (عبد المالك أشهبون، 2009: 19).

**ثالثا: علاقة الصورة والألوان بمضمون النص**

**1. الصورة**

من المعلوم أن أي صورة تحمل في طياتها خطابا أو رسالة معينة فإن وضعها دون أي هدف أو رسالة يعد أمرا دون جدوى "إنها نص، وككل النصوص تتحدد باعتبارها تنظيما خاصا لوحدات دلالية متجلية من خلال أشياء أو سلوكات أو كائنات في أوضاع متنوعة" (سعيد بنكراد، 2006: 31)، مما يدل على أن كل صورة مرافقة للنصوص تعبر بشكل أو بآخر عن غاية في نفسها مرتبطة بما سيعالجه النص، فهي تقوم بأدوار مختلفة على مستوى تنشيط عملية الانتباه، والإدراك، والتذكر، والتصور، والتخيل ثم التوقع.

إن حضور الصورة التربوية في نصوص الكتاب المدرسي يعتبر ضابطا من بين الضوابط الأساسية التي ركزت عليها المنظومة التربوية وأولتها عناية كبيرة نظرا لأهميتها على نفسية المتعلم وإثارة انتباهه ومساعدته على معرفة سبب وجودها جنبا إلى جنب النصوص، "فهي نتاج واعي أو غير واعي

لشخص ما وأنها تشكل بالتالي عملا ملموسا ومدركا أيضا، وأن قراءتها تعطيها القدرة على الاستمرار والتواجد وتستنهض كذلك الوعي واللاوعي عند من يقوم بقراءتها أو مشاهدتها وذلك أمر لا مفر منه" (مارتن جولي، 2011: 48)، مما يدل على أن الصورة المرافقة للنص تلعب دورا مهما في العملية التعليمية – التعلمية بحيث تساعد المتعلم في إكساب مجموعة من المعارف التي قد تعجز الكلمة وحدها على إيصالها إليه، وتعتبر من أهم العلامات السيميائية التي تعبر دون كلمات، لذلك لا تقل أهميتها قيمة عن التعبير بالكلمات والعبارات، فحضورها رفقة النصوص المكتوبة يعد أحد عوامل فهمها، لذا توظيفها في المجال التعليمي، يجعل المتعلم يعتمد على حواسه من أجل استيعاب مضمونها وما تحتويه من دلالات، وفك رموزها وقراءتها من كل الجهات، ومساعدته كذلك على تكوين معرفة مسبقة حول مضمون النص عبر، بطبيعة الحال، العلاقة التفاعلية بين مكونات الصورة ومتن النص.

من خلال ما سبق يتضح أن اعتماد الصورة رفقة النصوص التعليمية تعتبر وسيلة توضيحية وأداة بداغوجية تساعد المتعلم والمدرس معا على التبليغ، والإفهام والتواصل نظرا للدور الذي تؤديه داخل المنظومة التربوية، لذا تبقى الغاية من استثمار الصور في الكتاب المدرسي ذي أبعاد وغايات أساسية تتمثل في ثلاث غايات:

**الغاية التربوية:** إذ نجد في هذا الجانب أن وظيفة الصورة تقوم على إيضاح المحتوى التعليمي الذي يحتاجه المتعلم، بمعنى أن دورها يتجلى في تبسيط المادة التعليمية وتوضيحها عبر تقريب المفاهيم وتذليل الصعوبات، كل هذا من أجل مساعدة المتعلم والمدرس على بناء التعلمات وتحقيق الهدف المتوخى من خلال العملية التعليمية – التعلمية.

**الغاية النفسية:** في هذا الإطار يتجاوز المتعلم الكلمات والعبارات التي تساعده على التعبير عن الواقع ويعتمد على الأثر الذي خلفته الصورة على المستوى النفسي، مما يسمح له التفكير والتعبير دون استعمال المفردات.

**الغاية الجمالية:** تتمثل في الأشكال الجميلة والألوان المختلفة والزاهية الموجودة في الصورة التي من شأنها تحفيز نفسية المتعلم وإثارة حماسته وانتباهه لتحقيق تلك الرغبة في التعلم والبدء في قراءة محتويات الصورة من كل جوانبها.

بناء عليه، فإن الصورة والرسومات التوضيحية التي نراها بالعين المجردة تبقى من أبرز وسائل الاتصال وأكثرها أهمية داخل الفصل الدراسي، لما تحمله من معلومات ومعارف على الرغم من صمتها وتعدد

أشكالها وأنواعها، بحيث إن هذا التنوع يعطي فرصة أكثر لتطوير العملية التعليمية – التعلمية، وتمنح المدرس فرصة كبيرة لإيصال معرفته للمتعلمين، لأن المتعلم يكون تفاعله أكثر إذا ما كانت المعرفة البصرية والسمعية معا.

### 2. الألوان

تحتل الألوان مكانة كبيرة أكثر مما نتصور في حياتنا المادية والمعنوية، بحيث نجدها تلاحقنا في جميع أنشطتنا اليومية كالملبس والمسكن، والأدب والفن، وكذلك في بيئتنا الطبيعة التي هي بدورها تتشكل من ألوان زاهية مبهرجة، الأمر الذي يثير أحاسيس الإنسان ومشاعره بالمتعة والإثارة، "فالألوان من أهم الظواهر الطبيعية التي تسترعي انتباه الإنسان، ونتيجة لذلك اكتسبت مع الأيام، وفي مختلف الحضارات، دلالات ثقافية، وفنية، ودينية، ونفسية، واجتماعية، ورمزية، وأسطورية" (كلود عبيد، 2013: 9) لذلك لا يخفى على أحد الدور الذي تمثله الألوان في حياة الإنسان، فبما أنها تثير مشاعر واستجابات الإنسان وتنقل رسائل بشكل لا شعوري عند استعمالها في أعمال أو صور فنية، فقد تم تصنيفها إلى ثلاث مجموعات رئيسية تتجلى في:

**مجموعة الألوان الأساسية:** تشمل اللون الأحمر، والأزرق والأصفر لا يمكنها أن تُنتَج من خليط الألوان، بينما خليطها بألوان أخرى وفيما بينها يعطي ألوانا جديدة.

**مجموعة الألوان الثانوية:** تضم الأخضر، والبرتقالي والبنفسجي هذه الألوان تُنتَج من خلط لونين أساسيين بنسب متساوية.

**مجموعة الألوان الثلاثية:** وهي الأصفر المائل إلى الخضرة، والأزرق المائل إلى الحمرة والبرتقالي القريب إلى الحمرة كل هذه الألوان تُنتَج عن طريق مزج لون أساسي بلون ثانوي.

لقد ركزت المدرسة الحديثة على عملية التعلم التي تعتمد بشكل كبير وأساسي على استخدام المتعلم لجميع حواسه كأدوات للتعلم تتصل بما حوله من مؤثرات، وتنقلها إلى العقل الذي يقوم بتحليلها وتصنيفها على شكل معارف وخبرات يستوعبها ويدركها ليستخدمها في مواجهة ما يقابله من مواقف حياتية جديدة، لذلك يبقى تنويع الألوان في الصور التربوية من بين الأشياء التي تستدعي استخدام هذه الحواس من قبل المتعلمين، لأن الألوان، حسب الدراسات الحديثة، لها تأثيرات نفسية كبيرة، مما جعل المتخصصون يهتمون بهذه التأثيرات ومحاولة الاستفادة منها من أجل تحقيق الأهداف المنشودة من العملية التعليمية – التعلمية، لاسيما أن هذه الدراسات توصلت إلى أن الألوان بتأثيراتها النفسية

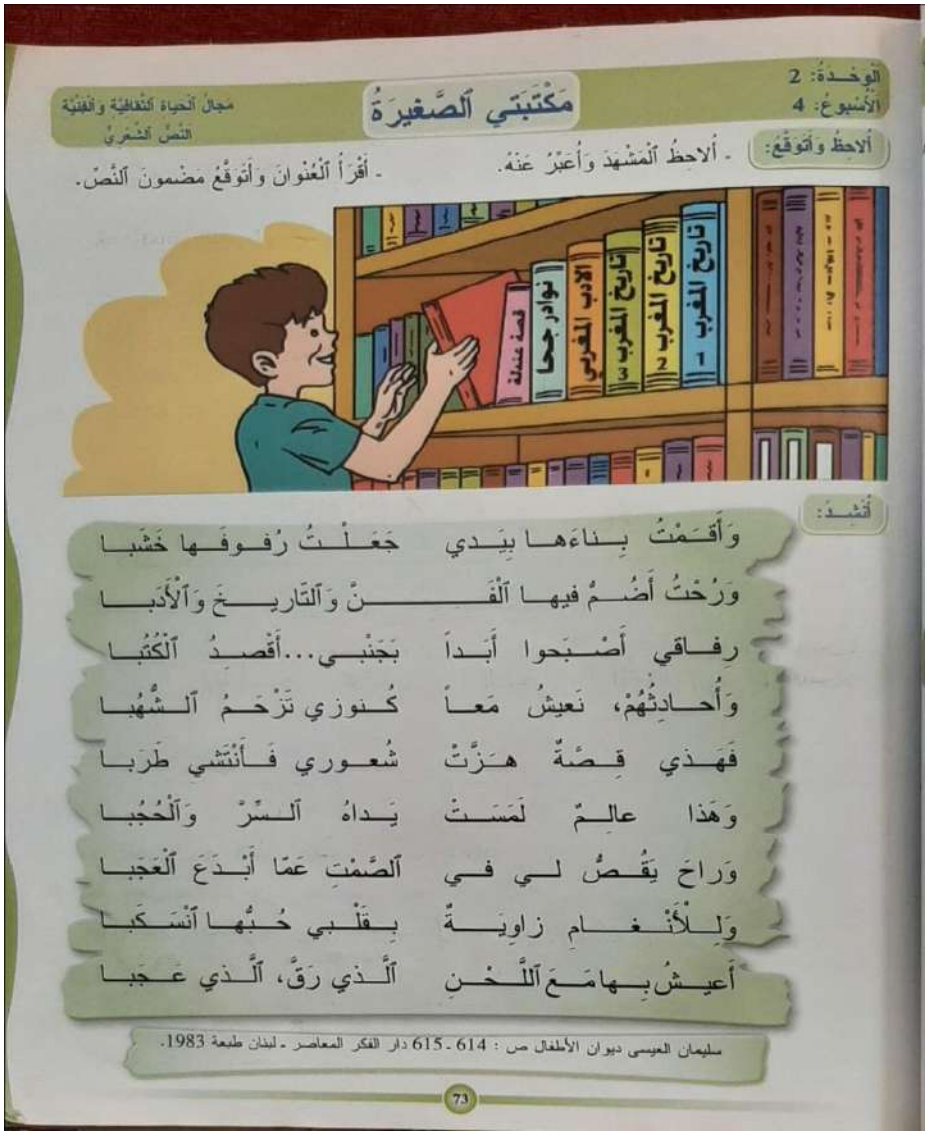
تقوم بدور كبير في حياة الإنسان، وصحته النفسية، لذا، "فلها دور مهم في القياس النفسي للشخصية من حيث بُعْدَيْها الانفعالي والعقلي" (خالد محمد عبد الغني، 2015: 18)، ويمكنها أن تزيد من التركيز والنشاط، والقدرة على التعلم والفهم.

بناء على هذا أعطت المدرسة الحديثة أهمية كبيرة للمتعلم حيث جعلته المحور الأساس داخل المنظومة التربوية، ورفعت من قدر المدرس بأن جعلت منه موجها ومشرفا ينظم عملية التعليم والتعلم على ضوء استخدام أساليب وطرق حديثة تعتمد على التقنيات المتطورة من شأنها الإسهام في تسهيل عملية التعليم والتعلم عبر الاعتماد على المشاهدة والاستقراء وتنمية الميول والاتجاهات.

**رابعا: التطبيقات**

سأحاول في هذا الإطار عرض نماذج لنصوص مأخوذة من الكتب المدرسية لمستويات مختلفة من السلك الابتدائي تطبيقا لما تم التطرق إليه في الشق النظري ذلك للوقوف على مدى فعالية الصورة والعنوان في مساعدة المتعلمين وتقريبهم من فهم مضمون النص قبل الولوج إلى معالمه، وكذلك لمعرفة مدى تطابق وتوافق هذه المرافقات مع مضامين النصوص بعد قراءتها وسبر ثنايها، كل هذا سيتم عبر تحليل هذه العناصر المرافقة للنصوص.

**النموذج الأول، نص شعري:**



الوحدة: 2
الأسبوع: 4

مجال الحياة الثقافية والفنية
النص الشعري

# مَكْتَبَتي ٱلصَّغيرَةُ

ألاحظ وأتوقع:
- ألاحظ ٱلمَشْهدَ وأُعبّرُ عنه.
- أقرأ ٱلعُنوانَ وأتوقّعُ مضمونَ ٱلنّصّ.



أنشد:

وَأَقَمْتُ بِناءَها بِيَدي ... جَعَلْتُ رُفوفَها خَشَبا
وَرُحْتُ أَضُمُّ فيها ٱلْفَنَّ ... وَٱلتّاريخَ وَٱلأَدَبا
رِفاقي أَصْبَحوا أَبَداً ... بِجَنْبي... أَقْصِدُ ٱلْكُتُبا
وَأُحادِثُهُمْ، نَعيشُ مَعاً ... كُنوزي تَزْحَمُ ٱلشُّهُبا
فَهَذي قِصَّةٌ هَزَّتْ ... شُعوري فَٱنْتَشي طَرَبا
وَهَذا عالِمٌ لَمَسَتْ ... يَداهُ ٱلسِّرَّ وَٱلْحُجُبا
وَراحَ يَقُصُّ لي في ... ٱلصَّمْتِ عَمّا أَبْدَعَ ٱلْعَجَبا
وَلِلأَنْغامِ زاوِيَةٌ ... بِقَلْبي حُبُّها ٱنْسَكَبا
أَعيشُ بِها مَعَ ٱللَّحْنِ ... ٱلَّذي رَقَّ، ٱلَّذي عَجَبا

سليمان العيسى ديوان الأطفال ص : 614 - 615 دار الفكر المعاصر - لبنان طبعة 1983.

73

نص مقتطف من كتاب المفيد في اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، ص 73

| | |
|---|---|
| مكون القراءة | المستوى : الرابع |
| مجال الحياة الثقافية و الفنية | الأسبوع الرابع |
| النص الشعري: مكتبتي الصغيرة | الحصة الأولى: الملاحظة و التوقع |

| | |
|---|---|
| الأهداف: | - يتوقع المتعلم موضوع النص الشعري.<br>- يقرأ المتعلم النص الشعري: { مكتبتي الصغيرة} بطلاقة.<br>- يتدرب المتعلم على إنشاد النص الشعري. |
| الوسائل التعليمية | كتاب المتعلم ، صور ، موارد رقمية |
| صيغ العمل | عمل فردي ، ثنائي ، جماعي ، عمل تفاعلي في مجموعات، التعلم بالقرين |

| المراحل | تدبير الأنشطة التعليمية التعلمية |
|---|---|
| التهيئة | يهيئ الأستاذ المتعلمين و المتعلمات لإنشاد القصيدة باستثمار معلوماتهم عن المكتبة.<br>- يستهل الأستاذ الحصة بحوار انطلاقا من تمثلاتهم و خبراتهم، و ما يلائم مكتسباتهم و معارفهم مستعينا بأنشطة يتدرج فيها تدرجا منهجيا تفاعليا من قبيل:<br>- ما أصناف الكتب التي تحتويها المكتبة؟<br>- ماذا تمثل الكتب بالنسبة للطفل؟ |
| الملاحظة و التوقع | - يوجه الأستاذ انتباه المتعلمين و المتعلمات الى:<br>- ملاحظة المشهد الوارد في كتاب المتعلم (صفحة 73)، و التعبير عنها بجمل مفيدة<br>- قراءة العنوان و توقع مضمون النص . |
| القراءة | - يفسح المجال للمتعلمين و المتعلمات للتدرب على قراءة النص بعدما يقدم لهم النموذج.<br>- ينشد الأستاذ بعض أبيا ت قصيدة ( مكتبتي الصغيرة)إنشادا جهريا معبرا يراعي فيه تلوين الصوت بحسب الأساليب الموظفة فيه.<br>- ينشد المتعلمون و المتعلمات بقية الأبيات بالتناوب مقتدين بإنشاد الأستاذ النموذجي، مع الحرص على تنغيم العبارات بحسب الأبيات، و التوقف الجزئي بين نصفي البيت الشعري. |
| التقويم و الدعم | - يقوم الأستاذ فهم المتعلمات و المتعلمين للنص من خلال التعبير الشفهي عن مضمون النص و الفحص الأولي للتوقعات و مناقشتها. |

التخطيط المرحلي للدرس، المفيد في اللغة العربية السنة الرابعة من التعليم الابتدائي، دليل الأستاذة والأستاذ

إذا تأملنا مكونات النص أعلاه نجده يتكون من عنوان وصورة وقصيدة شعرية، هذه المكونات التي سنحاول من خلالها معرفة مدى فعالية وتجانس عتبة العنوان والصورة وإسهامهما في توقع مضمون النص بالنسبة إلى المتعلم:

**العنوان**: مكتبتي الصغيرة

**الصورة**: تتكون من: طفل يسحب كتاب، وكتب ملونة برفوف المكتبة.

**مضمون النص**: يصف لنا الشاعر في القصيدة مكتبته الصغيرة والكتب المتنوعة الموجودة بها، ويعبر أيضا عن إعجابه وحبه للكتاب واعتباره رفيقا له.

