المركز الديمقراطي العربي
للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية
Democratic Arabic Center

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

دورية دولية علمية محكمة

المجلد 07 العدد (27) ديسمبر 2024

Vol 07 / Issue 27 / December 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

المجلد 07 العدد (27) ديسمبر 2024
Vol 07 / Issue 27 / December 2024

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 السابع والعشرون (27) ديسمبر 2024

Vol 07 / Issue 27 / December 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

تصدر المجلة في عددها السابع والعشرون وفق سياسة النشر المعهودة منذ إنطلاقتها أين نسعى دوما لترقية مجال البحوث النفسية والتربوية من خلال النشر العلمي الهادف الدقيق والرزين وهو المطلوب في ظل العديد من التغيرات الطارئة على مستوى البحث العلمي

إن المجلة وفق أعدادها المختلفة تؤكد التباين والإختلاف في المقاربات المعرفية البحثية المتخصصة والتي تؤكد مسارات البحوث العلمية التي تقدم الإضافة العلمية المتميزة وفق منهج علمي مؤسس وموضوعي

وفي هذا العدد بقدر ما نقدم الشكر لكل الباحثين الذين نشروا بحوثهم في المجلة فإننا نقف وقفة إحترام لكل هيئات المجلة من تحرير وهيئة علمية الذين يساهمون في إستمرارية المجلة

الدكتورة خرموش منى

رئيس التحرير

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية

المركز الديمقراطي العربي، المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024

فهرس المحتويات

صفحة

مستويات الذكاء العاطفي لدى أساتذة الجامعة في الجزائر: مراجعة نظامية

منصوري محمد،.....16.

إستخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي (تطبيق Duolingo انموذجا – 2023)

إسراء عمر إبراهيم، شذى الزين محمود،.....34.

درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية

حسين حميد محمود الشديفات،.....58.

التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين

عروب علي عارف الزيود،.....93.

قلق المستقبل وعلاقته بمواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة

باسل مهدي الخضري، رنا حافظ أبو شعبان،.....130.

صعوبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية
محمد ناصر علي الرياشي،.....174.
إدماج تكنولوجيا المعلومات ونظم المعلومات الجغرافية في تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا
محمد السرحاني،.....212.
التجريب في السيكولوجيا: بين الإمكانات العلمية والقيود الأخلاقية
غزلان مرزاق، بنعيسى زغبوش،.....248.
إشكالات تدريس قواعد اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: المشتقات العاملة نموذجا
محمد سكندي،.....271.
دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم
وجدان جميل عواد شنيكات، عبد السلام فهد العوامرة،.....292.
تصورات المربين حول أهمية اللعب في العملية التعليمية وواقع استخدامه في الأقسام التحضيرية
الهادي مسيليني ،.....325.
وسائل التواصل الاجتماعي والانتقال من المواطنة إلى المواطنة الرقمية-رؤية تحليلية-
عبد الفتاح دالي،.....345.....
أثر تدريس تلاميذ الدرجة الثالثة قواعد اللغة باستخدام المراقي العرفانية العليا في تحصيلهم في الإنتاج الكتابي
علي بنسعد،.....362.

International Journal of Educational and Psychological Studies

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

Vol 07 / Issue 27 / December 2024

Contents

Page Range

The levels of emotional intelligence (EI) among university professors in Algeria: A Systematic Review
Mohammed Mansouri,…….....…*16*.

Using artificial intelligence applications in self-learning (application Duolingo as a model - 2023*(*
Esra Omar Ibrahim,Shaza Elzain Mahmmoud,… …….34.

The Degree of Possession of Graduate Students in Jordanian Official Universities of Digital Media Literacy Skills
Husain Hameed Mah'd Al-Shdaifat,…… ……*58*.

Technological empowerment in in Secondary schools of the Al Muaqqar Educational Directorate And its relationship to the obstacles of use of technology among teachers
Aroub Ali Aref Al-Zyoud,…...…… ……..*93*.

Furter Anxiety and its Relation with Stress Coping Strategies among Wives of Renal Failure Patients in the Gaza Strip
Basel M. El-Khodary, Rana H. Abu Shaban, ……130.

Difficulties in Developing Training and Professional Programs in Government Community Colleges in the Republic of Yemen from the Point of View of Faculty Members
Mohammed Nasser Ali Al-Reyashi,…… …….*174*.

Integrating Information Technology and Geographic Information Systems in Teaching History and Geography
Mohamed ES-SARHANI,…….……*212*.

Experimentation in Psychology: Between Scientific Possibilities and Ethical Limitations
Ghizlane Merzaq, Benaissa Zarhbouch,…… ……..*248*.

Problems of teaching Arabic grammar between theory and practice : operating derivatives as a model
Dr.MOHAMED SKENDI,…….....……*271*.

The Role of Electronic Media in Developing Environmental Awareness Among Students of Jordanian Public Universities from Their Point of View
Wejdan Jamil Awwad Shηαικατ, Abdel-salam Fahad AL-Awamrah ,…….....……*292*.

The question of social integration and obstacles to academic achievement among the children of single mothers at the Social Welfare Institution : "Dar Al-Rahma"-Chefchaouen (Morocco) as a model
YOUNESS EL JAZOULI,…… ……*325*.

Social Media from the Citizenship Concept to Digital Citizenship concept-.Analytical vision-
Abdelfattah Daly,……..345**.**

The effect of teaching third-grade students grammar using higher cognitive levels on their achievement in written production
Ali Bensaad,…….362.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

The levels of emotional intelligence (EI) among university professors in Algeria: A Systematic Review

Mohammed Mansouri *
Psychological and Educational Research Lab, University of Sidi Bel Abbes, Sidi Bel Abbes -Algeria
mohammed.mansouri@univ-sba.dz

https://orcid.org/0009-0005-3017-19562

Received: 05/10/2024, **Accepted**: 05/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: This systematic review explores emotional intelligence (EI) levels among university professors in Algeria and their impact on professional roles and well-being, focusing on studies published between 2014 and 2024. Following PRISMA guidelines, the review used the PRISMA 2020 flow diagram for systematic database and register searches. We applied the Critical Appraisal Skills Program (CASP) checklists to assess methodological quality and evaluate study rigor, clarity, and reliability. Findings indicate that high EI levels among professors are associated with improved communication, creativity, and problem-solving skills, contributing positively to professional success. However, EI alone does not fully mitigate stress or prevent burnout, underscoring the need for organizational support and targeted professional development to enhance well-being and performance. Additionally, this review highlights research gaps, emphasizing the importance of further investigation into broader factors influencing stress and burnout in academic settings.

Keywords: Emotional intelligence; university professors ; systematic review ; professional well-being

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

مستويات الذكاء العاطفي لدى أساتذة الجامعة في الجزائر: مراجعة نظامية

منصوري محمد *

مخبر البحوث النفسية والتربوية، جامعة جيلالي ليابس سيدي بلعباس– الجزائر

mohammed.mansouri@univ-sba.dz

https://orcid.org/0009-0005-3017-19562

تاريخ الاستلام: 2024/10/05 - تاريخ القبول: 2024/12/25 - تاريخ النشر: 2024/12/27

ملخص: تهدف هذه المراجعة النظامية إلى استكشاف مستويات الذكاء العاطفي **(EI)** لدى أساتذة الجامعة في الجزائر وتأثيرها على أدوارهم المهنية ورفاهيتهم، مع التركيز على الدراسات المنشورة بين عامي 2014 و 2024. تم اتباع إرشادات **PRISMA** باستخدام مخطط **PRISMA 2020** لتدفق عمليات البحث المنهجي في قواعد البيانات والسجلات. تم تطبيق قوائم المراجعة لبرنامج المهارات النقدية **(CASP)** لتقييم جودة المنهجية ولتقييم دقة ووضوح ومصداقية الدراسات. تشير النتائج إلى أن ارتفاع مستويات الذكاء العاطفي لدى الأساتذة يرتبط بتحسين مهارات التواصل والإبداع وحل المشكلات، مما يسهم بشكل إيجابي في النجاح المهني. ومع ذلك، لا يعد الذكاء العاطفي وحده كافيا للتخفيف الكامل من التوتر أو الوقاية من الاحتراق الوظيفي، مما يؤكد على الحاجة إلى دعم تنظيمي وتطوير مهني هادف لتعزيز الرفاهية والأداء. كما تبرز هذه المراجعة النظامية الفجوات البحثية، مشيرة إلى أهمية إجراء المزيد من الدراسات حول العوامل الأوسع تأثيرا على التوتر والاحتراق الوظيفي في الأوساط الأكاديمية

الكلمات المفتاحية: الذكاء العاطفي، أساتذة الجامعات، مراجعة نظامية، الرفاهية المهنية

* المؤلف المرسل

Introduction

Emotional intelligence (EI) has garnered considerable attention in fields like psychology and education since the 1990s (Salovey et al., 2009). Salovey and Mayer (1990) first defined EI as the ability to identify, analyze, and manage both one's own and others' emotions, underscoring its importance for both personal and professional success. Later, Goleman (1995) argued that EI plays an even more crucial role than cognitive intelligence, attributing over 80% of successful life and work outcomes to emotional competencies. Since then, extensive research has highlighted EI as a significant predictor of academic performance, subjective well-being, and life satisfaction (Martins et al., 2010). Studies consistently report a strong relationship between EI and mental health, emphasizing its relevance in educational and occupational settings.

In higher education, university professors occupy a pivotal role in shaping the academic and emotional climate of their institutions. Professors typically bring subject expertise and pedagogical skills to the classroom; however, emotional competency—an often overlooked aspect—is equally critical. High EI levels in professors correlate with enthusiasm, creativity, and innovative teaching methods, as well as advanced communication and problem-solving skills (Mortiboys, 2005; Hwang, 2007). These qualities do not just enhance instructional effectiveness; they contribute to a more supportive, engaging learning environment, thus influencing the overall academic experience of students.

Recent studies within Algerian universities have linked professors' emotional intelligence with various positive professional outcomes, such as enhanced academic self-efficacy, increased professional compatibility, and reduced work-related stress (Benghorbel & Mehdjour, 2023; Latreche, 2021). However, despite these findings, the current research landscape on EI among Algerian university professors remains fragmented. Existing studies often focus on isolated aspects of EI, lacking a comprehensive synthesis that could provide a clearer understanding of its broader impact on both psychological well-being and professional roles in academic settings. This research gap underscores the necessity of a systematic review that examines how EI among Algerian professors influences their career trajectories and mental health.

Rationale and Importance of the Study

This review is vital for several reasons. First, in the context of higher education, professors with high EI are essential for fostering an academically stimulating and emotionally supportive environment. Emotional intelligence enables professors to respond more adaptively to student needs, manage classroom challenges effectively, and maintain positive interpersonal relationships, all of which are critical for educational success. Neglecting EI in professional development may hinder the overall quality of education and weaken the student engagement required for effective learning.

Second, the unique challenges faced by Algerian universities call for a localized understanding of EI's impact on professors. Algerian higher education institutions are in continuous development, and understanding the role of EI in promoting a supportive educational environment is particularly pertinent. Recognizing EI levels and their implications for professors could inform targeted strategies aimed at enhancing instructional practices and addressing specific challenges within the Algerian educational landscape.

Lastly, empirical evidence underscores a robust link between EI and both psychological well-being and professional competence. A deeper investigation into this relationship can yield actionable insights into how universities might support their professors more effectively, potentially enhancing job satisfaction and reducing burnout.

Aim and Research Question

This systematic review aims to synthesize existing findings on the levels of emotional intelligence among university professors, with a particular focus on higher education in Algeria. By examining and evaluating the quality of studies conducted over the past decade, this review seeks to identify gaps in our understanding of how EI influences professional roles and well-being in academic settings.

This review is guided by the primary research question: *In what ways does university professors' emotional intelligence affect their careers and well-being?*

Methods

This study conducted a systematic literature review to provide a comprehensive and methodologically rigorous examination of the levels of emotional intelligence among university professors. We limited the literature search to publications from the last decade (2014–2024) to ensure the relevance and currency of the findings. We chose this timeframe to encompass significant research developments and trends in the educational context, particularly in Algeria.

Literature Search

We conducted an extensive search across multiple academic databases, including the Algerian Scientific Journal Platform (ASJP), Google Scholar, and ResearchGate. We meticulously designed the search strategy to include keywords in three languages: Arabic, French, and English. Keywords such as "أساتذة", "الذكاء الوجداني", "الذكاء الانفعالي", "الذكاء العاطفي", "أساتذة التعليم العالي", "الجامعة", "intelligence émotionnelle," "enseignant en université," "professeur d'université," "emotional intelligence," "university professors," and "higher education professors" were used. This multilingual approach ensured the comprehensive capture of relevant literature.

Study Selection and Quality Assessment

This systematic review adhered to the Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA) guidelines. To ensure that the review process and results were fully and clearly reported, we used the "PRISMA 2020 flow diagram for new systematic reviews," which included searches of databases and registers only (see figure 1). This included detailed records of the search strategy, study selection process, data extraction, and results synthesis (Moher et al., 2015).

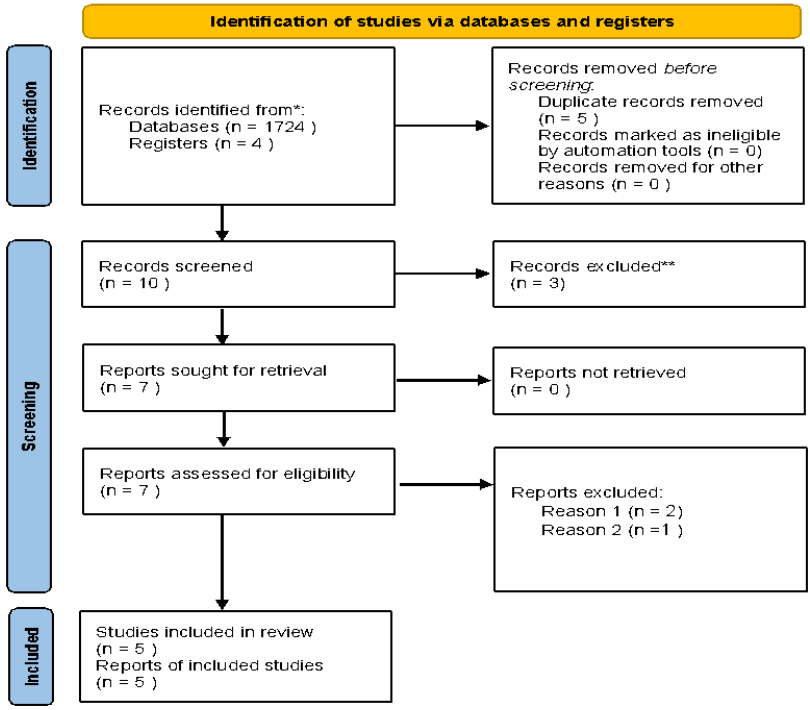


Figure 1. PRISMA flow diagram for new systematic reviews. Source: Page et al. (2020).

During the eligibility assessment, three reports were excluded. Two reports (Reason 1) did not meet the specific criteria established for this review, such as relevance to emotional intelligence and university professors. One report (Reason 2) was excluded due to a sample size too small for meaningful generalization.

We also used the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) checklists for the quality assessment of the included studies (see Table 1). We employed the CASP tool, given the relatively small number of studies, to evaluate the methodological rigor and relevance of each study, focusing on the clarity of the research question, appropriateness of the study design, reliability of the results, and potential biases. (CASP, 2018).

Table 1. Quality Assessment of Included Studies Using the CASP Checklist.

CASP Criteria	***Study 1***	***Study 2***	***Study 3***	***Study 4***	***Study 5***
1. Was there a clear statement of the research aims?	Yes - The study aims to explore the relationship between EI, professional compatibility, and academic self-efficacy.	Yes - The study aims to assess EI levels and explore gender differences among professors.	Yes - The study aims to explore the relationship between EI and psychological stress among professors with admin roles.	Yes - The study aims to explore the role of EI in reducing work stress among university professors.	Yes - The study aims to examine the relationship between EI and psychological burnout dimensions among professors.
2. Is the methodology appropriate?	Yes - Quantitative analysis with a large sample size.	Yes - Quantitative approach with appropriate sample and tools.	Yes - Descriptive approach and use of Pearson correlation are appropriate for the study aims.	Yes - Structural equation modeling is appropriate for exploring the relationship between EI and work stress.	Yes - The use of correlation analysis is appropriate for examining the relationship between EI and burnout.
3. Was the research design appropriate to address the aims?	Yes - The design effectively addresses the relationship between EI, professio	Yes - The design is suitable for assessing EI levels and gender differen	Yes - The design is appropriate for examining relationships between variables.	Yes - The design allows for testing the role of EI in work stress reduction using appropriate tools.	Yes - The research design appropriately addresses the relationship between EI and burnout dimensions.

	nal compatibility, and self-efficacy.	ces.			
4. Was the recruitment strategy appropriate ?	Yes - Large sample size and clear population selection.	Yes - Clear population and sample selection process.	Yes - Sample selected among professors with administrative tasks, relevant to study aims.	Yes - Large sample from various universities enhances generalizability.	Yes - The sample was randomly selected from a specific university.
5. Was the data collected in a way that addressed the research issue?	Yes - Data collection tools were well-designed and validated.	Yes - The EI scale was appropriate for the study context.	Yes - The tools used for measuring EI and stress were appropriate.	Yes - The WLEIS and stress scales are appropriate for the research issue.	Yes - The tools used for measuring EI and burnout were validated and relevant.
6. Has the relationship between researcher and participants been considered?	Not explicitly discussed.	Not explicitly discussed.	Not explicitly discussed.	Not explicitly discussed.	Not explicitly discussed.
7. Have ethical issues been taken into consideration?	Not mentioned.	Not mentioned.	Not mentioned.	Not mentioned.	Not mentioned.
8. Was the data analysis sufficiently	Yes - Statistical analysis and	Yes - Statistical analysis,	Yes - Analysis includes descriptive	Yes - Structural equation modeling	Yes - Correlation analysis and descriptive

rigorous?	reliability measures were robust.	including T-tests, were appropriately applied.	statistics and correlation coefficients.	provided detailed analysis.	statistics were sufficiently rigorous.
9. Was the data adequately presented?	Yes - Data was well-presented with clear statistical support.	Yes - Data was clearly presented with relevant statistical measures.	Yes - Data was clearly presented with relevant statistical outcomes.	Yes - Data presentation was clear with supporting statistics for model fit.	Yes - Data was well-presented with clear correlation results and supporting analysis.
10. Do the results answer the research question?	Yes - The results support the hypothesis regarding the importance of EI.	Yes - The results confirm high EI levels and lack of gender differences.	Yes - The results provide insight into the relationship between EI and stress, though no significant correlation was found.	Yes - The results clearly show the inverse relationship between EI and work stress.	Yes - The results explore the relationship between EI and burnout, though no significant correlation was found.
11. Can the findings be transferred to other settings?	Yes - Findings can be applied to similar educational contexts.	Yes - Findings may be transferable to similar social sciences faculties.	Yes - Findings are relevant to university settings, especially for professors with administrative tasks.	Yes - The results could be applied to similar academic environments.	Yes - Findings are relevant to other university settings with similar teaching contexts.
12. Were	Yes - The	Yes -	Yes - The	Yes - The	Yes - The

the conclusions supported by the results?	conclusions were strongly supported by the data.	The conclusions were well-supported by the results.	conclusions were aligned with the data, even though the hypothesis was not fully supported.	conclusions were well-supported by the statistical analysis.	conclusions were consistent with the data, though the correlations were not significant.

Source: Designed by the author, based on the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) checklist (2018).

The table presents the quality assessment of the studies included in this systematic review, conducted using the Critical Appraisal Skills Programme (CASP) checklist. We used the CASP tool to assess key methodological aspects such as the clarity of the research question, the appropriateness of the research design, the rigor of the data collection methods, and the validity of the findings. We systematically appraised each study against the CASP criteria, enabling a comprehensive evaluation of its strengths and weaknesses. This assessment is critical to ensuring the reliability and validity of the findings synthesized in this review. The table summarizes the quality assessment results, emphasizing the methodological quality of each study and any potential biases or limitations that could influence the review's overall conclusions.

Result

We rigorously assessed the quality of the included studies using the CASP checklist in conjunction with the PRISMA methodology, ensuring a comprehensive evaluation of the studies' methodological rigor and relevance. This dual approach ensured that the studies included in this systematic review were methodologically sound, providing a reliable foundation for the synthesis of findings.

Table 2. Summary of Studies on Emotional Intelligence Among University Professors in Algeria.

Study Title	Authors (year)	Study Tools	Methods	Results	Recommendations
Emotional intelligence and its relationship to professional adjustment and academic self-efficacy	Benghorbel, S. & Mehdjour, M. (2O23)	Emotional Intelligence Scale (58 items, 5 dimensions)	Sample: 272 professors, University of Mohammed Khaidar Biskra. Quantitative approach.	72.42% of professors had high levels of emotional intelligence (general average score = 146.76)	Consider emotional intelligence in recruitment; emphasize psychological traits in professional success
The level of emotional intelligence among a sample of professors of social sciences	Baali, M. (2O22)	Emotional Intelligence Scale by Farouk El-Sayed Othman and Mohamad Abdel-Samie Rizk (1998)	Sample: 69 social sciences professors, University of M'sila. Quantitative approach.	High level of emotional intelligence (mean = 193.94); No significant gender differences	Conduct training programs to enhance EI understanding among professors
The relationship of emotional intelligence	Azouz, H. & Gahar, S.	Schott's Emotional Intelligence Scale	Sample: 40 professors with administrati	High level of emotional	Develop psychological support programs; revise

with psychological stress in university professors performing administrative tasks	(2O22)	(1998); Psychological Stress Questionnaire by Mohammed Boufatah (2013)	ve tasks, University of Algiers 1 and 2. Quantitative approach.	intelligence (mean = 122.025)	administrative procedures to alleviate stress
The role of emotional intelligence in reducing work stress	Latreche, M. (2O21)	Wong & Law Emotional Intelligence Scale (WLEIS); Work Stress Scale (Shukla & Srivastava, 2016)	Sample: 315 professors, Algerian universities. Structural equation modeling (AMOS).	Overall mean score of emotional intelligence = 3.69; Emotion use scored highest (mean = 4.00)	Implement emotional intelligence training to help reduce work stress
The relationship of emotional intelligence to the dimensions of psychological burnout	Azzouz, H. & Gahar, S. (2O21)	Schutte Emotional Intelligence Scale (SEIS); Maslach Burnout Inventory (MBI)	Sample: 80 professors, University of Algiers 02. Quantitative approach.	Moderate to high levels of emotional intelligence across the sample	Further research on psychological burnout; establish psychological support centers

Source: Designed by the author.

Levels of Emotional Intelligence Among University Professors

The studies included in this systematic review collectively highlight the critical role that emotional intelligence (EI) plays in the professional and personal lives of university professors. Across the studies, there is a consistent finding that high levels of emotional intelligence are prevalent among professors, suggesting that EI is a significant factor in their academic and professional success.

For instance, in the study by Benghorbel & Mehdjour (2023), a significant proportion (72.42%) of university professors at Mohammed Khaidar Biskra University exhibited high levels of emotional intelligence. This high level of EI positively correlates with both professional compatibility and academic self-efficacy, suggesting that professors with higher EI are better equipped to adjust professionally and perform academically. These findings underscore the importance of emotional intelligence in achieving professional success and maintaining high levels of academic performance.

Similarly, Baali (2022) found that professors in the Faculty of Social Sciences at the University of M'sila also demonstrated high levels of emotional intelligence, with an average score significantly above the hypothetical mean. This study, however, found no significant gender differences in EI levels, suggesting that both male and female professors possess similar capacities for emotional management and control. The professors' shared professional experiences and similar educational backgrounds could account for the homogeneity in gender results.

Emotional intelligence and professional stress

Several studies have examined the relationship between emotional intelligence and psychological stress. Azouz & Gahar (2022) investigated this relationship among university professors performing administrative tasks and found that, contrary to expectations, there was no significant correlation between emotional intelligence and psychological stress. Despite the high levels of EI reported among the professors, their stress levels remained elevated, suggesting that external factors such as job demands and social pressures may play a more significant role in contributing to stress than emotional intelligence alone.

Latreche (2021) explored the role of emotional intelligence in reducing work stress among university professors. The study found a negative correlation between EI, specifically its dimensions related to emotion regulation and use, and work stress, suggesting that higher EI is associated with reduced stress levels. This finding aligns with the broader literature on emotional intelligence, which suggests that individuals with higher EI are better equipped to manage stress and navigate workplace challenges effectively.

Emotional intelligence and psychological burnout

Azzouz & Gahar (2020) explored the relationship between emotional intelligence and the dimensions of psychological burnout (emotional exhaustion, depersonalization, and lack of personal accomplishment). The findings showed no statistically significant correlations between EI and any of the burnout dimensions. While emotional intelligence plays a crucial role in managing workplace emotions, other factors like job

conditions, administrative support, and self-esteem may influence the effects of burnout, making it insufficient on its own.

The collective findings of these studies underscore the complex role of emotional intelligence in the professional lives of university professors. Observations consistently link high levels of EI to professional success and reduced work stress, but they do not necessarily correlate with lower levels of psychological stress or burnout. This suggests that to mitigate stress and prevent burnout among professors fully, we must complement emotional intelligence with other supportive measures like psychological support, effective administrative procedures, and a conducive work environment.

The lack of gender differences in EI suggests that male and female professors have similarly developed emotional competencies, likely due to their shared professional experiences. However, the high stress levels observed despite high EI point to the need for additional research to explore other factors contributing to stress and burnout in academic settings. Emotional intelligence is a critical component of academic success and professional adjustment among university professors, but it is not a panacea. It must be part of a broader strategy that includes organizational support, personal resilience, and systemic changes to effectively address the challenges faced by university professors in their work environment.

Discussion

This systematic review aimed to explore the levels of emotional intelligence (EI) among university professors and their impact on professional roles and well-being, with a focus on Algerian universities. By integrating findings from multiple studies and assessing them through the CASP checklist and PRISMA guidelines, we offer a comprehensive evaluation of EI's role in the academic environment. The discussion below addresses the main research question, interprets the results, and provides a nuanced analysis of the included studies.

Our review consistently highlights that university professors generally exhibit high levels of emotional intelligence. Studies such as those by Benghorbel & Mehdjour (2023) and Baali (2022) reveal that high EI is prevalent among professors, positively correlating with professional compatibility and academic efficacy. This suggests that EI is integral to professors' effectiveness in their teaching roles and their ability to engage with students and colleagues. High EI facilitates better communication,

empathy, and problem-solving skills, which are crucial for creating a supportive and dynamic learning environment.

The relationship between EI and stress is complex and merits a detailed discussion. The findings of Azouz & Gahar (2022) indicated no significant correlation between EI and stress levels among professors. This observation implies that while EI may enhance emotional management, it does not fully mitigate stress associated with academic responsibilities. External factors, such as institutional demands, administrative workload, and social pressures, may contribute more significantly to stress than EI alone. This insight underscores the necessity for additional support structures and resources to alleviate stress in academic settings.

Conversely, Latreche (2021) reported a negative correlation between EI and work stress, suggesting that higher EI might help manage stress more effectively. This disparity emphasizes the need for further research to clarify the conditions under which EI impacts stress levels and identify other contributing factors. The context in which we apply EI, like the nature of academic tasks or institutional support systems, may influence its effectiveness in mitigating stress.

Regarding burnout, the study by Azzouz & Gahar (2020) found no significant correlations between EI and the dimensions of psychological burnout, including emotional exhaustion, depersonalization, and lack of personal accomplishment. This result indicates that while EI helps in managing daily emotional challenges, it is insufficient on its own to prevent or reduce burnout. Job demands, support systems, and personal resilience influence the multifaceted phenomenon of burnout. Therefore, a comprehensive approach that includes both EI and organizational interventions is necessary to address burnout effectively.

The consistently high EI among university professors supports the notion that EI is a valuable asset in academia. However, the review also reveals that high EI alone does not fully address stress and burnout. These insights suggest that while EI contributes positively to professional success and stress management, it is not a standalone solution. To enhance well-being and performance among professors, it is crucial to integrate EI with other supportive measures, including improved job conditions, administrative support, and professional development opportunities.

The lack of significant gender differences in EI levels, as observed in some studies, suggests that both male and female professors possess similar emotional competencies. This finding emphasizes the universality of EI's role in academia, irrespective of gender. However, the reported high-stress levels, despite high EI, suggest the need for further investigation to comprehend the broader context of stress and burnout in academic settings.

Limitations and Future Directions

This review acknowledges several limitations, including the limited number of studies specifically addressing EI among university professors in Algeria, variability in study quality, and the exclusion of studies in languages other than Arabic, French, and English. These limitations may have an impact on the generalizability of the findings and the thoroughness of the review.

Future research should aim to include a larger and more diverse sample of studies to provide a more accurate and generalizable understanding of EI among university professors. Additionally, employing more recent and validated measurement tools will improve the reliability of EI assessments. Future studies should also explore the interplay between EI, job demands, institutional support, and other psychological factors to develop a more holistic understanding of stress and burnout. Longitudinal studies could provide insights into the long-term effects of EI on professional well-being and performance.

Conclusion

Emotional intelligence (EI) is crucial for the success and well-being of university professors. Although high EI is associated with enhanced academic performance and improved stress management, it does not provide a panacea for burnout. To effectively address the complex challenges that academic faculty members face, it is essential to take a comprehensive approach that integrates EI with organizational support and personal resilience strategies. Ongoing research is essential to developing effective strategies to improve university professors' well-being and performance.

References

Azouz, H., & Gahar, S. (2020). The relationship of emotional intelligence to the dimensions of psychological burnout among university professors: A field study on a sample of professors at the University of Algiers 02 Abu Al-Qasim Saadallah. Journal of Social Studies, 4(2), 41–64. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/187131

Azouz, H., & Gahar, S. (2022). The relationship of emotional intelligence with psychological stress in university professors performing administrative tasks: A field study at the University of Algiers 1 and Algiers 2. Studies in Human and Social Sciences, 22(1), 7–24. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/1970758-94

Baali, M. (2022). The level of emotional intelligence among a sample of professors of social sciences at the University of M'sila. Herodotus Journal of Human and Social Sciences, 6(2), 89–111. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/199523

Benghorbel, S., & Mehdjour, M. (2023). Emotional intelligence and its relationship to professional adjustment and academic self-efficacy among university professors: An applied field study at the University of Mohammed Khaidar Biskra. El-Ryssala Journal for Studies and Researches in Humanities, 8(2), 234–243. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/224531

Critical Appraisal Skills Programme (CASP). (2018). CASP checklists. https://casp-uk.net/casp-tools-checklists/

Goleman, D. (1995). Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ. Bantam Books.

Hwang, F. (2007). The relationship between emotional intelligence and teaching effectiveness (Doctoral dissertation). Texas A&M University. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global.

Latreche, M. (2021). The role of emotional intelligence in reducing work stress among university professors in Algeria. Journal of Economics and Finance, 7(2), 106–121. https://www.asjp.cerist.dz/en/article/154121

Martins, A., Ramalho, N., & Morin, E. (2010). A comprehensive meta-analysis of the relationship between emotional intelligence and health. Personality and Individual Differences, 49(6), 554–564. https://doi.org/10.1016/j.paid.2010.05.029

Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & The PRISMA Group. (2015). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: The PRISMA statement. PLoS Medicine, 6(7), e1000097. https://doi.org/10.1371/journal.pmed.1000097

Mortiboys, A. (2005). Teaching with emotional intelligence: A step-by-step guide for higher and further education professionals. Routledge.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence. Imagination, Cognition and Personality, 9(3), 185–211. https://doi.org/10.2190/DUGG-P24E-52WK-6CDG BMJ 2021; 372 doi: https://doi.org/10.1136/bmj.n71

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

Using artificial intelligence applications in self-learning (application Duolingo as a model - 2023)

Dr. Esra Omar Ibrahim*
Assistant Professor, Sudan University of Science and Technology-sudan

esra.omer183@gmail.com

https://orcid.org/0009-0005-3769-6325

Dr.Shaza Elzain Mahmmoud

Assistant Professor, Sudan University of Science and Technology-sudan

shazaelzainmahmmoud@gmail.com

https://orcid.org/0009-0009-4487-1215

Received: 25/09/2024, **Accepted**: 16/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: The study was entitled The Use of Artificial Intelligence Applications in Self-Learning, and the problem of the study is represented in the main question: To what extent are artificial intelligence applications used in self-learning? The importance of the study lies in the importance of artificial intelligence and the role it plays in education and learning. The study aimed to identify the role of artificial intelligence in self-learning and to know the extent of benefit from the Duolingo application in learning languages. The study is considered descriptive and analytical research. The researcher used the observation and interview tool. As for the questionnaire, an electronic questionnaire was designed using Google Forms, then a random sample of 70 users of the Duolingo application was selected, and the data was analyzed using SPSS for statistical analysis. The study reached several results, including: The Duolingo application was used in... Learning languages. The Duolingo application provides the skills of speaking, reading, and writing. It uses an interesting and attractive method of learning, making it possible for each person to learn individually, according to his or her educational level.

Keywords: artificial intelligence, artificial intelligence applications, education and learning, self-learning, language learning

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

إستخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي (تطبيق Duolingo انموذجا – 2023)

د.إسراء عمر إبراهيم*
أستاذ مساعد جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا– السودان
esra.omer183@gmail.com
https://orcid.org/0009-0005-3769-6325

د. شذى الزين محمود
أستاذ مساعد جامعة السودان للعلوم و التكنولوجيا–السودان
shazaelzainmahmmoud@gmail.com
https://orcid.org/0009-0009-4487-1215

تاريخ الاستلام: 2024/09/25 - تاريخ القبول: 2024/12/16 - تاريخ النشر: 2024/12/27

ملخص: جاءت الدراسة بعنوان استخدام تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي، وتتمثل مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس: ما مدى استخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي؟. تكمن أهمية الدراسة في أهمية الذكاء الإصطناعي والدور الذي يؤديه في التعليم و التعلم، هدفت الدراسة إلى التعرف على دور الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي و معرفة مدى الاستفادة من تطبيق **Duolingo** في تعلم اللغات، تعد الدراسة من البحوث الوصفية التحليلية، استخدمت الباحثتان أداة الملاحظة و المقابلة و الإستبيان، تم تصميم إستبانة إلكترونية ببرنامج نماذج قوقل (**Google form**)، ثم اختيار عينة عشوائية من مستخدمي تطبيق **Duolingo** و عددهم 70 مستخدم، و تحليل البيانات ببرنامج **SPSS** للتحليل الاحصائي، وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها، تم الإستفادة من تطبيق **Duolingo** في تعلم اللغات، يقدم تطبيق **Duolingo** مهارة التحدث و القراءة و الكتابة، يستخدم أسلوب شيق و جاذب للتعلم، يحقق إمكانية تعلم كل شخص على حدة على حسب مستواه التعليمي.

الكلمات المفتاحية: الذكاء الإصطناعي، تطبيقات الذكاء الإصطناعي، التعليم و التعلم، التعلم الذاتي، تعلم اللغات.

*المؤلف المرسل

المقدمة :

الهاتف الذكي وسيلة إعلامية و تعليمية و معرفية ، خاصة عندما تم تزويده بعدد من التطبيقات المدعمه بالذكاء الاصطناعي، الذكاء الإصطناعي له اهمية كبيرة خاصة في عصر العولمة والتقدم العلمي والتكنولوجي الكبير الذي فرض على المجتمعات ملاحقته بشكل مستمر، فأصبح يدخل في عديد من المجالات من ضمنها التعليم و التعلم ، من خلال التطبيقات التعليمية المختلفة التي تستخدم في التعلم الذاتي، والذي يعد ضرورة لموائمة طبيعة عصر يتسم بالتغيرات السريعة نتيجة للتدفق المعرفي والتقدم العلمي والتكنولوجي بما يحتم على الفرد ضرورة الاهتمام بتعليم نفسه بنفسه، وان يمنح الفرصة لكي يختار ويحدد ويتحمل مسئولية ما يود تعلمه، بحيث يصبح موجها لذاته متفاعلًا ايجابيًا، كان التعلم الذاتي وما زال محطّ اهتمامِ الكثير من علماء التربية وعلم النفس، على اعتبار أنه وسيلة جيدة للتعلّم، وذلك لتحقيقه تعليما يتناسب مع قدرات المتعلّم وسرعته الذاتية في استيعاب تلك العلوم وتلقيها، ويعمل على إتقان العديد من المهارات الأساسيّة اللازمة لمواصلة تحصيله العلمي بنفسه، والذي سيستمرّ معه مدى الحياة . (بوبكري ، 2018م :304)

مشكلة الدراسة:

في ظل التطور السريع في مجال تكنولوجيا المعلومات والإتصالات و تطبيقات الهاتف الذكي المزودة بالذكاء الإصطناعي و الحاجة إلى التعلم المستمر، تم إصدار عدد من تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي، لتطوير و تحسين العملية التعليمية ، فان تقنيات الذكاء الصناعي قادرة على استنتاج المعارف والمهارات المطلوبة في وقت محدد، وبالتالي تحديث الدروس تلقائياً وتقديمها للمتعلم بشكل يناسب احتياجاته وقدراته.

هناك توجه إلى استخدام تقنيات الذكاء الاصطناعي في التعليم و كثرت التطبيقات في هذا المجال، وما تتيحه هذه التطبيقات من تقنيات في الصوت والصورة و الفيديو و الرسومات لجذب إنتباه المتعلم بإسلوب تفاعلي و ممتع ، نظراً لأهمية هذه التطبيقات و الاتجاه إلى إستخدامها في التعلم ، الأمر الذى إستوجب دراسة و معرفة هذه التطبيقات و مدى الاستفادة منها و دراسة المعايير التى من شأنها أن تساعد في التعلم الذاتي ، خاصة في ظل الحاجة إلى التعلم المستمر، وتناقش المشكلة عدة محاور : رصد ومواكبة التطور الحالي في مجال التعليم والوسائط التكنولوجية الحديثة المستخدمه فيه ، رصد تطبيقات الذكاء الاصطناعي ومدى فعاليتها وملائمتها للتعلم الذاتي ، تقيم تطبيق دولنجوا و مدى الإستفادة منه في التعلم الذاتي لدا مستخدمي هذا التطبيق، **وتتمثل مشكلة البحث في السؤال الرئيس : ما مدى استخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي ؟.**

الاسئلة المتفرعة

1. ما إستراتيجيات التعلم الذاتي ؟
2. مادور الذكاء الاصطناعي في التعلم الذاتي ؟
3. ما التطبيقات المدعومه بالذكاء الاصطناعي المستخدمة في التعليم و التعلم ؟
4. كيفية الإستفادة من الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي ؟
5. ما مدى الاستفادة من تطبيق **Duolingo** في تعلم اللغات؟

أهداف الدراسة:

1. التعرف على استراتيجيات التعلم الذاتي.
2. تأكيد و إبراز أهمية الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي.
3. معرفة مدى الاستفادة من تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعليم و التعلم .
4. معرفة مدى استفادة من تطبيق **Duolingo** في تعلم اللغات.
5. المساهمة في اثراء المكتبة العربية .

أهمية الدراسة:

تكمن أهمية البحث في أهمية الذكاء الإصطناعي والدور الذي يؤديه في التعليم و التعلم ، وضرورة مواكبة هذا التطور والتقنيات المستخدمة فيه، والمعرفة بالتطبيقات ، وتحديد سبل توظيفها واستثمارها فى العملية التعليمية ، بالصورة التى تتواكب مع المستجدات.

فرضيات الدراسة :

-يعتبر المضمون الذي يقدمه تطبيق دولنجو مهم و مفيد للمتعلمين.
-تطبيق دولنجو يقدم أسلوب شيق و جاذب للتعلم .
-يمكن تعلم أكثر من لغة بإستخدام تطبيق دولنجو.
-يمكن من خلال تطبيقات الذكاء الإصطناعي التعلم الذاتي دون الحاجة إلى معلم.

منهج الدراسة:

المنهج الوصفي التحليلي، المنهج الوصفي هو المنهج الذي يساعد على التحليل و التفسير العلمي المنظم لوصف ظاهرة أو مشكلة محددة و تصويرها كمياً عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننه عن تلك الظاهرة أو المشكلة و تصنيفها و تحليلها و تفسيرها ، ويهدف المنهج الوصفي إلى دراسة الظروف أو الظواهر و المواقف و الحصول على وصف دقيق لما يساعد على تفسير المشكلات . المنهج

الوصفي يقرب الباحثة من الواقع ، فلا يقتصر على مجرد وصف الظاهرة أ أنما يشمل تحليل البيانات و قياسها و تفسيرها ، و التوصل إلى توصيف دقيق للمشكلة و نتائجها.

أدوات البحث:

الملاحظة: تعرف الملاحظة بأنها إدراك للظواهر و الوقائع و العلاقات ، تستخدم في مختلف العلوم بنسب مختلفة ، و هي المشاهدة الدقيقة لظاهرة أو مشكلة من المشكلات ، و تعرف بأنها انتباه مقصود و منظم و مظبوط للظواهر و الإمور بغية إكتشاف أسبابها ، الملاحظة المنهجية التي يقوم فيها الباحث بدقة مستهدفاً الكشف عن تفاصيل الظواهر ، و العلاقات الخفية بين الظاهرة المعينة و الظواهر الآخرى. (الحولي،89:2014)، وقد لاحظت الباحثان استخدام الذكاء الإصطناعي بصورة كبيرة في الفترة الأخيرة في المجالات الأكاديمية و المهنية و العلمية .

المقابلة : المقابلة من الأدوات المهمة في جمع البيانات و المعلومات ، و يقوم فيها الباحث بطرح تساؤلاته على المبحوثين من خلال حوار لفظي ، تعتبر المقابلة إستبياناً شفوياً، فبدل من كتابة الإجابات، فإن المستجوب يعطي معلومات شفوية ، بالمقابلة يستطيع أن يتحقق من صحة إجابات الشخص المستجوب ، بسؤاله بعض الأسئلة الأخرى .

الاستبيان: قد استخدمت الباحثتان أداة الاستبيان وقد وضعت الباحثان استبيان لمستخدمين العرب لتطبيق دولنجو لتعلم اللغات ، يعتبر الاستبيان احد وسائل البحث العلمي المستخدمة على نطاق واسع من اجل الحصول على بيانات او معلومات متعلقة بالبحث ، الاستبيان مجموعة من الأسئلة المتنوعة والتي ترتبط ببعضها البعض بشكل يحقق الهدف الذي يسعى إليه الباحث من خلال المشكلة التي يطرحها بحثه ، ويرسل الاستبيان إلى مجموعة من الأفراد أو المؤسسات التي اختارها الباحث لبحثه لكي يتم تعبئتها ثم إعادتها للباحث ،ويكون عدد الأسئلة التي يحتوي عليها الاستبيان كافية ووافية لتحقيق هدف البحث بصرف النظر عن عددها ، الاستبيان وسيلة منظمة لجمع المعلومات و تحليلها بغرض اتخاذ إجراءات أو إصدار أحكام أو اتخاذ قرارات بهدف التطوير و التحسين.(بوبكري ، 2018م : 310)

مجتمع وعينة البحث: يقصد به جميع أفراد المجتمع الذي يرغب الباحث في دراستهم أو أخذ العينة منهم، ويتكون مجتمع الدراسة من، العينة هي مجموعة من المفردات المسحوبة من مجتمع معين حسب

معايير محددة، واستهدفت هذه الدراسة عينة. يتمثل مجتمع البحث في جزأين : البرامج : تطبيقات الذكاء الاصطناعي لتعلم اللغات . المتعلمين : المستخدمين تطبيق دولنجو لتعليم اللغات .