انطلاقا من هذه المعطيات النصية والعبارتين الموجودتين أعلى الصورة (ألاحظ المشهد وأعبر عنه، وأقرأ العنوان وأتوقع مضمون النص)، وكذلك مرحلة الملاحظة والتوقع الموجودة في التخطيط المرحلي للدرس، نستشف أن حضور كل هذه المؤشرات يسهم بشكل مباشر في فهم النص المقروء بصفة عامة، وأن عتبتي العنوان والصورة لهما أهمية كبيرة في بناء التعلمات في مكون القراءة من جهة، وتوقع مضمون النص من جهة أخرى، ومن ثم فعنوان هذا النص (**مكتبتي الصغيرة**) ومكونات الصورة المعتمدة (**كتب، مكتبة، طفل**)، يحيلان بشكل مباشر إلى مضمون النص الذي يتحدث عن المكتبة وأهمية الكتاب، والملاحظ كذلك هو توظيف ألوان متنوعة في الصورة الأمر الذي يساعد، بطبيعة الحال، في تنمية قدرات المتعلم العقلية من تذكر وتخيل، وانتباه وتفكير في التركيز والتفاعل مع الصورة على المستوى العاطفي وشعوره بالفرح والحكم على سلوكات الشخصيات الحاضرة في الصورة، لأن قيمة حضور الألوان في الصور الموازية للنصوص القرائية، تسهم في بناء التعلّمات بفاعلية كبيرة.

**النموذج الثاني، نص مسترسل:**

## نَصٌّ مُسْتَرْسِلٌ

**أَسْتَعِدُّ لِلْقِراءَةِ :** • أَسْتَحْضِرُ رُفْقَةَ أَصْدِقائي وَصَديقاتي بَعْضَ ٱلْواجِباتِ ٱلَّتي يَنْبَغي أَنْ أَلْتَزِمَ بِها.

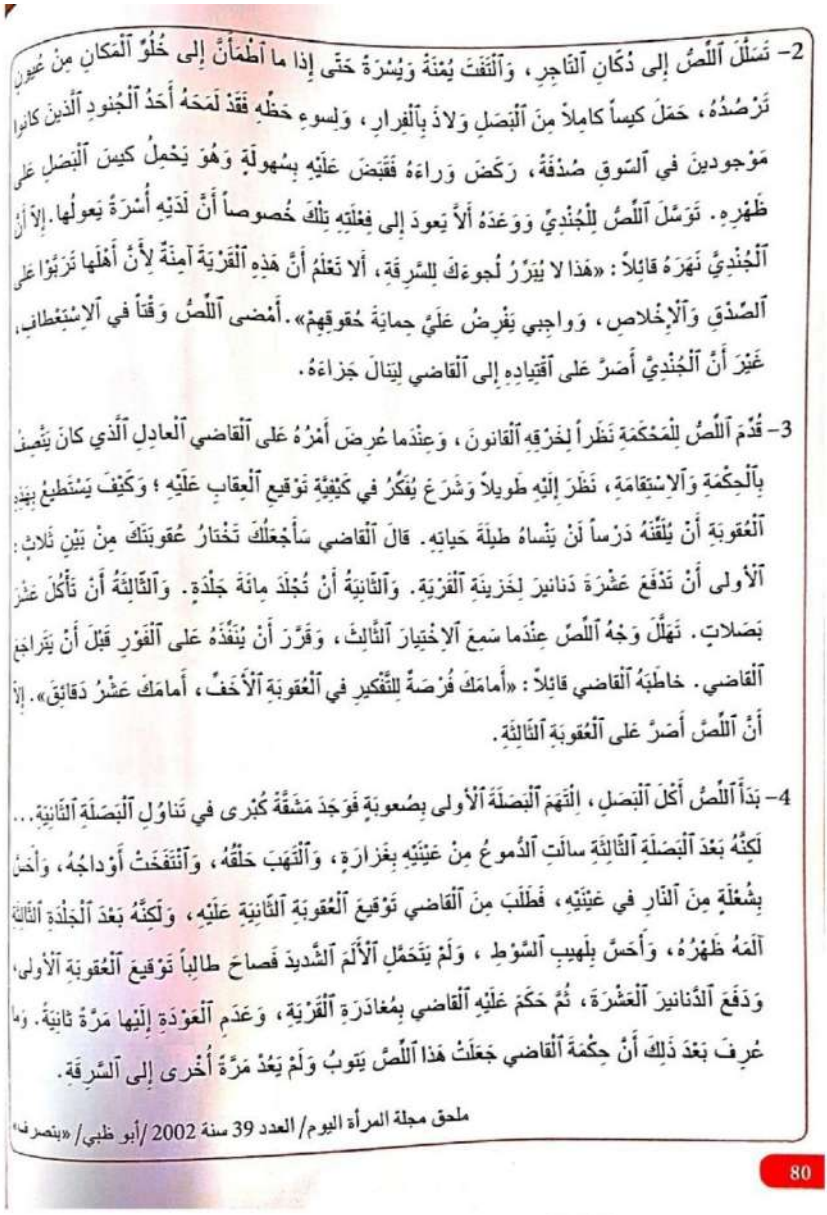
**أُلاحِظُ وَأَتَوَقَّعُ :** • أَقْرَأُ ٱلْعُنْوانَ وَأَتَوَقَّعُ ٱلْعُقوبَةَ ٱلَّتي سَيَنالُها سارِقُ ٱلْبَصَلِ.

### حِكْمَةُ ٱلْقاضي

1- قَديماً في إِحْدى ٱلْقُرى ٱلصَّغيرَةِ ٱلْهادِئَةِ، سوقٌ كَبيرٌ لِبَيْعِ ٱلْخُضَرِ وَٱلْفَواكِهِ، وَكانَ أَهْلُ هَذِهِ ٱلْقَرْيَةِ مَشْهورينَ بِٱلْأَمانَةِ وَٱحْتِرامِ ٱلْحُقوقِ وَٱلْواجِباتِ، فَكانوا يَذْهَبونَ إِلى ٱلصَّلاةِ، أَوْ يُغادِرونَ مَحَلّاتِهِمْ لِقَضاءِ أَغْراضٍ طارِئَةٍ، وَيَتْرُكونَ بِضاعَتَهُمْ دونَ خَوْفٍ عَلَيْها مِنَ ٱلسَّلْفِ أَوِ ٱلسَّرِقَةِ. في أَحَدِ ٱلْأَيّامِ ذَهَبَ أَحَدُ ٱلتُّجّارِ -وَكانَ يَبيعُ ٱلْبَصَلَ- إِلى ٱلصَّلاةِ، وَتَرَكَ مَتْجَرَهُ كَٱلْمُعْتادِ مَفْتوحاً دونَ حارِسٍ، واثِقاً بِأَمانَةِ ٱلْمُحيطينَ بِهِ، مُطْمَئِناً عَلى مَصْدَرِ رِزْقِهِ، موقِناً بِعَدَمِ تَعَرُّضِ مَحَلِّهِ لِمَكْروهٍ، وَلَمْ يَكُنْ يَعْلَمُ هَذا ٱلتّاجِرُ أَنَّ في ٱلْقَرْيَةِ زائِراً غَريباً، لَمْ يَسْبِقْ لَهُ أَنْ زارَ ٱلْقَرْيَةَ، أَوِ ٱطَّلَعَ عَلى طَبائِعِ أَهْلِها، لَكِنَّهُ لَيْسَ مِثْلَ أَيِّ زائِرٍ عادِيٍّ، لِأَنَّهُ في واقِعِ ٱلْأَمْرِ لَمْ يَكُنْ سِوى لِصٍّ ٱعْتادَ سَلْبَ ٱلنّاسِ أَشْياءَهُمْ.

79

Scanné avec CamScanner



2- تَسَلَّلَ اللِّصُّ إلى دُكّانِ التّاجِرِ، وَالْتَقَطَ بُمْنَةً وَبُسْرَةً حَتّى إذا ما أَطْمَأَنَّ إلى خُلُوِّ الْمَكانِ مِنْ عُيونٍ تَرْصُدُهُ، حَمَلَ كيساً كاملاً مِنَ الْبَصَلِ وَلاذَ بِالْفِرارِ، وَلِسوءِ حَظِّهِ فَقَدْ لَمَحَهُ أَحَدُ الْجُنودِ الَّذينَ كانوا مَوْجودينَ في السّوقِ صُدْفَةً، رَكَضَ وَراءَهُ فَقَبَضَ عَلَيْهِ بِسُهولَةٍ وَهُوَ يَحْمِلُ كيسَ الْبَصَلِ عَلى ظَهْرِهِ. تَوَسَّلَ اللِّصُّ لِلْجُنْدِيِّ وَوَعَدَهُ أَلاَّ يَعودَ إلى فِعْلَتِهِ تِلْكَ خُصوصاً أَنَّ لَدَيْهِ أُسْرَةً يَعولُها. إلاّ أَنَّ الْجُنْدِيَّ نَهَرَهُ قائِلاً: «هذا لا يُبَرِّرُ لُجوءَكَ لِلسَّرِقَةِ، أَلا تَعْلَمُ أَنَّ هذِهِ الْقَرْيَةَ آمِنَةٌ لِأَنَّ أَهْلَها تَرَبَّوْا عَلى الصِّدْقِ وَالْإِخْلاصِ، وَواجِبي يَفْرِضُ عَلَيَّ حِمايَةَ حُقوقِهِمْ». أَمْضى اللِّصُّ وَقْتاً في الْإِسْتِعْطافِ، غَيْرَ أَنَّ الْجُنْدِيَّ أَصَرَّ عَلى اقْتِيادِهِ إلى الْقاضي لِيَنالَ جَزاءَهُ.

3- قُدِّمَ اللِّصُّ لِلْمَحْكَمَةِ نَظَراً لِخُرْقِهِ الْقانونَ، وَعِنْدَما عُرِضَ أَمْرُهُ عَلى الْقاضي الْعادِلِ الَّذي كانَ يَتَّصِفُ بِالْحِكْمَةِ وَالْإِسْتِقامَةِ، نَظَرَ إلَيْهِ طَويلاً وَشَرَعَ يُفَكِّرُ في كَيْفِيَّةِ تَوْقيعِ الْعِقابِ عَلَيْهِ؛ وَكَيْفَ يَسْتَطيعُ بِهذِهِ الْعُقوبَةِ أَنْ يُلَقِّنَهُ دَرْساً لَنْ يَنْساهُ طيلَةَ حَياتِهِ. قالَ الْقاضي سَأَجْعَلُكَ تَخْتارُ عُقوبَتَكَ مِنْ بَيْنِ ثَلاثٍ: الْأولى أَنْ تَدْفَعَ عَشْرَةَ دَنانيرَ لِخَزينَةِ الْقَرْيَةِ. وَالثّانِيَةُ أَنْ تُجْلَدَ مِائَةَ جَلْدَةٍ. وَالثّالِثَةُ أَنْ تَأْكُلَ عَشْرَ بَصَلاتٍ. تَهَلَّلَ وَجْهُ اللِّصِّ عِنْدَما سَمِعَ الْإِخْتِيارَ الثّالِثَ، وَقَرَّرَ أَنْ يُنَفِّذَهُ عَلى الْفَوْرِ قَبْلَ أَنْ يَتَراجَعَ الْقاضي. خاطَبَهُ الْقاضي قائِلاً: «أَمامَكَ فُرْصَةٌ لِلتَّفْكيرِ في الْعُقوبَةِ الْأَخَفِّ، أَمامَكَ عَشْرُ دَقائِقَ». إلاّ أَنَّ اللِّصَّ أَصَرَّ عَلى الْعُقوبَةِ الثّالِثَةِ.

4- بَدَأَ اللِّصُّ أَكْلَ الْبَصَلِ، الْتَهَمَ الْبَصَلَةَ الْأولى بِصُعوبَةٍ فَوَجَدَ مَشَقَّةً كُبْرى في تَناوُلِ الْبَصَلَةِ الثّانِيَةِ... لَكِنَّهُ بَعْدَ الْبَصَلَةِ الثّالِثَةِ سالَتِ الدُّموعُ مِنْ عَيْنَيْهِ بِغَزارَةٍ، وَالْتَهَبَ حَلْقُهُ، وَانْتَفَخَتْ أَوْداجُهُ، وَأَحَسَّ بِشُعْلَةٍ مِنَ النّارِ في عَيْنَيْهِ، فَطَلَبَ مِنَ الْقاضي تَوْقيعَ الْعُقوبَةِ الثّانِيَةِ عَلَيْهِ، وَلَكِنَّهُ بَعْدَ الْجَلْدَةِ الثّالِثَةِ آلَمَهُ ظَهْرُهُ، وَأَحَسَّ بِلَهيبِ السَّوْطِ، وَلَمْ يَتَحَمَّلِ الْأَلَمَ الشَّديدَ فَصاحَ طالِباً تَوْقيعَ الْعُقوبَةِ الْأولى، وَدَفَعَ الدَّنانيرَ الْعَشْرَةَ، ثُمَّ حَكَمَ عَلَيْهِ الْقاضي بِمُغادَرَةِ الْقَرْيَةِ، وَعَدَمِ الْعَوْدَةِ إلَيْها مَرَّةً ثانِيَةً. وَما عُرِفَ بَعْدَ ذَلِكَ أَنَّ حِكْمَةَ الْقاضي جَعَلَتْ هذا اللِّصَّ يَتوبُ وَلَمْ يَعُدْ مَرَّةً أُخْرى إلى السَّرِقَةِ.

ملحق مجلة المرأة اليوم/ العدد 39 سنة 2002 /أبو ظبي/ «بتصرف»

80

Scanné avec CamScanner

نص مقتطف من كتاب المنير في اللغة العربية السنة الخامسة من التعليم الابتدائي صفحة 79 – 80

- **منهجية تدريس النص المسترسل**

| المراحل | أنشطة التعليم والتعلم |
|---|---|
| | **الحصة الأولى** |
| **الاستعداد للقراءة** | - التمهيد للحصة بما يناسب.<br>- اقتراح نشاط أو أنشطة تهيئ المتعلم(ة) لفهم مضمون النص المسترسل. |
| **الملاحظة والتوقع** | - ملاحظة المتعلم(ة) للصورة المصاحبة للنص والتعبير عما لاحظه.<br>- قراءة عنوان النص والربط بينه وبين الصورة.<br>- تعبير المتعلم(ة) عن توقعاته حول مضمون النص. |
| **قراءة النص** | - تحديد الجزء المخصص للحصة الأولى.<br>- قراءة الأستاذ(ة) فقرة من الجزء الأول من النص المسترسل قراءة معبرة، مراعيا تنغيم نبرات الصوت، ومحترما علامات الوقف، ومتمثلا مختلف المواقف.<br>- قراءة بقية فقرات الجزء الأول من النص من قبل المتعلمين والمتعلمات تباعا.<br>- تقويم المتعلمين والمتعلمات لأدائهم القرائي فيما بينهم (تقويم بالقرين أو تقويم ذاتي) انطلاقا من شبكة ملاحظة الأداء القرائي. |
| **الفهم والتحليل** | - إنجاز أنشطة تنمية الرصيد اللغوي من خلال توظيف إحدى استراتيجيات المفردات لمساعدة المتعلمين والمتعلمات على فهم مضمون النص.<br>- إنجاز أنشطة ومهام متنوعة لفهم وتحليل مضمون الجزء الأول من النص المسترسل مع تنويع وضعيات العمل (فردي، ثنائي، في مجموعات).<br>- تلمس مدى التقارب بين ما توقعه المتعلم(ة) قبل قراءة النص وبين ما توصل إليه بعد قراءة الجزء الأول. |
| **التركيب والتقويم** | - اقتراح نشاط لتقويم الطلاقة من خلال إعادة قراءة فقرة من النص قراءة سليمة (التركيز على غير المتمكنين من المتعلمين والمتعلمات).<br>- إنجاز أنشطة متنوعة – في وضعيات عمل مختلفة -مثل تلخيص الجزء الأول من النص، أو إبداء الرأي في مضمونه، أو إعادة صياغته في شكل جديد. |

20

ندرج هذا النموذج كمثال تطبيقي ثاني من أجل توضيح وشرح الدور الذي تلعبه الصورة والعنوان في توقع مضمون النص لدى المتعلم، والتأكيد على أهميتهما قبل مرحلة القراءة، وذلك بناء على المرحلة



يط مرحلي للنص مسترسل، المنير في اللغة العربية دليل الأستاذة والأستاذ السنة الخامسة ابتدائي، ص 20.

الثانية (الملاحظة والتوقع) من منهجية تدريس النص المسترسل، لذا، سأحاول إبراز هذه الأهمية من خلال التطرق إلى علاقة العنوان والصورة المرافقة له بمضمون النص؛

**العنوان**: حكمة القاضي

**الصورة**: تتكون من، قاضي، مكتب، ميزان، رجل، البصل، مكان وقوف المتهمين في المحكمة.

**المضمون**: يتحدث النص عن مثول رجل أمام القاضي في المحكمة بسبب سرقته لكيس من البصل ليس ملكا له، لذلك تم القبض عليه وإحضاره للمحكمة حتى يحكم عليه القاضي بالعقوبة التي سينالها جراء ارتكابه لجرم السرقة.

إن أول ما يثير انتباهنا انطلاقا من هذا النص ومرافقته، جملة (أقرأ العنوان وأتوقع سبب مثول الرجل أمام القاضي) الموجودة أعلى الصورة والموجهة للمتعلمين الهدف منها معرفة مدى توافق العنوان وموضوع النص قبل قراءته، إذ يتبين أنها تشير إلى وجود علاقة مباشرة بين العنصرين، بحيث إذا تأملنا في موضوع النص نجده يؤكد ويصف لنا تفاصيل جرم السرقة الذي ارتكبه الرجل، مما جعل القاضي يستدعي الرجل للمثول أمامه لمعرفة حيثيات هذا الفعل، الشيء نفسه يتضح من خلال مكونات الصورة التي تؤكد انسجام واتساق العنوان مع مضمون النص، من ثم يتضح أن هذه المكونات كلها تصب في ما جاء به متن النص، بينما تبقى الصورة خالية من تلك النظرة الجمالية التي يؤثثها تنوع الألوان والذي يثير ويحفز أحاسيس المتعلمين للتفاعل بشكل إيجابي مع كل المعطيات النصية وعلاقتها بمضمون النص، لذلك تم اعتماد اللون الأصفر الذي يحيل في التراث العربي إلى الفزع والخوف والسقم، ربما للتعبير على أن هناك مشاهد خوف وفزع من قبل الرجل الماثل أمام القاضي.

**النموذج الثالث، نص وظيفي:**

نَصٌّ وَظيفِيٌّ

ٱلأُسبوعُ 1



ٱلاحِظُ وَأَتَوَقَّعُ

1. هَلْ لَدَيْكَ إِجابَةٌ عَنِ ٱلسُّؤالِ ٱلَّذي طَرَحَهُ عُنْوانُ ٱلنَّصِّ ؟ ما هِيَ ؟
2. ما سَبَبُ ٱخْتِلافِ لِباسِ ٱلأَشْخاصِ في ٱلصّورَةِ ؟ ما عَلاقَةُ ٱلصّورَةِ بِٱلْعُنْوانِ ؟
3. ما ٱلَّذي تَنْتَظِرُهُ/تَنْتَظِرينَهُ مِنَ ٱلنَّصِّ إِنْطِلاقاً مِنَ ٱلْعُنْوانِ وَٱلصّورَةِ ؟

## ما ٱلْحَضارَةُ ؟

إِنَّ ٱلْتَجَمُّعَ سُنَّةٌ كَوْنِيَّةٌ في كُلِّ ٱلْمَخْلوقاتِ مِنْ حَيَوانٍ وَحَشَراتٍ وَطُيورٍ إِلى أَسْمى ٱلْمَخْلوقاتِ ٱلَّذي هُوَ ٱلإِنْسانُ. فَٱلْكُلُّ يَعيشُ في مُجْتَمَعاتٍ. وَنَعْلَمُ أَنَّ ٱلاجْتِماعَ يَتَطَلَّبُ قَواعِدَ سُلوكٍ بَيْنَ أَفْرادِ ٱلْمَجْموعَةِ، وَأَعْمالاً وَأَنْشِطَةً لِإِنْتاجِ ما يَحْتاجونَهُ، وَتَنْظيماً تَحْتَرِمُهُ ٱلْجَماعَةُ حِفاظاً عَلى تَماسُكِها وَٱسْتِمْرارِها، وَطُرُقَ دِفاعٍ عَنْها. ٱنْظُرْ مَثَلاً إِلى خَلِيَّةِ ٱلنَّحْلِ وَدِقَّةِ ٱلتَّنْظيمِ داخِلَها، وَٱنْظُرْ إِلى مُجْتَمَعِ ٱلنَّمْلِ، وَقُطْعانِ ٱلْحَيَواناتِ في ٱلْغاباتِ، وَأَسْرابِ ٱلطُّيورِ، ٱلْكُلُّ يَعيشُ وَفْقَ نِظامٍ يَسيرُ عَلَيْهِ ٱلْجَميعُ.

يُعْتَبَرُ ٱلْمُجْتَمَعُ ٱلْبَشَرِيُّ أَكْثَرَ تَعْقيداً وَتَنْظيماً، نَظَراً لِحاجَةِ ٱلنّاسِ إِلى بَعْضِهِمْ بَعْضٍ. يَقولُ تَعالى : ﴿يا أَيُّها ٱلنّاسُ إِنّا خَلَقْناكُمْ مِنْ ذَكَرٍ وَأُنْثى وَجَعَلْناكُمْ شُعوباً وَقَبائِلَ لِتَعارَفوا، إِنَّ أَكْرَمَكُمْ عِنْدَ ٱللّهِ أَتْقاكُمْ، إِنَّ ٱللّهَ عَليمٌ خَبيرٌ﴾ سورَةُ ٱلْحُجُراتِ، ٱلآيَةُ 13. فَٱلإِنْسانُ خُلِقَ لِيَعيشَ في مُجْتَمَعاتٍ مُنَظَّمَةٍ، تَرْبِطُ بَيْنَ أَفْرادِها صِلاتُ ٱلتَّعارُفِ وَٱلتَّعاوُنِ.

7 ٱلْمَجالُ ٱلأَوَّلُ حَضاراتٌ كَوْنِيَّةٌ

نَصٌّ وَظِيفِيٌّ

لِهَذا نَبَّهَتِ ٱلْآيَةُ إِلى مَسْأَلَةِ ٱلْمُساواةِ فِي ٱلْخَلْقِ، فَكُلُّ ٱلنّاسِ أَبوهُمْ واحِدٌ وَأُمُّهُمْ واحِدَةٌ، وَهَذا لا يَمْنَعُ ٱخْتِلافَهُمْ فِي أُمورٍ شَتّى مِمّا تَفْرِضُهُ طَبيعَةُ ٱلْحَياةِ.

إِنَّ كُلَّ مُجْتَمَعٍ بَشَرِيٍّ يَتَمَيَّزُ بِأَشْياءَ تَجْعَلُهُ مُخْتَلِفاً عَمّا سِواهُ، كَٱخْتِلافِ ٱللُّغَةِ وَٱلْجِنْسِ وَٱللَّوْنِ وَأَشْكالِ ٱلْعَمَلِ وَقَواعِدِ ٱلتَّنْظيمِ وَٱلسِّياسَةِ، وَلَهُ أَذْواقٌ وَعاداتٌ وَتَقاليدُ وَشَكْلُ لِباسٍ وَطُرُقُ ٱسْتِغْلالٍ لِلْمَوارِدِ ٱلطَّبيعِيَّةِ. هَذِهِ ٱلْعَناصِرُ مُجْتَمِعَةً هِيَ ما نُسَمّيهِ حَضارَةً. وَيُعَرِّفُ ٱلدُّكْتورُ شَوْقي أَبو خَليلٍ ٱلْحَضارَةَ بِقَوْلِهِ :

« ٱلْحَضارَةُ هِيَ مُحاوَلاتُ ٱلْإِنْسانِ لِلِٱكْتِشافِ وَٱلِٱخْتِراعِ وَٱلتَّفْكيرِ وَٱلتَّنْظيمِ وَٱلْعَمَلِ عَلى ٱسْتِغْلالِ ٱلطَّبيعَةِ لِلْوُصولِ إِلى مُسْتَوى حَياةٍ أَفْضَلَ. وَتَشْمَلُ ٱلْأَفْكارَ ٱلَّتي يَحْمِلُها ٱلْإِنْسانُ عَنْ نَفْسِهِ وَعَنِ ٱلْكَوْنِ وَٱلْحَياةِ (مِنْ أَيْنَ أَتى ؟ وَما وَظيفَتُهُ في هَذا ٱلْكَوْنِ ؟ وَإِلى أَيْنَ يَصيرُ ؟) وَعَلى هَذِهِ ٱلْأَفْكارِ تُبْنى حَياتُهُ كُلُّها ».

وَقَدْ أَجْمَعَ ٱلْمُؤَرِّخونَ عَلى أَنَّ مِنْ بَيْنِ ٱلْمَظاهِرِ ٱلْمُكَوِّنَةِ لِلْحَضارَةِ، ٱلظُّروفَ ٱلِٱقْتِصادِيَّةَ، وَيُقْصَدُ بِها ما تَمْلِكُهُ ٱلدَّوْلَةُ مِنْ مَوارِدَ وَثَرَواتٍ طَبيعِيَّةٍ، وَٱلنِّظامَ ٱلِٱجْتِماعِيَّ، وَٱلْعَلاقاتِ ٱلِٱجْتِماعِيَّةَ بَيْنَ أَبْناءِ ٱلدَّوْلَةِ ٱلْواحِدَةِ، وَٱلْحَياةَ ٱلسِّياسِيَّةَ، وَٱلْأَنْظِمَةَ ٱلْحُكْمِ ٱلسّائِدَةَ في ٱلْبِلادِ، وَٱلتَّقَدُّمَ ٱلْعِلْمِيَّ وَٱلْفَنِّيَّ وَٱلْأَدَبِيَّ وَٱلْعُمْرانِيَّ وَٱلِٱقْتِصادِيَّ وَٱلْمُعْتَقَدَ ٱلدّينِيَّ ....

يَقولُ (ولْ وايريل ديورانْت) صاحِبُ مَوْسوعَةِ قِصَّةِ ٱلْحَضارَةِ : « لَيْسَ ٱلتّاريخُ إِلاّ مَوْكِبَ ٱلدُّوَلِ ٱلَّتي تَنْشَأُ وَتَزْدَهِرُ ثُمَّ تَضْمَحِلُّ وَتَفْنى، وَلَكِنَّ كُلاً مِنْها يَتْرُكُ وَراءَهُ تُراثاً مِنَ ٱلْعاداتِ وَٱلْأَخْلاقِ وَٱلْفُنونِ تَأْخُذُهُ عَنْها ٱلْحَضاراتُ ٱلَّتي بَعْدَها، فَهِيَ كَٱلْعَدّائينَ في سِباقٍ يَمُدُّ كُلٌّ مِنْهُمْ مِصْباحَ ٱلْحَياةِ إِلى غَيْرِهِ ».

إِنَّ حَياةَ ٱلْحَضاراتِ كَحَياةِ ٱلْبَشَرِ. فَهِيَ تولَدُ فَتِيَّةً، ثُمَّ تَتَطَوَّرُ وَتَنْمو بِفَضْلِ نَشاطِ أَصْحابِها، ثُمَّ تُدْرِكُها ٱلشَّيْخوخَةُ حينَما يَنْشَغِلُ أَهْلُها بِالتَّرَفِ، فَيُصيبُهُمُ ٱلْوَهَنُ، وَتَشيخُ ٱلْحَضارَةُ وَتَموتُ لِتَحُلَّ مَحَلَّها حَضارَةٌ أُخْرى.

ول وايريل ديورانت، فهارس قصة الحضارة، إعداد وترتيب محمد عبد الرحيم، تقديم د. شوقي أبوخليل (بتصرف). دار الجيل. فهرس 1. ط 1992

أَقْرَأُ وَأَتَحَقَّقُ

هَلْ جاءَ بَعْضٌ مِنْ إِجاباتِكَ ٱلسّابِقَةِ في ٱلنَّصِّ ؟ بَيِّنْ/بَيِّني ذَلِكَ، وَفي أَيِّ عِبارَةٍ جاءَ ؟

مُعْجَمي ٱلْمُساعِدُ

- سُنَّةٌ كَوْنِيَّةٌ : ٱلسُّنَّةُ مَعْناها ٱلطَّريقَةُ، وَٱلْكَوْنُ هُوَ ٱلْوُجودُ، وَمَعْنى سُنَّةٌ كَوْنِيَّةٌ إِذَنْ هُوَ : طَريقَةٌ مُتَّبَعَةٌ في ٱلْوُجودِ كُلِّهِ.
- ٱلْمَوارِدُ ٱلطَّبيعِيَّةُ : ما نَسْتَفيدُهُ مِنَ ٱلطَّبيعَةِ مِنْ ماءٍ وَشَجَرٍ وَمَعادِنَ وَغَيْرِها.
- ٱلتَّرَفُ : ٱلرَّفاهُ وَٱلْغِنى وَسَعَةُ ٱلْعَيْشِ.
- مَوْسوعَةٌ : كِتابٌ يَجْمَعُ مَعْلوماتٍ في كُلِّ مَيادينِ ٱلْمَعْرِفَةِ (جُغْرافيا - تاريخ - فِكْر...)

8

ٱلْمَجالُ ٱلْأَوَّلُ حَضاراتٌ كَوْنِيَّةٌ

نص مقتطف من كتابي في اللغة العربية للسنة السادسة من التعليم الابتدائي، طبعة 2020، ص، 7-8

الوحدة : 1 المجال : حضارات كونية المكوّن : **القراءة / قراءة وظيفيّة** العنوان : ما الحضارة ؟

الحصص : 3 حصص أسبوعية (3 × 30 د).

الأهداف التعلمية : إقدار المتعلم(ة) على تملك آليات القراءة والتوقع، واستراتيجيات المفردات والفهم، وإغناء معلوماته حول مفهوم الحضارة، واستثمارها في إنجازات شخصية.

الوسائل التعليميّة : كتاب المتعلم(ة) ـ صور مآثر ـ تحف فنية...

| الأسبوع والحصّة | المحطّات | أنشطة التعليم والتعلم | التقويم والدعم |
|---|---|---|---|
| الأسبوع 1 الحصة 1 | التوقع والقراءة والتحقق | يعمل الأستاذ(ة) على خلق تفاعل أولي بين المتعلمين والمتعلمات، من خلال دفعهم لصوغ فرضيات حول ما يمكن أن يتضمنه النص.<br>أسئلة محطة « ألاحظ وأتوقع » ص 7 أو ما يراه الأستاذ(ة) مناسبا لغرض التوقع وهو رسم هدف للقراءة نابع من المتعلم(ة) نفسه.<br>- يقوم المتعلم(ة) بتسجيل توقعاته<br>- ينفرد المتعلم(ة) بالنص للاطلاع والبحث عما ورد فيه من معارف ومعلومات مستقصيا عباراته وأفكاره.<br>- الاستعانة بالمعجم المساعد ص 8 رفعا للالتباس وتعزيزا للفهم.<br>- يعطي المتعلم(ة) إجابات عن مدى وجود علاقة بين توقعاته وما جاء به النص، أو مدى أقتراب هذه التوقعات من افكار النص مع بيان مكان ورود ذلك. | - تصحيح وتجويد العبارات المعّبرة عن التوقعات.<br>- اسئلة تساعد على تقريب التوقعات التي تلامس جوانب من النص. |
| الأسبوع 1 الحصة 2 | إغناء المعجم والفهم | - يدعو الأستاذ المتعلمين(ات) إلى تذكر ما تم تحققه من توقعاتهم، ثم يطلب منهم قراءة النص.<br>- يحاكي المتعلم(ة) قراءة الأستاذ، ويلتزم بشروط الجودة، الصوت المسموع، وتيرة الاداء، تمثيل المعاني، تفادي التقطيعات المخلة بالمعنى...<br>- يدفع الأستاذ(ة) المتعلمين والمتعلمات الى تعرف الوظائف التي تؤديها علامات الترقيم لنقل المعاني للقارئ.<br>مثلا العبارة : ونعلم ان الاجتماع يتطلب.... إلى وطرق دفاع عنها.<br>وضعت فواصل بين عنصر وعنصر من عناصر متطلبات الاجتماع البشري، لأنها كلها عناصر فرعية لهذا الاجتماع، لا تخرج عنه إلى عنصر آخر موال في النص، وعند الانتهاء من عرضها وضعنا نقطة دليلا على انتهاء عرضها.<br>- يجيب المتعلم(ة) عن أسئلة لاختبار الفهم.<br>(مقترح الاسئلة ص 9) وللأستاذ(ة) أن يتوسع بما يغني المحطة: مناقشة الأفكار ـ إبداء آراء ـ القيمة الضمنية التي تروجها فقرة أو عبارة أو النص مثلا (التعاون ضرورة للتجمع أيا كان بشريا أو غيره). | - تقويم مدى فهم الكلمات المقترحة للشرح بإدراجها ضمن سياقات.<br>- الاستفسار عن معاني علامات الترقيم، وتعليل الاجابات.<br>- أسئلة عن اختيار المعجم الملائم لسياق النص. |

- 66 -

تخطيط مرحلي للدرس، دليل الأستاذة والأستاذ كتابي في اللغة العربية لمستوى السادس ابتدائي، ص. 66

يأتي هذا النموذج كذلك للتوضيح أكثر فعالية عتبة العنوان والصورة وعلاقتهما بمضمون النص، لذلك سأقوم بتحليل مكونات ومعطيات هذا النص من أجل تأكيد الدور الذي تلعبه هاتين العتبتين في بناء توقع مضمون النص من قبل المتعلمين والمتعلمات، كل هذا انطلاقا من المعطيات الآتية:

**العنوان:** ما الحضارة؟

**مكونات الصورة:** رجال ونساء بلباس مختلفة، صورة للكرة الأرضية.

**مضمون النص:** يحدثنا النص عن مفهوم الحضارة والمظاهر المكونة لها، وكذا ما تراكمه المجتمعات من تقاليد، وتراث، وتاريخ، وفنون، وعلم حتى تصل إلى تسميتها بالحضارة.