تتمثل عينة البحث في جزأين : البرامج : تطبيق دولنجو لتعلم اللغات ، المتعلمين : عينة عشوائية بسيطة من المتعلمين العرب المستخدمين لتطبيق دولنجو لتعلم اللغات بإستخدام التطبيق عدد أفراد العينة 70 متعلم.

حدود البحث :

الحدود المكانية: تطبيق دولنجو

الحدود الزمانية :فترة الدراسة من (2022 – 2023 م) و هي فترة البحث.

الحدود البشرية : المستخدمين العرب لتطبيق دولنجو لتعلم اللغات .

الحدود الموضوعية : إستخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعي في تعلم اللغات (تطبيق Duolingoانموذجا – 2023)

المصطلحات المستخدمة :

الذكاء الإصطناعي لغةً: الذكاء هو القدرة على التحليل، والتركيب، والتمييز، والاختيار، والتكيُّف إزاء المواقف المختلفة. (www.almaany.com)

الذكاء الإصطناعي إصطلاحًا : فهم طبيعة الذكاء الإنسانى عن طريق عمل برامج حاسوبية تمكن من حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار فى موقف ما.(الصبح ، 333:2020)

الذكاء الإصطناعي إجرائياً: هو التطبيقات والتقنيات والبرامج التعليمية بإستخدام الانترنت لخلق بيئة تفاعلية وتوصيل المعلومات بأسهل الطرق وفي أي وقت ومكان.

التعليم لغةً : أعلمه بالأمر: أخبره به وعرَّفه إيّاه، أطلعه عليه. (www.almaany.com)

التعليم الذاتي إصطلاحا : هو أسلوب من اساليب التعلم الحديثة التي تعتمد على نشاط المتعلم القائم على مجهوده الذاتي الذي يتوافق مع سرعته وقدرته الخاصة. (بوبكري ، 2018م :310)

التعليم الذاتي إجرائيا : تنمية المعارف و المهارات عن طريق الإعتماد على الذات في العملية التعليمة دون الحاجة إلى معلم ،كتطبيقات الذكاء الإصطناعي و التعلم عبر الإنترنت .

اللغات لغة: والجمع : لُغًى، ولُغاتٌ. اللُّغَةُ : أصَواتٌ يُعَبِّر بها كل قوم عن أغراضهم .والجمع : لُغًى، ولُغاتٌ. ويقال: سِمعتُ لُغاتِهم: اختلافَ كلامهم.(www.almaany.com)

الدراسات السابقة :

الدراسة الثانية : واقع توظيف تطبيقات تقنية الذكاء الإصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (جامعة طيبة أنموذجا) (الفيفي ، 2022) هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع توظيف تطبيقات الذكاء الإصطناعي في في التعليم بالجامعات السعودية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس (جامعة طيبة أنموذجا) ، إستخدم الباحث االمنهج الوصفي التحليلي ، توصلت الباحث إلى عدة نتائج منها منها أن معرفة أعضاءهيئة التدريس بجامعة طيبة في توظيف الذكاء الإصطناعي في التعليم بالجامعات السعودية جاءت في جميع المجالات بدرجة كبيرة ، أهم التوصيات التي توصلت لها الدراسة نشر الثقافة التقنية و توعية المؤسسسات التعليمية و المجتمع المحلي بالأثار الإيجابية للذكاء الإصطناعي ، وإنشاء قسم خاص بالذكاء الإصطناعي في الجامعات.

Second study :Reading and Listening Outcomes of Learners in the Duolingo English Course for Japanese (Jiang ، 2023)

قامت هذه الدراسة بتقييم مستويات إتقان القراءة والاستماع لدى 81 من متعلمي اللغة الإنجليزية الذين أكملوا المحتوى الأساسي (CEFR A2) لدورة Duolingo الإنجليزية للناطقين باللغة اليابانية .أبلغ المشاركون عن عدم وجود إتقان مسبق لهم اللغة الإنجليزية واستخدام Duolingo كأداة التعلم الوحيدة لديهم .تم تقييم مهاراتهم اللغوية من خلال أقسام القراءة والاستماع في اختبار اللغة الإنجليزية STAMP 4S من خلال التقييم المتقدم .أظهرت النتائج أن المتعلمين في نهاية المستوى A2 حصلوا، في المتوسط، على مستوى مرتفع في كل من القراءة والاستماع.

Third study: Artificial Intelligence in Education: A Review (Kengam ، 2020)

الهدف من الدراسة هو تقييم تأثير الذكاء الاصطناعي (AI) في التعليم .اقتصرت الدراسة على تطبيق وآثار الذكاء الاصطناعي في الإدارة والتعليم والتعلم ، إستخدم الباحث نهج البحث النوعي،و توصلت

إلى عدة نتائج منها .الذكاء الاصطناعي يتمتع بذكاء شبيه بالإنسان ويتميز بالقدرات المعرفية والتعلم والقدرة على التكيف، وقدرات اتخاذ القرار .وأكدت الدراسة أن الذكاء الاصطناعي قد تم اعتماده واستخدامه على نطاق واسع في التعليم، وخاصة من قبل المؤسسات التعليمية، بمختلف أشكاله.

ما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة :

تتفق مع الدراسة الأولى في تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعليم بالجامعات لكن ناقشت الدراسة الحالية إستخدام تطبيق محدد في التعليم اللغات لجميع الفئات ، اتفقت مع الدراسة الثانية في إستخدام تطبيق **Duolingo** لتعليم اللغات و أختلفت معاها في الفئة المستدفة فالدراسة الحالية إستهدفت المتعلمين العرب ، الدراسة الثالثة ناقشت تأثير الذكاء الإصطناعي على التعليم أما الدراسة الحالية ناقشت إستخدام الذكاء الإصطناعي في التعلم الذاتي .

المحور الاول التعلم الذاتي:

التعلم الذاتي هو عمليّة يتمّ إجراؤها بشكلٍ مقصود في محاولةٍ من قبل الفرد المتعلم اكتساب قدرٍ من المعارف والمهارات والمفاهيم والاتجاهات والقيم بشكلٍ ذاتي، وذلك من خلال المهارات والممارسات المحدّدة بين يديه، يُعرف هذا النوع من التعلم أيضا على أنّه النشاط التعلّمي الذي يقوم به الفرد مدفوعا برغبةٍ ذاتيّة، يهدف عن طريقها إلى تنمية إمكاناته واستعداداته وقدراته، استجابةً لاهتماماته. (الهيلات ، 2015 :363)،والتعلم الذاتي هو الاسلوب الذي يقوم به الفرد نفسه بالمواقف التعليمية المختلفة ، لاكتساب المعلومات والمهارات ، بحيث ينتقل محور الاهتمام من المعلم إلى المتعلم ، فالمتعلم هو الذي يقرر متى و أين ينتهى، وأي الوسائل والبدائل يختار، ومن ثم يصبح هو المسؤول عن تعلمه ، وعن صناعة تقدمه الثقافي والمعرفي، وعن القرارات التى يتخذها.(نورة ،هاجر ، 2017: 365)

استراتيجيات التعلم الذاتي:

الاستراتجيات المعرفية :

هي الأساليب و الطرق المعرفية التي يستخدمها الطلاب في تعلم وتذكر وفهم المادة الدراسية الجديدة وربطها بما سبق أن تعلموه من مواد دراسية قبل ذلك. وتُعتبر الاستراتجيات المعرفية من الاستراتجيات المهمة المرتبطة بالأداء الأكاديمي داخل الفصل الدراسي وهذه الاستراتجيات يمكن تطبيقها على مهام الذاكرة البسيطة، مثل

استدعاء المعلومات، والكلمات أو المهام الأكثر تعقيدا والتي تتطلب فهم المعلومات ، والاستراتجيات المعرفية تنقسم إلى الاستراتجيات معرفية سطحية و الاستراتجيات معرفية عميقة، وتشير الاستراتجيات

المعرفية السطحية إلى الاستدعاء الذي يتضمن التكرار والتذكر للمعلومات والتي تساعد في تشفير المعلومات الجديدة في الذاكرة قصيرة المدى، ثم قراءة المادة المتعلمة مرات عديدة و الاستراتجيات المعرفية العميقة تتعلق بالإتقان، والتنظيم، والتفكير الناقد والتي تتضمن اختبار صحة المعلومات التي يتلقاها المتعلم، ومحاولة تكامل المعلومات الجديدة مع المعرفة والخبرة السابقة للمتعلم والتي تسهل الاحتفاظ بالمعلومات في الذاكرة طويلة المدى مثل عمل تلخيص مخطط للمفاهيم المهمة.

الاستراتجيات ما وراء المعرفية:

يقصد بما وراءالمعرفة وعي الفرد بالعمليات المعرفية وسيطرته على أعماله المعرفية وآليات التنظيم التي يستخدمها في حل المشكلات، وتتضمن مهارات المعرفة، المعرفة بأنواعها كما تتضمن عمليات التخطيط والتنظيم والتقويم ، وهناك تصنيفات مختلفة لمهارات ما وراء المعرفة:-

المعرفة التقريرية: والتي تتعلق بمعرفة المتعلم لمحتوى معين ، ويتكون إلى حد كبير من الحقائق والمفاهيم .

المعرفة الإجرائية: والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بكيفية عمل شيء ما.

المعرفة الشرطية: والتي تتعلق بمعرفة المتعلم بالشروط و القرائن المصاحبة لإجراء محددة .

استراتجيات إدارة مصادر التعلم:

تشير الاستراتجيات إدارة مصادر التعلم إلى الأنشطة التي تدير وتضبط المادة المتعلمة، والمصادر الداخلية والخارجية التي تُعتبر تحت تصرف الفرد لتحقيق أهدافه، وهي تعتبر الاستراتجيات لتنظيم سلوك الفرد، وبعض نماذج التنظيم لا تحتوى على هذه الاستراتجيات كمظهر للتنظيم الذاتي، حيث أنها لا تتضمن محاولات واضحة لضبط وتنظيم الذات، ويعتبرونها مجرد ضبط للسلوك . (الهيلات ، 363:2015)

مميزات التعلم الذاتي.

- يساعد الفرد على تحقيق ذاته و الإعتماد على نفسه
-يمكن التعلم الذاتي المتعلم من اتقان المهارات الاساسية
-يعد المتعلم للمستقبل، وتحمل مسؤولية تعلمه بنفسه.
-القدرة على اتخاذ القرار
-يزيد المتعلم ثقته بنفسه ويقف على جوانب قوته وضعفه.
-يجعل المتعلم قادرا على تحسين الاختيار.
-يوفر سبل الابتكارو السعى إلى مصادر المعرفة.
- تنمية الذات عن طريق النمو العلمي والمرونة والانفتاح الفكري والتجديد والمثابرة والثقة في النفس وتوجيه الذات وتحمل مسؤولية التعلم بمفهوم مستقل تنموي متطور.(بوبكري ، 2018 :314)

-يحقق لكل متعلم تعلما يتناسب مع قدراته وطموحاته الشخصية.

-يمارس فيه المتعلم دورا إيجابيا لإتمام عملية التعلم.

-يكسب المتعلم مهارة حل المشكلات واتخاذ القرارات بنفسه .

أنماط التعلم الذاتى :

التعلم الذاتي متعددة، أبرزها ما يلي:

التعلم الذاتي المبرمج:

التعلم الذاتي المبرمج يتم بدون مساعدة من المعلم ويقوم المتعلم بنفسه باكتساب قدر من المعارف و المهارات والاتجاهات والقيم التي يحددها البرنامج الذي بين يديه من خلال وسائط وتقنيات التعلم (مواد تعليمية مطبوعة أو مبرمجة على الحاسوب أو على أشرطة صوتية أو مرئية في موضوع معين أو مادة أو جزء من مادة)، وتتيح هذه البرامج الفرص أمام كل متعلم لأن يسير في دراسته وفقا لسرعته الذاتية مع توافر تغذية راجعة مستمرة وتقديم التعزيز المناسب لزيادة الدافعية، وهناك أكثر من طريقة لبرمجة المواد الدراسية.

البرمجة الخطية:

البرمجة الخطية تقوم على تحليل المادة الدراسية إلى أجزاء تسمى كل منها إطار وتتوالى في خط مستقيم وتقدم الأسئلة بحيث يفكر المتعلم ويكتب إجابته ثم ينتقل إلى الإطار التالي، حيث يجد الإجابة الصحيحة ثم يتابع، وهكذا.

التعلم الذاتي بالحقائب والرزم التعليمية

الحقيبة التعليمية برنامج محكم التنظيم؛ يقترح مجموعة من الأنشطة والبدائل التعليمية التي تساعد في تحقيق أهداف محددة، معتمدة على مبادئ التعلم الذاتي الذي يمكن المتعلم من التفاعل مع المادة حسب قدرته بإتباع مسار معين في التعلم، ويحتوي هذا البرنامج على مواد تعليمية منظمة ومترابطة مطبوعة أو مصورة، وتحتوي الحقيبة على عدد من العناصر.

التعلم بالبحث

التعلم بالبحث يساعد الدارسين على السعي نحو المعلومات والإجابات والحلول تجاه موضوع ما أو تجاه مشكل محدد وتنظيمها وتحليلها لاتخاذ قرار بشأنها. (دليل التعلم الذاتي ،12:2021)

التعلم بالحاسب الآلي (التعلم الالكتروني):

يعرف الحاسوب بأنه جهاز الكتروني مصمم بطريقة تسمح باستقبال البيانات واختزانها ومعاملتها، وذلك بتحويل البيانات إلى معلومات صالحة للاستخدام واستخراج النتائج المطلوبة، جهاز الحاسوب

عبارة عن وسيلة تعليمية تساهم بزيادة ايجابية وتفعيل دور الطالب وزيادة تحصيله ، وذلك يتطلب إنتاج برمجيات تعليمية عبر المناهج الدراسية، وتوظيفه كوسيلة تعليمية إلى جانب الوسائل التعليمية الأخرى وهذه المميزات تشجع المعلمين في الميدان التربوي على استخدامه في الميدان التربوي ، ويظهر دور الحاسوب باعتباره أداة تعليمية في تأكيد الاتجاهات الحديثة على التعلم الذاتي وتعلم كيفية زيادة مسئولية الفرد عن تعلمه ، هذا بالإضافة إلى تزايد الحاجة إلى تفريد التعليم ليتماشى مع قدرات الفرد واحتياجاته ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين نظراً لما يتمتع به الحاسوب من إمكانيات هائلة متكاملة تجمع بين أكثر من ميزة من مميزات تقنيات التعليم المختلفة.(درعان ،15:2009) أن الحاسوب قادر على توفير الفرصة للمتعلم للتحكم واتخاذ القرار في إجراءات سير البرنامج بأسلوب إيجابي، ويوفر العديد من الطرق التي تضمن الاتصال الجيد بين المتعلّم والحاسوب مستهدفاً مساعدة الطالب على إتمام عملية الدراسة بسهولة، وتحقيق الأهداف التعليمية المرجوة بشكل جيد . (غالب و اخرون ، 2014 : 118)

المحور الثاني الذكاء الاصطناعي :

الذكاء الاصطناعي هو سلوك و خصائص معينة تتسم بها البرامج الحاسوبية تجعلها تحاكي القدرات الذهنية البشرية و أنماط عملها، و من أهم هذه الخصائص القدرة على التعلم و الاستنتاج ورد الفعل على أوضاع لم تبرمج في الآله. (العتل و أخرون،36:2021)، وذلك من خلال فهم العمليات الذهنية المعقدة التي يقوم بها العقل البشري أثناء ممارسته التفكير وكيفية معالجته للمعلومات ، ومن ثم يتم ترجمة هذه العمليات الذهنية إلى ما يوازيها من عمليات حوسبة تزيد من قدرة الحاسب على حل المشاكل المعقدة ، ولهذا عرف الذكاء الاصطناعي في البداية بأنه " : أحد مجالات الكمبيوتر يختص ببرمجتها لأداء المهام التي ينجزها الإنسان وتتطلب نوعا من الذكاء ،كما أن الذكاء الاصطناعي أحد أهم العلوم الحديثة نتجت بسبب الثورة التقنية التكنولوجية في مجال علم النظم والحاسوب والتحكم الآلى من جهة ، وعلم المنطق والرياضيات واللغات وعلم النفس من جهة أخرى ، ويهدف إلى فهم طبيعة الذكاء الإنسانى، من حل مشكلة ما أو اتخاذ قرار فى موقف ما، بالرجوع إلى العديد من العمليات الاستدلالية المتنوعة التى يغذى بها البرنامج . (تره ، 2020 : 22)

أهداف الذكاء الاصطناعي :

1. الوصول إلى أنماط معالجة العمليات العقلية العليا التى تتم داخل العقل الانساني.
2. فهم طبيعة الذكاء الانساني لعمل برامج حاسوب قادرة على محاكاة السلوك الانساني المتسم بالذكاء.

3. تصميم أنظمة ذكية نفس خصائص الذكاء البشري. (العتل و أخرون،36:2021)

تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعليم :

تطبيقات الذكاء الاصطناعي تُقدم المحتوى العلمي لكل متعلم وفق استجابته و قدراته، بل وتقديم المساعدة له أثناء التعلم إلى أن يصل للمستوى المطلوب، وفي المقابل مُساعدة المعلم على تقديم أشكال مختلفة من الأسئلة للمتعلم، والحصول على الإجابات ، وتصحيحها رقميًا، بالإضافة إلى وجود حَلّ لكل مشكلة يُمْكن أن تواجه المعلم والمتعلم،و هناك العديد من التطبيقات التي يُقدمها الذكاء الاصطناعي، تجعل التدريس والتعلم أكثر فعالية وانصافًا.(السيد ،20:2024) وتعد تطبيقات التعلم الذاتي من أكثر تطبيقات الذكاء الاصطناعي شيوعًا في التعليم ، تعمل بها أنظمة التدريس الذكية من خلال توفير برامج تعليمية خطوة بخطوة، مخصصة لكل متعلم، من خلال موضوعات ، ويحدد النظام المسار الأمثل من خلال المواد الأنشطة التعليمية ، وبالاعتماد على معرفة الخبراء حول الموضوع والعلوم المعرفية. (بدوي ،98:2022)

خصائص تطبيقات الذكاء الاصطناعي فى بيئات التعلم الإلكتروني:

تتمثل أهم خصائص تطبيقات الذكاء الاصطناعي فى :السرعة الكبيرة، والدقة العالية، والعمل لفترات طويلة بصورة مستمرة، كذلك تتميز بالكفاءة العالية في إدارة البيانات، والقدرة على الاستنباط والاستقراء والاستنتاج، والتعامل مع البيانات الضخمة ، وتمثيل المعلومات تمثيلا رمزيًا، فضلًا عن قدرتها على التعلم واكتساب المعارف وتطبيقها بصورة إجرائية، والاستجابة السريعة للظروف والمواقف الجديدة، والتعامل مع الحالات الغامضة والمشكلات المعقدة مع عدم توافر المعلومات، فهى توفر حلًا متخصصًا مناسبًا لكل مشكلة، وذلك بالتعامل مع الفرضيات بشكل متزامن بدقة عالية، حيث تستخدم الأسلوب التجريبي، المقارب للأسلوب البشرى في حل المشكلات، كما يعد الفهم والتعلم من الخبرات والتجارب السابقة واستخدامها في مواقف جديدة، والمساعدة فى تقدير المواقف والعلاقات واستنتاج القرارات المنطقية السليمة المناسبة للمواقف بشكل علمى من الخصائص المميزة لتطبيقات الذكاء الاصطناعي. (شحاته،2022 :209)

أهم الادوات المستخدمة في تطبيقات الذكاء الاصطناعي

1. روبوتات المحادثة الذكاء الاصطناعي تستخدم لفهم مشكلات المستفيدين بشكل أسرع، وتقديم إجابات أكثر كفاءة، فهى تستخدم طريقة معالجة للّغات الطبيعية، وتسمح لهم بطرح الأسئلة والحصول على المعلومات، كما يمكنها التعلم مع مرور الوقت حتى تتمكن من إضافة قيمة أكبر لتفاعلات البشر.

2. تطبيقات الذكاء الاصطناعي تمكن مستخدميها من تحليل المعلومات المهمة المستنبطة من مجموعة كبيرة من البيانات ، ومن ثم تحليل للأعمال دون الحاجة إلى خبراء، حيث تسمح الأدوات التحليلية المزودة بواجهة مستخدم مرئية بالبحث بسهولة داخل النظام والحصول على إجابات مفهومة، ومن ثم تقديم توصيات استنادًا إلى البيانات الموجودة.

إن هذه التطبيقات بميزاتها المتعددة تجعل أهمية في استخدامها فهي تقوم بتحليل التعليم ، والحصول على الاستنتاجات، ومن ثم اتخاذ القرارات اللازمة، و تحديد وتخصيص الاحتياجات الفردية للمتعلمين، حيث تقوم منصات التعليم الكبيرة بالاستثمار في الذكاء الإصطناعي، و تقديم دورات أكثر تخصيصا تسمح بإنشاء تعليمات واختبارات وتعليقات فردية تساعد المتعلمين في سدّ الثغرات الموجودة في معارفهم و دراستهم .كما يمكنها القيام بمسح وتحليل تعابير وجوه المتعلمين إذا أصبحت تطبيقاته وبرامجه أكثر ذكاء. (المهدي ، 2021: 118)

مميزات تطبيقات الذكاء الإصطناعي في التعليم :

– مراعاة الفروق الفردية .

– السرعة الذاتية للتعلم، حيث تهتم برامج الذكاء الاصطناعي بإمكانية تعلم كل طالب تبعا لقدراته الخاصة وإمكاناته وسرعته الذاتية، إذ يتيح لهم الحرية والوقت الكافيين للانتقال خطوة خطوة خلال عمليات التعلم والاكتساب دون تدخل من قبل المعلم.

– التفاعل الايجابي بين المتعلم والموقف التعليمي، حيث يكفل الذكاء الإصطناعي المشاركة الايجابية للمتعلم خلال عملية التعلم، من حيث التخطيط لها وتنفيذها وتحديد مصادرها وتقويم نتائجها.

– يضمن الذكاء الإصطناعي تنويع مصادر التعلم.

– يحقق التعلم الإتقاني، حيث يتيح التعلم الذاتي الفرصة للمتعلمين بالسيطرة والتحكم في مواقف التعلم وإخضاعه لإردتهم وفق قدراتهم وإمكانياتهم الخاصة.

– التغذية الراجعة الفورية والتعزيز الفوري للمتعلم، من حيث الإعلام الفوري للمتعلمين بنتائج تعلمهم ومستوى إتقانهم للمهمات التعليمية حول نجاحهم أو فشلهم، بالإضافة إلى التعزيز الفوري المناسب للانجاز الذي يحققونه أثناء عملية التعلم.

– زيادة الدافعية الذاتية للمتعلم، حيث يعمل الذكاء الإصطناعي على تشجيع المتعلمين وتحفيزهم أثناء عملية التعلم، فيجعل منهم أكثر فاعلية وإيجابية في التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة،وهذا ما يؤدي إلى زيادة الرغبة لدى المتعلمين في متابعة عمليات التعلم و الاستمرار بها .

– التوجه الذاتي للمتعلم، حيث يشجع الذكاء الإصطناعي المتعلم على التخطيط واتخاذ القرارات المناسبة حول مواقف التعلم وبالتالي اختيار طرق التعلم والأنشطة التي تتلاءم مع إمكاناته و قدراته، مما ينمي الاستقلالية الذاتية لديه.

– شمولية التقويم و استمراريته ، حيث يعتمد الذكاء الإصطناعي على جهود المتعلمين الفردية، ما يعني أن هناك مراجعة مستمرة ومتواصلة لعملية التعلم لديهم، ومثل هذه المراجعة تنطوي على تقييم التقدم الذي يتم احرازه في التعلم بالإضافة إلى تقييم طرق التعلم ومصادره المتنوعة. (بوبكري ،315:2018)

– المساعدة فى جودة التعلم وذلك بتحديد الصعوبات الموجودة لدى المتعلم من خلال التدريبات والاختبارات..

– السهولة فى الاستخدام والتعامل.

– تيسر فهم وتطبيق النظريات والقواعد والقوانين، حيث تحدد توقيت لكل هدف أو مهمة تعليمية، مما يسهم في توفير الوقت الكافي للمتعلم لاستيعاب المحتوى العلمي وتطبيقه.

– تدريب المتعلم على توظيف المعلومات وممارسة المهارات مما يجعل التعلم ذا أثر باقي.

– دور مهم وفعّال في حل مشكلات التوجيه والإرشاد للمتعلمين، حيث يمكن للنظم الخبيرة تقديم النصائح والتوجيهات للمتعلمين بشكل فردى.

– تمنح قدرًا كبيرًا من التفاعلية لبيئات التعلم، حيث تجيب عن تساؤلات المتعلمين المتكررة عدد لا محدود من المرات، وتقدم لهم المساعدات المتنوعة. (شحاته،2022 :208)

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في تعلم اللغات:

تعتبر طريقة فعالة لتخزين ومعالجة قدر كبير من المعرفة النظرية والخبرة التجريبية لمساعدة المتعلمين على فهم اللغات واستخدام القواعد والمبادئ والنظريات، كما لها دور فعال في حل مشاكل التدريس وتوجيه المتعلمين، وينعكس ذلك في زيادة عدد المتعلمين وانخفاض عدد المعلمين ، ويمكن التجول بين موارد تعلم اللغات مثل الكتب الإلكترونية والوسائط المتعددة ودوائر المعرفة التفاعلية ورسائل البريد الإلكتروني ومؤتمرات الفيديو، يستجيب نظام التعليم الذكي لتنوع خصائص المتعلمين وفقًا لمواهبهم وقدراتهم ومواقفهم .تمكّن تفضيلاتهم وطرق التعلم الخاصة بهم كل منهم من اختيار ما يناسبهم من اللغات المختلفة .(أحمد، 17:2022)

تطبيقات الذكاء الاصطناعي في التعليم :

1. **تطبيق :Duolingo** يعتبر تطبيق واحدا من أفضل طرق تعلم اللغات حول العالم، فهذا التطبيق يستخدم الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات بطريقة شيقة وسهلة، حيث يتم تقديم المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية ومشوقة.
2. **تطبيق :EdX** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات التعليمية وتقديم التوصيات الملائمة للطلاب، ويوفر محتوى تعليمي عالي الجودة.
3. **تطبيق :Khan Academy** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتحديد المناهج التعليمية المناسبة لهم، ويقدم محتوى تعليمي في مختلف المجالات بطريقة سهلة ومبسطة.
4. **تطبيق :Quizlet** يستخدم الذكاء الاصطناعي لإنشاء اختبارات وأسئلة تعليمية مخصصة لكل طالب، ويتم تقديم المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية وممتعة.
5. **تطبيق :Coursera** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتحليل البيانات التعليمية وتقديم التوصيات الملائمة للطلاب، ويقدم محتوى تعليمي عالي الجودة من جامعات ومؤسسات تعليمية معروفة.
6. **تطبيق :Remind** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتحسين تجربة التواصل بين المعلمين والطلاب، ويقدم إشعارات وتذكيرات للطلاب حول الواجبات المنزلية والاختبارات والأحداث الأخرى.
7. **تطبيق :Nearpod** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم المحتوى التعليمي بطريقة تفاعلية ومبتكرة، حيث يمكن للمعلمين إنشاء عروض تقديمية تفاعلية وأسئلة واختبارات وفيديوهات تعليمية للطلاب، وتحليل أداء الطلاب وإعطاء تعليمات شخصية لكل طالب.
8. **تطبيق :Brainly** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتقديم الدعم اللازم للطلاب في حل المسائل والأسئلة التعليمية، ويتيح للطلاب التواصل مع بعضهم البعض وطرح الأسئلة والحصول على إجابات سريعة ودقيقة.
9. **تطبيق :Squirrel AI** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتحديد نقاط ضعف الطلاب وتوفير خطط تعليمية شخصية لكل طالب، ويقدم الدعم اللازم للطلاب في حل المسائل التعليمية وتحسين مهاراتهم الأكاديمية.

10. **تطبيق :Lingvist** يستخدم الذكاء الاصطناعي لتعليم اللغات، ويقدم محتوى تعليمي شامل في مختلف المجالات اللغوية، ويعتمد على تقنيات الذكاء الاصطناعي لتحليل أداء الطلاب وتحديد المناهج التعليمية المناسبة له. (https://www.daemtube.com)

من وجهة نظر الباحثتان أن تطبيقات الذكاء الاصطناعي في مجال التعليم كثيرة و متنوعة الادوات و التخصصات ، و أصبحت لها أهمية كبيرة خاصة مع الحاجة إلى التعلم المستمر ، فقد وفرت و سهلت جانب التعلم الذاتي ، فأصبح الطالب يتعلم من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي حسب مستواه التعليمي و قدراته الذهنية ، في المكان والزمان المناسب معه.

تطبيق Duolingo :

Duolingo هو تطبيق تم إنشاؤه في 2011 لتعلّم اللغات بطريقة مسلية. يعتبر تطبيق دولينجو هو تطبيق مجاني متاح على متجر أجهزة الأندرويد والايفون المختلفة، حيث يمكن من تعلم اللغه الانجليزية والأسبانية والألمانية والإيطالية والفرنسية وغيرها من اللغات في فترة وجيزة جداً، وتطبيق دولينجو من التطبيقات ذاتية التوجه لتعلم اللغة ، مصمم للتعلم بشكل متدرج المستويات، يتميز تطبيق دولينجو بأنه يعتمد على إيصال المعلومة للشخص بكل سهولة عن طريق بعض الأساليب المختلفة حيث يمتاز هذا البرنامج أنه يبدأ بتعلم الأساسيات مروراً بالقواعد اللغوية والنحوية حتى تصل إلى المستوى إيجاد وإتقان تلك اللغة .

محتوى Duolingo :

يتضمن المحتوى في كل وحدة دروسًا مقدمة مواد جديدة أو مراجعة المحتوى الذي تمت تغطيته مسبقًا، بالإضافة إلى قصص قصيرة تتضمن الدروس عدة أنواع من الأنشطة المستهدفة المفردات والقواعد والقراءة والاستماع والكتابة والتحدث .لتسهيل تطوير الاستماع والتحدث، يوفر للمتعلمين العديد من الفرص للاستماع إلى الهدف اللغة والتحدث بها بصوت عال .جميع محتويات دورة اللغة الإنجليزية مصحوبًا بالصوت ويُسمح للمتعلمين بتشغيل الموسيقى الصوت بسرعات متنوعة بقدر ما يحتاجون إليه .فضلاً عن ذلك، يتم استخدام تقنية التعرف على الكلام في جميع تمارين التحدث من أجل تزويد المتعلمين بالتغذية الراجعة .مراجعة الدروس توفير تكرار متباعد مخصص للمادة لضمان ذلك يمارس كل

متعلم المناطق الأضعف لديه .وأخيراً القصص القصيرة توفير القراءة على مستوى الخطاب والفهم الاستماعي ممارسة وتعزيز وإثراء معارف المتعلمين.

مميزات تطبيق دولنجو :

تعلم شخصيّ بإستخدام الذكاء الإصطناعي: لكل شخص طريقة مختلفة في التعلم، إستخدام الذكاء الإصطناعي في تحليل كيف يتعلم ملايين الأفراد، لنتمكن من تقديم أكثر النظم التعليمية كفاءةً بحيث يتناسب مع كل متعلم على حدة.

أسلوب اللعب: يُحاكي تطبيق دوولينجو بشكل كبير طريقة عمل ألعاب الفيديو وذلك بهدف إشراك المستخدمين أكثر في التطبيق و يتميز بنظام المكافأة .

إمكانية التعلم الجماعي: يُمكن للمُستخدمين التنافس مع أصدقائهم أو مُستخدمين آخرين في مجموعات مُختارة عشوائيًا ومُكونة من 30 مُستخدمًا في الغالب. يُستخدم في دوولينجو نظام مُستوى يُدعى XP أو نقاط الخبرة .

طرق مختلفة في التعليم: تُمثل الشارات في التطبيق الإنجازات التي يتحصل عليها المستخدم من خلال إكمال أهداف أو تحديات مُحددة.تجمع عملية الدراسة بين طُرق مختلفة، من بينها الاستماع إلى طريقة نُطق الكلمات، وقراءة الجُمل، والتسجيلات الصوتية، وتكوين الجمل عن طريق ترتيب الكلمات، ومُطابقة الصور مع الكلمات.

مجانية التعلم: مُعظم الميزات والخاصيات الخاصة بتعلم لغة ما على منصة دوولينجو مجانية، ولكن مع وجود إعلانات دورية في كُل من تطبيقات الهاتف والموقع الإلكتروني، يُمكن للمُستخدمين إزالة هذه الإعلانات من خلال دفع رسوم اشتراك.

التعلّم المرح: تعطي دروس مجانية صغيرة الحجم للمتعلمين إحساسًا بالاستمتاع بلعبة مسلية، بدلًا من استخدام مرجع ضخم، وهذا مقصود: فالتعلم أكثر سهولة عندما تكون مستمتعًا.فهو ليس مجرد لعبة. إنه مبني على تقنيات مثبتة علميًا لتعزيز عملية التعلم على المدى الطويل، مع مناهج مصممة وفقًا للمعايير الدولية.

التغذية الراجعة: مع أكثر من 500 مليون متعلّم،تعمل خوارزميات الذكاء الاصطناعي الخاصة طوال الوقت لتوفير المستوى المناسب من الصعوبة لكل متعلّم.

إختبارات: هناك أسئلة اختبار في كل أجزاء المنهج لقياس مدى تقدم المتعلمين، وكذلك لتحديد نقاط التحسن المحتملة . (www.duolingo.com.)

التحليل الإحصائي و إثبات النتائج :

قد استخدمت الباحثتان نماذج قوقل (Google form) لإنشاء استبانه إلكترونية ، ثم توزيع الإستبانة على مجموعة من المتعلمين العرب المستخدمين تطبيق دولنجو لتعلم اللغات ، وتحليل البيانات بإستخدام برنامج (SPSS) للتحليل الإحصائي، لما يقدمه من نسب دقيقة و محددة و بالتالي الخروج بنتائج واضحة و مناسبة، يتكون عدد أفراد العينة المبحوثة من 70 متعلم .

مقياس الصدق و الثبات:

الصدق ببساطة هو أن تقِّس أسئلة الاستبانة أو الاختبار ما وضعت لقِّياسه، أي يُقِّس فعلا الوظِّفية الَّي يفترض انهٌ يقِّيسها، يقصد بالصدق صلاحية أداة البحث في تحقيق أهداف الدراسة . مقياس الثبات هو قدرة الأداة على إعطاء نفس النتائج إذا تم تكرار القياس على نفس الشخص عدة مرات في نفس الظروف. والثبات في اغلب حالاته هو معامل ارتباط، ويقصد بها مدى ارتباط قراءات نتائج القياس المتكررة. وفي كثير من الأبحاث التي يتم فيها استخدام أداة قياس لأول مرة، يتم تجربتها على أشخاص بعينهم ثم يعاد تجربتها على نفس الأشخاص مرة أخرى، ومن ثم يحسب معامل ارتباط بين نتائج القياس في المرة الأولي مع مثيلتها في المرة التالية.

- **إختبار كرونباخ ألفا (Cronbach's Alpha)** : هومعامل مقياس أو مؤشر لثبات الإختبار ،تعتبر المصداقية والثبات من أهم الموضوعات التي تهم الباحثين من حيث تأثيرها البالغ في أهمية نتائج البحث وقدرته على تعميم النتائج.(إبراهيم ، 2019: 218) للتأكد من ثبات الأداة تم حساب معامل الاتساق الداخلي بواسطة معادلة ألفا كرونباخ وقد جاءت النتائج كما في الجدول التالي:

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
.900	4

الجدول رقم (1)إختبار ألفا كرونباخ

عرض و تحليل البيانات

هل استفدت من تطبيق دولنجو في تعلم اللغات

العبارة	النسبة المئوية	التكرار
نعم	%91.4	64
محايد	%7.1	5
لا	%1.4	1
المجموع	%100	70

الجدول رقم (2)

يوضح الجدول رقم (2) أن نسبة 91.4% نعم تم الإستفادة من تطبيق دولنجو في تعلم اللغات ، محايد بنسبة 7.1% ، و جاءت لا بنسبة 1.4% ، هذا يدل على أن تطبيق دولنجو مفيد في تعلم اللغات، فالمتعلم يتعلم ذاتيا دون الحاجة إلى معلم ، فهو يقدم عدد كبير من اللغات ، بأسلوب سهل و سلس، فالمتعلم يختار اللغة التي يريد تعلمها ، يبدأ معه التطبيق حسب مستواه، و يتغير المحتوى حسب نقاط الضعف و القوة لدى المتعلم ، ليناسب كل متعلم على حده.

تطبيق دولنجو يقدم بإسلوب شيق و جاذب للتعلم

العبارة	النسبة المئوية	التكرار
نعم	%97.1	68
محايد	%2.9	2
لا	%0	0
المجموع	%100	70

جدول رقم(3)

يوضح الجدول رقم (3) أن نسبة 97.1% نعم تم تطبيق دولنجو يقدم بإسلوب شيق و جاذب للتعلم ، محايد بنسبة 2.9 % ، هذا يدل على أن تطبيق دولنجو يقدم بإسلوب شيق و جاذب للمتعلمين ، يعد الأسلوب الجذّاب إحدى الأمور المهمة ، ولها تأثير الإيجابي على المتعلمين وذلك من خلال تحفيزهم، ومعرفة ما يحتاجونه، وتقديم التقدير لهم، وتشجيعهم على إيجاد طرق جديدة، فيتم من خلالها

استدعاء المعارف السابقة، واستثارة النشاط العقلي الفعال للمتعلمين وتنمية انتباههم وتأكيد تفكيرهم، كما تساعد في الحصول على المعلومات بطرق مبتكرة، أكثر متعة وايجابية، يمكن من خلالها تطوير مهارات المتعلمين ورفع مستوى الثقة لديهم، لتحقيق الفائدة المرجوة.

يحقق إمكانية تعلم كل شخص على حده على حسب مستواه التعليمي

العبارة	النسبة المئوية	التكرار
نعم	%88.4	61
محايد	%11.5	8
لا	%1.4	1
المجموع	%100	70

جدول رقم (4)

يوضح الجدول رقم (4) أن نسبة 88.4% نعم يحقق إمكانية تعلم كل شخص على حده على حسب مستواه التعليمي ، محايد بنسبة 11.5% ، و جاءت لا بنسبة 1.4% ، هذا يدل على أن تطبيق دولنجو يحقق إمكانية تعلم كل شخص على حده على حسب مستواه التعليمي . يراعي التطبيق وجود اختلافات في قدرات المتعليمن ، لذا يتم تعليم كل فرد على حسب مستواه التعليمي و يتم التركيز على الأخطاء و معالجتها بالإضافة إلى تذكير المتعلم بإستمرارية في التعلم من خلال إرسال إشعارات، و المراجعة المستمرة .

كم تعلمت من اللغات بتطبيق دولنجو

العبارة	النسبة المئوية	التكرار
لغة	%85.1	59
لغتين	%15.9	11
أكثر	%0	0
المجموع	%100	70

جدول رقم (5)

يوضح الجدول رقم (5) أن نسبة 85.1% تعلموا لغة واحدة ،15.9% تعلموا لغتين ، هذا يدل على أن أغلب أفراد العينة تعلموا لغة واحدة بإستخدام تطبيق دولنجو ، غالبا يكون تركيز المتعلمين على تعلم واحدة و هي اللغة الإنجليزية ، تعتبر اللغة الأكثر استخدامًا في العالم ، تحدث اللغة الإنجليزية تجعل المتعلم يستطيع التعامل مع عدد كبير من الأشخاص في مختلف دول العالم فهي تعتبر لغة تواصل.

قدم لك تطبيق دولنجو مهارة

العبارة	النسبة المئوية	التكرار
التحدث	%14.3	10
القراءة	%10	7
الكتابة	%7.1	5
كل ما ذكر	%68.6	48
المجموع	%100	70

جدول رقم (6)

يوضح الجدول رقم (6) أن نسبة 68.6% قدم لهم التطبيق مهارة التحدث و القراءة و الكتابة ، وبنسبة 14.3% مهارة التحدث ، ثم القراءة بنسبة 10% ، تليها مهارة الكتابة بنسبة 7.1%، هذا يدل على أن تطبيق يقدم عدة مهارة التحدث و القراءة و الكتابة ، فاالتحدث هو من أهم مقومات تعلم اللغة وإتقان لهجة متحدثيها لذلك مع تعلم البناء اللغوي الصحيح ، و يمنح الثقة والقدرة على التحاور والنقاش. بالقراءة تتعرض لأساليب كتابة المختلفة و تعلم كيفية استخدام صياغة الكلمات بشكل جيد، و الكتابة تعتبر العملية الرئيسية في حفظ المعارف، والعلوم، والأفكار المختلفة، فالعلم تراكمي، كل المهارات مهمة و مكمله لبعضها البعض و هذا يعتبر ميزه يتميز بيها التطبيق على غيره من التطبيقات التي تركز على مهارة واحدة.

المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري ومعامل بيرسون .

العبارة	المتوسط الحسابي (Mean)	الانحراف المعياري (St.d)	معامل بيرسون (Pearson Correlation)	درجة المعنوية (Sig)
هل استفدت من تطبيق دولنجو في تعلم اللغات	2.9286	.34165	1	.000
تطبيق دولنجو يقدم بإسلوب شيق و جاذب للتعلم.	2.9762	.15430	.892	.000
يحقق إمكانية تعلم كل شخص على حده على حسب مستواه التعليمي.	2.8571	.47223	.842	.000
كم تعلمت من اللغات بتطبيق دولنجو	2.8571	.41739	.782	.000
قدم لك تطبيق دولنجو مهارة	3.4762	.94322	.562	.000

الجدول رقم (7) يوضح المتوسط الحسابي و الانحراف المعياري و معامل بيرسون

من خلال الجدول رقم (7) تم عرض المتوسط الحسابي لكل سؤال من الأسئلة ، فقد كانت معظمها أكبر من (1.00) وهو الرأي الموافق لأسئلة الاستبيان وهذا يعبر عن درجات عالية من وجهة نظر العينة المستجوبة وذلك وفقاً لمقادير المتوسط الحسابي ، و نجد أن معامل ارتباط بيرسون أقرب إلى 1 وهذا يدل على أن هناك أرتباط قوي بين المتغيرات .