انطلاقا من هذه المعطيات النصية سأحاول رصد درجة توافق العنوان والصورة فيما بينهما من جهة، وبين مضمون النص من جهة ثانية، لهذا فإن الصيغة الاستفهامية للعنوان (ما الحضارة؟) ومكونات الصورة التي تتألف من أشخاص بملابس وأجناس مختلفة، يشيران إلى أن هناك علاقة ترابط بين العنوان والصورة، بحيث إن هذه الأخيرة تعبر عما يحمله العنوان من معنى صريح، لأن اختلاف لباس الأشخاص هو اختلافهم من حيث البلد، والثقافة والعصور ما يدل على أن كل واحد منهم ينتمي إلى بلد معين له عادته، وتقاليده، وحضارته وتاريخه الخاص وهذا ما جاء به مفهوم العنوان، وإذا تأملنا الأسئلة الواردة رفقة الصورة والمتضمنة في مرحلة التوقع والملاحظة من التخطيط المرحلي للدرس يتضح لنا، منذ الوهلة الأولى، أنها من المؤشرات الأولية التي تهيئ المتعلم لبناء توقعات حول مضمون النص، بطبيعة الحال، بالاعتماد على عتبتي العنوان والصورة اللذان يتوافقان مع مضمون النص الذي يحدثنا عن مفهوم الحضارة وتجلياتها، والملاحظ كذلك أنه تم استعمال ألوان عديدة جاءت في الصورة منها اللون البرتقالي، والأزرق، والوردي، والأحمر والأبيض، وكل لون من هذه الألوان له دلالته الخاصة التي تسهم في إبلاغ الرسالة وتبسيط النشاط والفهم والاستيعاب وجلب المتعة، والراحة، والتشويق، والترغيب في الإقبال على التعلم من غير إكراه أو إلزام.

**خاتمة**

نستنتج مما سبق الحديث والتفصيل فيه إلى نتيجة مفادها أن عتبتي الصورة والعنوان المرافقتين للنصوص القرائية من بين أهم العتبات، لما لها من أهمية تتجلى في تقديم أدوار عظيمة في بناء التعلمات لدى متعلمي ومتعلمات الصف الابتدائي، لأنهما تعملا على توجيههم ومساعدتهم على توقع مضمون النص وبناء انطباعاتهم الأولية قبل مرحلة القراءة، لذلك تبقى الصورة من أهم الأنساق البصرية في المنظومة التربوية التي تخلق لدى المتعلمين دافعية للتعلم عبر الإثارة والتشويق وبلاغة في إيصال المعاني،

وأن العنوان من العلامات اللغوية التي تتصدر كتلة النص ويؤدي مجموعة من الوظائف التفاعلية التي لا يمكن الاستغناء عنها بأي شكل من الأشكال خلاف العتبات الأخرى لأنه العتبة التي يتحقق بها اتساق النص وانسجامه؛ كل هذا وذاك، كان بواسطة العمل على انتقاء ثلاثة نصوص من الكتب المدرسية مختلفة من حيث المستويات (الرابع، الخامس والسادس) ومن حيث جنسها الأدبي (نص شعري، نص وظيفي ونص مسترسل)، ويأتي هذا التنوع في النماذج التطبيقية من أجل الوقوف بشكل أساسي على دور هاتين العتبتين في تحديد موضوع النص قبل الولوج إلى معالمه، وهذا ما تم التوصل إليه من خلال تحليلينا للنصوص المدرجة في متن هذه الدراسة التي تشير إلى أن العنوان والصورة من بين المقومات الأساسية والوسائل الديداكتيكية في المجال التربوي التي تقرِّب معنى مضمون النص من أذهان المتعلمين.

## References:

Abdul-Ghani Khaled Muhammad, (2015), The Psychology of Colors: Connotations of Preference among Ordinary People, Psychopaths, and Special Groups, Al-Warraq, Jordan.

Ablal Abdel Razzaq, (2000), Introduction to the Thresholds of the Text, a study in the introductions to ancient Arabic criticism, East Africa, Morocco.

Al-Idrissi, Youssef, (2015), Text Thresholds in Arab Heritage and Contemporary Critical Discourse, Arab House of Sciences, Beirut.

Ashboun Abdel Malek, (2011), The Title in the Arabic Novel, Simulating Damascus.

Ashboun Abdel Malik, (2009), Thresholds of Writing in the Arabic Novel, Dar Al-Hiwar, Syria.

Bazi Muhammad, (2011), The Title in Arab Culture: Formation and Paths of Interpretation, Arab House of Science and Publishers, Beirut.

Benkrad Said, (2006), Semiotics of the Advertising Image, Advertising and Cultural Representations, East Africa, Morocco.

Hamdawi Jamil, (1997), Semiotics and Addressing, World of Thought, Volume 25, Number 3, Kuwait.

Hamdawi Jamil, (2020), The Poetics of Parallel Text (Thresholds of Literary Text), ed. 2, Dar Al-Rif for publishing and printing, Nador, Tetouan.

Ibn Manzur, Lisan al-Arab, edited by Abdullah Ali al-Kabir and others, Dar al-Maaref, Cairo, Bab al-Ain.

Julie Martin, (2011), Introduction to Image Analysis, ed. Jihan Issawi, Arts Literary Publications.

Miftah Muhammad, (1990), Text Dynamics, Arab Cultural Center, Beirut.

Obaid Cloud, (2013), Colors (their role, classification, sources, symbolism, and significance), Majd, Beirut, Lebanon.

International Journal of Educational and Psychological Studies
*Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin*
**Vol 07 / Issue 26 / September 2024**
**ISSN 2569-930X**

# *Educators' representations of the importance of play in the educational process and the reality of its use in preparatory departments*

**Msilini Hedi***
**Kairouan University - Tunisia**
**msi.heddy@yahoo.fr**
**https://orcid.org/0009-0000-2302-6041**

**Received**: 25/08/2024, **Accepted**: 27/09/2024, **Published:** 27/09/2024

**Abstract:** This study aimed to uncover the significance of play in the educational process and its actual utilization in preparatory departments of primary schools, focusing on its role in developing children's learning skills from teachers' perspectives. The study also sought to identify key educational situations related to play practices and their impact on cognitive achievements. Notably, this research delves into the ways games are practiced in schools and the essential methods educators employ to use them as tools for skill development and enhanced learning. Results indicated a scarcity of games in schools, both in terms of variety and quantity, insufficient to meet the students' needs. Additionally, there was a lack of adequate time allocation for play during lessons, reflecting educators' limited perception of its importance in improving the educational process, child development, and skill enhancement.

The study revealed that linguistic activities took precedence, followed by logical-spatial activities and artistic activities, with play activities ranking the lowest. Although most educators theoretically emphasized the importance of play for children, there was a contradiction between theory and practice, as most activities in the department were dominated by traditional, rote-based learning. Many educators have not yet fully embraced alternative educational approaches

**Keywords:** Games, Preparatory Departments, Educators, Learning

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 26 سبتمبر 2024
ISSN 2569-930X

# تصورات المربين حول أهمية اللعب في العملية التعليمية وواقع استخدامه في الأقسام التحضيرية

**الهادي مسيليني** *

**جامعة القيروان –تونس**

msi.heddy@yahoo.fr

https://orcid.org/0009-0000-2302-6041

تاريخ الاستلام: 2024/08/25 - تاريخ القبول: 2024/09/27 - تاريخ النشر : 2024/09/27

**ملخص:** هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهمية اللعب في العملية التعليمية وواقع استخدامه في الأقسام التحضيرية بالمدارس الابتدائية ودورها في تنمية مهارات التعلم لدى الطفل من وجهة نظر المعلمين. إلى جانب التعرف على أهم الوضعيات التربوية لممارسة اللعب وانعكاساتها على مكتسباتهم المعرفية. وتنفرد هذه الدراسة في أنها اهتمت بكيفية ممارسة الألعاب في المدارس وأهم الأساليب التي تتبعها المربيات في تنفيذها بوصفها وسيلة لتكوين المهارات وأداة لرفع مستوى التعلمات. وقد بينت نتائج الدراسة قلة توافر الألعاب في المدارس سواء من حيث أنواعها أو من حيث أعدادها وهي في مجملها غير كافية لتلبية احتياجات التلاميذ. إلى جانب عدم تسخير الوقت الكافي لممارستها وترجمة ذلك إلى أهداف محددة أثناء الدرس ما يعكس محدودية تصور المربين حول أهميتها ودورها في تحسين مستوى التجربة التعليمية وتنمية قدرات الطفل وتطوير مهاراته. وهو ما يفسر أن النشاط اللغوي كان محور اهتمام المربين بدرجة أولى يليه النشاط الرياضي المنطقي في المرتبة الثانية والنشاط الفني في المرتبة الثالثة وأنشطة اللعب في المرتبة الأخيرة. كما أكدت جل المربيات على أهمية اللعب لدى الأطفال نظريا لكن هناك تناقض بين القول والفعل فأغلب الأنشطة الممارسة هي أنشطة يغلب عليها التعلم التقليدي المبني على التلقين والحفظ وأن جل المربيات لم يتخلصوا بعد من ضوابط التربية التقليدية

**الكلمات المفتاحية:** الألعاب، الأقسام التحضيرية، المربين، التعلم

* المؤلف المرسل

**مقدمة:**

يحرص أغلب المهتمين بالمجال التربوي على إعطاء الأهمية المناسبة لتعلم الأطفال في الأقسام التحضيرية لأن هذه المرحلة هي الكفيلة بمساعدة الطفل على التكيف مع فضاء المدرسة وبرامجها وتضمن له أفضل حظوظ النجاح في المستقبل. لذلك فإن التعامل الجدي مع هذه المرحلة والحرص على توفير كل ما تتطلبه من احتياجات تساهم في تأمين جميع متطلبات النمو لدى الطفل. وقد اتفق جل الباحثين على أهمية التربية ما قبل المدرسية في توجيه المسار التعليمي للطفل، ونبهوا إلى الحاجة الضرورية لنشاط اللعب لكي يتم إدراجه ضمن البرامج التي يتم اعتمادها في التعاطي مع هذه المرحلة العمرية. فضلا عن ذلك تعد هذه المرحلة مهمة من حيث التعلمات التي تحدث فيها وما يكتسبه الطفل من خبرات ومواقف تعليمية ومهارات اجتماعية وحياتية. فهي المرحلة التي يميل فيها الأطفال إلى البحث والتساؤل والتخمين والاستكشاف والتجريب فتسهم في تشكيل أبعاد نموهم من جميع النواحي. لهذا ينبغي الاهتمام باللعب والإعلاء من قيمته التربوية وإدخاله في البرامج المدرسية وتنظيمه للإفادة منه في تربية الأطفال وتنمية مهاراتهم، خصوصا وأن المقاربة اللعبية بإمكانها أن تقوم بدور إيجابي في تحسين التجارب التعليمية للتلاميذ في المدارس بمختلف مستوياتهم. إلى جانب ذلك، فإن الطفل يكتسب من خلال اللعب قدرات ومهارات عديدة فيكتشف عناصر بيئته ويتعرف على مكوناتها ويتعلم تدريجيا ثقافة مجتمعه وعاداته وتقاليده. وغالبا ما يتعلم الأطفال في سياق نشاطهم اليومي من خلال اللعب في القسم باعتباره وسيطا تربويا ملائما لتمرير جل التعلمات. وهو ما يعرف باللعب التربوي حيث يتم تنظيم نشاط اللعب على نحو لا يفقد معه عفويته ويحثه على التفاعل النشط مع المثيرات الحسية التي تجذب انتباهه وتلبي حاجياته وتنمي نشاطه العقلي. فهو لا يتلقى المعرفة من المعلم فحسب بل يصبح مشاركا فى المواقف التعليمية فتزيد دافعيته للتعلم. وبالتالي هناك إقرار من جل الذين تناولوا هذا الموضوع بأن توظيف اللعب في القسم يساهم في تحسين تجربة التعلم بأشكال متعددة والتي كان لها أكبر الأثر في إحداث تغيرات وتطورات إيجابية على الطريقة التي يتعلم بها الأطفال وطرق وأساليب توصيل المعلومات العلمية إليهم.

لقد تناول عدد من الباحثين موضوع التربية باللعب من زاوية توضيح الأفكار السائدة عند الكثيرين والتي مفادها أن اللعب نشاطا يهمش مجهود الطفل ويعطل تفوقه ولا فائدة من وراءه سوى مضيعة الوقت. لذلك قد يمنع منه ويحاسب عليه بسبب أو بدون سبب وقد يحرم من ممارسته في كثير من الأحيان. إلى جانب ذلك يسارع بعض المربين إلى منع الطفل من الحركة واللعب بحجة أنها ستعيقه عن التعلم. ومن خلال اطلاع الباحث على ظروف العمل في بعض المدارس تبين أن المربين لم يتخلصوا

بعد من ضوابط التربية التقليدية المبنية أساسا على التلقين والحفظ دون مساهمة التلميذ في اكتساب تعلماته بنفسه. لذا، سنبحث عن أهمية دور اللعب في العملية التعليمية وواقع استخدامه في للأقسام التحضيرية وذلك من خلال التعرف عن تصورات المربين حول أهمية التدخل التربوي المبنى على أسلوب اللعب والتأكيد على وجود تفاوت كبير في تطبيق هذا النشاط من مدرسة إلى أخرى. وسيكون اهتمامنا منذ البداية منصبا حول تطور تعلمات الأطفال من خلال التخطيط المسبق لكل نشاط والتدخل التربوي وطرق الملاحظة التي يعتمدونها أثناء اللعب. وهذا يعني تمثل إدماج نشاط اللعب في جميع الممارسات التربوية ذات الصلة بمحتوى البرامج الرسمية المعتمدة. وذلك يتطلب ايجاد بعض التجهيزات الضرورية و تهيئة الفضاء المناسب وتوفر الأدوات اللازمة التي يجب أن توضع تحت تصرف الأطفال وفق الأنشطة اللعبية المناسبة لهذه المرحلة العمرية.

لذلك تتنزل هذه الدراسة في إطار المقاربة اللعبية وترمي إلى التعرف على تصورات المربين حول أهمية اللعب وفاعلية استخدامه في العملية التعليمية بالأقسام التحضيرية. خاصة وأن السياسات التربوية والبرامج الرسمية اليوم تتأسس حول أهمية هذا النشاط في المسار التربوي لكونه يعد إحدى أهم الوسائل التي تساهم في بناء التعلمات وتكوين المهارات لدى الأطفال. كما يتطلع هذا العمل إلى توجيه اهتمام المربين إلى تطبيق الألعاب التربوية في العملية التعليمية ومساعدتهم على الاستفادة من المواقف التعليمية القائمة على الألعاب التربوية وإعداد مواقف تعليمية مماثلة.

**الإشكالية:**

إن الاهتمام بدراسة أهمية استخدام اللعب في العملية التعليمية بالأقسام التحضيرية وفهم خصائص ومتطلبات هذه المرحلة يعد شرطا أساسيا لتربية الطفل وتعليمه وإعداده بما يتناسب مع المعايير والمبادئ السائدة في المجتمع. الأمر الذي يجعل من هذه الأقسام أفضية تتيح ممارسة أنشطة اللعب المتنوعة والهادفة لتنمية مهارات الطفل وتحسين تجربته التعليمية. وبالتالي يصبح اللعب من أهم وسائط التعلم في مرحلة الطفولة المبكرة لأنه وسيلة للتعبير والتجريب يستخدمها الطفل لتنمية قدراته وتكوين مهاراته. ومع ذلك، نلاحظ أن استخدامه في القسم يختلف من مؤسسة إلى أخرى بناءًا على تصورات المربين لكيفية إدراج أنشطته في محتوى الدروس حسب طبيعة المواد والتوقيت المخصص لكل مادة. ولكي يتم إدماج هذا النشاط في محتوى الدرس يجب أن يكون المربي مقتنعا تمام الاقتناع بفوائد استخدامه في مجال التعليم والتعلم، وأن تكون هناك حاجة ماسة إلى تعزيز الوعي بأهميته وتوفير الوقت الكافي للمعلمين لضمان توظيفه بشكل فعّال في كل المواد الدراسية. وبالرغم من تبني البعض للعب كمنهج تربوي في المدارس إلا أن نجاح استخدامه كأداة تعليمية يتوقف على مدى فهم المعلمين وقناعتهم

بجدوى استخدام الألعاب أثناء الدرس. وفي الحقيقة يفتقر جل المعلمين إلى التكوين المناسب والتدريب الكافي حول كيفية توجيه اللعب ليكون تعليميا وفعّالا، وأغلبهم يعتمدون على اللعب في فترة الراحة كأداة للتسلية والترفيه دون استغلاله لتعزيز دافعية التعلم. الأمر الذي دفعنا لدراسة واقع استخدام الألعاب التربوية فى التدريس لما لها من أثر فعال فى جعل التلاميذ أكثر نشاطا وتفاعلا مع بعضهم البعض فى المواقف التعليمية المختلفة، مما يؤدى إلى توفير فرص النمو المتكامل للتلاميذ، واكتساب الكثير من المهارات والمفاهيم والقيم التى تتصل بحياتهم اليومية. إلى جانب التعرف عن مدى أهمية اللعب وفاعليته في تحسين تجربة التعلم وتكوين المهارات لدى الأطفال. وتتلخص اشكالية الدراسة في السؤال التالي: ما واقع استخدام اللعب في الأقسام التحضيرية وما مدى أهميته وفعاليته كأداة لتحسين تجربة التعلم وتكوين المهارات من وجهة نظر المربين؟

وتتفرع الإشكالية عن الأسئلة التالية:

- ما أهم الألعاب المتوافرة في القسم والوقت المحدد المسخر للعب يوميا ؟
- كيف يتم التدخل التربوي أثناء اللعب في القسم؟ وبأي طريقة (موجه أم اختياري)؟

وما مدى فعالية أنشطة اللعب وأهميتها كأداة لتحسين تجربة التعلم وتكوين المهارات؟

**فرضيات الدراسة:**

للإجابة عن هذه التساؤلات تم صياغة الفرضية الآتية:

- أن قلة توافر الألعاب التربوية بالقسم وعدم تسخير الوقت الكافي لممارستها وترجمة ذلك إلى أهداف إجرائية أثناء الدروس يعكس محدودية تصور المربين حول أهميتها وفعاليتها كأداة لتحسين تجربة التعلم وتكوين المهارات.

**أهداف الدراسة:**

- تسليط الضوء على أهمية اللعب ودوره في تطوير جوانب شخصية الطفل.
- الكشف عن أهمية اللعب وواقع استخدامه في الأقسام التحضيرية من وجهة نظر المربين.
- معرفة مدى تحقيق أنشطة اللعب في الأقسام التحضيرية للتعلمات داخل القسم.
- التعرف على تصورات المربين حول استخدام الألعاب التعليمية في الأقسام ومدى أهميتها وفعاليتها كأداة لتحسين تجربة التعلم وتكوين المهارات.

**أهمية الدراسة:**

تنبثق أهمية الدراسة في أنها محاولة لإثراء الأدب التربوي في مجال الأقسام التحضيرية، والكشف عن أهمية اللعب وواقع استخدامه في هذه الأقسام من وجهة نظر المربين. وتزداد أهمية هذا البحث من أهمية

مكانة المرحلة التحضيرية بالنسبة لحياة الطفل لما يكتسبه التلاميذ من مهارات ومعارف تؤهلهم للمراحل التعليمية الموالية. وتعمل الدراسة على إثارة انتباه المهتمين بالشأن التربوي لمزيد العناية ببرامج هذه المؤسسات والسعي إلى تفعيل أنشطة اللعب بها وتوفير جميع متطلباتها ومستلزماتها. وتزداد أهميتها أيضا من خلال تناول أهمية التعلم باللعب في الأقسام التحضيرية وانعكاساته على تجربتهم التعليمية.

**منهج الدراسة:**

تحقيقا لأهداف الدراسة وللإجابة عن تساؤلاتها فقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتوافقه مع طبيعة الدراسة والذي يقوم على وصف الظاهرة وتحليلها من خلال الحديث عن أهمية اللعب وأثره على اكتساب التعلمات لدى الطفل من وجهة نظر مربي الأقسام التحضيرية.

**حدود الدراسة:**

الحد الزماني: السداسي الثاني من السنة الدراسية 2023- 2024

الحد المكاني: المدارس الابتدائية بولاية تونس و ولاية أريانة.

الحد النوعي: اقتصرت الدراسة على مربي الأقسام التحضيرية بمدارس ولاية تونس وولاية أريانة.

**I – الجانب النظري:**

**المفاهيم والمصطلحات:**

**1- مفهوم اللعب:**

يعد اللعب من أهم الأنشطة اليومية في حياة الأطفال حيث تتعدد وظائفه نظرا لما له من دور في تكوين خبرات الطفل وقدراته وانفعالاته ومهاراته المتنامية. فقد لقي متابعات عديدة من قبل المفكرين الذين أرادوا أن يعطوا تعريفا دقيقا له، فقد عرفه البعض على أنه نشاط حيوي واستخدام حر ودائم يقوي المرء وإبداعه في إطار قواعد محددة (عبد المجيد ريسان، 2000: 11). وعرفه أحمد بدوى في معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية "**بأن اللعب هو اشتراك الفرد في نشاط رياضي أو ترويحي سواء كان لعبا حرا أو لعبا منظما يتم بموجب قوانين وأنظمة معترف بها**" (السيد محمد بدوي، 2002: 12). فاللعب إذا هو رحلة استكشافية تدريجية لهذا العالم المحيط، يعيشه الفرد بواقعه وبخياله، يتوحد مع عناصره وأدواته ويستجيب لرموزه ومعانيه. فإدراك العالم المحيط والتمكن منه والتحكم فيه كفيل بأن يجعل اللعب نشاطا يشبع حاجات طبيعية فيه حتى تتحقق أهميته ووظائفه فاللعب يتشابه في كل المجتمعات ويتوقف تنوعه وثراؤه على طبيعة المصادر المتاحة له(خالد عبد الرزاق السيد، 2000: 174).

إذا فاللعب نشاط طبيعي يقوم به الأطفال بهدف التسلية والترفيه، ولكنه يمكن أن يحمل أهدافا تعليمية وتربوية وتطورية أيضا. ويمكن تلخيص ما سبق ذكره أن اللعب هو فعل ولكنه أيضا حالة وجود تحول الفعل الطبيعي إلى فعل تلقائي عند الطفل. واللعب التربوي نشاطا تعليميا ووسيطا فعالا يكسب الأطفال الذين يمارسونه ويتفاعلون مع أنواعه المختلفة وله دلالات تربوية إنمائية لأبعاد شخصيته العقلية والوجدانية والحركية (محمد محمود، الحيلة، 2002: 20). أما في معجم التربية ( Legendre, 1993, p766) فإن اللعب التربوي يمثل أحد أهم وسائل اكتساب المعارف وتنمية قدرات المتعلم. وكل نوع من أنواع اللعب تتسم بأربع خصائص أساسية منها أنه عامل صراع معرفي، عامل للمراقبة يعتمد على مجموعة من القواعد البسيطة والمعقدة، وقت بداية ووقت نهاية. وأن اللعب التربوي يتميز بخاصية خامسة وهي أنه عامل تعلم بامتياز. إلى جانب أن اللعب يكون أحيانا في شكل مسار معقد وصعب، وأن أغلب الباحثين يركزون على عدد من الخصائص التي ذكرها Garvey, C. (1977).

وعرفه "جان بياجيه" Jean Piaget بأنه ''**يتكون من استجابات يؤديها الطفل بغرض تحقيق المتعة والسرور، وأنه يعد أحد متطلبات النمو للطفل، حيث أن أشكال أو أنواع اللعب ترتبط ارتباطا وثيقا بمراحل نموه، إذ أن لكل مرحلة نمو ألعابها الخاصة بها**''(محمد الحماحمي، 1999: 15). وهناك اتفاق شائع على أن اللعب جزء لا يتجزأ من حياة الطفل، يساعده في أن يفهم ويتحكم في العالم الذي يعيش فيه، حيث يمكّن الطفل من أن يجرب ويختبر قدراته، ويتعلم من خلال اللعب الكثير عن نفسه، وعن قدراته، لذا يمكنه أن يكوّن رؤية صحيحة عن نفسه (حامد زهران، 1999 : 297). وبالتالي فإن الحديث عن اللعب يعني الحديث عن الحياة الذاتية للطفل وللإنسان بوجه عام، إذ أن اللعب يعد مهنة للطفل (métier)، ووسيلة تعبير نسبي عن ذاته، ووسيلة اتصالية، وكذلك يعد تقليدا أو محاكاة واستكشافا، ويؤدي إلى الابتكار والإبداع (محمد الحماحمي، 1999 : 18). ويشير بوتلر (Botler.J) أن الالعاب التعليمية تعتبر بمثابة مدخل تدريسي يساعد في تعلم المهارات والمفاهيم وتقوم على تخيل الأحداث والمواقف والمشكلات وتتضمن عملية التفاعل بين الأفراد، ويستطيع المعلم من خلالها إحداث تغيير في المتعلم (Botler .J, 1993, 457). فهي تعتبر أداة فعّالة في تعزيز عملية التعلم، حيث تجمع بين المتعة والفائدة. فمن خلال الألعاب يمكن للتلاميذ تعلم مهارات عديدة بطريقة تفاعلية وحيوية، مما يعزز من قدرتهم على التفاعل مع المادة الدراسية ويزيد من دافعيتهم للتعلم وتحسين فهمهم للمحتوى الدراسي.

كما أن مواقف اللعب هي أفضل وسيلة لتحقيق التعلم الفعال وهو ما تدعوا إليه التربية الحديثة فالتعلم الفعال يحتاج إلى الفهم ويحتاج إلى تنمية القدرة على تصنيف المعلومة الحديثة وتخزينها في الذاكرة بصورة من بعد استدعائها واستخدامها (العارضة، 2003 : 29). وبالرغم من التعريفات المختلفة للعب، فإننا نلاحظ وجود سمات عامة مشتركة ومتفقا عليها بين التعريفات السابقة وتتمثل هذه السمات في أن أنشطة اللعب ترتبط بالميول والدوافع الداخلية وليست موجهة من دوافع خارجية. وهي أنشطة تبعث على السرور والمتعة يؤديها الفرد لذاتها بإخلاص وانهماك ومن الصعب التنبؤ بمجرياتها أو نتائجها. ومن بين أهم مبادئه أنه أداة لتربية الحواس والجسد والعقل والروح والوجدان. وغالبا ما تكون وظيفته التخلص من التعب والملل والخمول والضغط النفسي. وفي ضوء هذه التعاريف يمكن تحديد مفهوم اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة بأنه حاجة فطرية ونشاط تلقائي ودافع أساسي للتعلم واكتساب المعرفة وظاهرة سلوكية تسهم في تعديل السلوك، ونشاط عقلي ومهاري وممارسة اجتماعية للمتعة والمرح الطفولي ( http://www.journals.ju.edu.jo). بمعنى أنه جزء أساسي من عملية النمو يساعد الأطفال على اكتشاف العالم من حولهم بطريقة طبيعية وتلقائية. و يقوم دور أساسي في تحسين التفاعل الاجتماعي والتوازن النفسي. وهو ليس مجرد وسيلة للترفيه بل هو أداة تعليمية قوية تسهم في تعزيز القدرات الذهنية والجسدية والاجتماعية والمعرفية. كما يمكن الأطفال من اكتساب مهارات جديدة، مثل حل المشكلات وتحفيزهم على التفكير النقدي وتنمية قدراتهم الإبداعية.

**2- أهمية اللعب في الأقسام التحضيرية:**

للعب دور مهم في عملية النمو بأبعاده المختلفة، فهو أفضل الوسائل التعليمية التي تتيح للطفل عنصر التشويق وجذب الانتباه للمادة التعليمية والدور الكبير المهم في تفريغ الطاقات والانفعالات النفسية التي تؤثر على الطفل بشكل من الأشكال.

**أهمية اللعب للنمو الجسمي والحسي الحركي:** يساهم اللعب في تقوية الجسم وتمرين العضلات الكبيرة والصغيرة كما في ألعاب الحركة والمجهود البدني. فضلا عن تعلم الطفل العديد من المهارات الحركية مثل الركض والقفز والتسلق. وتنسيق الحركات وتنظيمها وزيادة القدرة على حفظ التوازن. إلى جانب تدريب الحواس وإغناء القدرة على استخدامها وكذلك تنمية التآزر الحسي الحركي (محمد خطاب، أحمد عبد الكريم، 2008: 112). كما يساعد اللعب البدني، في تحسين المهارات الحركية الدقيقة والكبيرة. وتساهم الأنشطة الحركية مثل الرسم، البناء، والتسلق في تطوير التنسيق بين اليد والعين والقدرة على التحكم في الحركات الدقيقة.

**أهمية اللعب للنمو العقلي**: يساهم اللعب في تنمية القدرة على التذكر والربط والتبصر والاستبصار وتقوية الملاحظة. ويعمل على تنمية حب الاستطلاع والخيال الإبداعي لدي الطفل. وكذلك تنمية القدرة علي التفكير المستقل و التدرب على التركيز والانتباه وعلى حل المشكلات و ذلك عن طريق حل الأحجية و الألغاز. فضلا عن تحقيق أهداف متصلة باكتساب الحقائق والمفاهيم والمبادئ ( محمد أحمد صوالحة، 2001: 56). ويحفز اللعب على التفكير الإبداعي وحل المشكلات. وحين يشترك الأطفال في أنشطة اللعب غالبا ما يظهرون مهارات أفضل في التفكير النقدي والإبداعي، حيث يعتمدون على التجربة والخطأ لاكتشاف الحلول.

**أهمية اللعب للنمو الإنفعالى والعاطفي**: يتعرض الطفل أثناء حياته للكثير من الاحتياجات والعوائق التي تحول بينه وبين إشباع حاجاته بصورة مرضية وهذا يجعل الطفل يشعر بالصراع والقلق ويلجأ الطفل للتعبير عن مشاعره ومواجهة مشكلاته بأسلوبين: سواء بالرفض والاحتجاج أو العدوان أو التكيف مع مشاكله بصورة بناءة أو الانسجام لمواجهة المشكلات. ونظرا لعدم اكتمال نُضج الطفل العقلي والاجتماعي فإنه يتعامل مع مشاكله بصورة ضمنية ويلجأ إلى اللعب كأسلوب لحل مشكلاته خاصة الاجتماعية منها(http://www.up.g4z4.com). وبالتالي، يوفر اللعب للأطفال وسيلة للتعبير عن مشاعرهم العميقة مثل الفرح، الحزن، الغضب أو الخوف. ويمكنهم استخدام اللعب الرمزي من التعامل مع مشاعرهم بطريقة إبداعية تساعدهم في تطوير القدرة على التحكم في العواطف والتعبير عنها بشكل مناسب، مما يدعم النمو العاطفي.

**أهمية اللعب للنمو اللغوي**: يتيح اللعب للأطفال الفرص لاكتساب وتطوير المهارات اللغوية عن طريق التجربة والتفاعل من خلال تعلم كلمات جديدة واستخدام مفردات متنوعة تتعلق بالمواقف التعليمية. وهذا النشاط يعزز مهارات المحادثة مثل الإصغاء، الرد، مما يساهم في تطوير قدرتهم على الحوار والتواصل، وتنمية قدرتهم على التعبير عن أفكارهم ومشاعرهم.كما يسهم اللعب في تحسين قدرة الأطفال على فهم اللغة واستخدامها ويتعلم كيفية فك الرموز اللغوية وتطبيقها عمليا.