النتائج :

1. يمكن أن يتعلم المتعلم ذاتياً بإستخدام تطبيقات الذكاء الإصطناعي
2. تطبيقات الذكاء الإصطناعي تقدم تغذية راجعة فورية
3. تطبيقات الذكاء الإصطناعي تراعي الفروقات الفردية بين المتعلمين
4. تم الإستفادة من تطبيق دولنجو في تعلم اللغات
5. تطبيق دولنجو يقدم بإسوب شيق و جاذب للتعلم
6. تطبيق دولنجو يحقق إمكانية تعلم كل شخص على حده على حسب مستواه التعليمي.
7. تطبيق دولنجو يقدم مهارة التحدث و القراءة و الكتابة .
8. تكافؤ الفرص التعليمية لجميع المتعلمين بغض النظر عن العمر أو الجنس أو الديانة أو المكان.
9. تعتبر تطبيقات الذكاء الاصطناعي وسيلة تعليمية متطورة و ناجحة في مواجهة المشكلات التعليمية والتربوية .

التوصيات :

1. ضرورة التوعية بإستخدام الذكاء الاصطناعي في التعليم الذاتي .
2. نشر ثقافة التعلم المستمر و التعلم الذاتي .
3. يجب الإستفادة من تطبيقات الذكاء الإصطناعي في مجالات التعليم المختلفة.
4. المساهمة في نشر المعرفة و تعلم اللغات و توسيع الأفاق و تنمية القدرات من خلال تطبيقات الذكاء الاصطناعي.

References

. Mira, A., Katah, T., 2019 AD, Applications of Artificial Intelligence in Education from the Point of View of University Teachers, The Reality of the First International Scientific Conference for Human Studies, Intelligence and Mental Abilities.

. Self-learning guide Psychology program, 2021, Kafrelsheikh University, Faculty of Arts, p. 12.

2. Idris, A., 2019 AD, The effectiveness of multimedia in producing television programs, PhD,.

Ahmed, A., 2023 AD, A study on the use of artificial intelligence in teaching languages in Arab countries, Libyan Journal of Contemporary Academic Studies, Issue 1.

Al-Atal, M., Al-Anzi, A., Al-Ajmi, A., 2021 AD, The role of artificial intelligence in education from the point of view of students of the College of Basic Education in the State of Kuwait, Journal of Educational Studies and Research, Volume 1, Issue 1.

Al-Fifi, H., 2022 AD, Osama bin Muhammad Amin Al-Dala'ah, The reality of employing artificial intelligence technology applications in education in Saudi universities from the point of view of faculty members (Taiba University as a model), Journal of the Faculty of Education, Tanta University, Volume 85, Issue 1, p. 743

Al-Hailat, M., 2015 AD, Self-regulated learning strategies, a comparative study between a sample of gifted and normal students The Untalented, The Second International Conference on the Gifted and Talented, p. 363.

Al-Hawli, K., 2021 AD, A program based on competencies to develop the skill of designing educational programs among technology teachers, Master's degree, Department of Curricula and Educational Technology, College of Education, Islamic University, Gaza, 2010 AD.

Al-Mahdi, M., 2021 AD, Education and Future Challenges in Light of the Philosophy of Artificial Intelligence, Journal of Educational Technology and Digital Learning, Volume 2, Issue 5.

Badawi, M., 2022 AD, Applications of artificial intelligence in education: challenges and future prospects, Journal of the Scientific Society for Educational Computers, Volume 10, Issue 2,

Daraan, A., 2009, The effect of a proposed program in light of electronic competencies to acquire some of their skills among female students of

educational technology at the Islamic University, Master's, College of Education,

El-Sayed, M., 2024, Artificial Intelligence and the Future of Education, Journal of Artificial Intelligence and Information Security, Volume 2, Issue 3.

El-Sobhi, S., 2020, The reality of the use of faculty members at Najran University of artificial intelligence applications in education, Journal of the Faculty of Education, Ain Shams University, Part Four, Issue 44.

Ghaleb, M., Sabry, M., 2012 AD, Teaching Arabic through multimedia and its relationship to computer education in light of cognitive theory, Journal of Linguistic and Literary Studies, Issue 2, December.

Jiang ,X, Hopman ,E, Peters,R, 2023, Reading and Listening Outcomes of Learners in the Duolingo English Course for Japanese.

Kengam,J,2020 , ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION,: A Review , published paper ,Research Gate, December,

Noura, Q., Hajar, A., 2017 AD, Self-learning is an alternative to formal learning or an inevitable inevitability, Journal of Horizons of Sciences, Issue 8, Part 2.

Ramadan, N., Boubakri, N., 2018, The importance of self-learning in the teaching process, Scientific Horizons Magazine, Volume 10, Issue 3, p. 304

Shehata, N., 2022, Employing Artificial Intelligence in the Educational Process, Journal of the Scientific Society for Educational Computers, Volume 10, Issue 2,

Tareh, M., 2020 AD, Applications of artificial intelligence and acceleration of the process of digitizing education, the reality of the first international conference - Digital education in light of the Corona pandemic, University of Iraq, Issue 15/2.

www.duolingo.com(2023/11/6) ،

https://www.daemtube.com(2023/11/21) ،

www.almaany.com(2023/11/3)

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

The Degree of Possession of Graduate Students in Jordanian Official Universities of Digital Media Literacy Skills

Dr. Husain Hameed Mah'd Al-Shdaifat*
Assistant Professor - Faculty of Education - Zarqa Private University - Hashemite Kingdom of Jordan

husainalshdaifat@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-2791-9821
Received: 11/09/2024, **Accepted**: 16/11/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: The study aimed to measure the degree of possession of digital media literacy skills by graduate students in Jordanian public universities. The study relied on the descriptive survey approach. The study community consisted of all graduate students in the three public universities (Jordanian, Yarmouk, Mu'tah), numbering (15398) male and female students in graduate studies. The study administration was distributed to a suitable intentional random sample consisting of (770) individuals. The study showed that the majority of the study sample members of students are aware of the importance of using digital media tools and methods in university studies, amounting to (81.7%), and there is an average degree of possession of digital media literacy skills by graduate students in Jordanian public universities, as the overall arithmetic mean was (2.55). At the field level, the field of possession of the skill of accessing digital media came in first place, then came the field of possession of the skill of producing digital media content in second place, while the field of possession of the skill of interaction and participation with digital media came in third place. The study recommends motivating students in Jordanian universities to adhere to objectivity in producing and publishing digital media content, and conducting more studies. And scientific research in the faculties of education in Jordanian universities on digital media education.

Keywords: possession, graduate students, public universities, digital media literacy skills
**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية

الدكتور: حسين حميد محمود الشديفات *

استاذ مساعد –كلية التربية– جامعة الزرقاء الخاصة – المملكة الأردنية الهاشمية

husainalshdaifat@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-2791-9821

تاريخ الاستلام: **2024/09/11** - تاريخ القبول: **2024/11/16** - تاريخ النشر: 2024/**12**/27

ملخص: هدفت الدراسة لقياس درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الثلاث (الأردنية، اليرموك، مؤتة)، والبالغ عددهم (15398) طالباً وطالبة، وتم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية قصدية ملائمة مكونة من (770) مفردة، وبينت الدراسة أن غالبية افراد عينة الدراسة من الطلبة يدركون أهمية استخدام وسائل وأدوات الإعلام الرقمي في الدراسة الجامعية ، ووجود درجة متوسطة من إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.55) وعلى مستوى المجالات جاء مجال درجة إمتلاك مهارة الوصول لوسائل الإعلام الرقمي في الدرجة الأولى، ثم جاء مجال درجة إمتلاك مهارة إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي في الدرجة الثانية، فيما جاء مجال درجة إمتلاك مهارة التفاعل والمشاركة مع الوسائل الإعلامية الرقمية في الدرجة الثالثة، وتوصي الدراسة بتحفيز الطلبة في الجامعات الأردنية على الالتزام بالموضوعية في إنتاج ونشر المحتوى الإعلامي الرقمي، وإجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية في كليات التربية في الجامعات الأردنية حول التربية الإعلامية الرقمية

الكلمات المفتاحية: إمتلاك، طلبة الدراسات العليا، الجامعات الرسمية، مهارات التربية الإعلامية الرقمية

*المؤلف المرسل

المقدمة:

يشير الإعلام الرقمي إلى كافة تقنيات الاتصال والمعلومات الرقمية التي جعلت من الممكن إنتاج ونشر وتبادل المعلومات في الوقت اللازم وبالشكل المطلوب، من خلال الأجهزة الإلكترونية (الوسائط) المتصلة أو غير المتصلة بالإنترنت والتفاعل مع المستخدمين الآخرين أينما كانوا، وهو إعلام يتجاوز الدور الإخباري لوسائل الإعلام التقليدية، ويوفر فرصة التفاعل والتواصل بين الناس للمشاركة بأنفسهم في صناعة الخبر ونشره بأقصى سرعة، كما يتجاوز حالة السكون التي طبعت مضامين الإعلام القديم إلى حالة الدينامية والتجدد المستمر، بالإعتماد على ما تقدمه تكنولوجيا الإنترنت والتقنيات الإعلامية الجديدة من خدمات متنوعة.

تعد التربية الإعلامية من القيم التي يتكسبها أفراد المجتمع من خلال التعامل مع وسائل الإعلام، إذ أن مهارات التربية الإعلامية تمكنهم من التعامل والتعرف على مصادر مضامين الإعلامية وأهدافها السياسية والاجتماعية والتجارية والثقافية، وتمكين الشباب من إنتقاء الوسائل الإعلامية المناسبة التي تفيدهم، ذلك لأن التربية الإعلامية تعد من الحقوق الأساسية المواكبة لحرية التعبير وحق الوصول إلى المعلومات، كما أنها أداة سياسية لبناء ديمقراطية حقيقية، وتحتاج إلى دعمها بواسطة الأنظمة التربوية الرسمية وغير الرسمية (أم رتم وعواج، 2019)، ولا يمكن حصر التربية الإعلامية في المؤسسات التربوية والتعليمية فقط، لأن نجاحها يتطلب جملة من المعايير التي يجب مراعاتها من قبل المدارس والجامعات والأسر والمؤسسات الإعلامية ومؤسسات المجتمع المدني، فهي مسؤولية جماعية تقتضي تكامل كل من الأنظمة الرسمية وغير الرسمية في تحقيق أهدافها وإرساء مقوماتها (مدفوني، 2020)، فالتربية الإعلامية هي مشاركة حضارية تستلزم التفكير النقدي وإنتاج الأفكار والمعالجات الجديدة وطرح النموذج الذي يتعلق بالمجتمع وبطبيعة حياة أفراده وثقافتهم (البدراني، 2016)، ولا ترتبط التربية الإعلامية بالمهارات اللازمة لاستخدامها كالأجهزة أو التطبيقات الرقمية، ولكنها تتضمن كفاءة متعددة الأبعاد تتجاوز المهارات العادية إلى مهارات التفكير التقني والاجتماعي والعاطفي والنقدي (Tugtekin & Koc, 2020).

وتبرز أهمية التربية الإعلامية بالنسبة للطلبة كونها تسهم في توفير الحماية للطلبة من الأخبار الطائفية والعنصرية والعدوانية والممارسات والسلوكيات السلبية التي يؤثر في حياتهم الأكاديمية (صالح، 2007)، وللتربية الإعلامية العديد من المزايا للطلبة، ومنها إكساب الطلبة المقدرة على التعامل مع عمليات التفسير الاجتماعي والثقافي والاقتصادي والسياسي والتكنولوجي الذي تمليه التطورات السريعة في الأفكار والقيم والرؤى والاتجاهات لدى الطلبة، والتربية والإعلام يمثلان نظماً من نظم الاتصال يلتقيان

معاً في المفهوم والوظيفة، فمن حيث المفهوم التربية "عملية توجيه الأفراد نحو النمو بشكل يتمشى والخط الذي إرتضته الأمة لنفسها"، والإعلام "عملية توجيه الأفراد بتزويدهم بالمعلومات والأخبار والحقائق لمساعدتهم في تكوين رأي صائب في واقعة محددة أو مشكلة معينة"(حارب، 2003)، أما من حيث وظيفة التربية في المجتمع فتشمل المحافظة على ثقافة المجتمع من خلال نقل التراث الثقافي عبر الأجيال، وثقافة المجتمع هي هويته، والتربية هي الأداة اللازمة لنشر الهوية، والإعلام يعمل كوظيفة تسهم بنقل التراث الثقافي من جيل إلى جيل بغرض الحفاظ على القيم والأعراف المجتمعية، وهناك أهداف مشتركة بين التربية والإعلام تهدف لخدمة المجتمع وإلى المحافظة على القيم والمبادئ وحماية ثقافته وشخصيته القومية التي يؤمن بها ويعمل على تثبيتها والمحافظة عليها (فلمبان، نواوي 1995 :447).

فدور وسائل الإعلام الإلكتروني لم يعد يتقتصر على كونها نافذة للتعارف والتواصل، وإنما أصبحت تشكل أدوات التأثير في صناعة الرأي العام وتشكيله وتنشئة النشء والشباب، ولا تكمن إشكالية التأثير السلبي لوسائل الإعلام في تأثيراته على المفاهيم والسلوك فقط، بل ارتبطت ارتباطاً وثيقاً بكيفية تعامل الأفراد مع الرسائل الإعلامية المختلفة (محسن، 2022: 737). لذا جاءت هذه الدراسة لبيان درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تهتم التربية الإعلامية بمساعدة الطلبة على فهم حقوقهم وواجباتهم، وغرس مفاهيم الانتماء تجاه الوطن واحترام الآخر، والحرية والعادلة ومواجهة الشائعات ومحاربة الانحرافات الفكرية والمنحرفين، وقد أكدت دراسة الخيون (2018) أن قليل من المدارس تهتم بتقديم مهارات التربية الإعلامية رغم الأهمية القصوى لها، لما توفره من أدوات وآليات للتفاعل مع مقتضيات العصر وما فرضته العولمة من إنفتاح على الثقافات الأخرى، كما أظهرت دراسة دهيمي وعبد اللاوي (2021)، غياب القدرة على تقييم وتحليل وإنتاج المعلومات التي تبثها وسائل الإعلام، وأكدت دراسة Cerda -Martínez, (Caprino,2016) على وضع العديد من المشاريع المهتمة بالطلاب والمعلمين في التربية الإعلامية، وأكدته أيضاً دراسة كل من: (Inan, Temur, 2012) (Yoshida, 2015) والتي أوضحت حاجة المعلمين للتدريب في مجال التربية الإعلامية، وبينت نتاج دراسة (الخزاعلة، 2020) أن درجة إمتلاك طلبة جامعة آل البيت لمهارات التربية الإعلامية جاءت بدرجة متوسطة، على الرغم من أن برامج التربية الإعلامية ممكن أن تقوم بتمكين الأفراد للتعامل مع هذا الاجتياح لوسائل الإعلام والاستفادة منه ومن ايجابياته، وفي ضوء تزايد انتشار الإعلام الرقمي بين فئة طلبة

الجامعات الأردنية، والذي ارتبط بصعوبة الرقابة أو السيطرة على ما يتم نشره عبر هذه الشبكات والرقابه عليها، لذا فإن مشكلة الدراسة تتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية؟ ويتفرع من هذا التساؤل التساؤلات الفرعية التالية:

السؤال الاول: ما درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لوسائل الإعلام الرقمي في حياتهم اليومية؟

السؤال الثاني: ما أهم دوافع استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لوسائل الإعلام الرقمي؟

السؤال الثالث: ما درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية من وجهة نظرهم؟

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية باختلاف المتغيرات الشخصية (الجامعة، الكلية، الجنس، المستوى الدراسي)؟

اهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى بيان درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، ويتفرع من هذا الهدف الأهداف الفرعية التالية:

-قياس درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لوسائل الإعلام الرقمي في حياتهم اليومية.

-التعرف على أهم دوافع استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لوسائل الإعلام الرقمي.

-قياس درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية من وجهة نظرهم.

أهمية الدراسة: تنقسم أهمية الدراسة الى:

الأهمية النظرية: يؤمل أن يسهم الجانب النظري للدراسة في إثراء موضوع درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، وأثراء الأدبيات التربوية بموضوع التربية الإعلامية، حيث تشكل الدراسة إمتداداً للدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع التربية الإعلامية، ومن المؤمل أن تكون هذه الدراسة بمثابة انطلاقة لإجراء المزيد من الدراسات حول هذا الموضوع.

الأهمية العملية: تبرز الأهمية العملية للدراسة من المبررات الآتية:

-تزايد الاهتمام بدراسة موضوع الإعلام التربوي والتربية الإعلامية، نظراً لما تسهم به التربية الإعلامية من دور فاعل في تحقيق الامن الفكري للطلبة في الجامعات الرسمية الأردنية.

-من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة طلبة الدراسات العليا حول واقع إمتلاك الطلبة لمهارات التربية الإعلامية الرقمية.

-يؤمل أن توفر الدراسة معلومات وبيانات للجامعات الرسمية الأردنية جدول درجة إمتلاك الطلبة لمهارات التربية الإعلامية الرقمية.

-بحدود الاطلاع المتواضع للباحث، فإن هذه الدراسة تعد من الدراسات الأردنية الحديثة التي تناولت موضوع الدراسة الحالية.

مصطلحات الدراسة:

الإعلام الرقمي: "هو الخدمات والنماذج الإعلامية الجديدة التي تتيح إنشاء وتطوير محتوى وسائل الاتصال الإعلامي، بشكل آلي أو شبه آلي، في العملية الإعلامية، وذلك باستخدام التقنيات الإلكترونية الحديثة، الناتجة عن اندماج تكنولوجيا الاتصالات، من جهة، وتكنولوجيات المعلومات من جهة أخرى، والتي ينتج عنها أدوات وتقنيات إعلامية غنية بإمكانياتها في الشكل والمضمون" (قنديلجي، 2015: 313)، ويعرف إجرائياً بأنه الوسائل الإعلامية الرقمية التي يستخدمها طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية.

التربية الإعلامية: تشير إلى مجموعة المعلومات والمبادئ الأساسية التي يكتسبها الفرد نتيجة توعيته بالمسؤوليات المناطة إليه فيما يتعلق باستخدامه لوسائل الإعلام المختلفة المرئية أو المسموعة أو المكتوبة بالطرق السليمة والتي تعنى بتطوير مهارات التحليل المنطقي أو التفكير الناقد لما يتعرض له من رسائل إعلامية ويتحقق ذلك من خلال الأنشطة المنهجية واللامنهجية (Freisem, 2017)، وتعرف إجرائياً التربية الإعلامية بأنها قدرات طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية على التعامل الإيجابي مع وسائل الإعلام بما لا ينعكس بشكل سلبي على شخصتهم.

الوعي الإعلامي: يشير إلى إدراك وفهم الفرد لطرق عرض المعلومات التي تقدم عبر وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة كالجرائد والتلفاز والإنترنت وغيرها، ومعرفة وظيفتها وغايتها والاستفادة من إيجابياتها والمشاركة في تحليل المحتوى الإعلامي ونقده والقدرة على الحكم عليه، والإنتباه إلى مخاطرة المحتملة على الأفراد (درويش، 2017)، ويعرف إجرائياً بأنه مستوى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية بفهم وتحليل مضامين المحتوى الإعلامي المقدم عبر وسائل الإعلام.

التربية الإعلامية الرقمية: تشير الى القدرة على وضع الرسالة في كود وفك كود الرسالة الإعلامية والقدرة على فهمها وتحليلها وإنتاج رسائل مشاهبة لها (يوسف، 2019)، وتعرف إجرائياً التربية الإعلامية الرقيمة بأنها مجموعة المهارات (مهارات الوصول والانتاج والتفاعل والمشاركة مع وسائل الإعلام الرقمي) التي يفترض إمتلاكها من طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لزيادة قدرتهم على التعامل الايجابي مع وسائل الإعلام بما لا ينعكس بشكل سلبي على شخصتهم.

الدراسات السابقة:

الدراسات العربية:

دراسة جاد (2024)، بعنوان: رؤية مستقبلية لتنمية مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب كليات التربية في ضوء مستجدات الإعلام الرقمي الجديد، هدفت الدراسة لوضع رؤية مستقبلية لتنمية مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب كليات التربية في ضوء مستجدات الإعلام الرقمي الجديد، واعتمد البحث على المنهج الوصفي، وتضمنت عينة الدراسة (797) طالباً وطالبة من جامعة اسوان، وأظهرت نتائج الدراسة أن مُعظم الطلاب أفراد العينة يستخدمون وسائل الإعلام الرقمي الجديد في حياتهم اليومية ودراستهم الجامعية، بالإضافة إلى توافر مُعظم مهارات (تعرض أفراد العينة لوسائل الإعلام الرقمي الجديد– إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي– المشاركة والتفاعل مع وسائل الإعلام الرقمي الجديد) لدى أفراد العينة، وأكدت نتائج الدراسة الميدانية احتياج أفراد العينة لمزيد من البرامج التدريبية وورش العمل لتمكينهم من مهارات صناعة وإنتاج المحتوى الرقمي التفاعلي، وكيفية التفاعل مع الرسائل الإعلامية الرقمية باحتراف سواء بطرح الأسئلة أو التعليق أو التعقيب أو المداخلة.

دراسة الطاهات, الدهون (2023)، بعنوان: إدراك طلبة الإعلام لمفهوم التربية الإعلاميّة في الأردن، هدفت الدراسة لمعرفة مدى إدراك طلبة الإعلام لمفهوم التربية الإعلاميّة، وسعت إلى معرفة أبرز سمات وتحديات مفهوم التربية الإعلاميّة، بالاعتماد على المنهج الوصفي المسحي، وتكونت عينة الدراسة من (240) من طلبة الكلية، وتوصّلت الدراسة إلى أنّ الفئات الأكثر استهدافاً من التربية الإعلامية هم طلبة المدارس في التعليم العام والخاص، وأن التدفق للمعلومات والأخبار بشكل دائم هي من أبرز تحديات نشر التربية الإعلامية، واعتبرت غالبية عينة الدراسة أن التربية الإعلامية هي المنهج الذي يتم من خلال تعليم الطلبة التعامل مع وسائل الإعلام.

دراسة عثمان (2022)، بعنوان: مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية وعلاقتها بالرقابة الذاتية نحو مضامين مواقع التواصل الاجتماعي، هدفت الدراسة للتعرف على

العلاقة بين مستوى مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ومستوى الرقابة الذاتية نحو ما يتعرضون له من مضامين عبر مواقع التواصل الاجتماعي، وذلك في إطار التكامل المنهجي باستخدام منهج المسح الإعلامي لآراء عينة من طلاب المرحلة الإعدادية بمحافظة بورسعيد ممن تتراوح أعمارهم بين (11-15) عاماً من الذكور والإناث، حيث بلغت العينة (350) طالباً وطالبة، وخلصت الدراسة إلى وجود ارتفاع بمعدلات استخدام طلاب المرحلة الإعدادية لمواقع التواصل الاجتماعي، وجاء تطبيق (الفيس بوك) في مقدمة مواقع التواصل الاجتماعي التي يستخدمها الطلبة.

دراسة المشاقبة (2022)، بعنوان: التربية الإعلامية وكيفية تطبيقها على مضامين المواقع الإخبارية الأردنية في ظل تنامي الإعلام الرقمي، هدفت الدراسة لبيان درجة تطبيق التربية الإعلامية على مضامين المواقع الإخبارية الأردنية وبيان توظيف مضامين التربية الإعلامية في المواقع الإخبارية الأردنية في ظل تنامي الإعلام الرقمي وبيان مزايا تطبيق التربية الإعلامية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة وبيان مجالات تطبيق التربية الإعلامية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الأردنية وتم توزيع الأداة على عينة مكونة (650) من طلبة الدراسات العليا في الجامعات، واعتمدت الدراسة المنهج المسحي وبينت الدراسة وجود درجة متوسطة من الموافقة على مجالات تطبيق التربية الإعلامية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، ووجود درجة متوسطة من الموافقة على مجال تطبيق مجال المواقع الاخبارية.

دراسة سامي (2019)، بعنوان: مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب الجامعات: دراسة كيفية، هدفت الدراسة للتعرف على مدى توفر مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى الشباب من خلال دراسة كيفية استخدام مجموعات النقاش، وتم اختيار عينة من طلبة كلية الإعلام في جامعة أكتوبر للعلوم الحديثة وعددهم (20) طالب وطالبة، واعتمدت الدراسة المنهج المسحي، وقد تبين من الدراسة توافر مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب كلية الإعلام، وإن مواقع التواصل الإجتماعى كان لها دور فى زيادة هذه المهارات.

الدراسات الأجنبية:

دراسة العمري وقزقزة (Alomari & Qazaqzeh, 2021) بعنوان: التعليم المتعدد الثقافات درجة إمتلاك مهارات التربية الإعلامية لدى الطلبة المعلمين في جامعة اليرموك، هدفت

للكشف عن الدرجة التي تمتلك بها طالبات التربية العملية لتخصص معلم الصف في جامعة اليرموك لمهارات التربية الإعلامية، وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة التربية العملية في جامعة اليرموك في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2019-2020)، والبالغ عددهم (115) طالباً وطالبة، تم اختيارهم جميعاً كعينة قصدية للدراسة، وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة حيازة الطالبات لمهارات التربية الإعلامية كانت متوسطة.

دراسة هزار وكيسر (Hazar & Keser, 2021) بعنوان: مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا من حيث المناهج والعمليات والمنتج في المدارس المتوسطة والثانوية، هدفت الدراسة لبيان كيفية دعم مناهج وممارسات المدارس المتوسطة والثانوية للطلاب لاكتساب مهارات التربية الإعلامية، واستخدم الباحثان منهجية تحليل الوثائق والملاحظة والمقابلة، وتم استخدام مقياس كفاءة مهارات المعلومات والإعلام والتكنولوجيا المكون من (23) فقرة، وتم إجراء تحليل المحتوى لتحليل المناهج والبيانات التي تم الحصول عليها من خلال الملاحظات والمقابلات، وقد أظهرت نتائج تحليل المناهج أن مهارات حل المشكلات ومهارات المعلومات والبيانات كانت تفوق عدداً في جميع المناهج التي تم تحليلها، وحصلت مهارات البرمجة على البعد الأضعف.

دراسة بوبرويتش (Bobrowicz, 2021) بعنوان: التربية الإعلامية في إطار الإستراتيجية الوطنية للتربية على المواطنة، هدفت إلى تحديد مدى تضمين محتوى التربية الإعلامية في مشاريع التعليم التي طورتها المدارس البرتغالية في إطار الإستراتيجية الوطنية لتعليم المواطنة، تم جمع البيانات من المستندات الإبراهيمية المقدمة عبر الإنترنت من قبل (227) مؤسسة تعليمية كانت جزءاً من مشروع الاستقلالية ومرونة المناهج الدراسية في العام الدراسي (2017-2018)، وتم تصنيف محتوى التربية الإعلامية إلى فئات وهي القراءة النقدية والتحليل، والإنتاج والتعبير، وتم تعميم أنشطة التربية الإعلامية على (85) مؤسسة تعليمية، ولم تطبق سوى في (55) مدرسة منهم في تنفيذها بموجب الإستراتيجية الوطنية لتعليم التربية الإعلامية، وأشارت النتائج إلى أن مجال التربية الإعلامية لا يزال قيد الإنشاء في المدارس البرتغالية، ويتطلب نهجاً أكثر شمولية.

أجرى حلاق (Hallaq,2016) دراسة بعنوان: تقييم محو الأمية الإعلامية عبر الإنترنت في التعليم العالي: الصلاحية والموثوقية الأخرى تقييم محو الأمية الإعلامية عبر الإنترنت (DOMLA)، هدفت لتوفير بيانات دقيقة حول التربية الإعلامية لوسائل الإعلام على الإنترنت من خلال المسح الكمي على مستوى الجامعة واختبار الطلاب من أجل فهم أفضل لكيفيه استخدام

الوسائل الرقمية على الإنترنت، وقد حدد في هذه الدراسة البنيات الأساسية للتربية الإعلامية وهي: الوعي الأخلاقي والتوعية الإعلامية بكيفيه التعامل مع وسائل الإعلام وتقييم وسائل الإعلام والإنتاج الإعلامي، تم استخدام الاستبانة كأداة للمسح الكمي، حيث تكونت من (50) بنداً لقياس مدى توفر التربية الإعلامية لوسائل الإعلام الرقمية، وقد أظهرت النتائج اتفاق المشاركين في الدراسة على عدم القدرة على الربط بين نقد الإعلام وتعليم الإعلام لهيكلة الإعلام والاستفادة منه، كما يمكن لدارسي الإعلام أن يقوموا بتوظيف مهارات التفكير الناقد لتمكين الطلبة من ممارسة عملهم بكل كفاءة.

ما يميز الدراسة عن الدراسات السابقة:

تتشابه الدراسة الحالية مع دراسة جاد (2024)، التي هدفت لدراسة وضع رؤية مستقبلية لتنمية مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب كليات التربية في ضوء مستجدات الإعلام الرقمي الجديد، وتختلف مع دراسة الطاهات, الدهون (2023)، التي هدفت الدراسة إلى معرفة مدى إدراك طلبة الإعلام لمفهوم التربية الإعلاميّة، وتتشابه مع دراسة دراسة عثمان (2022)، التي هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين مستوى مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب المرحلة الإعدادية ومستوى الرقابة الذاتية، وتختلف مع دراسة المشاقبة (2022)، التي هدفت الدراسة إلى بيان تطبيق التربية الإعلامية على مضامين المواقع الإخبارية الأردنية، وتتشابه مع دراسة سامي (2019)، التي هدفت الدراسة التعرف على مدى توفر مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى الشباب، ودراسة دراسة العمري وقزقزة (Alomari & Qazaqzeh, 2021) التي هدفت للكشف عن الدرجة التي تمتلك بها طالبات التربية العملية لتخصص معلم الصف في جامعة اليرموك لمهارات التربية الإعلامية، وتختلف مع دراسة هزار وكيسر (Hazar Keser, 2021) التي هدفت إلى بيان كيفية دعم مناهج وممارسات المدارس المتوسطة والثانوية للطلاب لاكتساب مهارات التربية الإعلامية ، ودراسة بوبرويتش (Bobrowicz ,2021) التي هدفت إلى تحديد مدى تضمين محتوى التربية الإعلامية في مشاريع التعليم التي طورتها المدارس البرتغالية في إطار الإستراتيجية الوطنية لتعليم المواطنة، ودراسة حلاق (Hallaq,2016) التي هدفت إلى توفير بيانات دقيقة حول التربية الإعلامية لوسائل الإعلام على الإنترنت من خلال المسح الكمي على مستوى الجامعة، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تصميم أداة الدراسة ومناقشة النتائج وعرض موضوع الدراسة.

فيما تتميز الدراسة الحالية بكونها من الدراسات الحديثة التي تناولت موضوع درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، حيث أن الدراسات

السابقة التي تم الاطلاع عليها لم تتطرق لموضوع الدراسة الحالية، من حيث قياس درجة إمتلاك الطلبة في الجامعات الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، كما تتميز بأنها تم تطبيقها على البيئة الأردنية ومن وجهة نظر طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية، لذا تعد هذه الدراسة مهمة في تناولها لهذا الموضوع في الفترة الحالية.

الاطار النظري:

لقد أكتسبت التربية الإعلامية والرقمية أهميتها من خلال التحديات التي فرضتها وسائل الاتصال والإعلام الحديثة، فقد أصبحت ضرورة في ظل اتساع دوائر الاتصال وازدياد الحاجة لها،بأعتبارها وسيلة لحفظ حقوق الافراد وحرياتهم وأمنهم وسلامتهم في المجتمعات والدول كافة في ظل العالم جعلته ثورة المعلومات والتكنولوجيا الحديثة عبارة عن قرية صغيرة، وتتمثل أهم مهارات التربية الإعلامية الرقمية في الآتي:

مهارة الوصول: تعني القدرة على الوصول الفعلي إلى الأجهزة الحاسوبية والتكنولوجيا الرقمية واستخدامها بأي وقت والتعامل مع التكنولوجيا وأدوات البرمجيات ذات الصلة من أجل تحديد موقع المحتوى الإعلامي أو المعلومات المطلوبة (حسين، 2022). وتنبثق عن مهارة الوصول عدة مهارات فرعية أخرى تتمثل في: مهارة العرض وترتبط بقدرة الفرد على استخدام الوسيلة الإعلامية من حيث الانتقاء والاختيار والتخصيص، ومهارة معرفة الرموز وتعني قدرة المستخدم على إدراك ماهية المحتوى كونها رسالة اتصالية، ومهارة توفيق المعنى وترتبط بالقدرة على استكشاف الأبعاد المختلفة للمحتوى، ويكتسب المستخدم هذه المهارات الفرعية من خلال التدريب والخبرة، ويشير مفهوم الوصول إلى نجاح المستخدم في الحصول على المحتوى الإعلامي الرقمي المرغوب بأقل جهد ممكن أثناء استخدام الوسائط الإعلامية المختلفة (جاد، 2024).

مهارة التحليل: يمكن اعتبارها المهارة الأبرز في التربية الإعلامية بهدف تمكين النقد الذاتي في علاقة الفرد بوسائل الإعلام (عقيلة، 2018)، وتحتاج مهارة التحليل إلى الإجابة على أسئلة تتعلق بمصدر المحتوى، وتوجهات الوسيلة الإعلامية وخصائصها، وطبيعة الخطاب المقدم عبرها، والجمهور المستهدف منها، وتمثل هذه العناصر محددات أساسية وضرورية لتحقيق الاستخدام الأمثل لوسائل الإعلام الجديدة (مكاوي، عبد اللطيف، عبد الله، 2021)، وترتبط مهارة التحليل بثلاثة جوانب رئيسية تتعلق بإدراك أيديولوجية المحتوى الرقمي وأهدافه والمعارف المتراكمة لدى مستخدمه، وتكسب هذه المهارة المستخدمين القدرة على الوصول إلى إجابة حول مجموعة أسئلة تتعلق باستكشاف وفهم الخلفيات الأساسية للمحتوى الإعلامي المقدم عبر وسائل الإعلام الرقمي.

مهارة التقييم: ترتبط مهارة التقييم بالتفكير النقدي الذي يتطلب استخدام المستويات المعرفية العليا التي أشار إليها تصنيف بلوم وهي مستويات التحليل والتركيب والتقويم، فالأفراد الذين لديهم تلك المهارة أكثر قدرة على التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها والمزاعم غير الحقيقية (جاد، 2024).وتشير إلى القدرة على النقد والحكم على المضامين الإعلامية والتأكد من مصداقيتها وتوقع تأثيراتها المحتملة ونتائجها المتوقعة (Celik, 2021).

مهارة إنتاج المحتوى: تعني القدرة على نقل الأفكار إلى الآخرين وتحديد الهدف الاتصالي واختيار الوسيلة المناسبة والأسلوب الأفضل وتحديد وفهم الجمهور المستهدف من الرسالة والقدرة على استخدام اللغة الإعلامية والرموز المناسبة لإيصال المعاني (أم الرتم وعواج، 2019)، وتنطلق مهارة إنتاج المحتوى الرقمي من أربع مرتكزات رئيسية تتمثل في (يوسف، 2019):

1. الأفراد الخبراء والمتعلقة بكيفية إنتاج المحتوى المقدم عبر وسائل الإعلام الأكثر فهماً لهذا المحتوى.
2. تسهم عملية إنتاج المحتوى في تعزيز قدرة المستخدمين على التفاعل داخل بيئة الإعلام الرقمي.
3. تزداد الحاجة إلى منتجي المحتوى الرقمي ذوي مهارات التعامل مع وسائل الإعلام الرقمية.
4. تتعاظم أهمية إنتاج المحتوى الرقمي في ضوء تمتع المستخدمين بالحق في التعبير والتبادل الثقافي.

مهارة تطبيق المسؤولية الاجتماعية: تهدف إلى تطبيق المسؤولية الاجتماعية والمبادئ الأخلاقية على هوية أفراد الجمهور أنفسهم وخبراتهم الحياتية وتواصلاتهم وسلوكياتهم وأفعالهم من خلال المضامين الإعلامية المقدمة (الجابري، 2020).

مهارة المبادرة وخلق المنصات الرقمية: يقصد بها العمل بشكل فردي وجماعي لنشر المعلومات وحل المشكلات من خلال المشاركة في المجتمع والعمل التطوعي والمبادرات (يوسف، 2019).

كما يمكن تحديد مهارات التربية الإعلامية للتعامل مع البيئة الإعلامية الرقمية ووسائل الإعلام الحديثة ومواقع التواصل الاجتماعي في (12) مهارة هي (Literat, 2014):

1. **لعب الدور:** القدرة على التجربة في البيئة المحيطة كشكل من أشكال حل المشكلات.
2. **الأداء:** القدرة على تبني هويات متعددة بهدف الارتجال والاكتشاف.
3. **المحاكاة:** القدرة على تفسير وبناء نماذج تفاعلية من الواقع الحقيقي.
4. **التخصيص:** القدرة على إعادة دمج ومزج المحتوى الإعلامي بشكل هادف.
5. **تعدد المهام:** القدرة على مسح البيئة المحيطة والتركيز على التفاصيل البارزة اللازمة.
6. **توزيع الإدراك:** القدرة على التفاعل مع الأدوات المختلفة الزيادة القدرات المعرفية.

7. **الذكاء الجماعي**: القدرة على تجميع المعرفة والتحقق من المعلومات ومقارنتها مع الآخرين نحو تحقيق هدف مشترك.
8. **الحكم**: القدرة على التحقق من دقة ومصداقية مصادر المعلومات المختلفة وتقييمها.
9. **الإبحار عبر وسائل الإعلام**: القدرة على متابعة البحث عن المعلومات والقصص بين أكثر من وسيلة.
10. **الترابط الشبكي**: القدرة على البحث عن المعلومات ونشرها.
11. **التفاوض**: القدرة على السفر عبر مجتمعات متنوعة وتمييز واحترام وجهات النظر المتعددة.
12. **التصور**: القدرة على خلق وفهم التمثيل المرئي للمعلومات.

مما سبق تبرز أهمية التربية الإعلامية الرقمية في اكتساب مهارات التعامل مع الإعلام الرقمي وشبكات التواصل الاجتماعي بالنسبة للطلبة كونها تسهم في زيادة قدرة الطلبة على التوظيف الإيجابي لوسائل الإعلام والمواقع الالكترونية في تعزيز معارفهم وخبراتهم الحياتية واختيار وسائل الإعلام التي تعتمد الموضوعية في تغطية الاحداث، بما يسهم في زيادة قدرتهم على تحليل الأحداث وفهم جوانبها وبتالي زيادة قدرتهم على انتاج محتوى رقمي، وتزيد من قدرتهم على نشر مهارات التربية الإعلامية الرقمية بين الطلبة.

منهجية الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي المسحي، وذلك لمناسبته لطبيعة الدراسة، وذلك كون الدراسة ميدانية حيث تم توظيف المنهج الوصفي في عرض الاطار النظري والدراسات السابق، فيما تم استخدام الأسلوب المسحي في استطلاع اراء الطلبة حول درجة إمتلاكهم لمهارات التربية الإعلامية الرقمية ، وقد تم استخدام المنهجية في هذه الدراسة كونها من الدراسات الميدانية التي تعتمد على الاستبيان في جمع المعلومات والبيانات حول موضوع الدراسة كونها المنهجية الاكثر ملائمة لمعالجة موضوع الدراسة .

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الثلاث (الأردنية، اليرموك، مؤتة)، والبالغ عددهم (15398) طالباً وطالبة، كما هو مبين في جدول (1)، حسب التقرير الإحصائي السنوي لوزارة التعليم العالي والبحث العلمي لعام (2023-2024):

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة

الجامعة	ماجستير	دكتوراه	المجموع	حجم العينة
الجامعة الأردنية	4904	1861	6765	338

جامعة اليرموك	4229	1258	5487	274
جامعة مؤتة	2567	579	3146	157
المجموع	11700	3698	15398	770

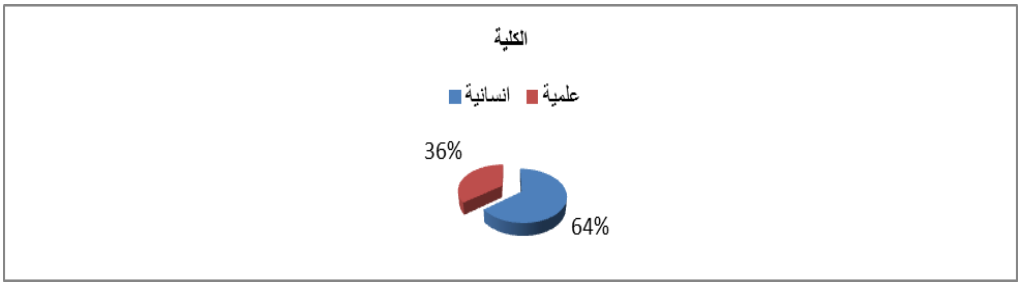
Reassures: Annual statistical report of the Ministry of Higher Education and Scientific Research for the year (2023-2024)

عينة الدراسة: تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية قصدية ملائمة، فبحسب (Krejcie & Morgan, 1970) فإن حجم عينة الممثل والمناسب لمجتمع الدراسة هو (770) مفردة، لغايات الدراسة الحالية.

جدول رقم (2): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الكلية	انسانية	497	64.5
	علمية	273	35.5

يلاحظ من بيانات الجدول (2) بأن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كانت لفئة الكليات الإنسانية وبنسبة بلغت (64.5%)، فيما بلغت نسبة الكليات العلمية (35.5%)، وقد يعود ذلك أن الدراسة في الكليات العلمية توجب على الطالب أن يستغل وقته في الدراسة لصعوبة المواد في الكليات العلمية، والشكل التالي يبين ذلك.