**أهمية اللعب للنمو الاجتماعي**: يتعلم الطفل من خلال اللعب كيف يبني علاقات مع بقية اللاعبين بطريقه جيدة وناجحة. كما يساعد اللعب على نمو الطفل من الناحية الاجتماعية حيث يتعلم الطفل الإنضباط لنظام اللعب ويؤمن بروح الجماعة ويحترمها ويدرك قيمة العمل الجماعي. إلى جانب ذلك يستطيع الطفل بواسطة اللعب أن يقيم علاقات جيدة ومتوازنة مع الأطفال ويتكيف مع المحيط الاجتماعي، ويحل ما يعترضه من مشكلات في إطار الجماعة.

**أهمية اللعب للنمو الأخلاقي:** يساهم اللعب في تكوين النظام الأخلاقي لشخصية الطفل حث يتعلم الطفل من الكبار معايير السلوك الخلقية كالإنصاف والعدل والصدق والأمانة وضبط النفس والصبر(www.slideserve.com). كما يساعده على أن يظهر الإحساس بذاته كفرد مميز فيبدأ في تكوين صورة عن هذه الذات. فضلا عن أن اللعب يمكن الطفل من توسيع عالمه واختبار السعادة وتعلم مفهوم الخطأ والصواب والعدل والصدق(عفاف اللبايدى، عبد الكريم خلايلة، 1993: 157).

**أهمية اللعب في بناء شخصية الطفل:** يحقق اللعب أهدافا عدة في تكوين شخصية الطفل منها التعود على الاستقلالية وتحمل المسؤولية والقدرة على اتخاذ بعض القرارات والشعور بالثقة بنفسه. وكذلك ممارسة حرية الاختيار، ويتعلم أن الحرية لها حدود والنظام ضروري للحياة (محمد طالب السيد سليمان، 2005: 25). لذلك يتعلم الأطفال أثناء اللعب العديد من القيم والمهارات التي تساهم في تشكيل هويتهم وتحديد شخصياتهم. فهو يساعد الطفل على تطوير الثقة في نفسه وفي قدراته ويشجع الأطفال على التفاعل مع الآخرين، مما يساعدهم على تعلم كيفية التعاون، المشاركة، والاحترام المتبادل. وهذه المهارات من شأنها أن تعزز قدرتهم على بناء علاقات جيدة مع أقرانهم وتمكنهم من التعاطف والوعي بالآخرين والتدرب على حل المشكلات واتخاذ القرارات وتطوير حس الاستقلالية والاعتماد على الذات.

**أهمية اللعب من الجانب التربوي:** يتعرف الطفل من خلال اللعب على جميع الأشكال والألوان والأحجام. و يتصف اللعب بصفة تربوية كلما تم توجيهه في هذا الإتجاه. ويعتبر اللعب وسيطا تربويا يخضع لأهداف محددة تتحقق في إطار خبرات تربوية منظمة. كما أن اللعب يعتبر مدخلا مهما يتم توظيفه لكي يتعلم الأطفال من خلالها مهمة الاستقصاء واكتشاف السبب والتأثير والأثر بالعلاقات الاجتماعية و القيم العائلية وغيرها. وبالتالي، فإن اللعب يعطيهم فرصة كي يستوعبوا عالمهم ويكتشفوا ويطوروا أنفسهم ويكتشفوا الآخرين ويطوروا علاقات شخصية مع المحيطين بهم. فمن هنا لا يمكننا أن ننقص من أهمية اللعب في إكساب الأطفال مهارات أساسية في كافة المجالات، ولا ننكر أهمية اللعب في صقل شخصية الطفل وربط تجربة اللعب مع وظائف عديدة كالتطور اللغوي والعاطفي والنضج العقلـــي وغيره (www.ed-uni.net). لذلك يعد اللعب من الجانب التربوي أداة فعالة في تعزيز التعلم والتطوير الشامل للأطفال. فهو جزء مهم من المنهج التربوي الذي يساعد في تعليم الأطفال بطريقة تفاعلية وشاملة ويساهم في تعزيز التعلم النشط وتنمية المهارات والقيم التي ستفيدهم

طوال حياتهم. ويعزز التعلم الذاتي ويساعد الأطفال على اكتساب المعرفة بطرق غير تقليدية، مثل التعلم عبر الاكتشاف والتجربة والتفاعل مع البيئة المحيطة بهم.

**3- الأقسام التحضيرية وأهميتها التربوية:**

تعتبر الأقسام التحضيرية مرحلة تعليمية تؤهل الطفل لكي يتم ادماجه بالمرحلة الابتدائية. فهي تعمل على تمكين التلميذ من ممارسة نشاطات مختلفة تساعده على اكتشاف قدراته وميوله ومهاراته. ويحتاج الأطفال في هذه المرحلة إلى المتابعة والتشجيع من معلمات هذه الأقسام من أجل تنمية حب العمل الجماعي لديهم، وغرس روح التعاون والمشاركة الإيجابية، واكتساب الكثير من المهارات اللغوية والاجتماعية وتكوين الاتجاهات السليمة تجاه العملية التعليمية ( شبل بدران، 2000: 118 ). ويعتبر الطفل في المناهج الحديثة هو المحور الأساسي في جميع أنشطتها فهي تدعم جل الأنشطة الذاتية، وتنمي لديه عنصر التجريب والمحاولة والاكتشاف، وتشجعه على اللعب الحر، وتركز خاصة على مبدأ المرونة والتجديد والإبداع. كما أن المرحلة التحضيرية هي مرحلة تربوية متميزة وقائمة بذاتها لها فلسفتها التربوية وأهدافها السلوكية والشروط التعليمية والتعلمية الخاصة بها. وترتكز أهدافها على احترام ذاتية الأطفال وفرديتهم واستثارة تفكيرهم الإبداعي المستقل وتشجيعهم على التغير دون خوف، ورعاية الأطفال بدنيا ومساعدتهم على المعيشة والعمل واللعب مع الآخرين وتذوق الموسيقى والفن وجمال الطبيعة وتعويدهم التضحية ببعض رغباتهم في سبيل صالح الجماعة (حنان العناني،2002: 50).

لا يقوم منهج القسم التحضيري على أسس أكاديمية أو خبرات محددة وإنما يقوم على توفير مختلف الخبرات والتجارب التي تخدم الطفل وتكسبه الخبرة اللازمة وتعمل على تنميته في مختلف مجالات النمو وهذا الأمر مختلف من مؤسسة إلى أخرى ومن منطقة إلى أخرى (http://www.new.netct.in). لذا، يهدف منهج القسم التحضيري إلى توفير مجموعة من التجارب والخبرات التي تدعم النمو المتكامل للطفل في بيئة تعليمية مرنة ومشجعة. وهذا النوع من المناهج يركز على إعداد الأطفال للتعلم الرسمي بطريقة ممتعة وتفاعلية، من أجل تنمية المهارات الإجتماعية والحركية والعقلية واكتساب مهارات جديدة من خلال التفاعل المباشر مع البيئة التعليمية التي تحفزهم على التعلم و تعزز من ثقتهم في قدراتهم وتؤهلهم لتحديات المرحلة التعليمية القادمة.

وعليه، يتميز الطفل في هذه المرحلة بحيوية كبيرة، ونشاط متواصل، وميل فطري للعب الذي يشغل جل أوقاته، ويتخذه وسيلة مهمة في مرحه اليومي وهو عبارة عن عمله الجدي، ومصدر خبراته، وبناء مفاهيمه، وصقل مهاراته، وكشف بيئته وما فيها من الظواهر. فعن طريق اللعب، يقوم الطفل بإخضاع خبراته ومعلوماته ومفاهيمه للتجربة والتكرار والبحث على طريقته الخاصة بغية التوصل إلى فهم ما

يحيطه من أشياء وظواهر متغيرة وثابتة ومواقف خيالية وحقيقية.(journals.ju.edu.jo ) وهكذا، تتجلى أهمية اللعب في حياة الطفل باعتباره وسيلة تساعده على تنمية قدراته على التصور والخلق والابتكار والاكتشاف والتساؤل وبواسطته يمكن للطفل أن يعبر عن ذاته وأن يفجر مواهبه وقدراته الجسمانية والعقلية ويطور مهاراته. لذلك يجب علينا أن لا نحرم الطفل من اللعب وعلينا أن نرحب بلعبه، وأن نشترك معه فيه ونحاول تشجيعه على ممارسة ألعابه باستمرار. وكل ما ذكر يعني أيضا أن اللعب هو مجالا واسعا للتعلم باعتباره يمثل أداة بيداغوجية حقيقية تلبي حاجيات الأطفال المتنوعة في هذه المرحلة الهامة من حياتهم. إلى جانب ذلك فإن اللعب يساهم تحسين وتطوير المهارات الإجتماعية للطفل من خلال تواصله مع مختلف مجموعات اللعب. واللعب يعد جزءا من حياة الطفل وعمله اليومي ولغته وأدائه بحيث تكون مشاركته في مختلف أنشطته بدافع من ذاته ومن اختياره. وبالتالي يمكننا القول أن الأطفال ينتظرون حصص اللعب بكل أنواعها بشوق كبير جدا ليعبروا عن ذواتهم في جو مفعم بالبهجة والسرور.

**II – الجانب الميداني:**

**الدراسة الاستطلاعية:**

تعد الخطوة الأولى التي تساعد الباحث على إلقاء نظرة عامة حول جوانب الدراسة الميدانية لبحثه وتهتم بالاستطلاع العميق حول إجراءات وأهداف و نتائج الدراسة وهي كالآتي: التعرف على مجال الدراسة و المتمثل في الأقسام التحضيرية المتواجدة بولاية تونس وولاية أريانة وضبط الأداة النهائية للدراسة المتمثلة في الاستمارة. وقد تم إعداد وتعديل بنود الاستمارة وإعادة النظَر في تساؤلات الدراسة و صياغتها بشكل دقيق.

**منهج الدراسة:**

يمثل المنهج في البحث العلمي مجموعة من القواعد والأسس التي يتم وضعها من أجل الوصول إلى نتائج ويستند الباحث عند دراسة اي موضوع على منهج معين بحيث يكون مرتبط بطبيعة الظاهرة المدروسة و يكون ملائما للدراسة، حيث يعرف المنهج بأنه "الطريقة التي يتبعها الباحث في دراسته للمشكلة لاكتشاف الحقيقة، والإجابة عن الأسئلة والاستفسارات التي يثيرها موضوع البحث ومن خلال طرح موضوع بحثنا حول أهمية نشاط اللعب في رياض الأطفال، فإن المنهج الوصفي التحليلي هو المناسب لإجراء هذه الدراسة ميدانيا.

**أداة الدراسة:**

تعتبر الاستمارة من وسائل البحث الأكثر استخداما وشيوعا لجمع البيانات في البحوث الاجتماعية ويرجع ذلك إلى المميزات التي تحققها هذه الأداة، سواء بالنسبة لاختصار الجهد أو التكلفة أو سهولة معالجة بياناتها بالطرق الإحصائية وهي نموذج يضم مجموعة من الأسئلة توجه إلى عينة البحث. إلى جانب اعتماد تقنية المقابلة باعتبارها أداة مميزة لجمع المعلومات والتعرف عن قرب على إجابات المبحوثين حول الأسئلة المطروحة.

**مجتمع الدراسة:**

يشمل مجتمع الدراسة كل مربي الأقسام التحضيرية بالمدارس الابتدائية بولاية تونس وولاية أريانة.

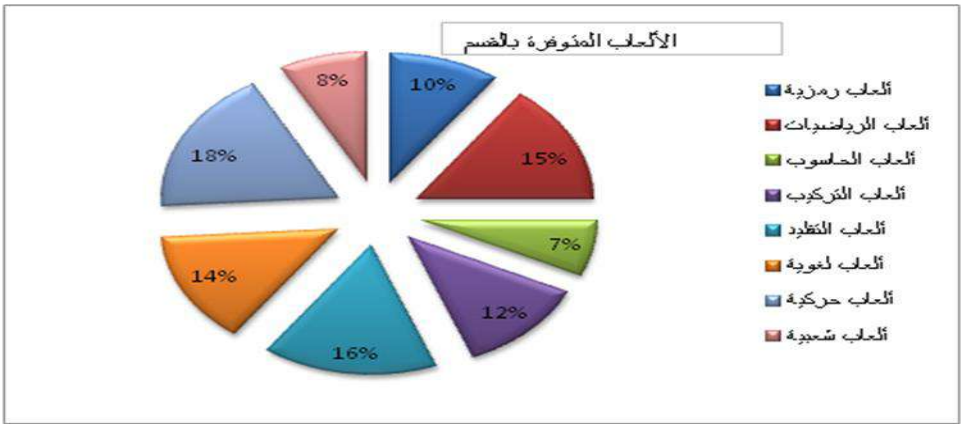
**عينة الدراسة** تشمل العينة 120 مربية موزعة على 60 مدرسة.

**خصائص عينة الدراسة:** المربين المعنيين بالدراسة 120 مربي من المدارس الابتدائية بولاية تونس وولاية أريانة

**طريقة اختيار عينة الدراسة:**كانت بطريقة قصدية لأن اختيار العينة مرتبط بمعلمي الأقسام التحضيرية في المدارس فقط لا غير ولكل دراسة أهدافها وطبيعتها.

**تحليل تصورات المربين حول أهمية اللعب في القسم التحضيري**

**1- الألعاب المتوفرة في القسم :**



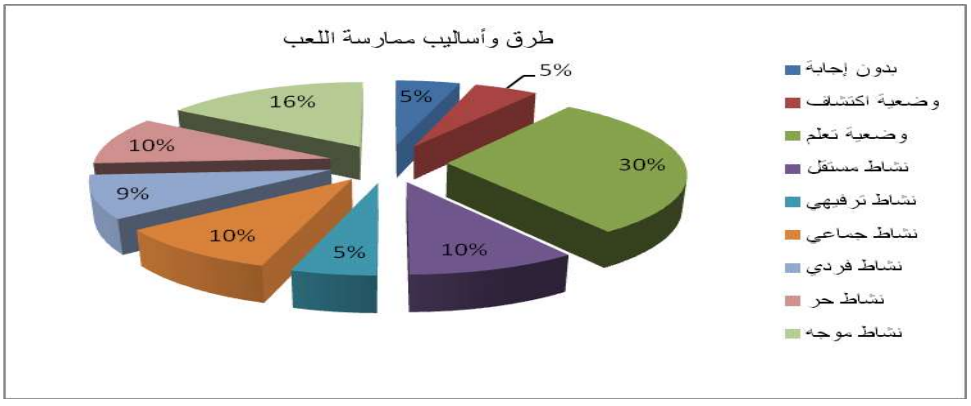

اتضح من خلال بيانات الرسم البياني أن مدونة الألعاب المتوفرة في الأقسام تتضمن 18% ألعاب حركية و16% ألعاب التقليد و15% ألعاب الرياضيات و14% ألعاب لغوية. وتمثل الألعاب الرمزية 10% وألعاب التركيب 12% و الألعاب الشعبية 8% وألعاب الحاسوب 7% من بين الألعاب المتوفرة بالقسم حسب إجابات المربين. وبالتالي يتضح عدم توفر الألعاب بكميات كافية تحت تصرف

الأطفال داخل القسم. وتشهد أغلب المدارس المدروسة نقصا ملحوظا في هذا الجانب. وتبين كذلك أن أغلب المربين يقدمون ألعابا متنوعة بصورة منتظمة ضمن برنامج النشاط بمعدل 30 دقيقة يوميا. ولقد أكـــد 40% من المربين أنهم يقدمون أنشطة تعتمد على الألعاب الحركية والبعض الآخر يعتمد على الألعاب اللغوية، بينما يركز البقية على ألعاب الرياضيات بالرغم من النقص الواضح في كميات وأعداد هذه الألعاب مثلما ذكرنا وليس هناك توازن في ممارسة أغلب أصنافها. لذلك يفترض أن تكون هذه الألعاب متعددة ومتنوعة بما فيه الكفاية، لكي يتم استغلالها في ظروف جيدة داخل القسم. وهذا الأمر يؤكد أن فاعلية أنشطة اللعب تزيد كلما توفرت التجهيزات الملائمة لممارستها بفضاء القسم. وأن هذه الأقسام في حاجة لتوفير الأثاث اللازم لتلبية حاجيات التلاميذ ومتطلبات العملية التربوية برمتها. ويعتقد أغلب المربين أن الألعاب في نظرهم ليست محملا أساسيا للتعلم لتكون ممهدة للقراءة وتعلم اللغات مما يعني أنهم لا يعتمدون عليها في التدرب على القراءة والكتابة وإنما يعتمدون على الطرق التقليدية. وهو ما يفسر أن نشاط القراءة والكتابة وتعلم اللغة تمارس بشكل متواتر ضمن أنشطة التدريس التقليدية بالأقسام التحضيرية بالمدارس التونسية.