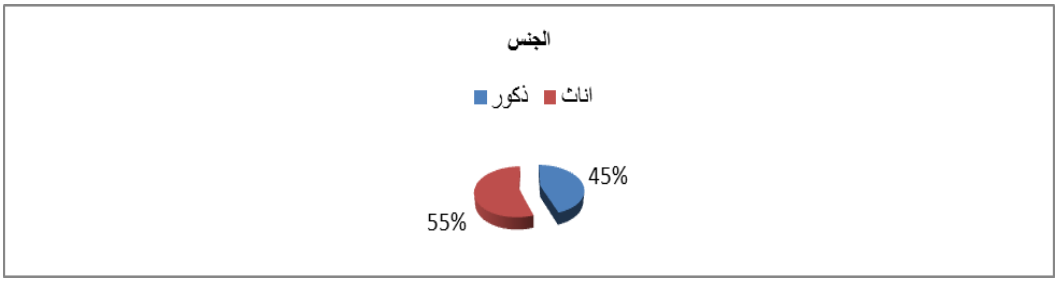


جدول رقم (3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	344	44.7

	اناث	426	55.3

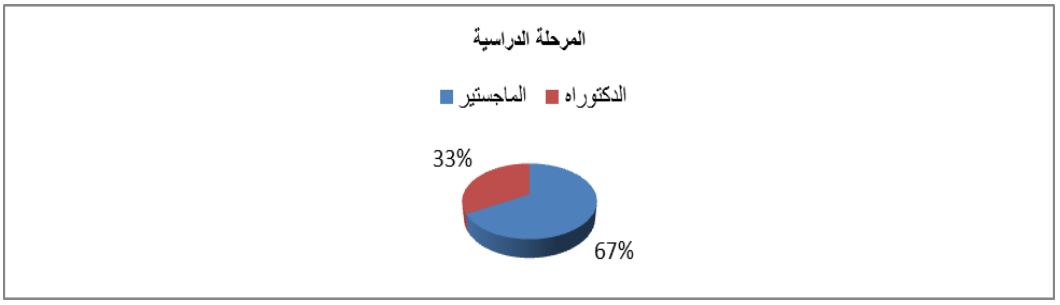
يلاحظ من بيانات الجدول (3) بأن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كانت لفئة الإناث وبنسبة بلغت (55.4%)، فيما بلغت نسبة الذكور (44.7%) وقد يعود ذلك إلى أن عدد الإناث في الجامعات الرسمية الأردنية أكثر من الذكور، والشكل التالي يبين ذلك.



جدول رقم (4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة الدراسية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
المرحلة الدراسية	الماجستير	514	66.8
	الدكتوراه	256	33.2

يلاحظ من بيانات الجدول (4) بأن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كانت لفئة الماجستير وبنسبة بلغت (66.8%)، فيما بلغت نسبة فئة الدكتوراه (33.2%)، ويعود ذلك إلى أن عدد طلبة الماجستير في الجامعات أكثر من الدكتوراه، والشكل التالي يبين ذلك.



طرق جمع البيانات والمعلومات: اعتمد الباحث مصدرين أساسيين من المعلومات هما:

المصادر الثانوية: المتمثلة بالأدبيات السابقة من أبحاث ودوريات ومقالات، بالإضافة إلى مواقع (الإنترنت) والكتب، والمراجع العربية والأجنبية المتعلقة بموضوع الدراسة، وذلك بهدف إعداد الإطار النظري الخاص بهذه الدراسة وتصميم أنموذج الدراسة وتحديد المتغيرات.

المصادر الأولية: لأغراض الحصول على البيانات اللازمة للوصول إلى النتائج المطلوبة تم الاعتماد على الإستبيان كأداة رئيسية في جمع المعلومات والبيانات حول موضوع في إستطلاع آراء الطلبة حول درجة إمتلاكهم لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، وقد تم الاعتماد على الإستبيان كونه من أكثر أدوات أستخداماً في هذا النوع من الدراسات، كون الإستبيان يسهم في الوصول الى معلومات دقيقية حول موضوع الدراسة من الطلبة، وقد تم تطوير الإستبانة بالاعتماد على الدراسات السابقة ومنها دراسة جاد (2024) ودراسة عثمان (2022)، ودراسة المشاقبة (2022)، ودراسة العمري وقزقزة (Alomari & Qazaqzeh2021) ودراسة هزار وكيسر (Hazar & Keser2021) وقد صنفت الإجابات على فقرات المقياس وفقاً لمقياس ليكرت (Likert) الخماسي وحددت بخمس إجابات حسبت أوزانها رقمياً على النحو الآتي:

درجة كبيرة جدا	5 درجات
درجة كبيرة	4 درجات
درجة متوسطة	3 درجات
درجة قليلة	2 درجة
درجة **قليلة جداً**	1 درجة

ولتفسير المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على كل فقرة من فقرات المقياس؛ تم استخدام المعيار الإحصائي الآتي:

المتوسط الحسابي	درجة الموافقة
من 1.00 – أقل من 2.33	منخفضة
من 2.34 – اقل من 3.66	متوسطة
من 3.67 – 5.00	مرتفعة

حيث تم حساب طول الفئة من خلال قسمة $\frac{\text{أكبر قيمة} - \text{أصغر قيمة}}{\text{عدد الفئات}} = \frac{5-1}{3} = 1.33$

صدق أداة الدراسة:

تم استخراج معاملات ارتباط بيرسون بين كل فقرة والمجال الذي تنتمي اليه لاختبار الصدق التمييزي:

جدول رقم (5): نتائج الصدق التمييزي

رقم الفقرة	المجال		
	مهارة الوصول	مهارة إنتاج المحتوى	مهارة التفاعل والمشاركة
1	0.741*	0.691*	0.548*
2	0.803*	0.787*	0.773*
3	0.785*	0.606*	0.762*
4	0.800*	0.749*	0.792*
5	0.853*	0.732*	0.719*
6	0.770*	0.508*	0.749*
7	-	-	0.675*
8	-	-	0.682*

* معامل الارتباط دال احصائياً عند مستوى ($\infty \leq 0.05$).

يلاحظ من بيانات الجدول (5) بأن جميع الفقرات تتمتع بقدرة تمييزية جيدة مما يشير الى صدق المقياس، إذ تراوحت قيم معامل التمييز بين (0.503-0.853) وجميعها دالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

ثبات أداة الدراسة:

جرى استخراج معامل الثبات، طبقاً لكرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي بصيغته النهائية الكلية، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (6) التالي:

جدول رقم (6): قيمة معامل الثبات (الاتساق الداخلي) لمجالات الدراسة

المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
درجة إمتلاك مهارة الوصول لوسائل الإعلام الرقمي	6	0.881

درجة إمتلاك مهارة إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي	6	0.739
درجة إمتلاك مهارة التفاعل والمشاركة مع الوسائل الإعلامية الرقمية	8	0.860
جميع فقرات الاستبيان	20	0.912

حيث أن معاملات الثبات لمقياس الدراسة جاءت مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات لجميع فقرات الدراسة (الفا= 0.912) وهي نسبة ثبات عالية لأغراض التحليل الإحصائي والبحث العلمي.

المعالجة الإحصائية:

بغرض الإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام الرزمة الإحصائية (Statistical SPSS V.22 Package For Social Sciences:) في التحليل الاحصائي، من خلال استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

1. مقاييس الإحصاء الوصفي (Descriptive Statistic Measures)،
   أ. التكرارات والنسب المئوية، لوصف خصائص عينة الدراسة،
   ب. المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن أسئلة الدراسة.
2. تحليل التباين، لاختبار الفروق، واختبار شيفيه للاختبارات البعدية.
3. اختبار الفاكرونباخ لاختبار ثبات اداة الدراسة.

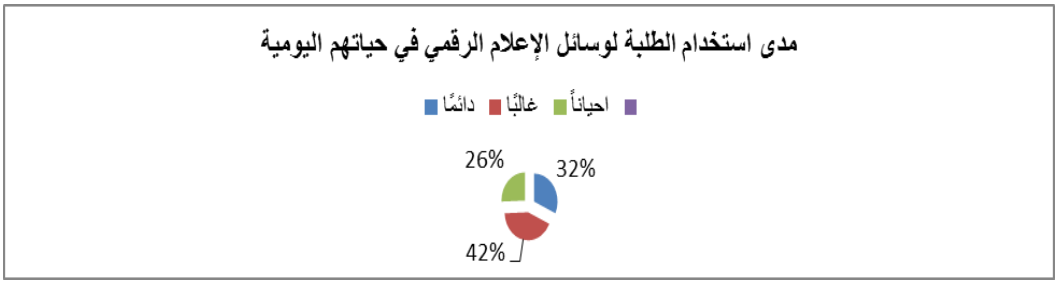
عرض ومناقشة النتائج

السؤال الاول: ما درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لوسائل الإعلام الرقمي في حياتهم اليومية؟

جدول رقم (7): التوزيع النسبي لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب درجة استخدام الطلبة لوسائل الإعلام الرقمي في حياتهم اليومية

مدى استخدام الطلبة لوسائل الإعلام الرقمي في حياتهم اليومية	العدد	النسبة المئوية %
دائمًا	245	31.8
غالبًا	328	42.6
احياناً	197	25.6
المجموع	770	100

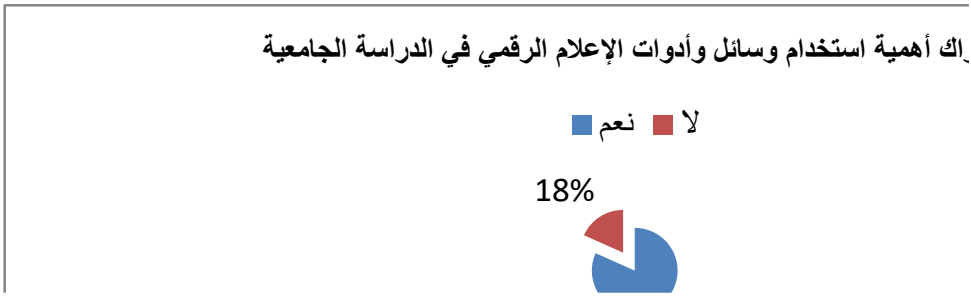
يتضح من بيانات الجدول (7) بأن أكثر أفراد عينة الدراسة من الطلبة يستخدمون غالباً وسائل الإعلام الرقمي في حياتهم اليومية وبنسبة (42.6%)، وأن (31.8%) من الطلبة كان استخدامهم لهذه الوسائل بشكل دائم، فيما تبين أن حوالي الربع (25.6%) يستخدمونها أحياناً، وقد يعزى ذلك إلى إدراك الطلبة لأهمية الأدوار التي يقوم بها الإعلام الإلكتروني في متابعة الأخبار وتبادل المعلومات بين الطلبة، وهذا يتفق مع دراسة جاد (2024)، حيث أظهرت نتائج الدراسة أن مُعظم الطلاب أفراد العينة يستخدمون وسائل الإعلام الرقمي الجديد في حياتهم اليومية ودراستهم الجامعية، ، والشكل التالي يبين ذلك.



جدول رقم (8): التوزيع النسبي لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب إدراك أهمية استخدام وسائل وأدوات الإعلام الرقمي في الدراسة الجامعية

إدراك أهمية استخدام وسائل وأدوات الإعلام الرقمي في الدراسة الجامعية	العدد	النسبة المئوية %
نعم	629	81.7
لا	141	18.3
المجموع	770	100

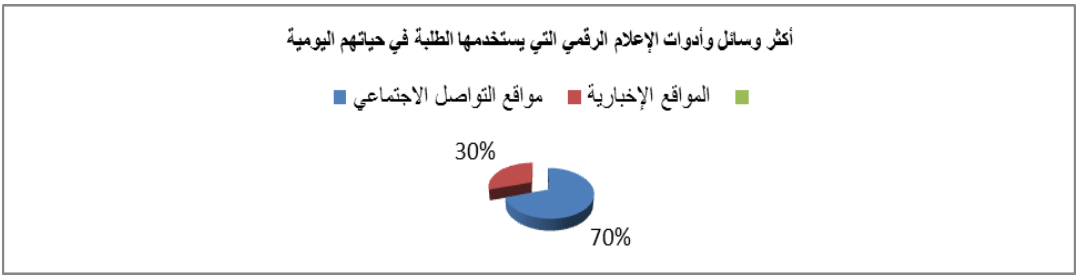
يتضح من بيانات الجدول (8) بأن غالبية افراد عينة الدراسة من الطلبة يدركون *أهمية استخدام وسائل وأدوات الإعلام الرقمي في الدراسة الجامعية* وبنسبة بلغت (81.7%)، فيما تبين أن (18.3%) من الطلبة لا يدركون أهمية الأدوات والوسائل الإعلامية الرقمية في الدراسة الجامعية، وقد يعزى ذلك إلى كون وسائل الإعلام الرقمي تساعد الطالب في سرعة الوصول إلى الأبحاث العلمية الحديثة العربية والعالمية في مجال تخصصه، بالإضافة إلى كونها تساعد الطلبة في زيادة قدرتهم على التواصل مع بعضهم ومع أعضاء هيئة التدريس، بالإضافة إلى دورها في متابعة أحدث المستجدات العلمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة الطاهات, الدهون (2023)، حيث اعتبرت غالبية عينة الدراسة أن التربية الإعلامية هي المنهج الذي يتم من خلال تعليم الطلبة والشباب التعامل مع وسائل الإعلام ومصادر المعلومات وهي من أبرز سمات وخصائص التربية الإعلامية، والشكل التالي يبين ذلك.



جدول رقم (9): التوزيع النسبي لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب أكثر وسائل وأدوات الإعلام الرقمي التي يستخدمها الطلبة في حياتهم اليومية

أكثر وسائل وأدوات الإعلام الرقمي التي يستخدمها الطلبة في حياتهم اليومية	العدد	النسبة المئوية %
مواقع التواصل الاجتماعي	539	70.0
المواقع الإخبارية	231	30.0
المجموع	770	100

يتضح من بيانات الجدول (9) بأن غالبية أفراد عينة الدراسة من الطلبة وبنسبة (70%) يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، وأن (30%) يستخدمون المواقع الإخبارية، وقد يعزى ذلك إلى سهولة استخدام مواقع التواصل الاجتماعي، وانتشار استخدامها بين طلبة الجامعات والمجتمع الأردني بشكل عام، والإمكانيات الكبيرة التي تتمتع بها، التي يحتاجها الطلبة في مرحلة الدراسات العليا، أما المواقع الإخبارية فهي مخصصة لنقل الأخبار والتي قليلاً ما يلجأ لها الطلبة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة عثمان (2022)، حيث خلصت الدراسة إلى وجود ارتفاع معدلات استخدام طلاب المرحلة الإعدادية لمواقع التواصل الاجتماعي، والشكل التالي يبين ذلك.



السؤال الثاني: ما أهم دوافع استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لوسائل الإعلام الرقمي؟

جدول رقم (10): التوزيع النسبي لإجابات أفراد عينة الدراسة حسب دوافع استخدام طلبة الدراسات العليا لوسائل الإعلام الرقمي

دوافع استخدام طلبة الدراسات العليا لوسائل الإعلام الرقمي	نعم		لا		المجموع	
	العدد	%	العدد	%	العدد	%
للتعرف على الأحداث السياسية في الأردن.	443	57.5	327	42.5	770	100
لتعزيز المشاركة في العملية السياسية في الأردن.	300	39.0	470	61.0	770	100
للحصول على معارف علمية جديدة.	440	57.1	330	42.9	770	100
للتعبير عن الأفكار تجاه القضايا المطروحة.	439	57.0	331	43.0	770	100
الاطلاع على أخر الأخبار المحلية العربية والعالمية.	625	81.2	145	18.8	770	100
الاطلاع على الأبحاث العلمية في مجال التخصص	298	38.7	472	61.3	770	100
للتواصل مع زملاء الدراسة في الجامعة.	437	56.8	333	43.2	770	100

توضح بيانات الجدول (10) حول دوافع استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لوسائل الإعلام الرقمي، فيلاحظ بأن أكثر الدوافع هو للاطلاع على أخر الأخبار المحلية والعربية والعالمية وبنسبة (81.2%)، وقد يعزى ذلك إلى ضعف الثقة بالقنوات الفضائية الرسمي، أو إلى سرعة نقل الأخبار في الإعلام الالكتروني ، أو إلى إمكانية متابعة الأخبار في أي وقت يرغب فيه الطالب، ثم للتعرف على الاحداث السياسية في الأردن بنسبة (57.5%)، وقد يعزى ذلك إلى قدرة الإعلام الرقمي وخصوصاً المواقع الإخبارية ومواقع التواصل الاجتماعي على نقل الأحداث السياسية في الأردن وقت حدوثها وبشكل مباشر، فيما جاء دافع الاطلاع على الأبحاث العلمية في مجال التخصص كأقل الدوافع لدى الطلبة بنسبة (38.7%)، ومن الممكن أن يعزى ذلك لصعوبة الوصول إلى الأبحاث العلمية كونها بلغات غير عربية، وتحتاج إلى تحويلات مالية للحصول عليها.

السؤال الثالث: ما درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية من وجهة نظرهم؟

جدول رقم (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية على مجالات إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
1	درجة إمتلاك مهارة الوصول لوسائل الإعلام الرقمي	3.06	0.80	1	متوسطة
2	درجة إمتلاك مهارة إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي	2.43	0.74	2	متوسطة
3	درجة إمتلاك مهارة التفاعل والمشاركة مع الوسائل الإعلامية الرقمية.	2.26	0.76	3	منخفضة
	الدرجة الكلية	2.55	0.65	---	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (11) وجود درجة متوسطة من الموافقة لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية حول إمتلاك مهارات التربية الإعلامية الرقمية، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (2.55) بانحراف معياري (0.65)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (2.26-2.55)، وعلى مستوى المجالات جاء مجال درجة إمتلاك مهارة الوصول لوسائل الإعلام الرقمي في الدرجة

الأولى بمتوسط حسابي (3.06)، ثم جاء مجال درجة إمتلاك مهارة إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي في الدرجة الثانية بمتوسط (2.43)، فيما جاء مجال درجة إمتلاك مهارة التفاعل والمشاركة مع الوسائل الإعلامية الرقمية في الدرجة الثالثة بمتوسط حسابي (2.26)، مما يشير إلى إمتلاك الطلبة لبعض المهارات ولكن ليس بالمستوى المطلوب، وقد يعزى ذلك إلى كون بعض المهارات تحتاج إلى قدرات من الطلبة وتدريب على التعامل مع وسائل الإعلام الرقمي للتعامل معها بشكل جيد, وهذا يتفق مع نتائج دراسة جاد (2024)، حيث بينت توافر مُعظم مهارات (التعرض أفراد العينة لوسائل الإعلام الرقمي الجديد- إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي– المشاركة والتفاعل مع وسائل الإعلام الرقمي الجديد) لدى أفراد العينة، ودراسة المشاقبة (2022) حيث بينت الدراسة وجود درجة متوسطة من الموافقة على مجالات تطبيق التربية الإعلامية في الجامعات الأردنية من وجهة نظر الطلبة، ودراسة سامي (2019)، وقد تبين من الدراسة توافر مهارات التربية الإعلامية الرقمية لدى طلاب كلية الإعلام، ودراسة العمري وقزقزة (Alomari & Qazaqzeh, 2021) وأظهرت نتائج الدراسة أن درجة حيازة الطالبات لمهارات التربية الإعلامية كانت متوسطة، وفيما يلي عرض لدرجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية من وجهة نظرهم:

1. **درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارة الوصول لوسائل الإعلام الرقمي**

جدول (12):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجة إمتلاك الطلبة لمهارة الوصول لوسائل الإعلام الرقمي

الفقرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جداً		المتوسط	درجة التوفر
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
استطيع متابعة الوسائل الإعلامية الرقمية العربية والأجنبية.	63	8.2	171	22.2	366	47.5	106	13.8	64	8.3	3.08	**متوسطة**

أتابع الأخبار المحلية عبر المواقع الإخبارية بدقة وتحليل منطقي.	48	6.2	180	23.4	313	40.6	160	20.8	69	9.0	2.97	**متوسطة**
أصنف الوسائل الإعلامية الى ما هو سلبي وما هو إيجابي.	54	7.0	208	27.0	313	40.6	133	17.3	62	8.1	3.08	**متوسطة**
أمتلك القدرة على استخدام الوسائل الإعلامية الرقمية بحثاً عن متابعة الأحداث.	44	5.7	242	31.4	336	43.6	85	11.0	63	8.2	3.15	**متوسطة**
أمتلك القدرة على قراءة الاخبار العربية في الوسائل الإعلامية الرقمية قراءة نقدية وتحليلها.	47	6.1	174	22.6	332	43.1	152	19.7	65	8.4	2.98	متوسطة
أستطيع الحكم على مصداقية الأخبار المحلية في الوسائل الإعلامية الرقمية.	54	7.0	220	28.6	301	39.1	131	17.0	64	8.3	3.09	متوسطة
الدرجة الكلية											3.06	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (12) أن درجة إمتلاك الطلبة لمهارة الوصول لوسائل الإعلام الرقمي قد تراوحت بين (2.97-3.15)، وبدرجة إمتلاك كلية (3.06)، وهذا يشير الى إمتلاك الطلبة لمهارة الوصول لوسائل الإعلام الرقمي وكانت بدرجة متوسطة، ومن خلال الجدول يتبين أن لدى الطلبة مهارة الوصول إلى وسائل الإعلام الرقمية من خلال قدرتهم على الوصول إلى وسائل الإعلام بهدف متابعة الأحداث بالدرجة الأولى ومن ثم القدرة على الحكم على مصداقية الأخبار المحلية، ومن ثم متابعة وتصنيف محتوى وسائل الإعلام الرقمية، بينما برز إنخفاض مستوى قدرة محتوى مهارة الطلبة على تحليل الأخبار المحلية والعربية بشكل علمي وفهم أبعادها ومحتوى الرسالة الإعلامية، مما قد يعزى إلى طبيعة تخصص الطلبة وارتباط التخصص بالإعلام، وضعف اهتمام الطلبة أصلاً بمتابعة الأخبار.

2. **درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارة إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي**

جدول (13): التكرارات والنسب المئوية المتوسطات الحسابية لدرجة إمتلاك الطلبة مهارة إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي

الفقرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جداً		المتوسط	درجة التوفر
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	**ت**	**%**		
أمتلك المعرفة بكيفية انتاج المحتوى الإعلامي في الإعلام الرقمي.	18	2.3	134	17.4	37	4.8	345	44.8	236	30.6	2.16	ضعيفة
ألتزم بالموضوعية في إنتاج ونشر المحتوى الإعلامي الرقمي.	18	2.3	105	13.6	56	7.3	369	47.9	222	28.8	2.13	ضعيفة

استطيع إنتاج رسائل إعلامية تجذب انتباه متابعي شبكات التواصل الاجتماعي.	20	2.6	204	26.5	56	7.3	326	42.3	164	21.3	2.47	متوسطة
لدي القدرة على نشر مقالة تعبر عن اهتماماتي عبر شبكات التواصل الاجتماعي.	18	2.3	73	9.5	56	7.3	455	59.1	168	21.8	2.11	ضعيفة
أستطيع توظيف الإعلام الرقمي من أجل إنتاج محتوى رقمي محفز للمتلقي.	19	2.5	104	13.5	56	7.3	475	61.7	116	15.1	2.27	ضعيفة
أشارك في إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي الذي يعبر عن وجهة نظري.	287	37.3	108	14.0	101	13.1	209	27.1	65	8.4	3.45	متوسطة

الدرجة الكلية	2.43	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (13) أن درجة إمتلاك مهارة إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي لدى الطلبة قد تراوحت بين (2.11-3.45)، وبدرجة إمتلاك كلية (2.43)، وهذا يشير إلى أن إمتلاك الطلبة لمهارة إنتاج المحتوى الإعلامي الرقمي كانت بدرجة متوسطة، وتبين من خلال التحليل أن إمتلاك الطلبة لمهارة تقديم وسائل إعلامية تجذب الانتباه ويكون معبر عن رأي الطالب جاءت بدرجة متوسطة، مما يشير إلى أن الطلبة يمتلكوا المهارة ولكن ليس بالمستوى المطلوب، وقد يعزى ذلك لضعف معرفة الطلبة بكيفية إنتاج محتوى رقمي جذاب على مواقع التواصل الاجتماعي، بينما تبين أن هناك ضعف واضح لدى الطلبة في إنتاج ونشر محتوى إعلامي يلتزم بالموضوعية ويعبر عن إهتمامات الطلبة ويكون محفزاً لهم.

3. درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارة التفاعل والمشاركة مع الوسائل الإعلامية الرقمية

الجدول (14): التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية لدرجة إمتلاك الطلبة لمهارة التفاعل والمشاركة مع الوسائل الإعلامية الرقمية

الفقرة	بدرجة كبيرة جداً		بدرجة كبيرة		بدرجة متوسطة		بدرجة قليلة		بدرجة قليلة جداً		المتوسط	درجة موافقة
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
أستطيع التعرف على هدف الرسالة الرقمية والتفاعل معها.	18	2.3	208	27.0	56	7.3	358	46.5	130	16.9	2.51	متوسطة
أقوم بالتعليق بإيجابية على الرسائل الإعلامية المنتجة بواسطة الآخرين وفق معايير أخلاقية.	20	2.6	123	16.0	56	7.3	424	55.1	147	19.1	2.28	ضعيفة
أهتم بنشر محتوى إعلامي صادق	20	2.6	86	11.2	56	7.3	360	46.8	248	32.2	2.05	ضعيفة

عبر وسائل الإعلام الرقمي.											
أحترم خصوصية الآخرين عند التعامل مع المعلومات الشخصية عبر وسائل الإعلام الرقمي.	20	2.6	127	16.5	56	7.3	399	51.8	168	21.8	2.26	ضعيفة
أقدر التنوع الثقافي في الإعلام الرقمي والتعامل معه.	19	2.5	98	12.7	56	7.3	360	46.8	237	30.8	2.09	ضعيفة
أتفاعل مع الوسائل الإعلامية الرقمية بحيادية والحكم على محتواها.	19	2.5	132	17.1	56	7.3	321	41.7	242	31.4	2.18	ضعيفة
أشارك في الرسائل الإعلامية الرقمية بطرح التعليق على مضمونها.	19	2.5	134	17.4	56	7.3	372	48.3	189	24.5	2.25	ضعيفة
أستطيع التواصل مع الزملاء عبر وسائل الإعلام الرقمي.	19	2.5	171	22.2	56	7.3	396	51.4	128	16.6	2.42	متوسطة
الدرجة الكلية											2.26	ضعيفة

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (14) أن درجة إمتلاك الطلبة لمهارة التفاعل والمشاركة مع الوسائل الإعلامية الرقمية قد تراوحت بين (2.05-2.51)، وبدرجة إمتلاك كلية (2.26)، وهذا يشير إلى أن إمتلاك الطلبة لمهارة كانت بدرجة ضعيفة، ومن خلال التحليل تبين أن الطلبة يمتلكوا مهارة التعرف على الرسالة الإعلامية والتفاعل معها ومهارة التواصل من خلال وسائل الإعلام الرقمي، وهي مهارات فردية أصبحت سهلة لدى الطلبة، فيما تبين ضعف مهارات الطلبة فيما يتعلق بتوظيف المعايير

الأخلاقية في التعليق على الرسائل الإعلامية، ونشر محتوى إعلامي صادق ومراعاة التنوع الثقافي والقدرة على التعليق على المحتوى الإعلامي الرقمي.

السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α= 0.05) في درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية باختلاف المتغيرات الشخصية (الجامعة، الكلية، الجنس، المستوى الدراسي)؟

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية بالاختلاف المتغيرات الشخصية (الجامعة، الكلية، الجنس، المستوى الدراسي)

المتغير	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجامعة	الأردنية	338	2.70	0.83
	اليرموك	274	2.42	0.49
	مؤتة	158	2.46	0.35
الكلية	انسانية	497	2.58	0.48
	علمية	273	2.49	0.89
الجنس	ذكور	344	2.57	0.64
	اناث	426	2.53	0.66
المستوى الدراسي	ماجستير	514	2.54	0.71
	دكتوراة	256	2.58	0.53

يلاحظ من الجدول (15) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المتعدد لأثر الخصائص الشخصية في درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، وهذا يختلف مع دراسة العمري وقرقزة (Alomari & Qazaqzeh, 2021) حيث بينت الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متغير شهادة الثانوية العامة للطالبات لصالح فرع تخصص العلمي.

جدول رقم (16): نتائج تحليل التباين لبيان دلالة الفروق في درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية تبعاً للمتغيرات الشخصية لطلبة: (الجامعة، الكلية، الجنس، المستوى الدراسي)

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجامعة	12.345	2	6.173	14.968	*0.000
الكلية	0.024	1	0.024	0.058	0.810
الجنس	0.321	1	0.321	0.778	0.378
المستوى الدراسي	0.491	1	0.491	1.190	0.276
الخطأ	315.075	764	0.412		
الكلي	5333.880	770			

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يتضح من نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول رقم (16) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) في درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية باختلاف الجامعة إذ بلغت قيمة (ف) المحسوبة (14.968) وبدلالة احصائية (0.000)، فيما لم تظهر نتائج التحليل وجود فروق دالة احصائياً لكل من الكلية والجنس والمستوى الدراسي في درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية، وقد يعزى ذلك إلى التقارب في المستوى التعليمي للطلبة وتقبل وجهات نظرهم نحو مهارات التربية الإعلامية.

ولبيان دلالة الفروق بين الجامعات تم استخدام اختبار شيفيه للاختبارات البعدية:

جدول (17): نتائج اختبار شيفية للاختبارات البعدية لاختبار دلالة الفروق في درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية باختلاف الجامعة

الجامعة		متوسط الاختلاف	الدلالة الاحصائية
الأردنية	اليرموك	0.281	*0.000
	مؤتة	0.239	*0.001
اليرموك	الأردنية	-0.281	*0.000
	مؤتة	--0.042	0.808
مؤتة	الأردنية	-0.239	*0.001
	اليرموك	0.042	0.808

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

يلاحظ من نتائج اختبار شيفيه وجود فروق في درجة إمتلاك طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لمهارات التربية الإعلامية الرقمية بين طلبة الجامعة الأردنية وطلبة كل من جامعتي اليرموك ومؤتة لصالح طلبة الجامعة الأردنية، وقد يعزى ذلك إلى كون طلبة الجامعة يكونوا أكثر استخداماً لوسائل الإعلام الرقمي في متابعة الأخبار والتواصل مع الطلبة وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

الخاتمة :

تناولت الدراسة قياس درجة استخدام طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية لوسائل الإعلام الرقمي في حياتهم اليومية، وأهم دوافع استخدامهم لوسائل الإعلام الرقمي ، ودرجة إمتلاكهم لمهارات التربية الإعلامية الرقمية وتبين أن أكثر أفراد عينة الدراسة من الطلبة يستخدمون غالباً وسائل الإعلام الرقمي في حياتهم اليومية وبنسبة (42.6%)، وأن (31.8%) من الطلبة كان استخدامهم لهذه الوسائل بشكل دائم، وأن غالبية افراد عينة الدراسة من الطلبة يدركون *أهمية استخدام وسائل وأدوات الإعلام الرقمي في الدراسة الجامعية* وبنسبة بلغت (81.7%)، فيما تبين أن (18.3%) من الطلبة لا يدركون أهمية الأدوات والوسائل الإعلامية الرقمية في الدراسة الجامعية، وأن غالبية أفراد عينة الدراسة من الطلبة وبنسبة (70%) يستخدمون مواقع التواصل الاجتماعي، وأن (30%) يستخدمون المواقع الإخبارية، وبينت الدراسة وجود درجة متوسطة من الموافقة لدى طلبة الدراسات العليا في الجامعات الرسمية الأردنية حول إمتلاك مهارات التربية الإعلامية الرقمية.

مما سبق يتبين أن مهارات التربية الإعلامية ترتبط فقط بالمهارات اللازمة لاستخدام الأجهزة الحاسوبية أو التطبيقات الرقمية وهي المهارات المطلوبة لاستخدام التكنولوجيا الرقمية ، ولكنها كفاءة متعددة الأبعاد تتجاوز تلك المهارات إلى مهارات التفكير التقني والاجتماعي والعاطفي والنقدي التي يفترض أن يمتلكها طلبة الجامعات الأردنية ليكونوا قادرين على التعامل الإيجابي مع ما يتم بثه ونشره عبر

وسائل الإعلام الرقمي، وعلية تساعد التربية الإعلامية الرقمية في اكساب الطلبة المفاهيم والاتجاهات والقيم والمعلومات والمهارات التي تساعدهم على انتاج محتوى رقمي يمثل البيئة الاجتماعية والثقافية للمجتمع الأردني، وتكوين علاقات اجتماعية وطيدة معهم قائمة على الفهم والاحترام والثقة، وترتكز التربية الإعلامية على الثقافة التشاركية، فالشبكات الرقمية تتيح للأفراد الانغماس في بيئات تفاعلية كونية، من هنا فإن التفكير الناقد والمهارات التقنية تجعل الطالب مثقف إعلامياً هو الذي يتعرف بعمق على التفاعل الكوني وبالتالي يصبح الوعي الكوني مفتاح الثقافة الإعلامية، ولتحقيق فهم التفاعل الكوني هذا باعتباره قاعدة أساسية للتربية الإعلامية والذي بدوره يتكون من عدة مستويات هي: مهارات استخدام تقنيات المعلومات ومهارة تصفح الشبكات الرقمية ومهارات التفكير الناقد لمحتوى الرسائل الإعلامية وتقدير التفاعلية الكونية.

التوصيات: في ضوء نتائج الدراسة فأنها توصي بما يلي :

- تعزيز قدرات الطلبة على تنمية مهاراتهم على متابعة الأبحاث العلمية في مجال التخصص.
- تعزيز مهارات المشاركة في الأحداث السياسية لدى طلبة الجامعات الرسمية الأردنية.
- ضرورة قيام الجامعات الرسمية الأردنية بتدريب الطلبة على ممارسة مهارات التربية الإعلامية الرقمية.
- تعزيز قدرات الطلبة على إمتلاك مهارة التفاعل والمشاركة مع الوسائل الإعلامية الرقمية.
- تعزيز مهارات الطلبة على متابعة الأخبار وأن تكون لديهم القدرة على التحليل العلمي للأخبار.
- تحفيز الطلبة في الجامعات الأردنية على الالتزام بالموضوعية في إنتاج ونشر المحتوى الإعلامي الرقمي.
- إجراء المزيد من الدراسات والأبحاث العلمية في كليات التربية في الجامعات الأردنية حول التربية الإعلامية الرقمية.

References

Al-Badrani, Fadel. (2016). Media and digital education and achieving the knowledge society, Arab Future, Center for Arab Unity Studies, 39 (452), 140-168.

Al-Jabry, Niaf (2020), New media education, its competencies and teaching approaches in the Kingdom of Saudi Arabia in light of global practices, Journal of Educational Sciences, College of Graduate Studies for Education, 4 (28), 80-39.

Al-Khayoun, Harith. (2018). The Impact of Teaching Media Education in School, Arab Journal of Media and Child Culture, 1 (4), 1-29.

Al-Khaza'leh, Ahmed Mohammed (2020). The Degree of Possession of Media Education Skills by Al al-Bayt University Students in Light of Some Variables, An-Najah University Journal for Research, 34 (4). 691-710.

Al-Mashaqbeh, Yousef. (2022). Media Education and How to Apply It to the Content of Jordanian News Websites in Light of the Growth of Digital Media, International Journal of Social Communication, 9 (3), 455-166.

AlOmari, K, Qazaqzeh, S. (2021). Multicultural Education The Degree of Possessing Media Education skills among Classroom Student-Teachers at Yarmouk University, *Multicultural Education*. 7 (2), 42-52.

Al-Tahat, Khalaf, Al-Dahun, Dina. (2023). Media students' awareness of the concept of media education in Jordan, Mu'tah Journal of Humanities and Social Studies, 38 (3), 163-186.

Annual statistical report of the Ministry of Higher Education and Scientific Research for the year (2023-2024).

Aqila, Abdul Mohsen. (2018). The level of media education skills of parents and its relationship to children's television viewing, Scientific Journal of Public Relations and Advertising Research, Faculty of Mass Communication - Cairo University, 1 (14), 341-365.

Bobrowicz, E. (2021). Media Education Within the National Strategy for Citizenship Education, *Sisyphus: Journal of Education*, 9 (3), 7-29.

Caprino, M., Martínez-Cerda, J. (2016) Media literacy in brazil: Experiences and models in non-formal Education/ Alphabetization mediastina en brazil: *Experiences models en education no formal*, 24 (49).48-39

Celik, I, (2021). A model for understanding new media literacy: Epistemological beliefs and social media use. *Library and Information Science Research*, 43(4), 1-9.

Dahimi, Maryam, Abdul-Lawi, Faiza. (2021). Media professors' attitudes towards the role of media education in reducing information disorder among social media users, a survey study on a professor in the Department of Media and Communication Sciences at Mohamed Boudiaf University in M'Sila. Master's thesis, Mohamed Boudiaf University in M'Sila, Faculty of Humanities and Social Sciences, Algeria.

Darwish, Abdul Rahim. (2017). Media Awareness: Empowerment or Immunization. Egypt: Dar Al-Sahab for Publishing and Distribution.

Felmban, Ali, Nawawi Aman. (1995). Media education and comprehensive development of society, Journal of the Faculty of Education, Mansoura University, Faculty of Education, 27 (1), 444-491.

Freisem, T. (2017). The Media Production Hive: Using Media Education for Differentiated Instruction. *Media Education: Studies Research*, 8 (1), 123-140.

Hallaq, T. (2016). Evaluation Online Media Literacy in Higher Education: Validity and Reliability other Digital Di Online Media Literacy Assessment (DOMLA). *Journal of Media Literacy Education*, 8 (1), 1-8.

Harb, Saeed. (2003). Challenges Facing Education in Light of Contemporary Global Changes, Riyadh: Arab Bureau of Education for the Gulf States.

Hazar, E, Keser, H, (2021). Information, Media and Technology Skills in Terms of Curricula, Process and Product in Middle and High Schools, *International Journal of Technology in Education and Science*, 5 (3), 288-310.

Hussein, Asmaa. (2022). The Effect of a Proposed Program in Media Education on the Development of Digital Video Production Skills among Secondary School Students, a Quasi-Experimental Study, Journal of Research in the Fields of Specific Education, Faculty of Specific Education - Minia University, 1 (38), 463-490.

Inan, T., Temur, T. (2012). Examining media literacy levels of prospective teachers. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(2), 269-285.

Jad, Hatem. (2024). A future vision for developing digital media education skills among students of colleges of education in light of developments in new digital media, Faculty of Education in Hurghada, Educational Journal, South Valley University, 7 (2), 72-237.

Literat, I. (2014). Measuring new media literacies: Towards the development of a comprehensive assessment tool. *Journal of Media Literacy Education*, 6 (1), 1-21.

Makkawi, Mamdouh, Abdul Latif, Mu'ayyad, Abdullah, Othman, Islam. (2021). Mechanisms of Arab Youth's Exchange of Fake Digital Content via Social Media, A Proposed Model within the Framework of the Digital Media Education Approach. Journal of Media Research, Faculty of Media, Al-Azhar University. Issue (56). Part Two, 527-584.

Medfouni, Gamal. (2020). Media Education from a Protected Project to a Mechanism to Empower Individuals to Deal Consciously with the Media, International Journal of Research in Educational Sciences, Humanities, Literature and Languages, University of Basra - Iraq, 1 (7), 50-77.

Mohsen, Youssef. (2022). The effectiveness of a proposed program in media education to develop social responsibility among university

students, Journal of Research in the Fields of Specific Education, Faculty of Specific Education, Minia University, 8 (40), 731-765.

Othman, Samar. (2022). Digital media education skills among middle school students and their relationship to self-censorship towards the content of social media sites, Middle East Public Relations Research Journal, Egyptian Public Relations Association, Issue (39), 154-193.

Qandilji, Amer. (2015). Electronic media, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Saleh, Badr. (2007). Introduction to integrating information technology into education for Islamic education, a proposed framework for general education in Saudi Arabia, the first international conference on media education, Riyadh.

Tugtekin, E. Koc, M. (2020). Understanding the relationship between new media literacy, communication skills, and democratic tendency: Model development and testing. *New Media & Society*, 22 (10), 1924.

Umm Al-Ratem, Sahar and Awaj, Samia. (2019). Media and digital education within the requirements of socialization, Journal of Arts and Social Sciences, University of Mohamed Lamine Debaghine Setif -2 - Algeria, 16(1) 90-124.

Yoshida. H. (2015). Elementary and Secondary School Teachers' Needs for Media Education: With Focus on Curriculum Development for Professional Development, *International Journal of Information and Education Technology*, 5 (11), 836- 840

Yousef, Reham. (2019). Digital Media Education Skills of University Students: A Qualitative Study, Arab Journal of Media and Communication Research, Ahram Canadian University, Issue (26), 196–215.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

Technological empowerment in in Secondary schools of the Al Muaqqar Educational Directorate And its relationship to the obstacles of use of technology among teachers

Aroub Ali Aref Al-Zyoud*
Jordanian Ministry of Education- Hashemite Kingdom of Jordan
aroub2zioud@gmail.com
https://orcid.org/0009-0001-1714-5818

Received: 06/11/2024, **Accepted**: 16/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: The study aimed to identify the level of Technological empowerment in in Secondary schools of the Al Muaqqar Educational Directorate And its relationship to the obstacles of use of technology among teachers, the study used the descriptive analytical approach, the study population consisted of all basic and secondary school teachers of the Directorate of Education of the distinguished brigade, numbering (1153) teachers, the study sample was selected in a simple random way and consisted of (264) teachers, and a questionnaire was used to collect data from the members of study sample and the results of study concluded that the level of technological empowerment came With a medium degree and for all fields, where the first place came the field of technological growth, in second place the field of transformation and innovation, in last place the field of providing the technological environment, the results of study found that the level of technological empowerment came to an average degree and for all fields, where the first place was the field of technological growth, in second place the field of transformation and innovation, and in the last place the field of providing the technological environment, the results showed that the level of obstacles to the use of technology among teachers from their point of view came to a medium degree, the results revealed that there were no statistically significant differences in the average answers of study sample members at the level of technological empowerment due to the variables of gender, academic qualification and years of service. The results revealed that there were statistically significant differences in the average responses of sample members on the axis of obstacles to the use of technology due to the gender variable, there were no differences due to the variables of academic qualification and years of service, the results showed a statistically significant negative correlation between technological empowerment and obstacles to the use of technology among teachers. The study recommended school administrations to develop the capabilities of teachers in the use of educational technology, by allowing the exchange of information and experiences between technologically qualified teachers and their peers who need to develop their capabilities.

Keywords: technological empowerment, Barriers use of technology, Teachers, Education esteemed brigad

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين

عروب علي عارف الزيود*

وزارة التربية والتعليم الأردنية-المملكة الأردنية الهاشمية

aroub2zioud@gmail.com

https://orcid.org/0009-0001-1714-5818

تاريخ الاستلام: **2024/11/06** - تاريخ القبول: **2024**/12/**16** - تاريخ النشر: 2024/**12**/27

ملخص: هدفت الدراسة التعرف إلى مستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين, واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي, وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي المدارس الأساسية والثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الموقر والبالغ عددهم (1153) معلماً ومعلمة, واختيرت عينة الدراسة بالطريقة العشوائية البسيطة وتكونت من (264) معلماً ومعلمة, واستخدمت استبانة لجمع البيانات من أفراد عينة الدراسة وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى التمكين التكنولوجي جاء بدرجة متوسطة ولجميع المجالات حيث جاء في المرتبة الأولى مجال النمو التكنولوجي, وفي المرتبة الثانية مجال التحول والابتكار, وفي المرتبة الأخيرة مجال توفير البيئة التكنولوجية, وأظهرت النتائج أن مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين من وجهة نظرهم جاءت بدرجة متوسطة, وكشفت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التمكين التكنولوجي تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة, وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد العينة على محور معوقات استخدام التكنولوجيا تعزى لمتغير الجنس, وعدم وجود فروق تعزى لمتغيري المؤهل العلمي وسنوات الخدمة, وبينت النتائج وجود علاقة ارتباطية سلبية ذات دلالة إحصائية بين التمكين التكنولوجي ومعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين, وأوصت الدراسة الإدارات المدرسية بتطوير مقدرات المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم, وذلك من خلال فسح المجال لتبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين المؤهلين تكنولوجيا وبين أقرانهم الذين هم بحاجة إلى تطوير مقدراتهم

الكلمات المفتاحية: التمكين التكنولوجي، معوقات استخدام التكنولوجيا، المعلمين، تربية لواء الموقر.