**2- التدخل التربوي و كيفية ممارسة اللعب والوقت المخصص له:**

لقد برزت أهمّيّة تنويع المعلّم للأساليب المستخدمة في القسم وذلك بتمكين التلاميذ من التعرّف على محتوى الدرس بصورة فرديّة أو جماعيّة. وهو أمر يمكن تحقيقه بصورة أفضل من خلال توظيف مهاراتهم وقدرتهم على التعلّم سواء بالبحث أو بواسطة الاكتشاف. وبالتالي يحتاج المعلّم إلى توظيف أكثر من أسلوب تعلّم وتعليم في آن واحد، ومنها التعلّم باللعب.

**رسم بياني حول طرق وأساليب ممارسة اللعب**




يرى 30% من المربين حسب معطيات الرسم البياني أن الألعاب التعليمية المتوفرة داخل القسم تتطلب شرحا وافيا ومتابعة دقيقة من المربي لكي يسمح للطفل بالإندماج وتعلم قواعد اللعبة والتقيد بالقوانين

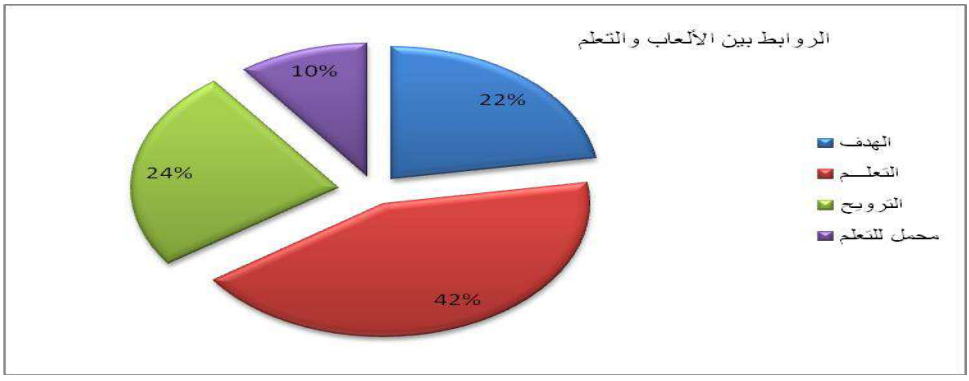
أثناء اللعب. إلى جانب ذلك فإن 16% منهم يؤكدون أن هذه الألعاب تتطلب شرحا و توجيها لأنها تتنزل في إطار النشاط الموجه. في حين هناك تنوع في الأجوبة لدى بعض المربين المستجوبين حيث يعبرون عن قراءات متنوعة للممارسة المهنية في علاقتها باللعب داخل القسم. إذ يرى 10%منهم أن اللعب يجب أن يكون نشاطا حرا لا تحكمه قيودا ولا قواعد. في حين ترى النسبة الموالية وهي 10% أن اللعب يجب أن يكون نشاطا مستقلا عن الدرس. ويعتبر البقية وبنسبة 10% أيضا أن اللعب نشاطا جماعيا يهدف في الغالب إلى الترفيه و الترويح عن النفس ويمكن أن يكون أداة للإكتشاف والتعلم. وتشير أجوبة بعض المربيات أن اللعب الفردي يعتبر مسارا مؤقتا بانتظار أن ينتقل الطفل إلى اللعب الجماعي مع أقرانه. والبعض الآخر لا يرفضون هذا الصنف من اللعب ولكنهم يشجعون الأطفال على اللعب الجماعي المبني على التفاعل المشترك. وبالمقابل، فإن نسبة عالية من المعلمين ليس لديهم تحفظ عن اللعب الانفرادي لأن الطفل يعبر من خلاله عن مشاعره وعن احتياجاته ولأنه نشاط قد يساعده على لعب العديد من الأدوار في المستقبل. لذلك يتبين من خلال هذه المعطيات بيان أهمية دور المدرس حينما يقوم بتمرير أهداف الدرس وتحويلها إلى سلوكات يقوم بها المتعلمون من خلال توجيهه و متابعته لهم أثناء الدرس.

ولئن تبين وجود برنامج يومي لممارسة الألعاب في القسم لمدة تتراوح ما بين 30 و40 دقيقة. فإن هذا الأمر يتفق مع نتيجة المقابلة حيث تقول إحدى المربيات: إن اللعب نشاطا مهما في الأقسام التحضيرية. وبالتالي يوجد برنامج خاص للعب في هذه الأقسام في حدود نصف ساعة يوميا. وهي مساحة زمنية غير كافية لأطفال في حاجة ماسة إلى الحركة المستمرة خاصة إذا علمنا أن معظم أنشطة القسم يجب أن تكون مبرمجة في شكل ألعاب. وتقول معلمة أخرى: "أنا أسمح للأطفال باللعب عندما أشعر أنهم قد تعبوا من الدراسة وكتابة الواجبات". وهنالك فترات في البرنامج مخصصة للعب مما يعطيهم الفرصة ليتهيؤوا لاستيعاب المواد الدراسية ويقبلوا على فهمها عندما يعودون إلى قاعة الدرس. وهي تتحدث هنا عن اللعب كوسيلة للترويح عن النفس مثلما أجابت بقية المربيات. غير أن إجابات المربيات أثناء المقابلات أفادت أن اللعب نادرا ما يتم إدراجه خلال الدرس، حيث يتم الفصل بين اللعب كوسيلة للترفيه وبين اللعب كنشاط ضروري في محتوى الدرس. والجدير بالذكر أن هذه المسألة محسومة في نظر جل المربين لأن كل الأقسام تلتزم بجدول الحصص اليومية ولا توظف اللعب باستمرار في برامجها التعليمية. وهو ما يؤكد صحة النتائج المذكورة أن النشاط اللغوي هو محور اهتمام المربين بدرجة أولى يليه النشاط الرياضي المنطقي في المرتبة الثانية والنشاط الفني في المرتبة الثالثة وأنشطة اللعب في المرتبة الأخيرة. وبالتالي، تشير هذه النتيجة إلى نقص الخبرات المقدمة في أنشطة وبرامج القسم

التحضيري وقصورها خاصة في مجال إستخدام وتوظيف الألعاب التعليمية، حيث تمارس المعلمة طرق وأساليب لا تتعدى التقليد والمحاكاة والتركيز على التلقين عوض الإعتماد على اللعب واستخدامه في القسم كوسيلة فعالة لتنمية مهارات القراءة والكتابة لدى الأطفال. وعليه، فإن واقع الممارسات التربوية في الأقسام التحضيرية لا يرقى إلى الالتزام بمبادئ تربية الطفل في مرحلة الطفولة المبكرة ، حيث تسود ممارسات التعليم المدرسي بدلا من الأنشطة التربوية القائمة على أسلوب اللعب التربوي. وبالرغم من وجود مبادئ أساسية متفق عليها لتربية الطفل في هذه المرحلة إلا أن المربيات بهذه الأقسام لم تستوعب بعد هذه المبادئ والقيم التربوية التي طرحتها التربية المعاصرة. ولئن يعد اللعب وسيلة جيدة من وسائل تحسين تجربة التعلم ، يمكن من خلاله أن يتعلم الطفل العديد من المهارات ويكتسب العديد من التعلمات. فما الذي يربط بين الألعاب والتعلم؟

يرى معظم المعلمين أن اللعب يساعد في تقريب المفاهيم وفهم معاني الأشياء للمتعلمين. ويدفعهم اللاعبين الى الإقبال عليه بكل شغف من تلقاء أنفسهم ويمكنهم من التعبير عن حاجاتهم الملحة. وهنا تبرز أهمية توفير بيئة مدرسية حيوية لتعزيز تجربة الطفل التعليمية وتطوير مهارات التفكير العليا ومنها قدرات التفكير الإبداعي. ويمكن توفير أنشطة تربوية يتعلم من خلالها الطفل الكثير من المهارات ويكتسب العديد من الكفايات داخل هذه الأقسام من خلال استغلال استراتيجيات التعلم بواسطة اللعب.

**3- وجود روابط بين الألعاب والتعلم؟**




يوضح الرسم البياني أعلاه أن آراء أغلب المربين تتمحور حول توجيه نشاطهم نحو ممارسة النشاط اللعبي إلى الهدف التربوي بشكل عام. وفي نفس الوقت لم يهملوا الجانب التعليمي فكانت إجابتهم إيجابية بنسبة 42%. إلى جانب أن بعضهم يوجه نشاطه نحو الترويح بنسبة 24% من مجموع الأنشطة اليومية بالأقسام التحضيرية. كما اتضح من خلال هذه النتائج أن الهدف من الأنشطة اللعبية

داخل هذه الأقسام هو السعي إلى الترويح عن النفس بدرجة أولى حتى تحقق لهم نمو حركي متكامل يرافقه نموا جسميا متوازنا. بينما هناك 10% فقط من المربين يهتمون بتوسيع دائرة اللعب بوصفه محملا لكسب التعلمات. كما يرى بعض المربين بنسبة 60% أن الألعاب المقترحة على الأطفال داخل القسم لا تلقى منهم شرحا وافيا ومجالا من التوجيه والإرشاد، بل يتركوا المتعلمين يمارسون الألعاب من تلقاء أنفسهم بكل حرية دون التدخل في سير أنشطتهم. بينما أكد 40% منهم أن ممارسة الألعاب تلقى شرحا وافيا وتوجيها دقيقا ما يسمح للمتعلم بالتفاعل مع الآخرين وتعلم قواعد الانضباط والتقيد بالقوانين والقواعد المنظمة لكل لعبة. وهناك خلط عند بعض المربين بين الأنشطة الموجهة والأنشطة المستقلة، حيث نلاحظ عدم ترابط في مراحل التعلم، إذ أنه في حدود 15% من المربين لم يجيبوا عن السؤال المطروح. وهو ما يؤكد حاجتهم إلى مزيد الانتباه في هذا الأمر. كما أقرّ أغلب المستجوبين بأن التعلم يجب أن يكون في شكل لعبي، وأن 60% منهم يتفقون على وجود روابط قوية بين الألعاب والتعلمات لكن في الحقيقة فإنهم لا يلتزمون بهذا الأمر لأن أغلب التعلمات تتم بصورة تلقينية خاصة في مجال النشاط الرياضي المنطقي ونشاط الجداول الإيقاظية ونشاط القراءة والكتابة. وبالرغم من وجود روابط بين اللعب والتعلم، إلا أنه لا توجد أفضية وظيفية للعب في أغلب الأقسام وهناك تفاوت ملحوظ في كيفية تنظيم سير أنشطة اللعب والزمن المحدد له من مؤسسة إلى أخرى.

لقد بينت نتائج الدراسة أن طرق التدريس بهذه الأقسام تؤكد أن هناك تناقض واضح على مستوى الممارسات بين ما هو كائن وما يجب أن يكون، وذلك من خلال الإهتمام بتعليم الأطفال القراءة والكتابة والتركيز على النشاط اللغوي ضمن الأنشطة الأساسية بالقسم. بينما تنادي الدراسة الحالية بضرورة الإهتمام بالأنشطة اللعبية القائمة على الإكتشاف والتجريب وذلك بما يتناسب مع مبادئ وقيم تربية الطفل حيث إنه لا تعليم للطفل قبل سن التمدس. خاصة وأن جل المعطيات التي توصلنا إليها تؤكد بأن هناك قدرا كبيرا من التدريس في هذه الأقسام اليوم والتي لا تتفق مع معايير الممارسة البيداغوجية المناسبة لهذه الفئة العمرية. وبالرغم من وجود نظريات عديدة نادت بضرورة التعامل مع الطفل بشكل ممتع قائم على أساليب اللعب الذى يمكن المربية من أن تحقق أهدافها من كل درس بدلا من إجبار الطفل على التعلم بواسطة التلقين والحفظ. فضلا عن ذلك، يمكن أن يتم استخدام اللعب في العملية التعليمية من خلال توجيه المعلمين لإستخدام الألعاب التفاعلية وتحفيز التلاميذ على المشاركة وتحسين تجربتهم التعليمية. ويجب ان يكون المعلم مستعدا لتوجيه النقاش ويستخدم مهارات المرافقة والتشجيع لضمان استفادة التلاميذ من تجربة اللعب بشكل متكامل.

## 4. تحليل ومناقشة فرضية البحث:

يتسم الطفل في هذه المرحلة بحيوية كبيرة، وميل فطري للعب الذي يشغل اهتمامه ويساهم في تكوين خبراته و يعد وسيلة لتحسين مهاراته واكتساب معارفه ومعلوماته. لذلك أجمع جل المربين على أهمية دور المربية ومشاركتها في تسيير اللعبة حتى يصل الأطفال إلى تحقيق الهدف من الدرس. لذا، من الصعب تجاهل دور المربي في إكساب التلاميذ لمهارات التعلم الضرورية إلى جانب المنهج ومما لا شك فيه أن تنمية القدرات العقلية ومهارات التواصل والاتصال وغيرها لا يتحقق إلا إذا توافرت كفايات لدى المتعلم لكي يستطيع من خلالها أن يقوم بدور المشارك في قبول المعارف وفهمها. وهو ما دفع كثيرا من الباحثين إلى الإشادة بدور اللعب كوسيط أساسي لتحسين التجربة التعليمية بحيث يضمن نجاحها، إذا ما تم استغلاله وتوظيفه في مواد التدريس بالشكل المناسب. كما أن وعي مربيات الأقسام التحضيرية لأهمية اللعب في هذه المرحلة لا يعني بالضرورة اعتباره شأنا تعليميا مثلما رأينا في مواقف المربيات أثناء المقابلات. لذلك لا يكفي اعتراف المربين بأهمية اللعب وإنما عليهم ترجمة ذلك إلى أهداف إجرائية يجب العمل على تحقيقها أثناء حصص التدريس. وبالتالي لا يخفى عن أذهان المربين أن اللعب أداة ملائمة لتلبية احتياجات الأطفال وتمكينهم من التفاعلات الاجتماعية داخل القسم ودورها في تنمية قدراتهم المعرفية واللغوية ومهاراتهم الحركية ونموهم الانفعالي. إلى جانب ما تضفيه هذه الألعاب من تعاون بين اللاعبين يساهم في بث روح المشاركة والتعلم وتحفيز الطفل على التحصيل العلمي وتطوير مهاراته المختلفة.

إن كل الأجوبة التي تؤكد على الحاجة الأساسية للعب لدى الأطفال ومع ذلك هناك تناقض بين القول والفعل فأغلب الأنشطة الممارسة هي أنشطة يغلب عليها التعلم التقليدي المبني على التلقين والحفظ وأن المربين بهذه الأقسام لم يتخلصوا بعد من ضوابط التربية التقليدية. خصوصا وأن أغلب المربين يعتقدون أن نجاح التعلم لدى الطفل مرتبط بنجاحه في التمكن من القراءة والكتابة بالرغم من ارتفاع عدد المربين الذين أقروا بدور اللعب في تمكين الطفل من اكتساب العديد من المهارات الأخرى. وهو ما يعكس تصوراتهم المحدودة حول أهمية اللعب في نجاح العملية التعليمية. ومن خلال نظام اللعب في القسم فإن الطفل يفتقد لفرصته في اللعب الحر واللعب المنظم، إما بسبب إجبار الطفل على المرور بجميع الورشات من أجل التقييم أو بسبب عدد الأطفال الكبير في القسم الواحد وعادة ما يظهر على الطفل الشرود والتشتت بفضل كثرة المعلومات المتراكمة. إضافة لأسئلة الأولياء المتكررة وحرصهم على معاينة إنتاج أطفالهم في مجال القراءة والكتابة والذين يرون أنها لم تصل للمستوى المطلوب على الرغم من أن حصص التدريس تعد من أطول الفترات في القسم لكي تحقق المطلوب من الناحية المعرفية.

وأكثر من ذلك فإن بعض المربين لا يمانعون في أن يرهق الطفل بكثرة الواجبات المدرسية والمنزلية على حد سواء لكنهم لا يعترفون بقيمة اللعب في مرحلة الطفولة المبكرة ودوره الريادي في تحسين تجربة التعلم.

وعليه، فإن كل المعطيات التي ذكرت تؤكد صحة الفرضية التي تنص على أن قلة توافر الألعاب التربوية بالقسم وعدم تسخير الوقت الكافي لممارستها وترجمة ذلك إلى أهداف إجرائية أثناء الدروس يعكس محدودية تصور المربين حول أهميتها وفعاليتها كأداة لتحسين تجربة التعلم وتكوين المهارات. وقد تعود هذه النتيجة الى وجود بعض الصعوبات التي تحول دون إقبال عدد هام من المعلمين على توظيف مثل هذه الألعاب في القسم وذلك لعدم توفرها بالقدر الكافي، وكذلك لعدم توفر الوقت المناسب لممارستها أثناء الدرس. إلى جانب الجهد الإضافي الذي يتحمله المعلم نتيجة ارتفاع عدد الحصص في جدوله الدراسي، وقلّة وعي بعض المعلمين بأهمية استخدام مثل هذه الألعاب في العملية التعليمية. وتبين من خلال النتائج المذكورة أن النشاط اللغوي محور اهتمام المربين بدرجة أولى يليه النشاط الرياضي المنطقي في المرتبة الثانية والنشاط الفني في المرتبة الثالثة وأنشطة اللعب في المرتبة الأخيرة. وهو ما يفسر أن المربين لايستخدمون الألعاب التعليمية أثناء الدرس إلا بنسبة ضعيفة، وقد اتضح ذلك جليا من خلال الإجابات التي أدلى بها جلهم عن الأسئلة المطروحة. وبالرجوع الى مختلف الوضعيات البيداغوجية يتضح مجددا أن النشاط اللعبي ما يزال ثانويا في أغلب الأقسام المدروسة على الرغم من أن المربين لم يثبتوا ذلك واقعيا لكنهم عبروا عن ذلك نظريا. وأن 30% منهم يرون أن الأطفال مرهقين من كثرة الواجبات التعليمية. ويبقى توظيف أنشطة اللعب بالشكل المرضي في الأقسام التحضيرية محدود في ظل مجموعة من العراقيل التي تم ذكرها في العناصر السابقة. لذلك يمكن الحديث عن ضرورة تحويل كل الممارسات التربوية في هذه الأقسام في شكل أنشطة لعبية، بما يعني ضرورة انتهاج مسلك التعلم عن طريق اللعب.

وهكذا نخلص من خلال المعطيات التي ذكرت أن للعب دور مهم في مجال تحسين تجربة التعلم واكتساب المعرفة إلى جانب تنمية القدرة على الانتباه و التركيز وقوة الملاحظة. وكل ذلك يساعد على تنمية قدراته الذاتية ويعزز ثقته بنفسه وفي من حوله. ويعد اللعب وسيلة تعليمية ناجحة إن توفرت واستعملت في الوقت المناسب وبالطريقة المناسبة. إلى جانب ذلك، فإن الألعاب التعليمية تساعد على تعزيز دافعية التلاميذ للتعلم وتجعلهم يقبلون على ما يتعلمون بحب واستمتاع ورغبة في مواصلة النشاط. فمن خلال الألعاب يمكن للتلاميذ تعلم مهارات عديدة بطريقة تفاعلية وحيوية، مما يعزز من قدرتهم على التفاعل مع المادة الدراسية ويزيد من دافعيتهم للتعلم وتحسين فهمهم للمحتوى الدراسي. فضلا

عن ذلك، يمكن ابتكار ألعاب تربوية جديدة تبعا للتعلمات المستهدفة أو موضوع المشروع التربوي الجاري به العمل. وذلك من خلال استخدام اللعب لتعزيز القدرات التعبيرية لدى التلميذ ودعوته للتفاعل مع بقية التلاميذ لتعزيز الثقة بالنفس، وتنمية مهارات التواصل الاجتماعي وغيرها من المهارات الأخرى. أما عن أهمية اللعب البيداغوجي فهو يرمي إلى بناء التعلمات ويقوم بتسهيل وتقريب للمواد الدراسية عبر تقنيات وأساليب بسيطة تكرس شرح المعلومة للوصول إلى الكفاية المطلوبة. و في هذا الإطار يمكن رصد عدد من الحلول لتفعيل ممارسة الألعاب وتطبيقها في القسم من أجل تنمية مهارات التعلم لدى التلاميذ و إعادة النظر في المناهج الدراسية من حيث البرامج والأهداف لتعميم هذه الأنشطة في مناهج التدريس للأقسام التحضيرية.

**5- نتائج الدراسة:**

من أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة نذكر:

- بينت نتائج الدراسة قلة توافر الألعاب في المدارس سواء من حيث أنواعها أو من حيث أعدادها وهي في مجملها غير كافية لتلبية احتياجات التلاميذ. إلى جانب عدم تسخير الوقت الكافي لممارستها وترجمة ذلك إلى أهداف محددة أثناء الدرس ما يعكس محدودية تصور المربين حول أهميتها ودورها في تحسين مستوى التجربة التعليمية وتنمية قدرات الطفل وتكوين مهاراته.

- يعتقد أغلب المربين أن الألعاب في نظرهم ليست محملا أساسيا للتعلم لتكون ممهدة للقراءة وتعلم اللغات مما يعني أنهم لا يعتمدون عليها في التدرب على القراءة والكتابة وإنما يعتمدون على الطرق التقليدية.

- يتم التركيز في النظام التعليمي التونسي، بشكل كبير على تحقيق أهداف المناهج الدراسية، مما يحد من الوقت المخصص للعب. وبالتالي، فإن اللعب يصبح مجرد نشاط إضافي أو ترفيهي يسمح بممارسته أثناء أوقات الراحة وليس أداة تعليمية رئيسية. وهو ما يفسر أن النشاط اللغوي كان محور اهتمام المربين بدرجة أولى يليه النشاط الرياضي المنطقي في المرتبة الثانية والنشاط الفني في المرتبة الثالثة وأنشطة اللعب في المرتبة الأخيرة.

- تستخدم أنواع مختلفة من الألعاب في الأقسام التحضيرية، مثل الألعاب الحركية و الألعاب الرمزية وألعاب الرياضيات والألعاب التركيبية والألعاب الشعبية لكن قد يكون هناك تركيز أقل على الألعاب التي تشجع التفكير النقدي والإبداع، في حين يتم التركيز على الألعاب التي تدعم الأهداف التربوية المباشرة.

– أفادت نتائج البحث أن نسبة عالية من المعلمين ليس لديهم تحفظ عن اللعب الانفرادي لأن الطفل يعبر من خلاله عن مشاعره وعن احتياجاته لذلك يتضح لنا أهمية دور المدرس حينما يقوم بتمرير أهداف الدرس وتحويلها إلى سلوكات يقوم بها المتعلمون من خلال توجيهه و متابعته لهم أثناء الدرس.

– أفادت نتائج البحث أن اللعب داخل القسم نادرا ما يتم إدراجه خلال الدروس، حيث يتم الفصل بين اللعب كوسيلة للترفيه وبين اللعب كنشاط ضروري في محتوى الدرس. وتشير هذه النتيجة إلى نقص الخبرات المقدمة في أنشطة وبرامج القسم التحضيري وقصورها خاصة في مجال إستخدام وتوظيف الألعاب التعليمية، حيث تمارس المعلمة طرق وأساليب لا تتعدى التقليد والمحاكاة والتركيز على التلقين عوض الاعتماد على اللعب.

– أكدت جل المربيات على أهمية اللعب لدى الأطفال نظريا لكن هناك تناقض بين القول والفعل فأغلب الأنشطة الممارسة هي أنشطة يغلب عليها التعلم التقليدي المبني على التلقين والحفظ وأن جل المربيات لم يتخلصوا بعد من ضوابط التربية التقليدية.

وبينت نتائج البحث أن طرق التدريس بهذه الأقسام تؤكد أن هناك تناقض واضح على مستوى الممارسات بين ما هو كائن وما يجب أن يكون وذلك من خلال الإهتمام بتعليم الأطفال القراءة والكتابة والتركيز على النشاط اللغوي ضمن الأنشطة الأساسية بالقسم.

– إن واقع الممارسات التربوية فى الأقسام التحضيرية لا يرقى إلى الالتزام بمبادئ تربية الطفل فى مرحلة الطفولة المبكرة ، حيث تسود ممارسات التعليم المدرسي بدلا من الأنشطة التربوية القائمة على أسلوب اللعب التربوى. وبالرغم من وجود روابط بين اللعب والتعلم، إلا أنه لا توجد أفضية وظيفية للعب في أغلب الأقسام وهناك تفاوت ملحوظ في كيفية تنظيم سير أنشطة اللعب والزمن المحدد له من مؤسسة إلى أخرى.

– أهمية التجربة الشخصية للمعلمين الذين يدمجون اللعب في استراتيجيات التدريس غالبا ما يرون تحسينات ملحوظة في تفاعل الأطفال مع المواد الدراسية. واعتماد اللعب كأداة تعليمية غالبا ما يزيد من تحفيز الأطفال ودافعيتهم للتعلم.

**خـــاتمة :**

لئن كثر الحديث عن أهمية اللعب في مجال التعلم ودوره في تحقيق أهداف البرنامج التربوي من خلال الإعتماد على الملاحظة والاستنتاج والاكتشاف والابتكار وحل المشكلات. فمن خلال اللعب يجمع الطفل معلوماته ويكتسب معارفه ويطور مهاراته. وفي إطار اللعب تنمو قدرة الطفل على فهم الأشياء وربط بعضها لإستخراج المعنى أي أن للعب وظيفة في تنمية الابتكار والإبداع. لذلك تطرقت الدراسة

إلى أهمية اللعب وواقع استخدامه في الأقسام التحضيرية و دورها في تنمية مهارات التعلم لدى الطفل من وجهة نظر المربين. إلى جانب التعرف على أهم الوضعيات التربوية لممارسة اللعب وانعكاساتها على مكتسباتهم المعرفية. وتنفرد هذه الدراسة في أنها تناولت أغلب الألعاب المتداولة في الأقسام التحضيرية وأهم الأساليب التي تتبعها المربيات في تنفيذها ومدى توافر هذه الألعاب بوصفها وسيلة لتكوين المهارات وأداة لرفع مستوى التعلمات. وتوصلت الدراسة إلى أن عدم توافر الألعاب التربوية بالمدرسة وعدم تسخير الوقت الكافي لممارستها وترجمة ذلك إلى أهداف إجرائية يعكس محدودية تصور المربين حول أهميتها في تحسين تجربة التعلم ودورها في تنمية قدرات الطفل وتكوين مهاراته. وتعود هذه النتيجة إلى أسباب عديدة أهمها عدم توفر الألعاب بالقدر الكافي لاستخدامها في العملية التعليمية و اكتظاظ القسم بعدد كبير من التلاميذ وعدم ملائمة القاعات الدراسية وتجهيزاتها للاستعمال الفعّال لهذه الألعاب وإجراء النشاطات التعليمية بواسطتها. إذ ان غالبية القاعات المتوفرة هي عبارة عن قاعات اعتيادية تفتقر الى أبسط المعدات اللازمة لاستخدام هذه الألعاب. إلى جانب ذلك، فقد أقر أغلب المعلمين بأن التعلم يجب أن يكون في شكل لعبي، وأكدوا وجود روابط قوية بين الألعاب والتعلمات، لكن في الحقيقة فإنهم لا يلتزمون بهذا الأمر لأن أغلب التعلمات تتم بصورة تلقينية خاصة في مجال النشاط الرياضي المنطقي ونشاط الجداول الإيقاظية ونشاط القراءة والكتابة وغيرها. وكل ذلك يعني أن تركيز المربين موجه نحو التقدم في البرنامج الدراسي، وأن اللعب في نظرهم مجرد نشاط إضافي أو ترفيهي يسمح بممارسته أثناء أوقات الراحة وليس أداة تعليمية رئيسية. في حين أن البعض من أفراد العينة الذين استخدموا هذه الألعاب في التدريس أكدوا أنها تمثل أسلوبا مشوقا لدى التلاميذ تؤدي إلى شد انتباههم نحو المعلومة وتمكن من استقرار الأفكار وتثبيتها في أذهانهم. وأن هذا الأسلوب يجسّد فكرة جديدة في التعليم حول أهمية الأنشطة اللعبية في عملية نقل المعرفة وتحفيز التفكير لديهم. وبالتالي فإن الألعاب التربوية متى أحسن تنظيمها وممارستها ومتابعة قواعد سيرها تؤدي دورا هاما في تحسين تجربة التعلم وتكوين المهارات لدى التلاميذ. فضلا عن ذلك يمكن أن يساهم اللعب في تحسين مهارات التفكير النقدي لدى التلاميذ من خلال توظيف أساليب تفاعلية وألعاب تعليمية تساعد في بناء التعلمات وتشجيع التلاميذ على المشاركة لتحسين تجربتهم التعليمية. ويجب ان يكون المعلم مستعدا لتوجيه النقاش وأن يستخدم مهارات المرافقة والتفاعل لضمان استفادة التلاميذ من تجربة اللعب بشكل متكامل. وهناك حاجة إلى دراسات وتجارب تربوية تراقب وتقيّم الأداء التربوي والمهارات الاجتماعية والمعرفية للأطفال الذين يستخدمون اللعب مقارنة بالذين يعتمدون على التعليم التقليدي فقط. خاصة وأن نتائج بعض الدراسات أظهرت أن اللعب يعزز التفاعل النشط بين الأطفال والبيئة التعليمية، ما

يؤدي إلى تطوير مهارات معرفية واجتماعية أعمق. كما يمكن للمعلمين رصد وتقييم تطور الأطفال من خلال ملاحظة قدرتهم على حل المشكلات، وقدرتهم على التواصل مع الآخرين وارتفاع مستوى الإبداع الذي يظهر لديهم أثناء اللعب. فالتقدم الملحوظ في هذه المجالات يشير إلى تأثير إيجابي للعب على اكتساب التعلمات وتكوين المهارات. لذا، يمكننا القول أنه إذا أردنا أن نحد من المظاهر السلبية المتفشية في نظامنا التربوي كالهدر المدرسي والفشل والتأخر الدراسي فإنه علينا أن نجعل الدرس أكثر مرحا وإثارة و جاذبية من خلال توظيف اللعب في العملية التعليمية، واستغلال كل الوسائل المتاحة والطرق الفعالة التي تسمح بالممارسة والتجريب وتنمي مهارة التساؤل والبحث و الاكتشاف لدى المدرس و التلميذ على حد سواء.

## References:

Abdel Fattah, Camelia (1991), Group psychotherapy for children using play, 3rd edition, Arab Renaissance Library, Cairo.

Al-Anani Hanan (2002), Cognitive and Linguistic Development of the Child, Dar Al-Fikr, Publishing and Distribution, Amman.

Al-Arida, Mohammed Abdullah (2003), Cognitive Development of the Preschool Child: Theories and Applications, Dar Al-Fikr for Printing and Publishing, Amman.

Al-Haila, Mohammed Mahmoud (2002), Educational Games and Production Techniques, Psychological, Educational and Scientific, Al-Masirah Publishing and Distribution.

Al-Hamahmi, Mohammed (1999), The Philosophy of Play, The Book Centre for Publishing, Cairo.

Al-Hussein, Ibrahim Abdulkarim (2002), Skills for Academic Excellence, Al-Ridha for Printing and Publishing, Damascus.

Al-Labaidi Afaf, Khalabla Abdulkarim (1993), Psychology of Play, Dar Al-Fikr, Amman.

Badawi, Al-Sayed Mohamed (2002), Principles of Sociology, Dar Al-Maarif, 4th edition, Cairo.

Botler, J. (1993). Teacher Change in Sport Education (Game of understanding), Dissertation Abstracts International, Vol.54 (2A), 1457.

Garvey, C. (1977). *Play: The Developing Child*. Harvard (Mass.): Harvard University Press.

http://www.ed-uni.net, consulter le 18/11/2023.

http://www.journals.ju.edu.jo, consulter le 15/01/2024.

http://www.new.netct.in, consulted on 13/03/2024.

http://www.slideserve.com, consulter le 15/02/2024.

http://www.up.g4z4.com, consulter le 13/03/2024.

https://eric.ed.gov/?q=Educational+play&ff1=pubJournal+Articles&id=EJ1266128, consulter le 11/10/2023

Khalid, Abdul Razzaq Al-Sayed (2000), Psychology of People with Special Needs, Alexandria Book Centre.

Khattab, Mohammed and Abdulkarim, Ahmed (2008), Psychology of Play with Special Needs, Culture House, Amman.

Mohammed Taleb Al-Sayed Suleiman (2005), Play in Early Childhood, Dar Gaza, Palestine.

Nielsen, L. (2020). Teach Them to Play! Educational Justice and the Capability for Childhood Play. *Studies in Philosophy and Education,39* (5), 465-478.

Rissan, Abdul Majeed (2000), Kinetic Games, Dar Al-Shorouk, Amman.

Sawalha, Mohammed Ahmed (2001), Psychology of Play, Dar Al-Maysara, Amman.

Sawalha, Mohammed Ahmed (2014), Psychology of Play, 2nd edition, Dar Al-Masirah. Amman.

Shibl Badran (2000), Modern Trends in the Education of the Preschool Child, Egyptian-Lebanese House for Printing, Publishing and Distribution, Cairo.

Zahran, Hamed Abdel Salam (1999), Developmental Psychology of Childhood and Adolescence, World of Books, 5th edition, Cairo.