*المؤلف المرسل

مقدمة:

أدت العولمة والثورة المعرفية والتكنولوجية التي نشهدها في العصر الراهن وتطوراتها المستمرة إلى ظهور العديد من المتغيرات التنظيمية والإدارية التي أفرزها التقدم العلمي والتكنولوجي، والذي أصبح يتطور نسبيا منذ مطلع القرن الحادي والعشرين، حيث ظهرت العديد من أنظمة المعلومات والاتصالات الحديثة، التي أصبح بالإمكان استخدامها من خلال الحواسيب الثابتة والمحمولة والهواتف الذكية، وهذه التطورات انعكست على جميع المجالات، وكان من أبرز المجالات التي استفادت من الثورة المعلوماتية مجال التعليم، والذي تطلب ألقى على عاتق المؤسسات التعليمية التوجه نحو تطبيق التعليم المحوسب، والذي يضع على عاتق الإدارات المدرسية تأهيل المعلمين الطلبة للكيفيات التي يمكنهم من خلالها استخدام التكنولوجيا الحديثة وتوظيفها في العملية التعليمية.

إنّ تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لم تعد تقتصر بانها وسيلة لاختزان البيانات والمعلومات فحسب، إنما أصبحت إحدى أهم الأدوات التي من خلالها يمكن تعزيز المبادئ النظرية والعلمية لعمليتي التعليم والتعلم، إذ أن توظيف التكنولوجيا في التعليم يؤدي إلى تطوير وتسريع مهام التعلم لدى الطلبة، بالإضافة إلى أنها تعد بديلاً فاعلاً للعمليات التعليمية الشاقة، فضلاً عن دورها الكبير في إتاحة الوقت للتفكير والمناقشة والتفسير مما يعزز من التعلم التفاعلي، وبالتالي فإنها بذلك تسهم في زيادة فرص عرض وتجسيد الظواهر العلمية من خلال ربط البيئة العملية التعليمية بالتغذية الراجعة، ومن هنا فإن استخدام التمكين التكنولوجي للمعلمين من الأمور التي لها التعليم له عمقا كبيراً في صميم عمليات التعليم والتعلم وذلك من خلال ما يؤديه المعلم فيها من تسهيل لمهام التعليم وعرضها بصورة عصرية وجاذبة لطلبته (عبدالعزيز، 2012).

وكون العملية التعليمية في الوقت الراهن أصبحت تدعم مبادئ التعلم الرقمي، والذي بدوره يسهم في زيادة دافعية الطلبة نحو التعلم الذاتي، وينمي مهاراتهم الذاتية واحتياجاتهم نحوه، ويمكنهم من التعامل مع البرمجيات التعليمية، والحاسوبية، والوسائط المتعددة والفيديوهات، وهذا ما يجعل من تكنولوجيا المعلومات في التعليم وسيلة هادفة إلى تحقيق تفاعل الطلبة بين العروض واللقطات، والنصوص والأصوات، وتمكينهم إجراء عمليات البحث والتصفح عبر الإنترنت التي تعزز من قدراتهم الاستكشافية، إذ إن تكنولوجيا التعليم تشير إلى الانتقال من الطرق الاعتيادية إلى الطرق الرقمية،

والانتقال من الإلقاء المباشر للمعلم مع الطلبة داخل الغرفة الصفية إلى الإلقاء المباشر من وإلى أماكن متعددة وذلك من خلال أسلوب التعليم عن بعد (البدور، 2019).

وحيث أن معلمي المدارس لهم مكانة كبيرة في النظام التعليمي، وينبغي أن يكون المعلمين في المدارس لديهم إعداداً مهنيا وتربويا يمكنهم من التعامل مع المستجدات الحاصلة في بيئة التعليم والتعلم، والتي من أبرزها استخدام التكنولوجيا في التعليم، والتي ساهمت بشكل كبير في تغيير دور المعلم والذي كان يقتصر على نقل العلم والمعرفة إلى ميسر للعملية التعليمية، وذلك من خلال توظيف التكنولوجيا التعليم (الزبون والصالح، 2018).

وبالتالي فإن التمكين التكنولوجي للمعلمين يتطلب من الإدارات التربوية تأهيل كوادرها التدريسية والإدارية للتجاوب مع التغيرات التكنولوجية المستمرة، وما يتمخض عنها من آثار وفوائد تعود بالنفع على العملية التعليمية، حيث يفترض أنه ومنذ سنوات عديدة بان المؤسسات تطبق الأنظمة التكنولوجية في المدارس، وذلك نظراً لتماشي هذه الأنظمة مع مستجدات العصر والراهن، ونظراً بان التعليم باستخدام التكنولوجيا الحديثة، واستخدام الوسائل التعليمية الحديثة كالتعليم عن بعد هي سمة من سمات مستقبل واعد للتعليم، وذلك باعتبار أن التعليم من خلال التكنولوجيا الحديثة من أفضل الوسائل البديلة التي يمكن استخدامها، ومن هذا المنطلق تبرز ضرورة تأهيل المعلمين وتدريبهم بشكل جيد على استخدام التكنولوجيا في التعليم من أجل نقل خبراتهم ومهاراتهم التكنولوجية إلى طلبتهم (سعد، 2021).

ومديري المدارس بصفتهم كقادة تربويين، يقع على عاتقهم دور كبير في التمكين التكنولوجي للمعلمين، وذلك لضمان نجاح تطبيق التكنولوجيا في العملية التعليمية، وتطويرها والحفاظ على استمراريتها، إذ إن دور مديري المدارس لم يعد يقتصر على تسيير الشؤون الإدارية والتعليمية الاعتيادية فحسب، إنما أصبحوا معنيين بتطوير الطرق والوسائل التعليمية التكنولوجية التي تنمي جوانب الضعف والقصور في استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين، والسعي نحو تطوير المنظومة التعليمية في مدارسهم، وإحداث نقلة النوعية في التعليم، وذلك بتبني توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في العملية التعليمية، وذلك لأن التعلم من خلال التكنولوجيا الحديثة يساهم في إضافة قيمة كبيرة للتعليم (كافي، 2009).

ويأتي الاهتمام بالتمكين التكنولوجي للمعلمين انطلاقاً من أن المعلمين الذين يمتلكون كفايات تكنولوجية عالية يمكنهم إحداث التطوير في جميع مهامهم في العملية التعليمية، ويستطيعون ابتكار

أدوراً متجددة في سياسات استخدام التكنولوجيا، وعدم الاقتصار على معرفة هذه السياسات فحسب، إنما تمكنهم من تطبيق المعارف التكنولوجية المتضمنة في المناهج الدراسية إلى جانب اكتساب مهارات مجتمع المعرفة، وقد أصبح نجاح المعلمين في تكنولوجيا المعلومات يعتمد على مدى توافر البنية التحتية التكنولوجية الملاءمة، ومدى قدرته على بناء بيئة تعلم تكنولوجية بطرق وأساليب جديدة، وهذا كله يحتاج إلى دعم وحث متواصل للمعلمين على استخدام التكنولوجيا في العملية التعليمية (الرصاعي، 2017).

في ضوء ما سبق ترى الباحثة أن التمكين التكنولوجي للمعلمين هو من مهام الإدارات المدرسية حيث أنها على احتكاك مباشر بالمعلمين، ويمكنها استكشاف مدى إلمام المعلمين بتكنولوجيا التعليم، ومعالجة أوجه القصور لديهم من خلال العمل على تعزيز تناقل المهارات والمعارف التكنولوجية بين المعلمين، وتوفير البنية التحتية التكنولوجية التي تدعم جهودهم في توظيف التكنولوجيا في العملية التعليمية، والعمل على معالجة المعوقات التي تواجههم، ومن ثم يأتي دور المعلم الذي يفترض بان يكون قادراً ومؤهلاً لاستخدام التكنولوجيا وتوظيفها في العملية التعليمية، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تسعى للتعرف إلى التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين.

مشكلة الدراسة:

إن التغيرات الحاصلة في البيئة التعليمية، والتطورات العلمية في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات استدعت من المؤسسات التعليمية التوجه نحو توظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث أصبح التعليم الإلكتروني من الأمور المسلم بها، وذلك أن التكنولوجيا في التعليم أصبحت السمة العصرية الراهنة والمستقبلية للتعليم، وخصوصا بعد انتشار كوفيد 19 في مطلع العام 2020، والتي ظهرت بشكل شبه مفاجئ وقد أثر ظهورها بشكل كبير على المنظومة التعليمية، إذ كشفت هذه الظاهرة عن وجود أوجه ضعف لدى المدارس والمعلمين فيها في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، الأمر الذي أصبح يستدعي من الأنظمة التعليمية إعادة النظر في إيجاد بنية تحتية تكنولوجية تدعم تطبيقات التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، ووجود تأهيل مسبق للمعلمين والطلبة على حد سواء في التعامل مع تقنيات التعليم الحديث والاستفادة منها Mahyoob،(2021).

وقد أشارت العديد من الدراسات السابقة على المستوى المحلي إلى وجود ضعف كبير لدى المعلمين في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، حيث أشارت دراسة الزبون والصالح (2018) إلى أن المعلمين نادراً ما يقومون بتوظيف واستخدام التكنولوجيا في التعليم، وهناك فئة كبيرة منهم يعزفون عن استخدامها، وبالرغم من وجود تأهيل وتدريب سابق لهم، والبعض الآخر لا يقوم بتوظيفها إلا بوجود رقابة مباشرة عليهم، كما أشارت دراسة الخطيب (2020) أنه بالرغم من انتشار التكنولوجيا الحديثة ووسائلها وتقنياتها التي جاءت من أجل تطوير المنظومة التعليمية إلا أن آليات تمكين المعلمين لا تزال لا تحقق الآمال والطموحات.

كما أكدت العديد من الأطر النظرية على أن عملية التمكين التكنولوجي للمعلمين في المدارس تعاني من عدة مشكلات رئيسية. من أبرز هذه التحديات نقص البنية التحتية التكنولوجية وضعف الاتصال بالإنترنت، مما يحد من فعالية استخدام التكنولوجيا في التعليم. كما يواجه المعلمون صعوبة في الحصول على تدريب كافٍ في استخدام التقنيات الحديثة، مما يؤدي إلى مقاومة للتغيير. بالإضافة إلى ذلك، تعاني بعض المدارس من قلة الموارد المالية، مما يجعلها غير قادرة على توفير الأجهزة والبرمجيات المناسبة. كذلك، هناك تفاوت في توفر التكنولوجيا بين المدارس في المناطق الحضرية والنائية، مما يعزز الفجوة التعليمية فيما بين المدارس وتحقيق المساواة (الطيطي، 2008؛ الخريشة، 2011؛ العشيري، 2011).

وحيث أن الباحثة تعمل معلمة في إحدى المدارس التابعة لتربية لمديرية التربية والتعليم للواء الموقر لاحظت خلال الفترة الماضية وأثناء عملها وجود قصور في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم، والذي قد يعزى إلى وجود بعض من أوجه القصور في البنية التحتية التكنولوجية للمدارس، ووجود قصور آخر لدى بعض المعلمين يتمثل في انخفاض مستوى تأهيلهم وتمكينهم التكنولوجي، مما أثار دافعية الباحثة للتعمق في بحث أسباب هذه المشكلة، وبعد مقابلة مجموعة من المعلمين لاحظت الباحثة وجود انخفاض في مستوى التمكين التكنولوجي في هذه المدارس، وذلك وفقا لما أبداه المعلمين، ومن هنا جاءت مشكلة هذه الدراسة من أجل الكشف عن مستوى التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين.

أهداف الدراسة:

1. التعرف إلى مستوى التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين.

2. بيان ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين التكنولوجي في تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

3. التعرف إلى مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظرهم.

4. بيان ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة).

5. الكشف ما إذا كان هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين التمكين التكنولوجي ومعوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر.

أسئلة الدراسة:

1. ما مستوى التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين؟

2. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين التكنولوجي في تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)؟

3. ما مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظرهم؟

4. هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)؟

5. هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين التمكين التكنولوجي ومعوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر؟

أهَمية الدراسة

استمدت الدراسة الحالية أهميتها من أهمية دراسة مستوى التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين. وبالتالي هذه الأهمية تبرز جانبين مهمين وهما:

الأهَمية النظرية:

تبرز الأهَمية النظرية من خلال ما تسهم به الدراسة الحالية من إضافة معلومات جديدة إلى المعرفَة الإنسانية والتربوية حول التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين، وإلقاء الضوء على أهم هذه المعوقات وبيان درجتها. ومن خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة قد يتم توجيه أنظار المهتمين، والدارسين، والباحثين إلى البحث في هذا المجال، كما يمكن أن يستفيد الباحثون من أداة الدراسة في الدراسات ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية، وتطبيقهما في بيئات إدارية أخرى.

الأهَمية التطبيقية:

تتمثل الأهَمية التطبيقية لهذه الدراسة بان نتائجها تفيد مديري ومعلمي المدارس من خلال ما قدمته هذه الدراسة من بيان التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر، كذلك تم التعرف إلى أهم المقترحات التي يمكن تقديمها وجهة نظر المعلمين من أجل تمكين معلمي المدارس من استخدام التكنولوجيا والحد من المعوقات التي تواجههم في استخدامها، وبالتالي فإن الدراسة الحالية ستقدم توصيات من شأنها توضيح أبرز معوقات التمكين التكنولوجي.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية:

التمكين التكنولوجي: "قدرة معلمي المدارس ومهاراتهم ومعارفهم التكنولوجية التي في استخدام وتوظيف التكنولوجيا في التعليم باستخدام التقنيات الحديثة، والتي قد تعود إلى الدورات التدريبية والتأهيلية للمعلم في استخدام وتوظيف التكنولوجيا الحديثة في التعليم (علوان، 2018).

وتعرفه الباحثة إجرائياً بأنه: الدرجة التي تقيس بها أداة الدراسة مجموعة المحددات التكنولوجية في تربية لواء الموقر والتي تعزز من استخدام وتوظيف المعلمين لتكنولوجيا المعلومات في التعليم والمتمثلة في مجالات: (توفير البيئة التكنولوجية، ومجال النمو التكنولوجي، والتحول والابتكار).

حدود الدراسة ومحدداتها:

الحد الموضوعي: التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين.

الحد المكاني: عدد من المدارس الثانوية التابعة لمديرية تربية لواء الموقر.

الحد الزماني: تم تطبيق هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2022-2023.

الحد البشري: اقتصرت هذه الدراسة على معلمي المدارس الحكومية في مديرية تربية لواء الموقر.

محددات الدراسة: يتوقف تعميم نتائج الدراسة على مدى صدق الاستبانة وثباتها، وموضوعية استجابات أفراد عينة الدراسة.

الأدب النظري

يعد توظيف التكنولوجيا في التعليم من أهم أسس التقدم العلمي في المؤسسات التربوية، وهذا ما ألقى على المؤسسات التربوية عبء التكيف مع ما أفرزه التقدم في هذا المجال، وذلك من خلال تأهيل المعلمين ليكونوا على قدر من المسؤولية في إعداد أجيال قادرة، ومؤهلة للتعامل مع هذه التطورات، إذ أن استخدام التكنولوجيا في التعليم لها دور كبير في تطوير العملية التعليمية، وذلك من خلال ما تقدمه التكنولوجيا من سهولة في البحث، وسرعة في الوصول إلى المعلومات ومعالجتها، وهذا يتطلب امتلاك المعلمين للمهارات التكنولوجية الملاءمة للعملية التعليمية (فريحات، 2020).

ويعد التمكين التكنولوجي للمعلمين الاحتياجات الضرورية والماسة، حيث أنه من أجل مواكبة التطور التكنولوجي ينبغي على الإدارات التربوية زيادة الاهتمام بإعداد المعلمين إعداداً شاملاً يمكنهم من التماشي مع التطورات المتسارعة، والمساهمة في تزويدهم بالمهارات والمعلومات التي تجعل منهم متمكنين في استخدام التكنولوجيا الحديثة والتعامل معها، والتي أصبحت جزءاً لا يتجزأ من المنظومة التعليمية، والتي أصبحت التكنولوجيا تشكل فيها محوراً رئيسيا من محاورها (الغزو وعليمات، 2017).

ونظراً لما يؤديه المعلم من أدوار كبيرة في إعداد الأجيال وتنشئتها وتطويرها، فقد أصبح الاتجاه السائد في الوقت الراهن يميل إلى تهيئة المعلمين وتدريبهم على استخدام التكنولوجيا من أجل تحسين مستوى اطلاعهم على أهم التطورات الحاصلة في البيئة التعليمية، وتمكينهم من نقل خبراتهم ومهاراتهم التكنولوجية إلى طلبتهم، إذ لم يعد توافر البنية التحتية، والمناهج المتطورة، وأساليب التدريس والإشراف التربوي والتوجيه كافي لإحداث التطور المطلوب، دون وجود معلمين يمتلكون كفايات تكنولوجية تمكنهم من إحداث التكامل والربط بين كل ذلك وترجمته في العملية التعليمية Krishnakumar، (2011).

ويعرف التمكين التكنولوجي للمعلمين بانه: القدرة على استخدام مجموعة من المعايير التقنية التي تحدد كفاءة المعلم في استخدام الحاسوب والإنترنت والمعدات التعليمية التكنولوجية الأخرى في الفصول الدراسية، والتي تعتمد اعتماداً مباشراً على قدرة المعلم على استخدام الأدوات والمعدات التكنولوجية من أجل نقل المعرفة إلى الطلبة (Yusuf،91 :2013).

وعرف الصالح والزبون (2017: 358) التمكين التكنولوجي بانه: "مجموعة من المعارف والمهارات التي يمتلكها المعلمين لتمكنه من أداء مهامه ومسؤولياته بدرجة يمكن ملاحظتها وتقويمها في مجال الكفايات الأساسية المتعلقة باستخدام الحاسوب والإنترنت وتوظيفها في العملية التعليمية".

وعرفه الكساسبة (2018: 61) بانه: "قدرة المعلم على مواكبة استخدام التقنيات التعليمية الحديثة التي تعتمد عليها العملية التعليمية من أجل الوصول إلى المعرفة، ونقلها إلى الطلبة بهدف إحداث تغيير جذري وثورة حقيقية في نمط حياة الطلبة وتفكيرهم".

وعرفت أيضاً بانها: "منظومة شاملة لكل ما هو جديد في تكنولوجيا المعلومات من أجهزة تعليمية، وبرمجيات، وبيئة تعليمية تكنولوجية داعمة لعمليتي التعليم والتعلم وفقا لأسس وأساليب مدروسة مسبقا" (العطار، 2020: 8).

كما تعرف تكنولوجيا التعليم بانها: "التقنيات والوسائل التكنولوجية الحديثة والمتطورة التي يستخدمها المعلم في تحويل البيانات بمختلف أشكالها إلى معلومات، ويتم نقلها إلى المتعلمين من أجل إيجاد أفضل الوسائل التي تسهل على الطلبة الحصول على المعلومات" (عمايرة، 2020: 10).

وفي ضوء التعريفات السابقة للتكنولوجيا في التعليم فإن الباحثة تعرف التمكين التكنولوجي بانه: مدى توفير البنية التحتية التكنولوجية الداعمة لعملية التعليم من آليات ومعدات وأجهزة تكنولوجية حاسوبية حديثة، بوجود دعم من الإدارة المدرسية في تدريب المعلمين وتطوير مهاراتهم وحفزهم على استخدامها وتوظيفها في البيئة التعليمية، ونقل هذه المعارف إلى الطلبة من خلال عمليتي التعليم والتعلم.

وتبرز أهمية التمكين التكنولوجي للمعلمين من أنها أصبحت من الأمور التربوية الهامة، سواء من ناحية التخطيط أو التصميم أو التنفيذ، إذ أن تأهيل المعلم وتدريبه على استخدام التقنيات الحديثة في مجال التعليم وتوظيفها داخل الفصول الدراسية سيسهم بلا شك في إثراء العملية التعليمية وتعزيزيها، بالإضافة إلى تعزيز دراية المعلم بأهم التقنيات التعليمية الحديثة، وهذا يسهم في الارتقاء بمستوى الأداء التدريسي بشكل متطور ومستمر، إذ أن الإطار العام للتمكين التكنولوجي للمعلمين يقوم على سلسلة متتابعة من البرامج النظرية والتطبيقية التي من خلالها تظهر آفاق جديدة في العملية التعليمية (الفهداوي، 2017).

ومن جهة أخرى فإن التمكين التكنولوجي للمعلمين يعمل على تزويدهم بالمهارات والمعارف والخبرات ذات العلاقة بالأسس العملية والنظرية الخاصة بأعداد واستخدام النماذج التقليدية والحديثة من الوسائل والتقنيات التعليمية، وتشتمل على العديد الموضوعات المتعددة والمتشعبة في التعليم، بالإضافة إلى تمكين المعلم من إعداد وإنتاج التقنيات التعليمية التي تتناسب مع طبيعة المنهاج الدراسي المقرر، والعمل على تدعيم الاتجاهات الإبداعية والابتكارية لدى المعلمين، وتشجيعهم على تصميم نماذج تكنولوجية مستحدثة يمكن توظيفها في العملية التعليمية وتطويرها (الفار، 2010).

كما أن التمكين التكنولوجي للمعلمين يؤدي إلى تحسين ممارسة المعلم لمهنة التدريس، ويعمل على تطويرها وتحسينها، وذلك أنه من خلال تدريب المعلمين من أجل تمكينهم تكنولوجيا سيزيد من مستوى اتقانه لاستخدام الأجهزة والمعدات التكنولوجية، وتوظيفها في العملية التدريسية، وهذا ما سيساهم في توفير الجهود الإضافية على المعلم، وتمكينه من الاستغلال الأمثل للوقت بعيداً عن اللفظية، إذ أن المعلم المتمكن من التكنولوجيا في التعليم ستكون عملية التدريس بالنسبة له أكثر سهوله مقارنة بأقرانه غير المتمكنين من استخدام التكنولوجيا في التعليم، لكون التكنولوجيا تساهم في ترشيد جهود المعلم، وتوضيح ما يصعب عليه شرحه (يوسف، 2015)

وأكد النجار (2009) بأن التمكين التكنولوجي من خلال التدريب والتوجيه سيؤدي إلى زيادة قدرتهم في التعرف على الأهداف التربوية، وكيفية صياغتها وتحديد مستوياتها، وربط تلك الأهداف بكيفية تصميم المواد الدراسية تصميماً دقيقاً بالاستعانة بالتكنولوجيا الحديثة، بالإضافة إلى تمكينهم من ربط أدوات القياس بأهداف المادة التعليمية، ورفع كفاءة المعلم وجعل تدريسه لطلبته أكثر فاعلية، إذ يسهم تدريب وتأهيل المعلمين على استخدام التكنولوجيا في تقليص المعلومات المتعلقة بالطلبة، وذلك من خلال رصد ميولهم واتجاهاتهم.

وفي ضوء ما سبق فإن التمكين التكنولوجي للمعلمين يعد أمرًا بالغ الأهمية في تحسين جودة التعليم، حيث يمكن المعلمين من استخدام أدوات وتقنيات مبتكرة لتعزيز التفاعل والتواصل مع الطلاب، وذلك من خلال استخدام التكنولوجيا، بحيث يصبح المعلم قادرًا على تخصيص المناهج الدراسية لتناسب احتياجات الطلاب المختلفة، مما يسهم في تحسين الفهم وتعميق المعرفة.

ويهدف التمكين التكنولوجي للمعلمين إلى توفير الجهد على المعلم، وتحقيق التفاعل بينه وبين الطلبة، بالإضافة تعليم أكبر عدد من الطلبة في آن واحد، وذلك باستخدام وسائل التعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد، وتوفير الوقت على المعلم، وإثارة دافعية الطلبة نحو التعلم، حيث يتم إيصال المعلومات للطلبة بصورة مشوقة وشاملة لكافة الجوانب التعليمية، مما يؤدي إلى استغلال الوقت بطريقة صحيحة،

والمساهمة في تعويض الفاقد التعليمي، وخفض أعباء الإعادة والتكرار على المعلم، وذلك من خلال التعليم الإلكتروني، والذي يمكن تسجيله وإعادته، وزيادة مهارات المعلم في تصميم الوسائل والأنشطة التعليمية، ووضع الأهداف، وتمكينه من التنويع بين أساليب وطرق التدريس المتعددة، وتمكين المعلم من استغلال الأدوات الرقمية لصالح العملية التعليمية، كإدماج الإنترنت والحاسوب والهاتف النقال في العملية التعليمية، مما يجعل المعلم يستغل التطورات التكنولوجية لزيادة التعلم لدى الطلبة (سعيد وعبدالنبي، 2019).

هناك خمسة جوانب رئيسية للتمكين التكنولوجي للمعلمين، وتتمثل في (تنمية الثقافة الحاسوبية لدى المعلمين، وتدريب المعلمين على استخدام مصادر شبكة الإنترنت، وتوظيف المعلمين للتكنولوجيا في العملية التعليمية، وتصميم الوسائل التعليمية التكنولوجية) وفيما يلي توضيحاً لكل من هذه الجوانب:

-تنمية الثقافة الحاسوبية لدى المعلمين: وتتمثل في زيادة معرفة المعلمين بالمكونات المادية للأجهزة الحاسوبية وأنواعها واستخدامات كل منها، حيث أن هناك العديد من الأجهزة الحاسوبية كالحاسوب اللوحي، والحاسوب المكتبي ...الخ، إذ ينبغي على المعلم التعرف على ماهية استخدامات هذه الأجهزة، وملحقاتها، وكيفية تشغيلها واستخداماتها المتعددة، بما فيها الاستخدامات التعليمية كبرامج العروض التقديمية، وبرامج الطباعة، وبرامج الرسم، والبرامج الخاصة بتصميم الفيديوهات التعليمية (الطيطي، 2008).

-تدريب المعلمين على استخدام مصادر شبكة الإنترنت: وتتمثل في تدريب المعلمين على استخدام محركات البحث، وتصفح المواقع الإلكترونية، والبحث في الفهارس الإلكترونية للمكتبات عبر المواقع الخاصة بالمؤسسات التعليمية، والقدرة على إنشاء البريد الإلكتروني، والمدونات الإلكترونية التعليمية واستخدامها والاطلاع على طرق التدريس الحديثة، وكيفية تنزيل الفيديوهات والكتب والعروض التعليمية التي يمكن توظيفها في العملية التعليمية من أجل إثراء عملية التدريس، وذلك في إطار القواعد السلوكية والأخلاقية الواجب اتباعها (الخريشة، 2011).

-توظيف المعلمين للتكنولوجيا في العملية التعليمية: وذلك من خلال تدريب المعلمين على البرمجيات التكنولوجية، كاستخدام بعضاً من برامج الحاسوب في إعداد الخطط اليومية والأسبوعية والشهرية والفصلية، واستخدام برامج الحاسوب في تحليل نتائج الطلبة إحصائيا، والاستفادة من التطبيقات الحاسوبية التعليمية وفقا لطبيعة المادة الدراسية، وهذا ما يعزز من قدرات المعلم في تسخير التكنولوجيا لصالح العملية التعليمية (العشيري، 2011).

-رفع مستوى كفايات الثقافة المعلوماتية للمعلمين: وتتمثل في تعريف المعلمين على مصادر المعلومات المنشورة عبر الشبكة المعلوماتية، وتوضيح أهميتها في العملية التعليمية، وتتمثل هذه الكفايات في تمكين المعلم من القدرة على تقييم مصادر المعلومات، والتعرف إلى المبادئ الرئيسية في التصميم التعليمي، وكيفية تصميم ونشر الصفحات التعليمية على الانترنت، وكيفية استخدام الوسائط المتعددة في عملية التعليم، بالإضافة إلى تمكين المعلم من استخدام المصطلحات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم، وتعزيز جوانب البحث والاستقصاء عن المعلومات من مصادرها الأصلية (الغزو، 2015).

-تصميم الوسائل التعليمية التكنولوجية: وتتمثل في تدريب المعلم على كيفية تصميم الدروس المحوسبة، والعروض والفيديوهات والصور التعليمية، وذلك بالاستعانة بالبرمجيات الحاسوبية المساندة، ونماذج الدروس المحوسبة المعروضة على شبكة الانترنت، وبالتالي يكون المعلم قادراً على توظيف أكبر التكنولوجيا في أكبر كم من الدروس (العجرمي، 2012).

وفي ضوء ما سبق فإن التمكين التكنولوجي للمعلمين يشمل مجموعة من الجوانب الأساسية التي تهدف إلى تعزيز قدرتهم على استخدام التكنولوجيا بشكل فعال في التعليم. يتضمن ذلك تنمية الثقافة الحاسوبية لدى المعلمين، من خلال فهم الأجهزة الحاسوبية وبرامجها واستخداماتها التعليمية، بالإضافة إلى تدريبهم على استخدام الإنترنت كمصدر رئيسي للمعلومات والأدوات التعليمية.

وأثبتت التجارب العلمية والدراسات التي أجراها الباحثون أن أي تحديث على الأنظمة التربوية بما فيها تكنولوجيا التعليم يجب أن تعد إعداداً سليماً وشاملاً لكافة المجالات، إذ أن هناك اصطدام كبير بين عدم تقبل تطوير العملية التعليمية وتجديدها، وبين إنفاق الأموال الكبيرة في هذا التطوير، حيث فرضت التطورات العصرية للقرن الحادي والعشرين دخول التكنولوجيا في العملية التعليمية، والتي تعد من أبرز الإسهامات العلمية المعاصرة التي ساهمت في تسهيل عملية التعليم والتعلم، والتقدم في كافة المجالات العلمية، حتى أصبحت جزء لا يتجزأ من هذه العملية (الخالدي والظفيري والشمري، 2021).

إن تطبيق التكنولوجيا في التعليم لا تخلوا من المعوقات التي تحول فيما بين توظيف التكنولوجيا في التعليم، وهذه المعوقات تتنوع ما بين المعوقات الإدارية ذات الصلة بالإدارات التربوية والمدرسية، وما بين معوقات مادية تتعلق بالبنية التحتية التكنولوجية والأجهزة والمعدات والبرمجيات التكنولوجية، وقلة الدعم المادي للتكنولوجيا في التعليم، وانخفاض قدرة الانترنت، ومنها ما يتعلق بالمعلمين أنفسهم، وذلك يتمثل في عدم تأهيل المعلمين وتمكينهم من استخدام التكنولوجيا في التعليم (الحوامدة، 2011).

ومن جهة أخرى قد تعاني المدارس أيضاً من عدم وجود كوادر فنية متخصصة في صيانة وتحديث الأجهزة التكنولوجية، وقصور الإدارات التربوية في عقد دورات تكنولوجيا المعلومات للمعلمين أو

انخفاض حجم هذه الدورات بحيث لا تغطي أعداد المعلمين بشكل كافي، وشعور المعلمين بان استخدام التكنولوجيا في التعليم يشكل عبء إضافي لا داعي له، وبالتالي فإن تسليط الضوء على معوقات التمكين التكنولوجي هو من الأمور التي تشكل أهمية كبيرة تستدعي البحث والدراسة من أجل تفاديها (عبدالحليم وعبدالعزيز، 2018).

وفي ضوء ما سبق يتبين بأن التمكين التكنولوجي له العديد من المزايا التي لا تنحصر، إذ من خلال التمكين التكنولوجي يمكن أن تتحقق الفاعلية في التعليم، بالإضافة إلى المساهمة في تطوير المهني للمعلمين، إضافة إلى حفز الإدارة نحو بذل جهودها في تطبيق التكنولوجيا في التعليم.

الدراسات السابقة

تضمن هذا الجزء الدراسات السابقة ذات العلاقة بالدراسة الحالية، وقد تم ترتيبها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث.

قامت أبو ربيع (2015) بدراسة هدفت التعرف إلى مستوى إدراك مديري المدارس الأساسية الخاصة لأهمية تكنولوجيا التعليم وعلاقته بمستوى توظيف المعلمين لهذه التكنولوجيا من وجهة نظر المعلمين في محافظة العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (331) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولجمع البيانات استخدمت استبانة كأداة للدراسة موزعة على مجالي (وعي المديرين لأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم، وتوظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى وعي المديرين لأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين جاء متوسطاً، وأن مستوى توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم أيضاً قد جاء متوسطاً، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية بين مستوى وعي مديري المدارس لأهمية استخدام تكنولوجيا التعليم، ومستوى توظيف المعلمين لتكنولوجيا التعليم، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على مجالي الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة.

وأجرى الفهداوي (2017) دراسة هدفت التعرف إلى معوقات استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لتقنيات التعليم في مدارس محافظة الأنبار في العراق من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (276) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع البيانات استخدمت استبانة موزعة على مجالات: (معوقات تتعلق بالجوانب الإدارية، ومعوقات تتعلق بالجوانب الفنية، ومعوقات

متعلقة بالمعلم، ومعوقات متعلقة بالطالب)، وتوصلت نتائج الدراسة أن معوقات استخدام معلمي المرحلة الابتدائية لتقنيات التعليم في مدارس محافظة الأنبار قد جاءت بمستوى متوسط ولجميع المجالات، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي وعدد سنوات الخدمة.

وقام عبد المظفر والشمري (2018) بدراسة هدفت التعرف إلى معوقات استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية لتقنيات التعليم الحديثة وعلاجها، وتكونت عينة الدراسة من (58) مدرساً ومدرسة في محافظة البصرة، ولجمع البيانات استخدمت استبانة موزعة على أربعة مجالات وهي (توافر التقنيات الحديثة، أعداد الطلبة، الخبرات والمهارات اللازمة لدى المعلمين، وتوافر بنية تحتية تكنولوجية)، وتوصلت نتائج الدراسة أن معوقات استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية لتقنيات التعليم الحديثة قد جاءت بمستوى متوسط ولجميع المجالات.

وهدفت دراسة الزبون والصالح (2018) الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة حول معيقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم في الغرفة الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم الخاص في العاصمة عمان، وتكونت عينة الدراسة من (560) معلماً ومعلمة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولجمع البيانات استخدمت استبانة موزعة على مجالات معيقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم والتي تمثلت في (المعيقات المتعلقة بالمعلمين، والمعيقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمعيقات متعلقة بالمجتمع)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معيقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم في الغرفة الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم الخاص في العاصمة عمان قد جاءت بدرجة مرتفعة ولجميع الأبعاد، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات عدد سنوات الخدمة والمؤهل العلمي والدورات التدريبية.

وأجرى سعيد وعبدالنبي (2019) دراسة هدفت التعرف إلى متطلبات توافر استخدام تكنولوجيا المعلومات بالجامعات الليبية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد بن علي السنوسي الإسلامية، وتكونت عينة الدراسة من (119) عضو هيئة تدريس تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع البيانات استخدمت استبانة موزعة على ستة مجالات وهي (الإدارة التعليمية، وأعضاء هيئة التدريس، والمناهج الدراسية، وطرق التدريس، والبنية التحتية التعليمية، والطلبة)، وتوصلت نتائج

الدراسة إلى أن مستوى متطلبات توافر استخدام تكنولوجيا المعلومات بالجامعات الليبية من وجهة أعضاء هيئة التدريس بجامعة محمد بن علي السنوسي الإسلامية قد جاءت بدرجة كلية متوسطة ولجميع المجالات.

وقامت عمايرة (2019) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة توافر الكفايات التكنولوجية لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات الأردنية ومعيقات توافرها، وتكونت عينة الدراسة من (390) عضو هيئة تدريس في الجامعات الحكومية والخاصة الأردنية جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية، ولجمع البيانات استخدمت استبانة كأداة للدراسة موزعة على ثلاث مجالات وهي (كفايات توظيف الحاسوب في عملية التدريس، وكفايات تصميم برمجيات التدريس، ومعيقات الكفايات الحاسوبية)، ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن كفايات توظيف الحاسوب في عملية التدريس، وكفايات تصميم برمجيات التدريس قد جاءت بدرجة مرتفعة، وأن معيقات الكفايات الحاسوبية قد جاءت بدرجة منخفضة.

وقامت الخطيب (2020) بدراسة هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان للتمكين التكنولوجي وعلاقته بتعزيز التعلم الذاتي، تكونت عينة الدراسة من (250) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع البيانات استخدمت استبانة تقيس التمكين التكنولوجي في مجالات (البناء، والنمو التكنولوجي، والتحول والابتكار)، وتعزيز التعلم الذاتي المتمثل بمجالات (العقلي، والتفاعلي، والسلوكي)، ، وتوصلت نتائج الدراسة أن مستوى التمكين التكنولوجي جاء بمستوى متوسط، كذلك جاء تعزيز التعلم الذاتي، كما توصلت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي والخبرة، ووجود علاقة ارتباطية إيجابية دالة إحصائيا بين درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان للتمكين التكنولوجي وتعزيز التعلم الذاتي.

وهدفت دراسة الشديفات والزبون (2020) التعرف إلى واقع توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين فيها، وتكونت عينة الدراسة من (360) معلماً ومعلمة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولجمع البيانات استخدمت استبانة موزعة على المجال المعرفي والمجال المهاري والمجال المعرفي والمجال التقويمي، ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية في مدارس قصبة المفرق من وجهة نظر المعلمين فيها قد جاء

بدرجة كلية منخفضة، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الجنس والمؤهل العلمي.

وأجرى بيلتيكن وكويولو (Beltekin & Kuyulu،2020) دراسة هدفت إلى التعرف على وجهة نظر الطلاب في تقييم نظام التعليم الإلكتروني عن بعد وجوانبه الإيجابية والسلبية، وتكونت عينة الدراسة من (455) طالبا في مجموعة من الجامعات التركية الحكومية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولجمع البينات استخدمت استبانة مكونة من (20) فقرة، وتوصلت نتائج الدراسة بانه بالرغم من ظروف جائحة كوفيد 19 فإن الطلبة فإن الطلبة يفضلون التعليم الوجاهي أكثر من التعليم عن بعد، وأن من أبرز الجوانب السلبية للتعليم الإلكتروني عن بعد تتمثل في قلة التركيز وقلة فهم المادة التعليمية.

وأجرى يوهانس وجندي ودينا وسوكما (Yohannes & Juandi & Diana & Sukma، 2021) دراسة هدفت التعرف إلى الصعوبات التي التواجه المعلمين في التعلم عن بعد، وتكونت عينة الدراسة من (20) معلم في المدارس الثانوية في مدينتي بيكانبارو، ورياو في إندونيسيا ولجمع البينات من أفراد العينة تم تصميم استبانة موزعة على خمسة أبعاد تمثلت في (الطلاب، والمعلمين، والمدرسة، والمناهج وأولياء الأمور)، وتوصلت نتائج الدراسة أن الصعوبات جاءت متوافرة جميعها، وجاءت بدرجة كلية متوسطة.

وهدفت دراسة الخالدي والظفيري والشمري (2021) التعرف إلى معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم في مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، وتكونت عينة الدراسة من (350) معلماً ومعلمة في دولة الكويت جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية، ولجمع البيانات استخدمت استبانة موزعة على مجالات معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم حيث تمثلت في (المعوقات المتعلقة بالمعلم، والمعوقات المتعلقة بالإدارة المدرسية، والمعوقات المتعلقة بالمناهج الدراسية)، ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم في المدارس جاءت بمستوى متوسط ولجميع المجالات، وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة تعزى لمتغير الجنس لصالح الإناث، وأخرى تعزى لمتغير التخصص لصالح التخصصات الأدبية، وأخرى تعزى لسنوات الخدمة لصالح الخبرة 5- أقل من 10 سنوات.

وقامت سعد (2021) بإجراء دراسة هدفت التعرف إلى معوقات استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (133) معلماً

للتربية الخاصة جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، ولجمع البيانات استخدمت استبانة اشتملت على معوقات استخدام التعليم الهجين، حيث تمثلت بمجالات (معوقات البنية التحتية، معوقات المنهج الدراسي، ومعوقات متعلقة بالمعلمين، ومعوقات متعلقة بالطلبة)، ، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن معوقات استخدام التعليم الهجين قد جاءت بدرجة كبيرة ولجميع المجالات المتعلقة بالمعوقات من وجهة نظر المعلمين.

وهدفت دراسة العتيبي والحميداني والمطيري والعديم والمطيري (2021) التعرف إلى واقع توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة مكونة من (15) فقرة تقيس واقع توظيف تقنيات التعليم، تكونت عينة الدراسة من (210) معلمات تم اختيارهن بالطريقة العشوائية البسيطة، وقد أظهرت النتائج أن درجة توظيف تقنيات التعليم في التدريس من وجهة نظر معلمات المرحلة الثانوية في محافظة حفر الباطن قد جاءت بدرجة كلية مرتفعة.

ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها

اتفقت الدراسة الحالية جزئيا مع دراسة الخطيب (2020) التي هدفت التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس الخاصة في محافظة عمان للتمكين التكنولوجي وعلاقته بتعزيز التعلم الذاتي، واختلفت الدراسة الحالية عنها في أن الدراسة السابقة حاول التعرف إلى درجة ممارسة مديري المدارس للتمكين التكنولوجي في المدارس الخاصة، حيث أن الدراسة الحالية تتناول معوقات التمكين التكنولوجي في عدد من المدارس الحكومية التابعة لتربية لواء الموقر، كما اتفقت الدراسة الحالية مع عدد من الدراسات السابقة التي تناولت المعوقات المتعلقة بتكنولوجيا التعليم كدراسة سعد (2021) التي هدفت التعرف إلى معوقات استخدام التعليم الهجين في مدارس التربية الخاصة بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين، ودراسة مهيوب Mahyoob،(2021) التي هدفت إلى التعرف تحديات التعلم الإلكتروني أثناء جائحة كوفيد19، ودراسة الخالدي والظفيري والشمري (2021) التي هدفت إلى التعرف على معوقات استخدام تكنولوجيا التعليم في مدارس المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين في دولة الكويت، ودراسة الزبون والصالح (2018) التي هدفت الكشف عن تصورات معلمي المرحلة الأساسية في المدارس الخاصة حول معيقات التوظيف الفعال لتكنولوجيا التعليم في الغرفة الصفية في مدارس مديرية التربية والتعليم الخاص في العاصمة عمان.

وتميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة في عدة جوانب أهمها: أن أغلب الدراسات السابقة في موضوعي استخدام التكنولوجيا في التعليم، والكشف عن واقع التمكين التكنولوجي للمعلمين، في حين أن الدراسة الحالية تعتبر امتداداً للدراسات السابقة حيث أنها تتناول معوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين، بالإضافة إلى أن الدراسة الحالية تساهم إلى جانب الدراسات السابقة في تحليل واقع التمكين التكنولوجي للمعلمين ومعوقاتها، مما قد يجعل منها تساهم في وضع الحلول والاستراتيجيات والخطط المناسبة لتمكين المعلمين تكنولوجيا.

الطريقة والإجراءات:

تضمن هذا الجزء المنهج المستخدم في هذه الدراسة، وبيان مجتمع الدراسة وعينتها وكيفية اختيار أفراد عينة الدراسة، بالإضافة إلى أداة الدراسة وصدقها وثباتها، كما تضمن على الأساليب والطرق الإحصائية المستخدمة.

منهج الدراسة:

لتحقيق أهداف تم استخدام المنهج الوصفي المسحي الارتباطي لأنه يساعد على تحليل العلاقة بين متغيرات متعددة داخل البيئة التعليمية، مما يوفر فهمًا أعمق لكيفية تأثير العوامل المختلفة على النتائج التعليمية، ومن خلال هذا المنهج، يمكن دراسة الارتباطات بين الظواهر التربوية مثل العلاقة بين التمكين التكنولوجي ومعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المدارس التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الموقر، عددهم (1243) معلماً ومعلمة، وذلك حسب إحصائيات مديريات التربية والتعليم في للواء الموقر للعام الدراسي 2023/2022.

عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (264) معلماً ومعلمة من معلمي المدارس الأساسية والثانوية التابعة لمديرية التربية والتعليم للواء الموقر جرى اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة، حيث مثلت عينة الدراسة (9.3%) من مجتمع الدارسة، حيث قامت الباحثة بتوزيع أداة الدراسة عليهم من خلال نشر الرابط الإلكتروني عبر تطبيق (Google Form)، والجدول (1) الآتي يبن توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة.

الجدول (1): توزع أفراد عينة الدراسة حسب متغيرات الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة.

	الفئات	العدد	النسبة المئوية%
الجنس	ذكر	118	44.7
	أنثى	146	55.3
	المجموع	264	100.0
المؤهل العلمي	بكالوريوس	211	79.9
	دراسات عليا	53	20.1
	المجموع	264	100.0
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	38	14.4
	5- أقل من 10 سنوات	68	25.8
	10 سنوات فأكثر	158	59.8
	المجموع	264	100.0

أداة الدراسة:

لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة بهدف قياس مستوى التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر وعلاقته بمعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين، وبذلك بعد الرجوع إلى الأدب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية، بالاعتماد على مجموعة من الدراسات السابقة كدراسة الزبون والصالح (2018)، ودراسة سعيد وعبدالنبي (2019)، ودراسة الشديفات والزبون (2020)، ودراسة الخطيب (2020)، ودراسة الخالدي والظفيري والشمري (2021).

صدق أداة الدراسة:

للتأكد من صدق أداة الدراسة عرضت أداة الدراسة بصورتها الأولية على مجموعة من المحكمين في الجامعات الأردنية الحكومية والخاصة، حيث تم الطلب منهم إبداء ملاحظاتهم والاستفادة من وجهات نظرهم حول مجالات الأداة، وما تحتويه من فقرات، وللتحقق فيما إذا كانت أداة الدراسة تقيس الهدف الذي وضعت من أجله، وللتأكد من سلامة بناء الاستبانة، وتم الأخذ بتعديل الاستبانة لإخراجها بصورتها النهائية والحذف والإضافة وفقا لاقتراحاتهم، وقد تم التحقق من صدق الأداة بحساب معامل

ارتباط (Pearson Correlation) لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية والجدول (2) يوضح ذلك.

الجدول (2): نتائج معامل الارتباط (Pearson Correlation) لمصفوفة ارتباط كل فقرة من فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس.

الرقم	ر	الرقم	ر	الرقم	ر	الرقم	ر
1	0.658**	12	0.664**	23	0.823**	34	0.757**
2	0.717**	13	0.798**	24	0.872**	35	0.830**
3	0.640**	14	0.845**	25	0.848**	36	0.853**
4	0.694**	15	0.806**	26	0.859**	37	0.881**
5	0.757**	16	0.714**	27	0.866**	38	0.848**
6	0.683**	17	0.801**	28	0.886**	39	0.887**
7	0.732**	18	0.817**	29	0.848**	40	0.860**
8	0.625**	19	0.875**	30	0.883**	41	0.780**
9	0.792**	20	0.882**	31	0.836**	42	0.831**
10	0.779**	21	0.889**	32	0.858**	43	0.756**
11	0.677**	22	0.859**	33	0.571**		

يبين الجدول (2) أن جميع قيم مصفوفة ارتباط فقرات المقياس مع الدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا، مما يشير إلى قوة الاتساق الداخلي لفقرات المقياس، وهذا بالتالي يعبر عن صدق فقرات الأداة في قياس ما صيغت من أجله.

ثبات أداة الدراسة:

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقة الاتساق الداخلي حسب معادلة كرونباخ ألفا، والجدول (2) الآتي يبين ذلك.

الجدول (2): معاملات الثبات بطريقة كرونباخ الفا لمجالات أداة الدِّراسة.

المجال	معامل كرونباخ ألفا
توفير البيئة التكنولوجية	0.930
النمو التكنولوجي	0.966
التحول والابتكار	0.974
معوقات استخدام التكنولوجيا	0.925
الأداة ككل	0.967

يبين الجدول (2) أن معاملات كرونباخ ألفا لمجالات أداة الدراسة تراوحت فيما بين (0.95-0.98) وبلغ معامل الثبات للأداة ككل (0.98)، وهذا يشير إلى تمتع الأداة بثبات عالٍ؛ الأمر الذي يشير إلى صلاحيتها لتحقيق أهداف الدراسة.

المعالجة الإحصائية:

تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤالين الأول الثالث، وتم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين المتعدد للإجابة على السؤال الثاني والرابع، وتم استخدام اختبار بيرسون للإجابة على السؤال الخامس.

نتائج الدراسة ومناقشتها:

النتائج المتعلقة بالسؤال الأول ومناقشتها: ما مستوى التمكين التكنولوجي في المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين والجدول (3) يوضح ذلك.

الجدول (3): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين

الرتبة	الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	2	النمو التكنولوجي	3.14	0.89	متوسطة
2	3	التحول والابتكار	3.10	0.94	متوسطة
3	1	توفير البيئة التكنولوجية	3.05	0.77	متوسطة
الكلي			3.10	0.82	متوسطة

يبين الجدول (3) أن درجة تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين جاءت بدرجة كلية متوسطة، بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.82)، وأن المتوسطات الحسابية للمجالات تراوحت ما بين (3.05-3.14) حيث جاء في المرتبة الأولى مجال النمو التكنولوجي بمتوسط حسابي (3.14) وانحراف معياري (0.89) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الثانية مجال التحول والابتكار بمتوسط حسابي (3.10) وانحراف معياري (0.94) وبدرجة متوسطة، وجاء في المرتبة الأخيرة مجال توفير البيئة التكنولوجية بمتوسط حسابي (3.05) وانحراف معياري (0.77) وبدرجة متوسطة، وتعزى هذه النتيجة إلى أنه وبالرغم من الأولى أهمية التمكين التكنولوجي إلا أنه لا تزال المدارس تقوم بتوظيف التكنولوجيا في التعليم بشكل غير كافي في بعض الأحيان، بالرغم من أن التكنولوجيا في التعليم هي من أهم أسس التقدم العلمي في الوقت المعاصر، وتشير هذه النتيجة إلى أن إدارات المدارس تهتم في بعض الأحيان في تحديث الأنظمة التربوية بما يتماشى مع المستجدات العصرية في التعليم، من حيث الإعداد الشامل لكافة المجالات المتمثلة بأعداد المعلم والطلبة والإدارات المدرسية، وتهيئة البنية التحتية التكنولوجية الداعمة للتمكين التكنولوجي، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب (2020) التي أظهرت نتائجها أن مستوى التمكين التكنولوجي قد جاء بمستوى متوسط، واتفقت أيضاً مع نتيجة دراسة عبد المظفر والشمري (2018) التي أظهرت نتائجها أن معوقات استعمال مدرسي اللغة العربية ومدرساتها في المرحلة الإعدادية لتقنيات التعليم الحديثة قد جاءت بمستوى متوسط. وفيما يلي عرضاً لنتائج مجالات التمكين التكنولوجي ومناقشاتها وقد تم ترتيبها تنازليا على النحو الآتي:

أولاً: مجال النمو التكنولوجي

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات والدرجة والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال " النمو التكنولوجي"، كما هو مُبين بالجدول رقم (4).

الجدول (4): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال النمو التكنولوجي مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	16	تتخذ إدارة المدرسة مواقف إيجابية من استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التدريس.	3.29	1.04	متوسطة
2	14	تُساهم إدارة المدرسة في تعزيز مقدرة المعلمين استخدام تطبيقات التكنولوجيا.	3.23	0.99	متوسطة
3	20	تُشجّع إدارة المدرسة المعلمين على التعامل الإيجابي مع المستجدات التكنولوجية.	3.19	0.96	متوسطة

4	13	تُتابع إدارة المدرسة مستوى تطور المعرفة التكنولوجية لدى المعلمين.	3.16	1.04	متوسطة
4	21	تُعزز إدارة المدرسة تنفيذ خطط التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية.	3.15	0.99	متوسطة
6	15	15.تُوفّر إدارة المدرسة أجواء تربوية تفاعلية من خلال استخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.14	1.03	متوسطة
7	19	تحث إدارة المدرسة المعلمين على استخدام التكنولوجيا في البحث التربوي.	3.13	1.07	متوسطة
8	23	تُصدر إدارة المدرسة قرارات مشجعة للمعلمين على استخدام تكنولوجيا التعليم.	3.13	1.06	متوسطة
9	22	تُتابع إدارة المدرسة جودة الأجهزة التكنولوجية المتعلقة بالتعليم.	3.13	1.00	متوسطة
10	17	تتيح إدارة المدرسة فرصة التفاعل الإلكتروني بينها وبين المعلمين.	3.09	1.04	متوسطة
11	18	تتخطى إدارة المدرسة حدود الزمان والمكان باستخدام التكنولوجيا.	2.88	1.06	متوسطة
الكلي			3.14	0.89	متوسطة

يبين الجدول (4) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال النمو التكنولوجي، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (2.88-3.29)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (16) التي تنص: "تتخذ إدارة المدرسة مواقف إيجابية من استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التدريس" بمتوسط حسابي (3.29) وانحراف معياري (1.04) وبدرجة متوسطة وتفسر هذه النتيجة إلى أن غالبية مديري المدارس لديهم رؤية إيجابية نحو استخدام معلميهم للتكنولوجيا في التعليم، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة رقم (14) التي تنص: " تُساهم إدارة المدرسة في تعزيز مقدرة المعلمين استخدام تطبيقات التكنولوجيا" بمتوسط حسابي (3.23) وانحراف معياري (0.99) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة بان غالبية مديري المدارس لديهم إدراك لأهمية تمكين المعلمين لتكنولوجيا التعليم وتوظيفها في التدريس، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (18) التي تنص: "تتخطى إدارة المدرسة حدود الزمان والمكان باستخدام التكنولوجيا"، بمتوسط حسابي (2.88) وانحراف معياري (1.06) وبدرجة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الشديفات والزبون (2020) التي توصلت إلى أن توظيف تكنولوجيا التعليم في العملية التعليمية جاء بدرجة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب (2020) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى النمو التكنولوجي جاء بدرجة متوسطة.

ثانيا: مجال التحول والابتكار

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات والدرجة والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال " استغلال الفرص"، كما هو مُبين بالجدول رقم (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال التحول والابتكار مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	32	تُرشد إدارة المدرسة المعلمين إلى تنويع بُنى التعليم بمختلف الأساليب التكنولوجية.	3.16	1.02	مرتفعة
2	31	تُرشد إدارة المدرسة الطلبة إلى التواصل التكنولوجي كجزء من التعلم الذاتي.	3.15	1.01	مرتفعة
3	28	تُعزز إدارة المدرسة مستوى الثقافة التكنولوجية لكل من المعلمين والطلبة.	3.13	1.01	متوسطة
4	27	تتابع إدارة المدرسة مستوى استخدام المعلمين للتكنولوجيا في التعليم.	3.12	1.05	متوسطة
4	26	تُوضح إدارة المدرسة للمعلمين كيفية توظيف التكنولوجيا في التعليم.	3.11	1.04	متوسطة
6	30	تُساعد إدارة المدرسة المعلمين على التحول إلى ثقافة الإتقان التكنولوجي.	3.10	1.08	متوسطة
7	25	تسعى إدارة المدرسة إلى توفير أجواء تفاعلية باستخدام تكنولوجيا التعليم.	3.07	1.03	متوسطة
8	29	تُشجِّع إدارة المدرسة على التحول من ثقافة الاجترار إلى ثقافة الابداع التكنولوجي.	3.06	1.07	متوسطة
9	24	تُعطي إدارة المدرسة أولوية لشراء المستلزمات المساندة لتطبيق تكنولوجيا التعليم.	3.02	1.04	متوسطة
الكلي			3.10	0.94	متوسطة

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال التحول والابتكار، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (3.03-3.88)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (31) التي تنص: " تُرشد إدارة المدرسة المعلمين إلى تنويع بُنى التعليم بمختلف الأساليب التكنولوجية" بمتوسط حسابي (3.16) وانحراف معياري (1.02) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة إلى أن إدراك الإدارات المدرسية للتغيرات والتطورات المستمرة في تكنولوجيا التعليم مما يفرض تجريب أساليب تكنولوجية متعددة، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة رقم (31) التي تنص: " تُرشد إدارة المدرسة الطلبة إلى التواصل التكنولوجي كجزء من التعلم الذاتي" بمتوسط حسابي (3.15) وانحراف معياري (1.01) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة إلى إدراك الإدارات المدرسية لأهمية التكنولوجيا في التعليم في تعزيز قدرات الطلبة الاستكشافية وتطوير قدراتهم في البحث والتطوير وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (24) التي تنص:" تُعطي إدارة المدرسة أولوية لشراء المستلزمات المساندة لتطبيق تكنولوجيا التعليم"، بمتوسط حسابي (3.02) وانحراف معياري (1.04)

وبدرجة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة الخطيب (2020) التي توصلت نتائجها إلى أن مستوى التحول والابتكار جاء بدرجة متوسطة.

ثالثاً: مجال توفير البيئة التكنولوجية

استُخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات والدرجة والرتبة لتقديرات أفراد عينة الدراسة لفقرات مجال "توفير البيئة التكنولوجية"، كما هو مُبين بالجدول رقم (5).

الجدول (5): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال توفير البيئة التكنولوجية مرتبة تنازليا حسب المتوسطات الحسابية.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	8	تتفهم إدارة المدرسة أهمية التكنولوجيا في تسهيل عملية التدريس وتطويرها.	3.49	1.07	متوسطة
2	4	تُشرِك إدارة المدرسة المعلمين في الدورات التي تعزز من مهاراتهم التكنولوجية.	3.48	1.04	مرتفعة
3	7	تُحفِّز إدارة المدرسة المعلمين الذين يستخدمون التكنولوجيا في تصميم الدروس.	3.26	1.03	متوسطة
4	2	تحرص إدارة المدرسة على مواكبة التطورات في البرامج الإلكترونية التدريسية.	3.17	1.02	متوسطة
4	5	تُحفِّز إدارة المدرسة المعلمين على تحويل بعض المقررات إلى برامج تعلم إلكتروني.	3.12	1.00	متوسطة
6	12	تمتاز تقنيات التعليم المتاحة بالسرية والأمان في تطبيق التعليم.	3.06	0.99	متوسطة
7	11	تُحقق البرمجيات التكنولوجية المخصصة للتعليم الأهداف التربوية.	3.00	1.02	متوسطة
8	10	تُساعد مقدرة التطبيقات التكنولوجية الحالية على تطبيق التعلم الإلكتروني.	2.97	1.03	متوسطة
9	9	تُخصص إدارة المدرسة ميزانية لتوفير التطبيقات التكنولوجية في التعليم.	2.89	0.99	متوسطة
10	1	تُوفِّر إدارة المدرسة عدد كافي من أجهزة الحاسب الآلي الحديثة.	2.81	1.05	متوسطة
11	6	تُعتبّر المختبرات التكنولوجية في المدرسة مناسبة لتطبيق التعلم الإلكتروني.	2.75	1.03	متوسطة
12	3	يتوافر في المدرسة شبكة إنترنت تمتاز بسرعة مقبولة.	2.58	1.07	متوسطة
الكلي			3.05	0.77	متوسطة

يبين الجدول (5) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والدرجة والرتبة للفقرات المتعلقة بمجال توفير البيئة التكنولوجية، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (2.58-3.49)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (8) التي تنص: "تتفهم إدارة المدرسة أهمية التكنولوجيا في تسهيل عملية التدريس وتطويرها" بمتوسط حسابي (3.49) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة إلى أن إدراك الإدارات المدرسية لأهمية توافر البرمجيات والمعدات التكنولوجية اللازمة لتسيير عملية التعلم باستخدام التكنولوجيا، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة رقم (4) التي تنص: "تُشرِك إدارة المدرسة المعلمين في الدورات التي تعزز من مهاراتهم التكنولوجية" بمتوسط حسابي (3.48) وانحراف معياري (1.04) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة إلى وتفسر هذه النتيجة إلى إدراك غالبية الإدارات المدرسية لأهمية التأهيل والتدريب على تكنولوجيا المعلومات لتمكينهم من توظيفها في التعليم، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (3) التي تنص: "يتوافر في المدرسة شبكة إنترنت تمتاز بسرعة مقبولة"، بمتوسط حسابي (2.58) وانحراف معياري (1.07) وبدرجة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة سعيد وعبدالنبي (2019) التي توصلت نتائجها أن مستوى البنية التحتية جاء بدرجة متوسطة.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى التمكين التكنولوجي في تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة) والجدول أدناه تبين ذلك.

الجدول (6): المتوسطات الحسابية والانحرافات والدرجة والرتبة لتقديرات أفراد العينة لمستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين حسب متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة).

المتغيرات	الفئات		توفير البيئة التكنولوجية	النمو التكنولوجي	التحول والابتكار	التمكين التكنولوجي
الجنس	ذكر	س	2.97	3.05	3.03	3.02
		ع	0.83	0.98	01.06	0.91
	أنثى	س	3.11	3.21	3.16	3.16
		ع	0.73	0.80	0.84	0.75
المؤهل العلمي	بكالوريوس	س	3.07	3.16	3.17	3.13
		ع	0.76	0.87	0.91	0.80
	دراسات عليا	س	2.98	3.05	2.88	2.97
		ع	0.85	0.95	1.06	0.92
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	س	2.93	3.06	3.22	3.07
		ع	0.64	0.73	0.95	0.69
	5- أقل من 10 سنوات	س	2.92	3.04	2.98	2.98
		ع	0.89	0.95	0.98	0.90
	10 سنوات فأكثر	س	3.13	3.19	3.13	3.15
		ع	0.74	0.89	0.93	0.82

يبين الجدول (6) تبايناً ظاهريا في المتوسطات الحسابية في مستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجداول رقم (7).

الجدول (7): تحليل التباين المتعدد لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة على مستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين.

مصدر التباين	المجالات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	توفير البيئة التكنولوجية	1.114	1	1.114	1.884	0.171
هوتلنج = 0.008	النمو التكنولوجي	1.385	1	1.385	1.756	0.186
ح =3.000	التحول والابتكار	0.855	1	0.855	0.965	0.327
	التمكين التكنولوجي ككل	1.107	1	1.107	1.643	0.201
المؤهل العلمي	توفير البيئة التكنولوجية	0.250	1	0.250	0.423	0.516
هوتلنج = 0.020	النمو التكنولوجي	0.346	1	0.346	0.439	0.508
ح=3.000	التحول والابتكار	2.421	1	2.421	2.734	0.099
	التمكين التكنولوجي ككل	0.777	1	0.777	1.153	0.284
الخدمة	توفير البيئة التكنولوجية	2.784	2	1.392	2.353	0.097
هوتلنج =0.054	النمو التكنولوجي	1.268	2	0.634	0.804	0.449
ويلكس 0.949	التحول والابتكار	1.178	2	0.589	0.665	0.515
ح=6.000	التمكين التكنولوجي ككل	1.282	2	0.641	0.951	0.388

يتبين من الجدول (7) ما يلي:

1. عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين.
2. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي على مستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين.
3. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى لأثر سنوات الخدمة على مستوى التمكين التكنولوجي في مدارس تربية لواء الموقر من وجهة نظر المعلمين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث ومناقشتها: ما مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظرهم؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معوقات استخدام التكنولوجيا التي تواجه معلمي المدارس في تربية الموقر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم والجدول (8) يوضح ذلك.

الجدول (8): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى معوقات استخدام التكنولوجيا التي تواجه معلمي المدارس في تربية الموقر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم.

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الدرجة
1	1	تُسهم الأعباء التدريسية بانخفاض الوقت اللازم لإعداد الوسائل التعليمية التكنولوجية.	3.64	1.09	متوسطة
2	2	تتسبب لي ضغوط العمل بانخفاض مقدرتي على استخدام التكنولوجيا في التعليم.	3.55	1.12	متوسطة
3	3	.3أشعر أن لدي ضعف في التعامل مع المفاهيم التكنولوجية الحديثة.	2.89	1.01	متوسطة
4	4	أشعر بان وسائل التكنولوجيا في التعليم غامضة وأخشى تطبيقها.	2.81	1.00	متوسطة
4	6	أشعر أن مقدرتي منخفضة في تصميم الوسائل والبرمجيات التكنولوجية التعليمية.	2.81	1.07	متوسطة
6	5	أشعر بالخوف من الإخفاق في استخدام التكنولوجيا في التعليم.	2.69	1.05	متوسطة
7	8	أشعر أنني غير مؤهل على استخدام التكنولوجيا في التعليم الحديث.	2.64	1.14	متوسطة
8	7	أشعر بالرهبة لكل ما هو جديد في مجال استخدام التكنولوجيا في التعليم.	2.60	1.10	متوسطة
9	10	أتجنب اللوائح الإدارية الخاصة باستخدام التكنولوجيا في التعليم.	2.56	1.05	متوسطة
10	9	أتجنب الانضمام إلى الدورات التدريبية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في التعليم.	2.55	1.09	متوسطة
11	11	أعتقد أن استخدامي لتكنولوجيا التعليم يقلل من سيطرتي على الغرفة الصفية.	2.53	1.08	متوسطة
الكلي			2.84	0.81	متوسطة

يبين الجدول (8) أن م معوقات استخدام التكنولوجيا التي تواجه معلمي المدارس في تربية الموقر من وجهة نظر المعلمين أنفسهم جاءت بدرجة كلية متوسطة بمتوسط حسابي (2.84) وبانحراف معياري (0.81)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لفقرات المجال ما بين (2.53-3.64)، حيث جاءت في الرتبة الأولى الفقرة رقم (1) التي تنص: " تُسهم الأعباء التدريسية بانخفاض الوقت اللازم لإعداد الوسائل التعليمية التكنولوجية" بمتوسط حسابي (3.64) وانحراف معياري (1.09) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة إلى أن نصاب التعليم المرتفع يحد من إمكانيات المعلمين على استخدام التكنولوجيا في التعليم بسبب قلة تفرغ المعلمين لتجهيز البرمجيات الرقمية، وجاء في الرتبة الثانية الفقرة رقم (2) التي

تنص: " تتسبب لي ضغوط العمل بانخفاض مقدرتي على استخدام التكنولوجيا في التعليم" بمتوسط حسابي (3.55) وانحراف معياري (1.12) وبدرجة متوسطة، وتفسر هذه النتيجة وتفسر هذه النتيجة أيضاً إلى وجود أعباء لدى غالبية المعلمين تتسبب بانخفاض قدرتهم على استخدام التكنولوجيا، وجاء في الرتبة الأخيرة الفقرة رقم (11) التي تنص:" أعتقد أن استخدامي لتكنولوجيا التعليم يقلل من سيطرتي على الغرفة الصفية "، بمتوسط حسابي (2.53) وانحراف معياري (1.08) وبدرجة متوسطة، واتفقت هذه النتيجة مع نتيجة دراسة

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع ومناقشتها: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة نحو مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر من وجهة نظرهم تعزى لمتغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة)؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الثقة التنظيمية لدى معلمي المدارس الأساسية في تربية لواء الموقر حسب متغيرات (الجنس، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخدمة) والجدول أدناه تبين ذلك.

الجدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات والدرجة والرتبة لتقديرات أفراد العينة لمستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس في تربية لواء الموقر حسب متغيرات (الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة).

المتغيرات	الفئات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكر	2.67	0.79
	أنثى	2.98	0.81
المؤهل العلمي	بكالوريوس	2.87	0.80
	دراسات عليا	2.73	0.85
سنوات الخدمة	أقل من 5 سنوات	2.74	0.95
	5- أقل من 10 سنوات	2.81	0.85
	10 سنوات فأكثر	2.88	0.76

يبين الجدول (9) تبايناً ظاهريا في المتوسطات الحسابية في مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس في تربية لواء الموقر باختلاف (الجنس، المؤهل العلمي، عدد سنوات الخدمة)، ولبيان دلالة الفروق الإحصائية بين المتوسطات الحسابية تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد كما هو مبين في الجداول رقم (9).

الجدول (10): تحليل التباين الثلاثي لأثر الجنس والمؤهل العلمي وسنوات الخدمة على مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس في تربية لواء الموقر.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	5.762	1	5.762	8.953	0.003
المؤهل العلمي	0.458	1	0.458	0.711	0.400
سنوات الخدمة	0.736	2	0.368	0.572	0.565

يتبين من الجدول (8) ما يلي:

1. وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) في متوسط إجابات أفراد عينة الدراسة على مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس في تربية لواء الموقر تبعاً لمتغير الجنس وجاءت الفروق لصالح الإناث.
2. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى لأثر المؤهل العلمي مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس في تربية لواء الموقر.
3. عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) تعزى لأثر سنوات الخدمة على مستوى معوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس في تربية لواء الموقر.

النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس ومناقشتها: هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين التمكين التكنولوجي ومعوقات استخدام التكنولوجيا لدى معلمي المدارس الثانوية في تربية لواء الموقر؟

جدول (11): معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التمكين التكنولوجي ومعوقات استخدام التكنولوجيا في تربية الموقر .

معوقات استخدام التكنولوجيا		
المجال	معامل الارتباط بيرسون (Pearson)	الدالة الإحصائية
توفير البيئة التكنولوجية	-0.127**	0.04
النمو التكنولوجي	-0.162**	0.00
التحول والابتكار	-0.237**	0.00
التمكين التكنولوجي	-0.189**	0.00

يبين الجدول (11) وجود علاقة ارتباطية سالبة وذات دلالة إحصائية بين التمكين التكنولوجي ككل ومعوقات استخدام التكنولوجيا لدى المعلمين ككل حيث بلغ معامل الارتباط بيرسون (-0.189**) بدلالة إحصائية (0.000).

التوصيات:

1. تكريس الإدارات المدرسية اهتمامها في التعرف إلى الاحتياجات التكنولوجية للمعلمين، والعمل على إشباع هذه الاحتياجات بما يخفض من معوقات التمكين التكنولوجي.
2. تكريس الإدارات المدرسية اهتمامها في التعرف إلى أهم مزايا التعليم المحوسب مقابل التعليم الاعتيادي، والعمل على حفز المعلمين على استخدام التعليم المحوسب.
3. تعزيز الإدارات المدرسية قدراتها في تنفيذ خطط التعليم باستخدام الوسائل التكنولوجية، وذلك نظراً بان الوسائل التكنولوجية تتميز بالدقة والسرعة، وسهولة الاسترجاع.
4. تعزيز الإدارات المدرسية تطوير مقدرات المعلمين في استخدام تكنولوجيا التعليم، وذلك من خلال فسح المجال لتبادل المعلومات والخبرات بين المعلمين المؤهلين تكنولوجيا وبين أقرانهم الذين هم بحاجة إلى تطوير مقدراتهم.
5. ضرورة متابعة الإدارة المدرسية لصلاحية الأجهزة التكنولوجية في المدرسة، ومدى مواكبتها للتطورات التكنولوجية في مجال التعليم.

6. خفض الأعباء التدريسية ونصاب الحصص على المعلمين من أجل إفساح المجال الكافي للمعلمين في إعداد الوسائل التعليمية المحوسبة.

7. عقد الدورات تدريبية للمديرين والمعلمين فيما يتعلق باستخدام الوسائل التكنولوجية في التعليم، وكيفية توظيفها داخل الغرف الصفية.

8. تحديث كافة الأجهزة والوسائل والبرمجيات التكنولوجية الحديثة في المدارس بما يسهم في مواكبة أهم التطورات في مجال توظيف التكنولوجيا في التعليم.

References

Abdelaziz، H. (2012). Pedagogical and technological kindergartens: A proposed framework for ensuring teaching quality in higher education institutions. Second Arab International Conference on Quality Assurance in Higher Education.

Abdelhalim، B. M.، & Abdelaziz، B. A. (2018). Challenges and difficulties facing the application of educational technology in primary schools in Algeria from teachers' perspectives (mobile learning as a model). Journal of Social and Human Sciences، 4(14)، 384–409.

Abdul-Mudhaffar، N.، & Al-Shammari، N. (2018). A study to identify barriers to using modern educational technology by Arabic language teachers in preparatory schools and remedies. Maysan Journal of Academic Studies، 1(33)، 222–259.

Abu Rabeeh، I. (2015). The level of perception of private basic school principals regarding the importance of educational technology and its relation to the level of teachers' use of this technology from teachers' perspectives in Amman. Unpublished Master's Thesis، Middle East University، Amman، Jordan.

Ahmed، M. (2018). Technology and the development of the educational process. Cairo: Dar Al-Kitab Al-Hadeeth.

Al-Ajrami، S. (2012). The availability of e-learning competencies among technology teachers in Gaza governorate schools in light of certain variables. An-Najah University Journal for Research، 26(8)، 203–252.

Al-Ashiry، H. (2011). Multimedia technology in the 21st century. Al Ain: Dar Al-Kitab Al-Jamei.

Al-Attar، H. (2020). The degree of compliance of computer teachers and students in secondary schools in Kuwait with international educational technology standards. Unpublished Master's Thesis، World Islamic Sciences University، Amman، Jordan.

Al-Fahdawi، L. (2017). Obstacles to using educational technology by elementary teachers in schools in Anbar governorate، Iraq. Unpublished Master's Thesis، Amman Arab University، Amman، Jordan.

Al-Far، A. (2010). Educational computing and the challenges of the 21st century. Cairo: Dar Al-Fikr Al-Arabi.

Al-Ghazo، A. (2015). The degree of faculty members' practice of technological competencies in northern Jordanian universities and its relation to their job performance. Unpublished Doctoral Dissertation، Yarmouk University، Irbid، Jordan.

Al-Hawamdeh، M. (2012). Obstacles to using e-learning from the perspective of faculty members at Al-Balqa Applied University. Journal of Damascus University، 27(1)، 803–831.

Al-Kasasbeh، M. (2018). Enhancing institutional performance effectiveness through information technology. Amman: Dar Al-Yazouri for Publishing and Distribution.

Al-Khaldi، A.، Al-Zafiri، B.، & Al-Shammari، M. (2021). Obstacles to using educational technology in middle schools from teachers' perspectives in Kuwait. Journal of Educational and Psychological Sciences، 5(14)، 1–25.

Al-Khatib، R. (2020). The degree of technological empowerment practices by private school principals in Amman and its relationship to promoting self-learning. Unpublished Master's Thesis، Al al-Bayt University، Mafraq، Jordan.

Al-Khraysheh، A. (2011). The reality of using computers and the internet in social studies in Jordan. Journal of Damascus University، 17(2)، 204–220.

Al-Najjar، H. (2009). A proposed program to train faculty members at Al-Aqsa University on educational technology innovations in light of their training needs. Islamic University Journal، 7(1)، 710–751.

Al-Otaibi، A.، Al-Humaidani، B.، Al-Mutairi، L.، & Al-Adim، M. (2021). The reality of using educational technology in teaching from the perspective of secondary school teachers in Hafar Al-Batin. Arab Journal for Specialized Education، 5(20)، 291–320.

Al-Rasai، S. (2017). Building a list of competencies for science teachers in the field of information and communication technology and measuring their availability before service. Al-Hussein Bin Talal University Journal for Research، 1(2)، 2–25.

Al-Shadifat، M.، & Al-Zuboun، M. (2020). The reality of employing educational technology in the educational process in Mafraq district schools from teachers' perspectives. Studies in Educational Sciences، 47(1)، 242–253.

Al-Tayti، A. (2008). Educational technology: Theory and practice. Amman: Workers Cooperative Printing Association.

Alwan، S. (2018). Mechanisms for empowering teachers in Egypt in light of experiences from selected countries. Comparative and International Education Journal، 9(3)، 277–293.

Al-Zuboun، M.، & Al-Saleh، H. (2018). Perceptions of primary school teachers in private schools regarding the barriers to effective use of educational technology in classrooms in Amman. An-Najah University Journal for Research، 32(9)، 1720–1752.

Amayreh، M. (2019). The degree of availability of technological competencies among faculty members in Jordanian universities and the barriers to their availability. Unpublished Master's Thesis، Amman Arab University، Amman، Jordan.

Beltekin، E.، & Thsan، K. (2020). The effect of coronavirus (COVID-19) outbreak on education systems: Evaluation of distance learning system in Turkey. Journal of Education and Learning، 9(4)، 51–87.

Freihat، N. (2020). The role of information technology in improving educational services in secondary schools in Al-Jameh district from teachers' perspectives. Unpublished Master's Thesis، Jerash University، Jerash، Jordan.

Hasab Al-Nabi، A. (2020). The fourth industrial revolution and the development of technological readiness in preparatory education in Ireland، Canada، Germany، and England، and the possibility of benefiting from it in developing technological readiness in preparatory schools in Egypt. Journal of Studies in University Education، 47، 675–690.

Krishnakumar، R. (2011). Attitude of teachers of higher education towards e-learning. Journal of Education and Practice، 2(4)، 121–153.

Lee، M.، & Gaffney، A. (2008). School leadership and information and communication technology. The Turkish Online Journal for Educational Technology، 7(4)، 82–89.

Mahyoob، M. (2021). Challenges of e-learning during the COVID-19 pandemic experienced by EFL learners. Arab World English Journal، 11(2)، 351–362.

Qaytit، G. (2011). Teaching computerization. Amman: House of Culture for Publication and Distribution.

Saad، H. (2021). Obstacles to using hybrid education in special education elementary schools from teachers' perspectives. Scientific Journal for Special Education، 3(1)، 143–178.

Saeed، H.، & Abdelnabi، A. (2019). Requirements for using educational technology in Libyan universities: A field study at Al-Sayyid Muhammad Ali Al-Sanusi Islamic University. Conference Research Journal - Sirte University، 1(1)، 101–124.

Tippins، P. (2012). The impact of digital technology on learning: A summary for the Education Endowment Foundation. School of Education، Durham University.

Yohannes، Y.، Juandi، D.، & Sukma، Y. (2021). Mathematics teachers' difficulties in implementing online learning during the COVID-19 pandemic. Journal of Hunan University، 48(2)، 87–98.

Youssef، W. (2015). Modern educational technology. Kuwait: Dar Al-Maarifa Library.

Yusuf، M. (2013). Student-teachers' competence and attitude towards information and communication technology. Contemporary Educational Technology، 2(1)، 18–36.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

Furter Anxiety and its Relation with Stress Coping Strategies among Wives of Renal Failure Patients in the Gaza Strip

Basel M. El-Khodary*
Assistant Professor in Psychology - Department of Psychological Counseling – Islamic University – Gaza – Palestine

bkhodary@iugaza.edu.ps

http://orcid.org/0000-0003-1087-7116

Rana H. Abu Shaban

Department of Psychological Counseling – Islamic University – Gaza – Palestine

Received: 24/06/2024, **Accepted**: 05/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: The study aimed to identify the future anxiety and its relationship with coping strategies among the wives of renal failure patients in the Gaza Strip. The descriptive analytical approach was used, and the sample consisted of (157) wives. Future anxiety scale (prepared by the researchers) and coping style scale (Musa, 2016) were used. The results showed that the wives of renal failure patients reported a moderate level of future anxiety, negative coping strategies, and positive coping strategies. The study also revealed that there is a positive significant relationship between future anxiety and negative coping styles. In contrast, there is a negative significant relationship between future anxiety and positive coping strategies. Further, the study showed no significant differences in future anxiety and coping strategies due to age, educational level, profession, family type, and economic level among wives of kidney failure patients.

Keywords: Future anxiety, coping strategies, wives of renal failure patients, Gaza Strip

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

قلق المستقبل وعلاقته بمواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة

د. باسل مهدي الخضري*

أستاذ مساعد في علم النفس – قسم الارشاد النفسي – الجامعة الاسلامية – غزة – فلسطين

bkhodary@iugaza.edu.ps

http://orcid.org/0000-0003-1087-7116

أ. رنا حافظ أبو شعبان

قسم الارشاد النفسي – الجامعة الاسلامية – غزة – فلسطين

تاريخ الاستلام: **2024/06/26** - تاريخ القبول: **2024**/12/**05** - تاريخ النشر: 2024/**12**/27

ملخص: هدفت الدراسة إلى التعرف على قلق المستقبل وعلاقته بأساليب مواجهة الضغوطات لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة، وتم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وتكونت عينة الدراسة من (157) زوجة، واستخدم الباحثان مقياس قلق المستقبل (إعداد الباحثين)، ومقياس أساليب مواجهة الضغوط (اعداد موسى، 2016). أشارت النتائج إلى وجود درجة متوسطة من قلق المستقبل، وأساليب المواجهة السلبية، وأساليب المواجهة الإيجابية لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي. كما أظهرت الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وأساليب المواجهة الإيجابية، ووجود علاقة طردية دالة إحصائياً بين قلق المستقبل وأساليب المواجهة السلبية. في حين بينت النتائج عدم جود فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى للعمر، أو المستوى التعليمي، أو المهنة، أو نوع الأسرة، أو المستوى الاقتصادي.

الكلمات المفتاحية: قلق المستقبل، أساليب مواجهة الضغوط، زوجات مرضى الفشل الكلوي، قطاع غزة

*المؤلف المرسل

المقدمة:

نعمة الصحة من النعم التي أنعم الله بها على الإنسان، وهي أغلى ما يمكن أن يملكه، وليس من الغريب أن يُقال بأن الصحة ثروة الإنسان العاقل؛ فالصحة هي سبيل الفرد لخدمة نفسه دون حاجة للآخرين، وهي التي تمكننا من المضي قدماً في الحياة بسعادة وراحة، وممارسة نشاطاتنا اليومية بسهولة ويسر. وقد يُبتلى الإنسان في صحته بإصابته بأحد الأمراض العضوية مثل الفشل الكلوي، وهو توقف مفاجئ أو تدريجي لوظائف الكلية يؤدي إلى خلل في عملية تنقية الدم وإخراج السموم من الجسم (العينية، 2005)، مما يستدعي الخضوع إلى برنامج علاجي خاص يلقي بالعبء ليس على المريض فحسب، بل يمتد أثره على ذوي المريض أيضاً، لأن الأسرة بطبيعة الحال تشكل وحدة مترابطة تعيش في تواصل دائم مع بعضها البعض. وبالتالي عند تعرض أحد أفراد الأسرة لمرض الفشل الكلوي فإن ذلك يؤدي إلى العديد من الأفكار والمشاعر السلبية لدى عائلة المريض، وفي الغالب تكون هذه الأفكار والمشاعر مرتبطة بالمستقبل، وهذا ما يسمى بقلق المستقبل.

قلق المستقبل:

تعد ظاهرة القلق من الظواهر النفسية الشائعة التي اهتم بها علماء النفس، حيث أصبحت ظاهرة ملحوظة لدى الأفراد، ويعد القلق من الانفعالات الإنسانية الأساسية، وجزء طبيعي من السلوك الإنساني، فالقلق عند الإنسان السوي يعد تفاعلاً طبيعياً لظروف الحياة العادية التي يعيشها، كما أن القلق في حدوده الطبيعية يعمل كدافع قوي نحو التقدم، ولكن إذا زاد عن حده وأصبح شديداً، فإن ذلك قد يؤدي إلى صعوبة التكيف، ويصبح قلقاً مرضياً.

كما يعتبر قلق المستقبل نوعاً من أنواع القلق الذي يشكل خطراً وتهديداً على صحة الأفراد وإنتاجيتهم، إذ أنه قد يظهر نتيجة لظروف الحياة الصعبة والمعقدة، وتزايد ضغوط الحياة ومطالب العيش، وقد يكون القلق ذا درجة مرتفعة فيؤدي إلى اختلال في توازن الفرد مما يكون له الأثر الأكبر عليه سواء على الناحية العقلية، أو الجسدية، أو السلوكية (السميري وصالح، 2013). في حين يرى وادة (2020) قلق المستقبل بأنه جزء من القلق العام موضوعه توقع المستقبل، مما يدفع صاحبه إلى الارتباك والشعور بالتهديد، وفقدان الطمأنينة النفسية، والتشاؤم والفشل في تحقيق الذات وتجسيد الطموحات. بينما تعرف مسمح (2021) قلق المستقبل بأنه حالة انفعالية ناتجة عن الإحساس بالخطر، وعدم الشعور بالارتياح، وتوقع حدوث خطر يهدد حياة الفرد ومستقبله، وتتسم بالارتباك

والضيق والغموض، والخوف من المستقبل، ما يؤثر سلباً على حياته اليومية والاجتماعية وجميع مناحي الحياة، وقد يصاحبها العديد من الاضطرابات.

أسباب قلق المستقبل:

إن المستقبل مصدر مهم من مصادر القلق، باعتباره مساحة لتحقيق الرغبات والطموحات، وتحقيق الذات والامكانيات الكامنة، ومن جهة أخرى يعتبر المستقبل هو المجال الذي تتحرك فيه هواجس القلق، فهذا الأخير مرتبط بتلك الأحداث التي من المحتمل حدوثها في المستقبل أكثر من الأحداث التي وقعت في الماضي. والقلق كغيره من الظواهر الإنسانية المعقدة هو نتاج مجموعة من الأسباب المتعلقة بالشخص ذاته، كالخبرات السلبية، وطبيعة مسار الطفولة واضطراباتها، والبناء النفسي والمعرفي، والظروف التي مر بها. ولقد أشار جبر (2012) إلى أن هناك أسباباً لقلق المستقبل يمكن إيجازها في الآتي:

-قلق المستقبل هو نتاج لتفكير غير عقلاني يتبناه الإنسان مع المبالغة والتهويل في النظر إلى قضايا الحياة، ما يخلق شعوراً لدى الفرد بأنه عاجزاً وضعيفاً غير قادراً على فهم ذاته، ولا يستطيع تحديد أهدافه.

-قلق المستقبل قد يكون ناتجاً عن العيش في بيئة قلقة مشبعة بعوامل الخوف والهم ومواقف الضغط، والأفكار والمعتقدات والاتجاهات التي يستقيها الفرد من أسرته ومجتمعه، وهذا معناه أن هناك أموراً داخل المجتمع تثير التوجس والخوف من الأيام المقبلة التي قد تعمل على تغيير أهداف الفرد الحياتية.

-أسباب مترسبة، كعدم قدرة الفرد على تحقيق الأهداف، والفشل المتكرر، ما يولد لديه إحباطاً مستمراً، ونوعاً من الإرباك وفقدان الأمل في تحقيق الأهداف، وفي نظرته للمستقبل ككل.

-مواقف الحياة الضاغطة والأخطار في الحياة الواقعية، والتغيرات السريعة التي تحلق في الواقع، والضغوط الحضارية والبيئية الحديثة، ومطالب ومطامع المدينة المتغيرة (عصر القلق)، وعدم تقبل الواقع، والنظرة التشاؤمية للمستقبل.

وترى مسمح (2021) أن لقلق المستقبل أسباباً أخرى تتمثل في الظروف الاقتصادية والسياسية السيئة والحروب والصراعات، والضغوط النفسية المتزايدة، والحديث السلبي مع الذات، وعدم القدرة على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها الشخص، وخبرات الماضي المؤلمة، وعدم الشعور بالأمن والإحساس بالخوف، وضعف الوازع الديني، وعدم الايمان بالقضاء والقدر، وأمنيات الفرد التي لا تتناسب مع حجم الإمكانيات الواقعية والفعلية.

مظاهر قلق المستقبل:

ذكرت مدوخ (2017) أن مظاهر القلق تتمثل فيما يأتي:

-الشعور العجز وعدم تحقيق الذات.

-عدم القدرة على مواجهة المستقبل.

-عدم وجود ثقة بالآخرين أو بنفسه مما يؤدي للاصطدام بالآخرين.

-الخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقع حدوثها في المستقبل.

-الانطواء وظهور علامات الحزن والشك والتردد.

-التشاؤم من المستقبل وتوقع حدوث الشر دائما.

-الانسحاب السلبي من الأنشطة البناءة دون المخاطرة.

-صلابة الرأي والتعنت وظهور الانفعالات لأدنى الأسباب.

الآثار السلبية لقلق المستقبل:

لقلق المستقبل تأثيرات سلبية كبيرة على حياة الفرد، فهو يجعله في اضطراب دائم، ويجعل حاضره في حالة تأزم وشلل وارتباك، مما يفقده القدرة على التصرف بطريقة عقلانية، ونتيجة لذلك، يقوم الفرد بالتفسيرات السلبية للأحداث اليومية، ويهاجم القلق ذات الفرد مما يجعله عرضة للانهيار النفسي والعقلي والبدني، ومن أهم الآثار السلبية التي تترتب على قلق المستقبل ما يأتي:

-التفكير في المستقبل المجهول له أكبر الأثر على صحة الفرد سواء من الناحية العقلية أو الجسمية أو النفسية أو السلوكية؛ بسبب التفكير السلبي والتشاؤمي نحو الذات ونحو المستقبل (عسلية والبناء، 2011).

-قد يدفع قلق المستقبل الفرد إلى العزلة الاجتماعية، وعدم الثقة في الآخرين (الحمداني، 2011).

-ذكر مولن Mollin أن قلق المستقبل يؤثر على قرارات الأفراد المستقبلية، فينجم عنه السلوك المضطرب كالشعور بالعجز، والانسحاب والسلبية، وعدم القدرة على مواجهة المستقبل، والخوف من التغيرات الاجتماعية والسياسية المتوقعة (جبر، 2012).

ولقد اهتمت نظريات علم النفس بتفسير قلق المستقبل، فقد أرجع فرويد القلق إلى ماضي الطفل، والخبرات الأولى التي يعيشها، وكيفية تفاعل مكونات الشخصية (الهو والأنا والأنا الأعلى) مع هذه الخبرات، وميكانزمات الدفاع التي يلجأ إليها الفرد بشكل لاشعوري، حيث اعتبر القلق ميكانزماً داخلياً غير مُدركاً ينشأ عندما يكون هناك تهديداً بسيطرة الهو على الأنا، وهنا تطلق الأنا إشارة إنذار للعمل على كبت تلك الرغبات باستخدام الحيل الدفاعية كالتبرير والإسقاط والنكوص وغيرها من الحيل الدفاعية (سلامة، 2011). أما المدرسة السلوكية، فالسلوك في نظرهم متعلم من البيئة، والقلق

يكون بسبب طرق التعلم الخاطئ. بمعنى آخر فإنهم يفسرون القلق في ضوء الاشتراط الكلاسيكي، وهو ارتباط مثير جديد محايد يكسب صفة المثير الأصلي المخيف بالمثير الأصلي، فيصبح المثير الجديد قادراً على استدعاء الاستجابة الخاصة بالمثير الأصلي (العزة، 2004). وبالنسبة للنظرية الإنسانية، فإن القلق ينشأ عندما يواجه الفرد بعض العوائق والصعوبات التي تقف أمام تحقيق أهدافه وطموحاته، أو عندما يواجه حدثاً يهدد بنيته الذاتية القائمة فعلاً (حجازي، 2013). في حين أرجع رواد النظرية المعرفية نشأة القلق إلى التشوه المعرفي، وتحريف التفكير عن الذات وعن المستقبل، وكيفية إدراك الشخص وتفسيره للأحداث الذي قد يتضمن حديثاً سلبياً للذات، وإدراك المعلومات عن الذات والمستقبل على أنها مصدر للقلق، وانخفاض في فاعلية الذات (مسمح، 2021).

قلق المستقبل من منظور إسلامي:

نعمة الإسلام من أعظم نعم الله تعالى على البشرية، فيه القرآن الكريم كتاب الهداية والإرشاد والنور، أنزله الله عز وجل على معلمنا وسيدنا محمد (صلى الله عليه وسلم) ليخرج الناس من الظلمات إلى النور، حيث إن التصور الإسلامي للكون والحياة والإنسان تصوراً مفعماً بالأمل والتفاؤل، تجد فيه جواباً لكل الأسئلة، وتفسيراً لكل الإشكالات عن المنشأ والغاية والمصير، ويعطي حلاً شافياً للأزمات التي حلت بالإنسان المعاصر، سواء كانت هذه الأزمات دينية أو نفسية أو خلقية أو اجتماعية أو غيرها، حتى يصل الفرد إلى تحقيق الطمأنينة والاستقرار والأمن النفسي. يقول الله سبحانه وتعالى في كتابه العزيز: ﴿**وَنُنَزِّلُ مِنَ الْقُرْءَانِ مَا هُوَ شِفَاءٌ وَرَحْمَةٌ لِلْمُؤْمِنِينَ وَلَا يَزِيدُ الظَّالِمِينَ إِلَّا خَسَارًا**﴾ [الإسراء: 82] فهذه الحياة ليست عبثاً، والإنسان فيها لم يخلق سدى، ومن هذا المنطلق قدم الإسلام للإنسانية منهجاً وطرقاً سلمية للوقاية من القلق.

ويشير رياض (2008) إلى أن تحقيق الأمن النفسي وطمأنينة القلب لا يكون إلا بالقرآن الكريم الباعث للأمل والرضا والسكينة في نفوس المؤمنين، حيث لا تخلو حياة الإنسان من مثيرات القلق والضيق، ودواعي الارتياب والتردد، لا سيما مع تعدد المهام وكثرة الأعباء، وتعقد ظروف الحياة وتشابكاتها، وترسم الثقافة الإسلامية من وجهة نظر القرآن الكريم والسنة النبوية المطهرة المنهاج الأمثل الذي يقي الإنسان من شر الأمراض العضوية والنفسية، وتدفع عنه الخوف والقلق. وقد ذكرت مسمح (2021) بعض الآيات القرآنية الكريمة التي تشتمل على طرق علاجية للسيطرة على الخوف والقلق وتحقيق الطمأنينة منها:

1- الذكر: قال تعالى: ﴿**الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾ [الرعد: 28].

2- قراءة القرآن بالتدبر: فلها مفعول عجيب في راحة النفس وشفائها مما تتعرض له، قال تعالى: ﴿وَنُنَزِّلُ مِنَ ٱلْقُرْءَانِ مَا هُوَ شِفَآءٌ وَرَحْمَةٌ لِّلْمُؤْمِنِينَ وَلَا يَزِيدُ ٱلظَّٰلِمِينَ إِلَّا خَسَارًا﴾ [الإسراء:82].

3- اللجوء إلى الله تعالى: فإن من ابتلي ببلاء فلجأ إلى الله وصدق في ذلك، فسيفرج الله عنه، فهذا يعقوب نبي الله عليه وعلى نبينا أفضل الصلاة وأزكى السلام ابتلي بفقد أحب أولاده إليه، فلجأ إلى الله وقال: ﴿قَالَ إِنَّمَآ أَشْكُواْ بَثِّي وَحُزْنِيٓ إِلَى ٱللَّهِ وَأَعْلَمُ مِنَ ٱللَّهِ مَا لَا تَعْلَمُونَ﴾ [يوسف: 86].

4- الصبر يؤدي بالمؤمن إلى راحة النفس، والتحرر من الخوف ومجابهة الأمور، و عدم الهرب منها، فالصادق مع نفسه، ومع ربه، ومع الآخرين لا يشعر بالتوتر والقلق بل يحيا حياة آمنة، قال تعالى : ﴿وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ، الَّذِينَ إِذَا أَصَابَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ، أُوْلَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ﴾ [البقرة: 155-157].

كما أن الأمر لا يقتصر على قلق المستقبل وما يتضمنه من أفكار ومشاعر، إنما يُضاف إلى ذلك أعباء وضغوطاً أخرى قد تواجه ذوي مرضى الفشل الكلوي بشكل عام وزوجاتهم بشكل خاص، والتي قد تتمثل بضغوط نفسية بسبب تأثر الجو الأسري وعدم استقراره بالإضافة لما ذكرناه في قلق المستقبل، أو ضغوطاً اقتصادية بسبب تكلفة العلاج والأدوية والفحوصات بالإضافة لوجود تهديد بفقدان مصدر الدخل، أو ضغوطاً اجتماعية بسبب عدم قدرة المريض وذويه على تأدية الواجبات الاجتماعية، أو ضغوطاً جسدية متمثلة في التعب والانهاك وقلة النوم، وذلك نتيجة لحاجة المريض للرعاية والاهتمام بشكل دائم. وتطول أمثلة الضغوط التي يتعرض لها ذوي مرضى الفشل الكلوي. وهذا ما يدفع الزوجات لاستخدام أساليب مواجهة الضغوط للتخفيف من مستوى التوتر والقلق.

أساليب مواجهة الضغوط:

يواجه الفرد في مراحل حياته العديد من المواقف والأحداث والأزمات التي تختلف من حيث شدتها وتأثيرها عليه تصديقاً لقوله تعالى: ﴿لَقَدْ خَلَقْنَا الإِنْسَانَ فِي كَبَدْ﴾ [البلد :4]، ويختلف الأفراد في كيفية التعامل مع هذه الأحداث والمواقف الحياتية بناء على مرجعيتهم الثقافية والبيئية. وقد أصطلح الباحثون على تسمية هذه المواقف والأحداث بالضغوط، ويعد موضوع الضغوط النفسية من الموضوعات المهمة التي شغلت العلماء في مجالات الصحة النفسية وعلم النفس والتربية، حيث يواجه

الأفراد في الحياة المعاصرة المليئة بالتغيرات زيادة وتنوعاً في مصادر الضغط النفسي، مما يتطلب استخدام أساليب لمواجهة هذه الضغوط وإعادة التوافق مع الذات، ومع البيئة المحيطة.

يشير يوسف (2021) إلى أن أساليب مواجهة الضغوط هي أساليب يستخدمها الفرد للسيطرة على المواقف الضاغطة التي يتعرض لها بهدف المحافظة قدر الإمكان على الصحة النفسية، وتحقيق التوازن الانفعالي، والتوافق النفسي والاجتماعي ليستطيع من خلالها القيام بوظائفه بشكل فعال. كما يعرفها فهمي (2019) بأنها الطرق والأساليب المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الفرد في التعامل مع المواقف الضاغطة، والصعوبات التي تواجهه في حياته، وذلك للتخفيف من حدة الموقف الضاغط، وخفض الانفعالات السلبية التي تتولد عنه.

إن طريقة إدراك الشخص للموقف الضاغط تحدد أسلوبه في التعامل معه، فإذا أدرك الشخص مصدر الضغط على أنه يمثل تهديداً له فسوف يستخدم أسالباً غير فعالة، وغير تكيفية، أما إذا أدرك الشخص مصدر الضغط على أنه يمثل نوعاً من التحدي له فسوف يستخدم أسالباً فعالة وإيجابية وتكيفية، ويدرك أن لديه قوة كبيرة على التحكم والسيطرة على هذا الموقف الضاغط (سلامة، 2011).

أهداف أساليب مواجهة الضغوط:

يرى لازاروس وفولكمان (Lazarus & Folkman ,1984) أن أساليب المواجهة تسعى لتحقيق هدفين أساسيين هما:

1- السيطرة على المشكلة التي تسبب الكرب من خلال المواجهة المركزة على المشكلة (Problem-Focused Coping) ويتم ذلك من خلال السلوك الواقعي المباشر لضبط العلاقة المضطربة بين الشخص وبيئته عن طريق حل المشكلة واتخاذ القرارات، وهي ذات منحنى وسيلي لحل المشكلات كونها تهدف إلى تغيير العلاقة بين الفرد وبيئته. لذلك فهي أساليب إيجابية في التعامل مع الضغوط.

2- تنظيم الانفعالات وذلك من خلال المواجهة المركزة على الانفعال (Emotion-Focused Coping) وهي ذات منحنى تحايلي أو تلطفي لأنها تتضمن جهوداً لضبط أو السيطرة على الانفعالات المترتبة على المشكلة مثل الغضب والقلق والاكتئاب، وتقليل آثارها النفسية والفسيولوجية بدون تغيير العلاقة الفعلية مع البيئة. وبذلك فهي تعد أسالباً سلبية في التعامل مع الضغوط.

الأساليب المستخدمة لمواجهة الضغوط:

هناك عدداً من الأساليب التي يمكن أن يستخدمها الفرد في التعامل مع الضغوط، فقد ذكر عبد الهادي (2014) أن هناك أسالياً إيجابية مثل إعادة التقييم الإيجابي للموقف، المساندة الاجتماعية، المسئولية الاجتماعية؛ وأسالياً سلبية مثل الإحجام المعرفي لتجنب التفكير الواقعي في الموقف الضاغط، التقبل والاستسلام للموقف الضاغط، البحث عن الأنشطة البديلة. كما قدم كوهن (Cohen, 1994) عدداً من الأساليب الإيجابية مثل التفكير العقلاني، والتخيل، وحل المشكلة، والدعابة، والرجوع إلى الدين؛ والأساليب السلبية مثل الإنكار. واقترح كارفر وآخرون (Carvaer et al., 1989) المواجهة الفعالة، والتخطيط، وممارسة ضبط النفس، وردع أو كبح المواجهة، والسعي وراء الدعم الاجتماعي، وإعادة التفسير الإيجابي، والتنفيس الانفعالي، والرجوع الى الدين كأساليب إيجابية، بينما اقترح فك الارتباط السلوكي (تجنب السلوك)، وفك الارتباط العقلي (تجنب التفكير في المشكلة)، والإنكار كأساليب سلبية لمواجهة الضغوط النفسية.

مصادر مواجهة الضغوط:

إن لمواجهة الضغوط نوعين من المصادر هما مصادر شخصية ومصادر بيئية.

أولاً: المصادر الشخصية: وهي نابعة من ذات الفرد، وقدرته على ضبط نفسه، وتوازنه وتعامله مع الظروف التي يعيشها. وتتمثل في مركز الضبط، وتقدير الذات، وفعالية الذات، وانخفاض العصابية.

ثانياً: المصادر البيئية: وهي بمثابة ركائز يستند عليها الفرد لتمده بالقوة التي تساعده على مواجهة ظروف الحياة وضغوطاتها، وترتبط بجوانب البيئة الاجتماعية والمادية مثل وجود أشخاص داعمين في حياته، ووجود المساندة الاجتماعية (بريخ، 2014).

مراحل مواجهة الضغوط:

ورد في عثمان (2001) أن هانز سيلي يعتقد أن ردود فعل الفرد للأحداث الضاغطة تتبع نمطاً متسقاً أطلق عليه "جملة أعراض التكيف العام" والذي يتكون من ثلاث مراحل هي:

1-مرحلة التنبيه والحذر أو استجابة الإنذار (Alarm Reaction):

وتسمى حالة الصدمة وهي المرحلة الدفاعية للجسم لمواجهة المخاطر الخارجية، وتشمل هذه المرحلة تغييرات بنائية وتشريحية وكيميائية في الجسم، حيث يحشد فيه الجسم كل طاقته لمواجهة التهديد، وعندما يتخلص الفرد من التهديد فإن الجسم يعود إلى حالة الاتزان الداخلي، وهي مرحلة قصيرة وسريعة تكون لدقائق وفي بعض الأحيان لساعات.

2-مرحلة المقاومة (Resistance):

يؤدي التعرض المستمر للموقف الضاغط إلى جانب العجز عن المواجهة إلى اضطراب التوازن الداخلي مما يؤدي إلى مزيد من الإفرازات الهرمونية التي تتسبب في اضطرابات عضوية. ففي هذه المرحلة يهيئ الإنسان نفسه لمواجهة مصدر الضغط فيزداد نشاط الغدة النخامية وقشرة الغدة الكظرية، وتكون أعضاء جسم الإنسان في حالة تيقظ تام فيزداد معدل نبضات القلب، ومعدل التنفس، ويزيد إنتاج الطاقة التي تمكن من المقاومة أو الفرار.

3-مرحلة الإنهاك أو الإجهاد (Exhaustion):

في هذه المرحلة -عندما تستمر الحالة- يستنفذ الجسم جميع احتياطاته، وتصبح الغدتين النخامية والأدرينالينية غير قادرتين على الاستمرار في إفراز الهرمونات اللازمة للمقاومة فيدخل الجسم مرحلة الإنهاك ويصبح عاجزاً عن التكيف بشكل كامل، فتصاب العديد من أجهزة الجسم بالعطب ويسير المريض نحو الموت بخطى سريعة، حيث يصبح الفرد عاجزاً عن التكيف والاستمرار في المقاومة (ياحي وفلاحي، 2019).

نشأت نظرية التقدير المعرفي للازاروس (Lazarus,1970) نتيجة للاهتمام بعملية الإدراك والعلاج الحسي الإدراكي، والتقدير المعرفي هو مفهوم يعتمد في الأساس على طبيعة الفرد، حيث إن تقدير الفرد لحجم التهديد وتفسيره لا يعتمد على العناصر المكونة للموقف فقط، ولكنه يربط بين الخبرات الشخصية للفرد في التعامل مع الضغوط والبيئة المحيطة. ويعتمد تقييم الفرد للموقف على أنه ضاغط أم لا على عدة عوامل مثل العوامل الشخصية، والعوامل الخارجية الخاصة بالبيئة الاجتماعية، والعوامل المتصلة بالموقف نفسه. وتنشأ الضغوط حسب هذه النظرية عندما يوجد صراع بين المتطلبات الشخصية للفرد والأحداث أو المواقف التي يتعرض لها. وقد ذكر لازاروس نوعين من التقييم هما التقييم الأولي ويقصد به تقييم الفرد للحدث ما إذا كان إيجابياً أو سلبياً، والتقييم الثانوي ويقصد به تقييم الفرد لإمكاناته الشخصية والمادية والاجتماعية لمواجهة الحدث الذي تم تقييمه على أنه حدث ضاغط. ويعتبر لازاروس أن التوازن بين نوعي التقييم، هو الحكم على مدى إدراك الضغوط، فحين يكون الضرر أو التهديد أو التحدي أعلى من إمكانات المواجهة (التكيف)، فإن الفرد سوف يدرك ذلك على أنه ضغوطاً وحينئذ تظهر لديه ردود الفعل المتعلقة بالضغوط النفسية.

أساليب مواجهة الضغوط من منظور إسلامي:

ذكر عبد القادر (1997) المشار إليه في بربخ (2014) بعض أساليب التصور الإسلامي التي تساعد على مواجهة الضغوط النفسية وهي كما يلي:

-الإيمان بالقدر خيره وشره حيث يدخل الجانب الإيماني في صلب عقيدة المسلم، عقيدة التوحيد وبهذا الجانب تنتابه حالة من التسليم بما كتب الله عليه أو له، تصديقاً لقوله تعالى: ﴿**قُل لَّا أَمْلِكُ لِنَفْسِي نَفْعًا وَلَا ضَرًّا إِلَّا مَا شَاءَ اللَّهُ وَلَوْ كُنتُ أَعْلَمُ الْغَيْبَ لَاسْتَكْثَرْتُ مِنَ الْخَيْرِ وَمَا مَسَّنِيَ السُّوءُ إِنْ أَنَا إِلَّا نَذِيرٌ وَبَشِيرٌ لِقَوْمٍ يُؤْمِنُونَ**﴾ [الأعراف: 188].

-ومن الهدي النبوي عن أبي يحيى صهيب بن سنان رضي الله عنه قال: قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): (**عَجَبًا لأَمْرِ الْمُؤْمِنِ، إِنَّ أَمْرَهُ كُلَّهُ خَيْرٌ، وليسَ ذاكَ لأَحَدٍ إِلَّا لِلْمُؤْمِنِ، إِنْ أصابَتْهُ سَرَّاءُ شَكَرَ، فَكانَ خَيْرًا له، وإِنْ أصابَتْهُ ضَرَّاءُ، صَبَرَ فَكانَ خَيْرًا له**) (مسلم، 2295).

-والمؤمن يشعر بالطمأنينة في معرفته لربه، فالمؤمن أياً كان وضعه من حيث العزلة المادية أو الثقافية، أو بعد الناس عنه، أو بعده عن الاتصال بالحياة سيشعر في عبادته لربه وذكره إياه أن الله معه في كل موقف، وأنه ليس وحيداً ولا غريباً ولا معزولاً. إذا كانت المدينة الحديثة قد جعلت الناس يشعرون بالوحدة حتى في وجود آخرين من حولهم، فما ذلك إلا لأنهم قد خلعوا عن أنفسهم أقوى ما يملأ عليهم جنبات هذه النفس وهو معرفة الله عز وجل. يقول سبحانه وتعالى في كتابه العزيز: ﴿**وَلَا تَكُونُوا كَالَّذِينَ نَسُوا اللَّهَ فَأَنسَاهُمْ أَنفُسَهُمْ أُوْلَئِكَ هُمُ الْفَاسِقُونَ**﴾ [الحشر:19]. وقال تعالى: ﴿**وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكًا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ الْقِيَامَةِ أَعْمَى**﴾ [طه: 124].

ولقد بلور (الطهراوي ،2008) أساسيات مشتركة يرى أنها قد تشكل نواه لاستراتيجية إرشادية للتعامل مع الضغوط النفسية تنبع من الرؤية الإسلامية وذلك على النحو الآتي:

1- الإيمان بالله هو المحور الأساس في الرؤية الإسلامية للتعامل مع ضغوط الحياة.

2- الإسلام يرسخ قدرة الإنسان على التعامل مع الضغوط بواقعية، وقدرته على تغيير الواقع لقوله تعالى: ﴿**لَهُ مُعَقِّبَاتٌ مِّنْ بَيْنِ يَدَيْهِ وَمِنْ خَلْفِهِ يَحْفَظُونَهُ مِنْ أَمْرِ اللَّهِ إِنَّ اللَّهَ لَا يُغَيِّرُ مَا بِقَوْمٍ حَتَّى يُغَيِّرُوا مَا بِأَنفُسِهِمْ وَإِذَا أَرَادَ اللَّهُ بِقَوْمٍ سُوءًا فَلَا مَرَدَّ لَهُ وَمَا لَهُم مِّن دُونِهِ من وال**﴾ [الرعد: 11].

3- الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره يعد من أكبر المضادات للضغوط النفسية، فإن لم يخل دون حدوثها، فهو يخفف منها أثناء حدوثها.

4-العمل الصالح بمفهومه الواسع، فالإنسان السوي يسعد عندما ينفع الآخرين، وهذا مدعاة لإحساس الأفراد بالحياة الطيبة المتوافقة مع الضغوط لقوله تعالى: ﴿**مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِّن ذَكَرٍ أَوْ أُنثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَوٰةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُم بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ**﴾ [النحل: 97].

5- ممارسة العبادات الإسلامية تقوي القدرة على التحكم في الغرائز والدوافع، وهذا يدفع الإنسان إلى تعديل سلوكه للتغلب على الضغوط والمزيد من التكيف.

6- أهمية الجماعة في مساعدة الفرد على مواجهة الضغوط، فالإسلام يهتم بالأسرة ووجود الفرد في جماعة.

7- يقرر الإسلام منهج التفاؤل في التعامل مع ضغوط الحياة، لقوله تعالى: ﴿**وَبَشِّرِ الْمُؤْمِنِينَ بِأَنَّ لَهُم مِّنَ اللَّهِ فَضْلًا كَبِيرًا**﴾ [الأحزاب: 47].

8- يقر الإسلام قضية البحث عن علاج لما يعانيه الإنسان من أمراض جسدية أو نفسية، قال رسول الله (صلى الله عليه وسلم): (**تَدَاوَوْا عِبَادَ اللَّهِ، فَإِنَّ اللَّهَ لَمْ يَضَعْ دَاءً إِلَّا وَضَعَ مَعَهُ شِفَاءً إِلَّا الْهَرَمَ**) (ابن ماجه ،2789).

9- أهمية الدعاء في التخفيف من الضغوط عند الفرد؛ استجابة لقوله تعالى: ﴿**وَإِذَا سَأَلَكَ عِبَادِي عَنِّي فَإِنِّي قَرِيبٌ أُجِيبُ دَعْوَةَ الدَّاعِ إِذَا دَعَانِ فَلْيَسْتَجِيبُوا لِي وَلْيُؤْمِنُوا بِي لَعَلَّهُمْ يَرْشُدُونَ**﴾ [البقرة: 186].

مشكلة الدراسة:

من خلال معايشة الباحث الثاني لتجربة شخصية تمثلت بأن والدها – رحمه الله – كان يعاني من الفشل الكلوي، وبعد اطلاع الباحثين على عدة دراسات مثل دراسة سلامة (2011)، ودراسة محمد (2016)، ودراسة العتيق وآخرون (2017)، لاحظ الباحثان ندرة الدراسات التي أجريت على فئة أهالي مرضى الفشل الكلوي، حيث إن أغلب الدراسات تناولت مرضى الفشل الكلوي أنفسهم؛ ولم يجد الباحثان (حسب اطلاعهما) أي دراسة تناولت أهالي مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة مما دفعهما لاختيار هذه العينة وهذه المتغيرات لإيمانهما بأن هذه الفئة بحاجة لتسليط الضوء عليها. لذا تتمحور مشكلة الدراسة في الإجابة على التساؤلات التالية:

1- ما مستوى قلق المستقبل لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة؟

2- ما مستوى أساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة؟

3- هل توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في قلق المستقبل تعزى لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، المهنة، نوع الأسرة، المستوى الاقتصادي) لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة؟

5- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغيرات (العمر، المستوى التعليمي، المهنة، نوع الأسرة، المستوى الاقتصادي) لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة؟

أهداف الدراسة:

تتمثل أهداف الدراسة في:

1- التعرف على مستوى قلق المستقبل ومستوى أساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي.

2- معرفة العلاقة بين قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي.

3- الكشف عن الفروق في قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط حسب متغيرات (العمر، المستوى التعليمي، المهنة، نوع الأسرة، المستوى الاقتصادي) لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة.

أهمية الدراسة:

تتحدد أهمية الدراسة في شقيها النظري والتطبيقي الذي يمكن بلورته على النحو الآتي:

أولاً: الجانب النظري، ويتمثل في:

1- تعتبر هذه الدراسة الأولى من نوعها (حسب علم الباحثين) التي تتناول متغيرات قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة.

2 -تركز هذه الدراسة على زوجات مرضى الفشل الكلوي، حيث إن هذه الفئة لم تحظ بالاهتمام في الدراسات السابقة حسب اطلاع الباحثين.

3- إثراء المكتبة العربية والتراث النفسي بالنتائج المتعلقة بهذه الدراسة.

ثانياً: الجانب التطبيقي، ويتمثل في:

1- قد تفيد الدراسة الحالية العاملين في مراكز مرضى الفشل الكلوي في التركيز على الجانب النفسي لدى مرضى الفشل الكلوي وذويهم.

2- من الممكن أن تفيد هذه الدراسة المسؤولين في مجال الصحة النفسية والإرشاد النفسي، وذلك من خلال التعرف على الحالة النفسية التي يكون عليها أهالي مرضى الفشل الكلوي، والأساليب المستخدمة في مواجهة الضغوط، من أجل وضع برامج إرشادية جماعية تساعدهم على التعرف على الأساليب الإيجابية في مواجهة الضغوط، وكيفية استخدامها للحد من قلق المستقبل.

3- يمكن أن تحث الدراسة الحالية الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول عينة الدراسة الحالية من خلال ما ستتوصل إليه من نتائج وتوصيات.

مصطلحات الدراسة:

قلق المستقبل: يعرف بأنه جزء من القلق العام موضوعه توقع المستقبل، مما يدفع صاحبه بالارتباك والشعور بالتهديد، وفقدان الطمأنينة النفسية، والتشاؤم، والفشل في تحقيق الذات، وتجسيد الطموحات (وادة، 2020).

ويعرف الباحثان قلق المستقبل إجرائياً: بأنه حالة انفعالية ناتجة عن أفكار وتوقعات متعلقة بحدوث خطر يهدد حياة الفرد ومستقبله، حيث ترتبط بهذه الحالة مظاهر معرفية وسلوكية ووجدانية وفسيولوجية تؤثر بشكل سلبي على حياة الفرد اليومية. ويتحدد قلق المستقبل من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها المشاركات بعد الإجابة على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة.

أساليب مواجهة الضغوط: تعرف بأنها الأساليب التي يستخدمها الفرد للسيطرة على المواقف الضاغطة التي يتعرض لها بهدف المحافظة قدر الإمكان على الصحة النفسية، وتحقيق التوازن الانفعالي، والتوافق النفسي والاجتماعي ليستطيع من خلالها القيام بوظائفه بشكل فعال (يوسف، 2021).

ويعرف الباحثان أساليب مواجهة الضغوط إجرائياً: بأنها تلك الجهود التي يبذلها الفرد للتخفيف من حدة الضغوط التي يتعرض لها ومواجهتها والتكيف معها، وقد تكون هذه الأساليب معرفية أو سلوكية، وقد تكون إيجابية أو سلبية. وتتحدد أساليب مواجهة الضغوط من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها المشاركات بعد الإجابة على فقرات المقياس المستخدم في الدراسة.

الفشل الكلوي المزمن: حالة تتوقف فيها الكلى عن العمل، ولا تكون قادرة على التخلص من الفضلات والمياه الزائدة من الدم، أو الحفاظ على توازن المواد الكيميائية في الجسم (National Cancer Institute, 2011)

حدود الدراسة:

الحد الموضوعي: اقتصرت الدراسة على متغيرين هما: قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط.

الحد البشري: أجريت الدراسة على زوجات مرضى الفشل الكلوي المزمن.

الحد المكاني: اقتصرت هذه الدراسة على قسم الغسيل الكلوي بمجمع الشفاء الطبي، ومركز نورة الكعبي التابع للمستشفى الإندونيسي في قطاع غزة.

الحد الزماني: طبقت هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي 2022 – 2023.

الدراسات السابقة:

هدفت دراسة مونتاليسكوت وآخرون (Montalescot et al., 2023) إلى استكشاف تجربة مرض الفشل الكلوي بين الأقارب والأصدقاء، ووجهات نظرهم ومشاركتهم في اختيار طريقة العلاج. واستخدم الباحثون المنهج النوعي، وتكونت عينة الدراسة من (56) من أقارب وأصدقاء المرضى الذين يعانون من مرض الكلى المزمن. أجريت مقابلات شبه منظمة مع أفراد العينة حول تجربتهم مع مرض الكلى المزمن، واتخاذ قرارات العلاج، ودورهم في هذه العملية، وتم تحليل البيانات باستخدام تحليل إحصائي للنصوص. أفاد المشاركون بأن مرض الكلى المزمن لا يؤثر على حياتهم اليومية، فيما أشار آخرون إلى الآثار البدنية والنفسية والاجتماعية الحالية والمستقبلية عليهم، وعلى المرضى وعلاقاتهم.

أما دراسة سوزا وآخرون (Sousa et al., 2022) فقد هدفت إلى استكشاف التجارب الذاتية لمقدمي الرعاية من الأسر للمرضى غير المصابين بفيروس كوفيد 19 والذين يعانون من مرض الكلى، ويخضعون لعملية غسيل الكلى في المراكز خلال فترة الإغلاق بسبب فيروس كوفيد 19. تم إجراء دراسة نوعية باستخدام عينة قصدية من خلال إجراء مقابلات هاتفية شبه منظمة. وتكونت عينة الدراسة من (19) مقدماً لرعاية المرضى الذين يخضعون لغسيل الكلى. توصلت نتائج الدراسة إلى أن مقدمي الرعاية الأسرية للمرضى الذين يخضعون لغسيل الكلى في المركز يجب عليهم إدارة العديد من مسؤوليات الرعاية الإضافية بسبب إغلاق كوفيد 19. وعليه فإن فريق غسيل الكلى يجب أن يأخذ في الاعتبار تطوير التدخلات التعليمية الداعمة لتلبية احتياجات مقدمي الرعاية الأسرية، وتخفيف الضغط العاطفي والمخاوف، وتخفيف عبء مقدم الرعاية أثناء جائحة كوفيد 19.

كما هدفت دراسة أنيا وآخرون (Ania et al., 2022) إلى فهم الاحتياجات الأساسية للعائلات التي تهتم بالأشخاص المصابين بالفشل الكلوي في رعاية تحفظية شاملة. تم إجراء مراجعة منهجية للأدبيات والدراسات النوعية متبوعة بتحليل المحتوى للمقالات المنشورة باللغتين الإنجليزية والإسبانية بين عامي 2010 و2021. تم تضمين خمس دراسات ذات صلة بموضوع الدراسة. كشفت النتائج أن عائلات مرضى الفشل الكلوي تعاني من نقص المعلومات، وعدم استمرارية الرعاية من قبل المتخصصين في الرعاية الصحية، يضاف إلى ذلك العبء النفسي الذي يتحملونه بسبب الشعور بالرعاية غير المحدودة في الوقت المناسب، وعدم اليقين بشأن وفاة أحبائهم. كل ذلك دون تلقي الدعم اللازم من بيئتهم الأسرية المباشرة والمؤسسات الاجتماعية.

وأجرى سيجرلي وآخرون (Cigerli et el., 2022) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوي القلق والاكتئاب واستراتيجيات المواجهة لدى مرضى غسيل الكلى المدرجين في قائمة الانتظار وغير

المدرجين، وتكونت عينة الدراسة من (75) مريضاً طُلب منهم الاجابة على أدوات الدراسة (القلق والاكتئاب واستراتيجيات المواجهة) بما في ذلك الخصائص الاجتماعية والديموغرافية. أشارت النتائج إلى وجود علاقة سلبية كبيرة بين درجات القلق واستراتيجية حل المشكلات.

في حين، هدفت دراسة فيريرا دا سيلفا وآخرون (Ferreira da Silva et al., 2021) لشرح وجهات نظر المرضى، ومقدمي الرعاية الأسرية، ومقدمي الرعاية الصحية فيما يتعلق بالتحديات والحلول لنقل المعلومات في الرعاية الإكلينيكية للغسيل الكلوي. استخدم الباحثون المنهج النوعي، حيث قاموا بالتعرف على وجهات نظر المرضى، ومقدمي الرعاية لهم، ومقدمي الرعاية الصحية من خلال البيانات التي تم جمعها عن طريق المقابلة مع الفئات المستهدفة، واستهدفت الدراسة (82) مريضاً ومقدم رعاية و (31) مقدم رعاية صحية، وكانت المواضيع التي حددها المرضى/مقدمي الرعاية هي الشعور بالارتباك عند بدء عملية الغسيل الكلوي، والحاجة إلى دعم الأقران، وتحسين فهم عمليات الغسيل الكلوي. بالنسبة للنتائج الخاصة بالمرضى ومقدمي الرعاية فقد كانت الحاجة إلى دعم الأقران، وتحسين فهم عمليات غسيل الكلى. أما النتائج الخاصة بمقدمي الرعاية الصحية فكانت قيود الوقت مع المرضى، وملاءمة المعلومات المقدمة، والابتكارات التكنولوجية لتحسين مشاركة المريض.

وهدفت دراسة درويش وآخرون (Darwish et al., 2020) إلى تقييم تأثير الأسرة والعبء الاقتصادي لمرض الكلى المزمن لدى الأطفال على أسرهم. تم إجراء دراسة مقطعية على (250) من مقدمي الرعاية للأطفال المصابين بمرض الكلى المزمن الذين يحضرون إلى مستشفى الرعاية الثالثية في أسيوط، توصلت الدراسة إلى أن (76%) من مقدمي الرعاية يدفعون ثمن العلاج من خلال التأمين الصحي بينما دفع (14%) إجمالي النفقات من جيوبهم. على الرغم من أن غالبية مقدمي الرعاية (87.2%) يعانون من درجات مختلفة من الصعوبات المالية، إلا أن أكثر من (60%) منهم لم يكن لديهم استراتيجية تكيف.

كما سعت دراسة آل قراد (2020) إلى التعرف على المشكلات التي تواجه أسر مرضى الفشل الكلوي ودور الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدتها، واعتمدت الدارسة على المنهج الوصفي التحليلي. وتم استخدام استبانة كأداة للدراسة، وطبقت على عينة بلغ قوامها (76) حالة من أسر مرضى الفشل الكلوي السعوديين. وقد أظهرت الدراسة عدة نتائج منها أن المشكلات النفسية التي تواجه أسر مرضى الفشل الكلوي تمثلت في وجود مريض في الأسرة يزيد من المسؤوليات والهموم، بالإضافة إلى شعور بعض أفراد الأسرة بالخوف من الإصابة بالمرض، والشعور بالوحدة والعزلة، أما المشكلات الاجتماعية فتمثلت في أن رعاية المريض تستهلك وقتاً كبيراً من حياة أفراد الأسرة، بالإضافة

إلى ضعف الدعم الاجتماعي الذي تتلقاه الأسرة من الأقارب والأصدقاء والجيران، وضعف علاقات الأسرة وتفاعلها مع المجتمع المحيط، والحد من تحركات الأسرة، وعدم وجود فروق في استجابات أفراد العينة حول دور الخدمة الاجتماعية في التخفيف من حدة المشكلات التي تواجه أسر مرضى الفشل الكلوي في مدينة نجران تبعاً للمتغيرات الديموغرافية العمر، الحالة الاجتماعية، الفترة الزمنية لعملية الغسيل الكلوي، المستوى التعليمي، الوظيفة.

كما هدفت دراسة ميلو وأنجيلو (Filgueiras de Assis Mello & Angelo, 2018) للتعرف على تأثير مرض الكلى المزمن على المرضى وأسرهم. وهي دراسة نوعية أجريت بالرجوع إلى الإطار النظري والمنهجي لعلم الاجتماع الرمزي والبحث السردي. وقد أجريت مقابلات شبه منظمة مع (15) مريضاً خضعوا للعلاج بغسيل الكلى و(16) من أفراد الأسرة. خلصت النتائج من خلال التحليل الموضوعي للسرديات إلى أن تشخيص أمراض الكلى المزمن، والحاجة للخضوع لغسيل الكلى ظهرا كمصدر لمعاناة شديدة تؤثر على الحياة اليومية للأسر ككل، وتتسبب في أضرار جسدية ونفسية واجتماعية.

في حين هدفت دراسة إسلامي وآخرون (Eslami et al., 2018) إلى شرح وجهات النظر والتجارب بين مقدمي الرعاية للمرضى الذين يخضعون لغسيل الكلى في إيران. تم استخدام التصميم النوعي القائم على نهج التحليل الموضوعي، وتكونت عينة الدراسة من (25) من مقدمي الرعاية من أسرة غسيل الكلى. تم جمع البيانات من خلال مقابلة متعمقة وغير منظمة، والمراقبة الميدانية، وتحليلها من خلال النهج الموضوعي الاستقرائي. بينت النتائج أن مقدمي الرعاية يواجهون تحديات مثل عبء الرعاية الثقيل، والتوتر في الرعاية، والإرهاق العاطفي. كما بينت نتائج الدراسة أن رعاية مرضى غسيل الكلى تصاحب باستمرار بتحديات ومخاوف تتعلق بالرعاية الفعالة للمرضى.

وأجرى زنجن وآخرون (Zengin et al., 2018) دراسة لمعرفة مستويات القلق واستراتيجيات المواجهة وأنظمة الدعم الاجتماعي بين الآباء الذين لديهم أطفال يعانون من مرض الكلى المزمن والعلاقات المتبادلة بين المؤشرات الثلاثة. وتكونت عينة الدراسة من (180) آباء لأطفال يعانون من مرض الكلى المزمن الذين تم قبولهم في جامعة هاسيتيب، مستشفى الأطفال، عيادة أمراض الكلى في تركيا، تم استخدام استمارة المعلومات الاجتماعية والديموغرافية، ومقياس حالة وسمات القلق، والشكل المختصر لمقياس تقييم استراتيجيات المواجهة كأدوات لجمع البيانات. بينت النتائج وجود علاقة طردية بين القلق واستخدام الأساليب السلبية في مواجهة الضغوط مثل الانكار واستخدام المواد، بينما دلت

النتائج على وجود علاقة عكسية بين القلق واستخدام الأساليب الايجابية مثل التفريغ الانفعالي، والدعم الاجتماعي بين الآباء الذين تلقوا الدعم الاجتماعي وبين الذين لم يتلقوا.

كما هدفت دراسة العتيق وآخرون (2017) إلى التعرف إلى أساليب مواجهة مرض الفشل الكلوي المزمن لدى أسر المرضى، وكيفية تكيفهم معها، والكشف عن الفروق بين الأزواج والزوجات في كل من البعد النفسي الاجتماعي البيئي في مواجهة الضغوط، وتكونت عينة الدراسة من (40) فرداً من أسر مرضى الفشل الكلوي المزمن، واستخدم الباحثون مقياس المواجهة ومقياس التكيف من إعداد الباحثين، وقد توصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية دالة في البعد النفسي بين التكيف ومواجهة الضغوط لدى الزوجات، في حين، لا توجد علاقة ارتباطية دالة في البعد النفسي بين التكيف ومواجهة الضغوط لدى الأزواج وباقي أفراد العينة.

هدفت دراسة محمد (2016) إلى الكشف عن مظاهر الضغوط الاجتماعية التي تواجه أسر أطفال مرضي الفشل الكلوي، واعتمدت الدراسة على منهج المسح الاجتماعي، وتم تطبيقها على عينة مكونة من (10) أفراد من أسر أطفال مرضى الفشل الكلوي في مستشفى أبو الريش ومستشفى الياباني بمحافظة القاهرة، بالإضافة إلى مستشفى الفيوم العام بمحافظة الفيوم. وتمثلت أداة الدراسة في مقياس الضغوط الاجتماعية التي تواجه أسر أطفال مرضى الفشل الكلوي. جاءت نتائج الدراسة مؤكدة على أن أسر أطفال مرضى الفشل الكلوي يعانون من ضغوط اجتماعية مثل عدم تنظيم وقت لرعاية باقي الأبناء، وعدم مشاركة الأقارب والجيران في المناسبات الاجتماعية، والشعور بالغيرة من قبل باقي الأبناء بسبب الاهتمام الزائد بأخيهم المريض.

ما يميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة:

جمعت هذه الدراسة بين متغير قلق المستقبل ومتغير أساليب مواجهة الضغوط، وتناولت العينة زوجات مرضى الفشل الكلوي حيث إنه لم يتم تناول هذه العينة في الدراسات التي أجريت في قطاع غزة، ولذلك فهي تعتبر الدراسة الأولى (حسب اطلاع الباحثين) في هذا المجال.

الطريقة والإجراءات:

منهج الدراسة:

استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي كونه الأنسب لهذا النوع من الدراسات.

مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع زوجات مرضى الفشل الكلوي المترددين على قسم الغسيل الكلوي في مجمع الشفاء الطبي ومركز نورة الكعبي التابع للمستشفى الإندونيسي، والبالغ عددهم (488) حسب إحصائيات وزارة الصحة الفلسطينية (2021).

عينة الدراسة:

أ– العينة الاستطلاعية: تكونت من (30) من زوجات مرضى الفشل الكلوي تم اختيارهن للتأكد من الخصائص السيكومترية لأدوات الدراسة ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة.

ب العينة الفعلية: تكونت العينة الفعلية للدراسة من (157) من زوجات مرضى الفشل الكلوي، تم اختيارهن بالطريقة المتيسرة غير العشوائية، حيث تم جمع البيانات من خلال اجراء مقابلة أجابوا من خلالها على الأدوات المستخدمة في الدراسة، والجدول رقم (1) يوضح ذلك.

الجدول (1) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب المتغيرات الديموغرافية

المتغير		العدد	النسبة المئوية
العمر	30 - 18	32	20.4
	40 - 31	28	17.8
	41 فما فوق	97	61.8
المجموع		157	%100
المستوى التعليمي	أساسي	35	22.3
	ثانوي	71	45.2
	جامعي فما فوق	51	32.5
المجموع		157	%100
العمل	تعمل	35	22.3
	لا تعمل	71	45.2
المجموع		157	%100
نوع الأسرة	نووية	72	45.9
	ممتدة	85	54.1

المجموع		157	%100
المستوى الاقتصادي للأسرة	أقل من 1000 شيكل	82	52.2
	1000 - 2000 شيكل	44	28
	أكثر من 2000 شيكل	31	19.7
المجموع		157	%100

أدوات الدراسة:

1- استبانة قلق المستقبل (من اعداد الباحثين).

بعد الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة التي تناولت قلق المستقبل، مثل دراسة مقداد (2015)، ودراسة مسمح (2021)، تم اعداد استبانة قلق المستقبل من قبل الباحثين، وتكونت الاستبانة في صورتها الأولية من (34) فقرة، موزعة على أربعة أبعاد، وهي: البعد المعرفي ويتكون من (8) فقرات؛ البعد الوجداني ويتكون من (9) فقرات؛ والبعد الفسيولوجي ويتكون من (9) فقرات؛ والبعد السلوكي ويتكون من (8) فقرات. أمام كل عبارة ثلاث إجابات (بدرجة كبيرة، بدرجة متوسطة، بدرجة قليلة)، وأعطيت الأوزان (3-2-1) على التوالي.

صدق الاستبانة:

أولا: صدق المحكمين:

تم عرض الاستبانة في صورتها الأولية على (7) من المحكمين المختصين في علم النفس حيث قاموا بإبداء آرائهم وملاحظاتهم حول مناسبة فقرات الاستبانة ومدى انتماء الفقرات إلى كل بعد من أبعاد الاستبانة، وكذلك وضوح صياغتها اللغوية، وبعد الأخذ بملاحظات المحكمين تم حذف فقرة من البعد الوجداني، وفقرة من البعد الفسيولوجي، وفقرة من البعد السلوكي، ليصبح عدد فقرات الاستبانة (31) فقرة.

ثانيا: صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة بتطبيقها على العينة الاستطلاعية، حيث تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة والدرجة الكلية للبعد التي تنتمي إليه، والجدول رقم (2) يبين ذلك.

جدول (2) معامل ارتباط كل فقرة من الفقرات مع الدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معامل الإرتباط	قيمة الدلالة sig	الفقرة	معامل الإرتباط	قيمة الدلالة sig
البعد المعرفي			البعد الفسيولوجي		
.1	0.376*	0.040	.1	0.741**	0.000
.2	0.619**	0.000	.2	0.723**	0.000
.3	0.754**	0.000	.3	0.446**	0.001
.4	0.767**	0.000	.4	0.626**	0.000
.5	0.700**	0.000	.5	0.604**	0.000
.6	0.506**	0.004	.6	0.653**	0.000
.7	0.716**	0.000	.7	0.724**	0.000
.8	0.689**	0.000	.8	0.720**	0.000
البعد الوجداني			البعد السلوكي		
.1	0.554**	0.001	.1	0.507**	0.004
.2	0.730**	0.000	2.	# 0.298	0.110
.3	0.552**	0.002	.3	0.440**	0.015
.4	0.595**	0.001	.4	0.596**	0.001
.5	0.720**	0.000	.5	0.541**	0.002
.6	0.734**	0.000	.6	0.678**	0.000
.7	0.728**	0.000	.7	0.793**	0.000
.8	0.675**	0.000			

* الارتباط دال إحصائياً عند مستوى الدلالة 0.05

** الارتباط دال إحصائياً عند مستوى دلالة 0.01

يبين الجدول رقم (2) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية لفقراته دالة عند مستوى دلالة (0.01 ،0.05)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه، ما عدا فقرة رقم (2) من البعد السلوكي فهي غير دالة ولذلك تم حذفها، وبالتالي يصبح عدد فقرات الاستبانة (30) فقرة.

كما تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة والجدول رقم (3) يوضح ذلك.

جدول (3) معامل ارتباط كل بعد مع الدرجة الكلية للاستبانة

الأبعاد	قيمة الدلالة Sig	مستوى الدلالة
البعد المعرفي	0.916**	0.000
البعد الوجداني	0.885**	0.000
البعد الفسيولوجي	0.892**	0.000
البعد السلوكي	0.708**	0.000

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق والاتساق البنائي.

ثبات الاستبانة:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا ومعامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown Coefficient. لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل كما هو موضح في الجدول رقم (4).

جدول (4) معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لأبعاد الاستبانة

الأبعاد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
البعد المعرفي	8	0.795	0.705	0.827
البعد الوجداني	8	0.811	0.528	0.691
البعد الفسيولوجي	8	0.810	0.690	0.817
البعد السلوكي	7*	0.606	0.482	0.648
الدرجة الكلية لاستبانة قلق المستقبل	31*	0.920	0.755	0.860

*تم استخدام معادلة جثمان لأن النصفين غير متساويين

يتضح من الجدول رقم (4) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ هو (0.920)، كما بينت النتائج أن معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية دال احصائياً، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على عينة الدراسة.

2- مقياس أساليب مواجهة الضغوط

تم استخدام مقياس أساليب مواجهة الضغوط ويطلق عليه COPE وأعده في الأصل كارفر وشايير (Carever & Scheier ,1989) ، وطبق المقياس في البيئة الفلسطينية من قبل موسى (2016).

وصف المقياس:

يتكون المقياس من (60) فقرة موزعة على (15) بعداً. قام الباحثان بتوزيع هذه الأبعاد إلى بعدين رئيسيين هما: بعد أساليب المواجهة الإيجابية ويتضمن: إعادة التفسير الإيجابي، والتركيز على الانفعالات، والاستعمال الإجرائي للدعم الاجتماعي، والمواجهة النشطة، والرجوع إلى الدين، والتريث، واستعمال الدعم الاجتماعي الانفعالي، والتقبل، وقمع الأنشطة المتنافسة، والتخطيط؛ وبعد أساليب المواجهة السلبية ويتضمن: الابتعاد الذهني، الإنكار، السخرية أو الدعابة، الابتعاد السلوكي، تعاطي المواد النفسية، وذلك لتحقيق أهداف الدراسة. أمام كل عبارة ثلاث إجابات تكون (أفعل ذلك كثيراً، أفعل ذلك قليلاً، لا أفعل ذلك)، وأعطيت الأوزان (3-2-1) على التوالي للفقرات الموجبة، والعكس للفقرات السالبة.

أولاً: صدق الاستبانة:

ا - صدق الاتساق الداخلي:

جرى التحقق من صدق الاتساق الداخلي للمقياس بتطبيق المقياس على العينة الاستطلاعية، وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات كل فقرة من فقرات المقياس والدرجة الكلية للمقياس التي تنتمي إليه، والجدول رقم (5) يبين ذلك.

جدول (5) معامل ارتباط كل فقرة من فقرات أساليب مواجهة الضغوط مع الدرجة الكلية للبعد

الفقرة	معامل الإرتباط	قيمة الدلالة	الفقرة	معامل الإرتباط	قيمة الدلالة
أساليب المواجهة الإيجابية			.31	0.528**	0.003
.1	0.362*	0.050	.32	0.586**	0.001
.2	#0.194	0.304	.33	0.643**	0.000
.3	0.702**	0.000	.34	0.772**	0.000

0.016	0.435*	.35	0.000	0.618**	.4
0.093	#0.312	.36	0.051	#0.360	.5
0.002	0.534**	.37	0.000	0.634**	.6
0.007	0.480**	.38	0.004	0.507**	**.7**
0.007	0.479**	.39	0.004	0.506**	.8
0.000	0.875**	.40	0.003	0.529**	.9
أساليب المواجهة السلبية			0.014	0.443*	.10
0.197	#0.242	.1	0.001	0.558**	.11
0.007	0.481**	.2	0.012	0.454*	.12
0.000	0.773**	.3	0.003	0.522**	.13
0.023	0.414*	.4	0.000	0.712**	.14
0.015	0.441*	.5	0.019	0.426*	.15
0.000	0.597**	.6	0.098	#0.308	.16
0.006	0.490**	.7	0.008	0.475**	.17
0.008	0.478**	.8	0.026	0.407*	.18
0.331	#0.148	.9	0.009	0.471**	.19
0.026	0.405*	.10	0.000	0.695**	.20
0.019	0.424*	.11	0.000	0.641**	.21
0.001	0.579**	.12	0.205	0.238#	.22
0.000	0.645**	.13	0.001	0.578**	.23
0.375	#0.168	.14	0.000	0.658**	.24
0.024	0.410*	.15	0.000	0.626**	.25
0.096	#0.310	.16	0.037	0.382*	.26
0.000	0.617**	.17	0.000	0.719**	.27
0.021	0.419*	.18	0.002	0.541**	.28
0.002	0.549**	.19	0.000	0.665**	.29
0.040	0.377*	.20	0.000	0.747**	.30

يبين الجدول رقم (5) أن معاملات الارتباط بين كل فقرة من فقرات البعد والدرجة الكلية للبعد دالة عند مستوى دلالة (0.01)، وبذلك تعتبر فقرات البعد صادقة لما وضعت لقياسه. ما عدا الفقرات (2، 5، 16 ،22، 36)، لذا تم حذفهن. وبذلك يصبح عدد فقرات المقياس (55) فقرة.

كما تم حساب معامل الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية للاستبانة والجدول رقم (6) يوضح ذلك.

جدول (6) معاملات الارتباط بين كل بعد والدرجة الكلية

الأبعاد	قيمة الدلالة Sig	مستوى الدلالة
أساليب المواجهة الإيجابية	0.840**	0.000
أساليب المواجهة السلبية	0.755**	0.000

يتضح من الجدول رقم (6) أن جميع الأبعاد ترتبط بالدرجة الكلية للمقياس ارتباطاً ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.01) وهذا يؤكد أن المقياس يتمتع بدرجة عالية الصدق.

ثبات المقياس:

استخدم الباحثان طريقة ألفا كرونباخ وطريقة التجزئة النصفية وذلك لإيجاد معامل ثبات الاستبانة، حيث حصل على قيمة معامل ألفا ومعامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية، حيث تم تجزئة المقياس إلى نصفين (الفقرات ذات الأرقام الفردية، والفقرات ذات الأرقام الزوجية) ثم تم حساب معامل الارتباط بين درجات الفقرات الفردية ودرجات الفقرات الزوجية، وبعد ذلك تم تصحيح معامل الارتباط بمعادلة سبيرمان براون Spearman-Brown Coefficient لكل بعد من أبعاد الاستبانة وكذلك للاستبانة ككل والجدول رقم (7) يبين ذلك.

جدول (7) معاملات ألفا كرونباخ والتجزئة النصفية لأبعاد الاستبانة

البعد	عدد الفقرات	معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات قبل التعديل	معامل الثبات بعد التعديل
أساليب المواجهة الإيجابية	40	0.908	0.812	0.896
أساليب المواجهة السلبية	20	0.865	0.756	0.861
الدرجة الكلية لمقياس أساليب مواجهة الضغوط.	60	0.873	0.779	0.876

يتضح من الجدول رقم (7) أن معامل الثبات الكلي للاستبانة باستخدام معامل ألفا كرونباخ هو (0.873)، كما بينت النتائج أن معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية دال احصائياً، وهذا يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجة عالية من الثبات تطمئن الباحثين إلى تطبيقها على الدراسة الحالية.

نتائج الدراسة وتفسيراتها ومناقشتها:

المحك المعتمد في الدراسة:

تم تحديد طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي عن طريق حساب المدى (3-1=2) ومن ثم تقسيمه على أكبر قيمة في المقياس (2÷3=0.67)، بعد ذلك، أضيفت هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (1) لتصبح أطوال الخلايا كما هي موضحة في الجدول رقم (8).

جدول (8) طول خلايا مقياس ليكرت الثلاثي

المتوسط الحسابي	الوزن النسبي	تقدير الاستجابة
من 1 إلى أقل من 1.67	من 33.3% إلى أقل من 55.6%	منخفضة
من 1.67 إلى أقل من 2.34	من 55.6% إلى أقل من 77.9%	متوسطة
من 2.34 إلى 3	من 77.9% إلى 99.9%	مرتفعة

ولتفسير النتائج والحكم على مستوى الاستجابة، رتب الباحثان المتوسطات الحسابية على مستوى الفقرات، وحددا درجة الموافقة حسب المحك المعتمد للدراسة.

التساؤل الأول: ما مستوى قلق المستقبل لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي للمقياس، كما هو موضح في الجدول رقم (9).

جدول (9) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لكل بعد والدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	البعد المعرفي	2.215	0.520	73.7	2	متوسطة
2	البعد الوجداني	2.219	0.508	73.8	1	متوسطة
3	البعد الفسيولوجي	2.100	0.526	69.9	3	متوسطة
4	البعد السلوكي	1.921	0.434	63.9	4	متوسطة
الدرجة الكلية		2.114	0.411	70.3	متوسطة	

يتضح من الجدول (9) أن المتوسط الحسابي لقلق المستقبل لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي بلغ (2.114) بوزن نسبي (70.3) وهي درجة متوسطة، كما تبين أن البعد الوجداني جاء في المركز الأول بوزن نسبي (73.8%)، ثم البعد المعرفي في المركز الثاني بوزن نسبي (73.7%)، يليه البعد الفسيولوجي في المركز الثالث بوزن نسبي (69.9%)، وأخيراً البعد السلوكي في المركز الرابع بوزن نسبي (63.9%).

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن مرضى الفشل الكلوي يواجهون العديد من التحديات والأعراض التي يمكن أن تؤدي إلى زيادة مستوى القلق المستقبلي لزوجاتهم، ويرجع زيادة هذا القلق إلى خوف الزوجة حيال صحة زوجها، وخوفها على مستقبله، وكيفية التعامل مع المرض. بالإضافة إلى ما تعانيه الزوجات من الضغوط النفسية والاجتماعية نتيجة للتحديات اليومية التي تواجهها بسبب مرض زوجها والتي قد تشمل مسؤوليات العناية بالزوج، وتوفير الدعم النفسي والعاطفي له، والتعامل مع النفقات المالية المتزايدة للمعالجات الطبية. وهذا يتفق مع ما ورد في دراسة محمد (2016) بأن أسر أطفال مرضى الفشل الكلوي يعانون من ضغوط اجتماعية مثل عدم تنظيم الوقت لرعاية باقي الأبناء، وعدم مشاركة الأقارب والجيران في المناسبات الاجتماعية.

كما أن التغيرات في نمط الحياة لدى أسرة المريض تزيد من الضغوطات لدى الزوجة، وذلك لأن زوجها قد يحتاج إلى اتباع نظام غذائي خاص، وجدول دوري للجلسات الطبية، مما يتعين على الأسرة أن تعمل على التكيف مع هذه التغييرات، وتقديم الدعم المطلوب.

اضافة إلى ذلك، قد يؤدي مرض الفشل الكلوي إلى عدم اليقين بالمستقبل، ووجود مخاوف حول ما قد يحدث. وقد تكون هذه المخاوف متعلقة بتطور المرض، وتأثيره على الحياة العائلية، والقدرة على العمل، والمشاركة الاجتماعية. كما أن نقص الدعم الاجتماعي من الأصدقاء والعائلة للزوجة للتعامل مع الصعوبات التي يمكن أن تظهر نتيجة مرض زوجها بالفشل الكلوي قد يزيد من مستوى القلق لديها، وفي هذا السياق تتفق الدراسة الحالية مع دراسة آل قراد (2020) من حيث ضعف العلاقات والدعم الاجتماعي الذي تتلقاه الأسرة من الأقارب والأصدقاء والجيران.

كما أن تراكم الضغوط والمسؤوليات على عاتق الزوجة قد يجعلها تعاني من بعض الأعراض الفسيولوجية كالشعور بانقباض الصدر، وضيق في التنفس، وآلام في المعدة، والشعور بالكسل والخمول معظم الوقت، والأرق وصعوبة النوم. هذه الأعراض قد تتسبب في تجنب الزوجة الحديث مع الآخرين عن هذا الوضع، أو يجعلها تتجنب الذهاب مع زوجها إلى المستشفى لإجراء عملية الغسيل الكلوي، بالإضافة إلى أن مستوى القلق على صحتها قد يزداد مما يدفعها للقيام بإجراء فحوصات طبية

باستمرار، وتجنب الكثير من المأكولات التي تحتوي على نسبة من الأملاح، أو تخفيف الأملاح في الطعام وذلك لخوفها على صحتها وصحة أبنائها.

وقد اتفقت هذه النتائج مع دراسة آل قراد (2020) في أن أسر مرضى الفشل الكلوي يعانون من الشعور بالخوف من الإصابة بالمرض، والشعور بالعزلة والوحدة. كما اتفقت مع دراسة إسلامي وآخرون (Eslami et al., 2018) حيث إن رعاية مرضى غسيل الكلى تصاحب باستمرار بتحديات ومخاوف تتعلق بالرعاية الفعالة للمرضى، وأن مقدمي الرعاية يواجهون تحديات مثل عبء الرعاية الثقيل، والتوتر في الرعاية، والإرهاق العاطفي. واتفقت النتائج أيضاً مع دراسة ميلو وأنجليو (Filgueiras de Assis Mello & Angelo, 2018) التي أشارت إلى أن عملية غسيل الكلى تؤثر على حياة عائلات المرضى، وتعد مصدراً للألم والمعاناة الشديدة، كما أنها تتسبب في وجود أعراضاً جسدية ونفسية واجتماعية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنه لا يمكن إغفال الجانب الديني في حصول الزوجات على درجة متوسطة (ليست مرتفعة) من قلق المستقبل؛ حيث إن إيمان الزوجات بالقدر خيره وشره، والتسليم بما كتب الله لهن، وممارسة الشعائر الدينية، والدعاء يخفف من حدة الشعور بالقلق، ويحقق قدراً من الطمأنينة والأمن النفسي مصداقاً لقوله تعالى: ﴿**الَّذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللَّهِ ۗ أَلَا بِذِكْرِ اللَّهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ**﴾ [الرعد: 28].

التساؤل الثاني: ما مستوى أساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي في قطاع غزة؟

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي والجدول رقم (10) يبين ذلك.

جدول (10) المتوسطات والانحرافات المعيارية والوزن النسبي لأبعاد مقياس أساليب مواجهة الضغوط

م	البعد	المتوسط	الانحراف المعياري	الوزن النسبي	الترتيب	الدرجة
1	أساليب المواجهة الإيجابية	1.802	0.362	73.7	2	متوسطة
2	أساليب المواجهة السلبية	1.897	0.164	73.8	1	متوسطة

يتضح من الجدول (10) أن الوزن النسبي لأساليب المواجهة السلبية هو (73.8%)، بينما الوزن النسبي لأساليب المواجهة الإيجابية هو (73.7%) لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي. في إشارة إلى أن الزوجات يستخدمن كلا الأسلوبين (الإيجابي والسلبي) بنسبة متقاربة جداً.

ويعزو الباحثان استخدام زوجات مرضى الفشل الكلوي لاستراتيجيات سلبية في مواجهة الضغوط إلى أن مرض الفشل الكلوي يعتبر تحدياً صحياً كبيراً للشخص المصاب وأفراد عائلته. حيث إنهم قد يشعرون بالعجز أمام هذه الحالة المرضية، وعجزهم عن التغلب عليها بشكل كامل، مما قد يؤدي إلى اعتماد استراتيجيات سلبية للتعامل مع الضغوط، كما أن الزوج وزوجته قد يعانيان من القلق حول المستقبل، وكيفية التعامل مع المرض، ويمكن أن يؤدي القلق المستمر إلى استخدام استراتيجيات سلبية للتعامل مع التحديات والمشكلات المختلفة، إضافة إلى الضغوط اليومية التي تتعرض لها زوجات مرضى الفشل الكلوي جراء العناية بالمريض، وإدارة الحياة اليومية، بالإضافة إلى ما تفرضه حالته الطبية من تقييد للأنشطة الاجتماعية، والتفاعل مع الآخرين، والشعور بالعزلة الاجتماعية والذي قد يزيد من الاستجابة السلبية للضغوط.

إلا أن ذلك لا يعني أن زوجة المريض لا تستخدم الاستراتيجيات الإيجابية، فالجدول السابق يبين أن الزوجة تستخدم الاستراتيجيات الايجابية بنسبة متقاربة جدا مع الاستراتيجيات السلبية. وهذا يعني أن الزوجة تلجأ لاستخدام الاستراتيجيات بمختلف أنواعها الإيجابية والسلبية في سبيل التعامل والتكيف مع الظروف والعقبات التي تواجهها، قد يأتي هذا ضمن عدم وعي الزوجات بالاستراتيجيات الإيجابية للتعامل مع الضغوط، أو عدم توفر الموارد المناسبة لمساعدتهن في اكتساب هذه الاستراتيجيات. لذلك فهي تستخدم الاستراتيجيات السلبية أكثر من الاستراتيجيات الإيجابية. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة العتيق وآخرين (2017) في وجود علاقة بين التكيف النفسي ومواجهة الضغوط بالنسبة لعينة زوجات مرضى الفشل الكلوي. كما اتفقت مع دراسة أنيا وآخرين (Ania , 2022 et al.) التي أشارت إلى أن نقص المعلومات المتعلقة بالرعاية الخاصة بالمريض يزيد من العبء النفسي، وهذا ما يبرر استخدامهن لاستراتيجيات سلبية للتعامل مع الضغوط، واختلفت الدراسة الحالية مع دراسة درويش وآخرين (2020) التي أوضحت أن أكثر من (60%) من أسر مرضى الفشل الكلوي لم يكن لديهم استراتيجيات تكيف.

ونظرا لأن الانسان معرض للضغوط في حياته مصداقاً لقوله تعالى: ﴿**وَلَنَبْلُوَنَّكُم بِشَيْءٍ مِّنَ الْخَوْفِ وَالْجُوعِ وَنَقْصٍ مِّنَ الْأَمْوَالِ وَالْأَنفُسِ وَالثَّمَرَاتِ وَبَشِّرِ الصَّابِرِينَ، الَّذِينَ إِذَا أَصَبَتْهُم مُّصِيبَةٌ قَالُوا إِنَّا لِلَّهِ وَإِنَّا إِلَيْهِ رَاجِعُونَ، أُوْلَئِكَ عَلَيْهِمْ صَلَوَاتٌ مِّن رَّبِّهِمْ وَرَحْمَةٌ وَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُهْتَدُونَ**﴾ [البقرة: 155-157]، فقد صاغ المنهج الإسلامي طرقاً وأساليباً لمواجهة الضغوط وهي متضمنة في الأساليب المستخدمة من قبل الزوجات مثل الرجوع إلى الله سبحانه وتعالى، والتعامل مع الضغوط بواقعية، والبحث عن الدعم الاجتماعي، والتفاؤل، وممارسة العبادات التي تؤدي إلى تعديل السلوك.

يخلص الباحثان إلى أن تعدد وتنوع أساليب مواجهة الضغوط نابع من الاختلاف بين الزوجات في نظرتهن للمواقف الضاغطة وطريقة تفاعلهن معها تبعاً لاختلاف المواقف، وطبيعة شخصياتهن، والظروف المحيطة بهن، واختيارهن للطريقة التي سيواجهن بها الموقف الضاغط، وقدرتهن على التحمل، بالإضافة لعوامل أخرى قد تؤثر عليهن وعلى اختياراتهن وأساليبهن في المواجهة.

التساؤل الثالث: هل توجد علاقة ذات دلالة احصائية بين قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات الفشل الكلوي؟

لإيجاد العلاقة بين قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط قام الباحثان باستخدام معامل ارتباط بيرسون والجدول رقم (11) يوضح ذلك.

جدول (11) معامل الارتباط بين قلق المستقبل وأساليب مواجهة الضغوط لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي

البعد	أساليب المواجهة الإيجابية	أساليب المواجهة السلبية
البعد المعرفي	-0.409**	0.113
البعد الوجداني	-0.435**	0.121
البعد الفسيولوجي	-0.344**	0.233**
البعد السلوكي	-0.405**	0.066
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	-0.481**	0.162*

يتبين من الجدول (11) وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل وأساليب المواجهة الإيجابية بكافة أبعاده، وهذا يعني أنه كلما زاد قلق المستقبل ،كلما قلَ استخدام أساليب المواجهة الإيجابية، كما تبين وجود علاقة طردية بين كل من البعد الفسيولوجي في مقياس قلق المستقبل والدرجة الكلية لقلق المستقبل مع أساليب المواجهة السلبية، وهذا يعني أنه كلما زاد قلق المستقبل كلما زاد استخدام أساليب المواجهة السلبية، وبين الجدول كذلك عدم وجود علاقة بين البعد المعرفي والبعد الوجداني والبعد السلوكي في مقياس قلق المستقبل وأساليب المواجهة السلبية لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي.

ويفسر الباحثان وجود علاقة عكسية بين قلق المستقبل وأساليب المواجهة الإيجابية إلى أنه عندما تكون الزوجة متوترة، وقلقه حيال المستقبل، فإنها قد تميل إلى التركيز على الجوانب السلبية، والتحديات المحتملة التي قد تواجهها. وقد يكون من الصعب عليها رؤية الجوانب الإيجابية والفرص التي قد تتولد عن هذه التحديات. أيضاً، عندما تكون الزوجة قلقة ومشغولة بالقلق على مستقبل زوجها وأسرتها، قد يكون من الصعب عليها التركيز على تطوير أساليب إيجابية لمواجهة الضغوط، وقد يكون الانشغال

العاطفي هو الذي يؤثر على قدرتها على التصدي للضغوط، واستخدام أساليب فعالة للتحكم فيها، كما أن قلقها من المستقبل يجعلها أقل مرونة من الناحية العاطفية، وأكثر صعوبة في التكيف مع التغيرات والتحديات. وبالتالي، قد تكون أقل استخداماً للأساليب الإيجابية في التعامل مع الضغوط. كما أن قلقها من المستقبل قد يؤثر بشكل سلبي على نمط التفكير، لأنه سيجعلها تميل إلى التفكير بشكل سلبي، وتتوقع نتائج سيئة مما يقلل من احتمالية استخدامها للاستراتيجيات إيجابية. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة سيجرلي وآخرون (Cigerli et el., 2022) التي أشارت إلى وجود علاقة عكسية بين القلق واستراتيجية حل المشكلات التي تعتبر من الأساليب الإيجابية في التعامل مع الضغوط.

كما يفسر الباحثان وجود علاقة طردية بين البعد الفسيولوجي واستخدام الأساليب السلبية إلى طبيعة الأعراض الفسيولوجية المصاحبة للقلق التي تؤثر على صحة الزوجة بشكل عام، وبالتالي تؤثر على طريقة تفكيرها، فعندما تشعر الزوجة بالألم، أو بصعوبة في النوم، أو شعورها بالضيق، فإن طريقة تفكير سوف تتأثر مما يجعلها تلجأ إلى استخدام أي من الاستراتيجيات (إيجابية كانت أم سلبية) لمواجهة الموقف الحالي والتخلص منه لأنها تريد التخلص من الموقف بغض النظر عن معرفة نتائج الاستراتيجية التي استخدمتها.

إضافة إلى ذلك، فإن وجود علاقة طردية بين قلق المستقبل وبين أساليب المواجهة السلبية يعود إلى أن الزوجة وما تتعرض له من ضغوط وصعوبات، قد تشعر بالعجز وقلة الحيلة. الأمر الذي يجعلها تلجأ لأي أسلوب من أجل التعامل مع المواقف التي تواجهها، مما يولد لديها شعوراً بأن الاستراتيجيات السلبية تكون فعالة في مواجهة المواقف الضاغطة، وقد تحصل على نتائج فورية من استخدام تلك الاستراتيجيات، الأمر الذي يعزز لديها استخدام هذه الاستراتيجيات، على الرغم من أن هذه النتائج غالباً ما تكون قصيرة وغير فعالة على المدى البعيد. اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة (Zengin et al., 2018) في وجود علاقة طردية بين القلق واستخدام أساليب المواجهة السلبية. في المقابل، توجد علاقة عكسية بين القل واستخدام أساليب المواجهة الإيجابية لدى آباء الأطفال المصابون بمرض الفشل الكلوي.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير قلق المستقبل تعزى لمتغير (العمر، المستوى التعليمي، المهنة، نوع الأسرة، المستوى الاقتصادي) لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي؟

أولا: العمر:

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA كما هو موضح في الجدول رقم (12).

جدول (12) الفروق في قلق المستقبل تبعاً لمتغير العمر

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	بين المجموعات	0.459	2	0.229	1.363	0.259	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	25.917	154	0.168			
	المجموع	26.376	156				

يتضح من الجدول (12) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير العمر.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن كل الزوجات باختلاف العمر، يتعرضن لنفس التجربة ويعايشن نفس الظروف، من حيث طبيعة المرض، والضغوط التي يتعرضن لها بسببه، وما ينتج عنها من آثار سلبية سواء كانت أسرية، أو اجتماعية، أو مادية، أو صحية. الأمر الذي يجعل مستوى قلق المستقبل لديهن متقارباً إلى حد بعيد بغض النظر عن العمر. إضافة على ذلك، وعلى الرغم من اختلاف طبيعة الضغوط بين الفئات العمرية؛ فقد نجد أن الضغوط لدى الزوجات صغيرات السن تظهر من خلال تفكيرهن بأنهن ما زلن في مرحلة مبكرة من العمر، ولديهن طموحاتهن وأهدافهن التي يسعون إلى تحقيقها في الحياة، وبالتالي فإن هذا المرض يهدد هذه الطموحات وهذه الأهداف. بينما نجد أن الزوجات في الفئات العمرية المتقدمة يشعرن بالضغوط جراء المسئوليات الكبيرة التي أصبحت تقع على عاتقهن والمتمثلة في تربية الأولاد، وتلبية احتياجاتهم الأساسية، والمضي قدما في حياتهم المستقبلية. وبذلك نرى أنه على الرغم من اختلاف طبيعة الضغوط وطريقة التفكير فيها، فإن زوجات مرضى الفشل الكلوي لم يظهروا فروقا دالة احصائياً في مستوى قلق المستقبل حسب متغير العمر. اتفقت

نتيجة الدراسة الحالية مع دراسة آل قراد (2020) في عدم وجود فروق في المشكلات النفسية تعزى لمتغير العمر.

ثانيا: المستوى التعليمي:

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA والجدول (13) يوضح ذلك.

جدول (13) الفروق في قلق المستقبل تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	بين المجموعات	0.577	2	0.289	1.723	0.182	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	25.799	154	0.168			
	المجموع	26.376	156				

يتضح من الجدول (13) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أن الظروف الصعبة التي تعيشها الزوجات، وما تعانينه من قلق وإرهاق جسدي ونفسي، وخوفهن على أسرهن، وعاطفتهن تجاه أبنائهن، تؤثر على قدرتهن على التفكير في المواقف التي تواجههن، وبالتالي تسيطر الضغوط عليهن، وتجعلهن متشابهات في استجاباتهن على مقياس قلق المستقبل بغض النظر عن مستواهن التعليمي. كما يرى الباحثان أن المستوى التعليمي ليس هو ما يشكل فارق في استجابة الزوجات للضغوط التي يعايشنها، إنما طبيعة الدراسة هي التي قد تشكل فارقاً، فمثلاً قد نجد مستوى القلق لدى الزوجة التي تدرس/تعمل في المجال الطبي أقل من مستوى القلق للزوجة التي لا تدرس/تعمل في المجال الطبي وذلك لأن الأولى تكون أكثر دراية فيما يتعلق بطبيعة مرض زوجها وكيفية التعامل معه مما قد يقلل من شعور القلق لديها. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة آل قراد (2020) في عدم وجود فروق في المشكلات النفسية تعزى لمتغير المستوى التعليمي.

ثالثاً: العمل:

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحثان اختبار (T. test) كما هو مبين في الجدول رقم (14).

جدول (14) الفروق في قلق المستقبل تبعاً لمتغير العمل

البعد	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	تعمل	27	2.118	0.433	0.055	0.613	غير دالة إحصائياً
	لا تعمل	130	2.113	0.408			

يتضح من الجدول (14) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير العمل.

وقد يفسر ذلك على إلى أن الزوجات سواء كن يعملن أم لا لديهن من الضغوط ما يكفي لشعورهن بالقلق من المستقبل. فنجد أن المرأة العاملة تجمع بين ضغوط مرض زوجها وضغوط العمل. بينما نجد أن الزوجات اللواتي لا يعملن يجمعن بين ضغوط المرض والضغوط المالية المتمثلة في عدم وجود مصدر للدخل بسبب مرض الزوج، إضافة إلى الضغوط التي تم الحديث عنها سابقاً والتي تواجهها جميع الزوجات. لذلك لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى قلق المستقبل حسب متغير العمل. اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة آل قراد (2020) في عدم وجود فروق في المشكلات النفسية تعزى لمتغير الوظيفة.

رابعاً: نوع الأسرة:

للإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحثان اختبار (T. test) والجدول رقم (15) يوضح ذلك.

جدول (15) الفروق في قلق المستقبل تبعاً لمتغير نوع الأسرة

البعد	نوع الأسرة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	نووية	72	2.115	0.406	0.044	0.790	غير دالة إحصائياً
	ممتدة	85	2.113	0.417			

يتضح من الجدول (15) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير نوع الأسرة.

ويعزو الباحثان ذلك إلى أنه سواء كانت الأسرة نووية أو ممتدة، فالخوف والقلق من المستقبل، ومن الظروف الاقتصادية موجود لدى الزوجات، وذلك لأن العبء الأكبر من رعاية المريض يلقى على

كاهل الزوجة حتى وإن كانت ضمن عائلة ممتدة. ويضاف إلى ذلك أن زوجات مرضى الفشل الكلوي يعرفن أن هذه الحالة التي تعيشها الأسرة – بسبب مرض الزوج المزمن – ليس حدثاً طارئاً سينتهي بعد فترة قصيرة، ولكنه بسبب طبيعته سيبقى ملازماً للأسرة لفترات طويلة. ونظراً لطبيعة العصر الحالي المتمثل في انشغال الأفراد بشؤونهم الخاصة، ترى الزوجات أن الدعم الاجتماعي الموجود سيبدأ بالتلاشي سريعاً مع مرور الوقت رغم حاجة الأسرة الدائمة لهذا الدعم. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة فيريرا دا سيلفا وآخرون (Ferreira da Silva et al., 2021) التي أشارت إلى أن دعم الأقران النفسي الاجتماعي يعد من أهم الأمور التي يحتاجها المريض ومقدمي الرعاية.

خامساً: المستوى الاقتصادي:

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA والجدول رقم (16) يبين ذلك.

جدول (16) الفروق في قلق المستقبل تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية لمقياس قلق المستقبل	بين المجموعات	0.074	2	0.037	0.216	0.806	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	26.302	154	0.171			
	المجموع	26.376	156				

يتضح من الجدول (16) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدرجة الكلية لقلق المستقبل لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي. ويمكن تفسير ذلك بأن الوضع الاقتصادي قد يلعب دوراً مهماً في القلق من المستقبل، ولكن يبدو أن القلق لا يكون على الجانب الاقتصادي بقدر ما هو على الوضع التي ستعيشه الأسرة، والخوف من فقدان رب الأسرة، والمعيل الأساسي لها، وما يتبعه من قلق وخوف على مستقبل الأسرة بشكل عام والأبناء بشكل خاص، مما يدفع الزوجة للشعور بالقلق حيال قدرتها على توفير حياة كريمة لأبنائها في ظل الظروف الصعبة التي يعيشها سكان قطاع غزة، والتغير الذي يحدث داخل الأسرة بسبب الوضع الصحي المزمن الذي سيصاحب الأسرة لفترات طويلة، فمهما كان الوضع الاقتصادي مرتفعاً، فإن التفكير ومواجهة الضغوط النفسية والاجتماعية والفكرية تسيطر على الأسرة وتزيد من قلقها على المستقبل.

التساؤل الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متغير أساليب مواجهة الضغوط تعزى لمتغير (العمر، المستوى التعليمي، المهنة، نوع الأسرة، المستوى الاقتصادي) لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي؟

أولا: العمر:

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA كما هو موضح في الجدول رقم (17).

جدول (17) الفروق في أساليب المواجهة تبعاً لمتغير العمر

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أساليب إيجابية	بين المجموعات	0.296	2	0.148	1.126	0.327	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	20.240	154	0.131			
	المجموع	20.536	156				
أساليب سلبية	بين المجموعات	0.066	2	0.033	1.235	0.294	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4.146	154	0.027			
	المجموع	4.212	156				

يتضح من الجدول (17) عدم وجود فروق دالة إحصائياً في أساليب المواجهة الإيجابية والسلبية لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير العمر. ويرى الباحثان أن عدم وجود فروق في متغير العمر قد يكون ناتجاً عن تلاقي الزوجات المستمر مع بعضهن البعض في غرف الغسيل الكلوي، وتبادلهن للحديث حول طبيعة المرض والظروف التي يعايشنها بسببه، مما يجعلهن يتشاركن في نظرتهن للحياة، والموقف الذي يعايشنه، كما أنهن يتبادلن خبراتهن وتجاربهن في مواجهة الضغوط التي يتعرضن لها. ونتيجة لتبادل الخبرات، فقد يستخدمن أسالبياً متشابهة في مواجهة الضغوط بغض النظر عن عمرهن.

ثانياً: المستوى التعليمي:

استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA لمعرفة الفروق في أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير المستوى التعليمي والجدول رقم (18) يوضح ذلك.

جدول (18) الفروق في أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير المستوى التعليمي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أساليب إيجابية	بين المجموعات	0.009	2	0.004	0.032	0.968	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	20.528	154	0.133			
	المجموع	20.536	156				
أساليب سلبية	بين المجموعات	0.054	2	0.027	0.994	0.372	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4.158	154	0.027			
	المجموع	4.212	156				

يتضح من الجدول (18) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة الإيجابية والسلبية لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير المستوى التعليمي. ويفسر الباحثان ذلك بأن المواقف والأحداث الصعبة التي تعيشها الزوجة، قد يجعلها تلجأ إلى استخدام أياً من الاستراتيجيات ترى أنها قد تساعدها في التغلب أو التكيف مع الموقف، بغض النظر إن كانت هذه الاستراتيجية سلبية أم إيجابية. وقد بينت النتائج السابقة أن استخدام كلا النوعين كان متقارباً، فالمعرفة والتعليم التي تمتلكهما الزوجة قد يجعلها تدرك أنها تستخدم استراتيجيات سلبية غير فعالة على المدى البعيد، ولكن صعوبة الظروف التي تعيشها، وحاجتها للتعامل مع المواقف التي تواجهها قد يجعلها تستخدم الاستراتيجيات التي تساعدها في الوقت الحالي بغض النظر عن النتائج المستقبلية.

ثالثاً: العمل:

وللإجابة على هذا التساؤل قام الباحثان باستخدام اختبار (T. test) والجدول (19) يوضح ذلك.

جدول (19) الفروق في أساليب مواجهة الضغوط تبعاً لمتغير العمل

البعد	العمل	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أساليب إيجابية	تعمل	27	1.765	0.306	0.716	0.317	غير دالة إحصائياً
	لا تعمل	130	1.811	0.373			
أساليب سلبية	تعمل	27	1.872	0.153	0.868	0.282	غير دالة إحصائياً
	لا تعمل	130	1.902	0.166			

يتضح من الجدول (19) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة الإيجابية والسلبية لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير العمل. ويعزو الباحثان ذلك إلى أن جميع أفراد العينة يعيشون ظروف مشابهة من حيث مرض الزوج والآثار المترتبة عليه. ففي جلسات الغسيل الكلوي، تتبادل الزوجات الخبرات والمعلومات التي يعرفنها عن طبيعة المرض وأساليب المواجهة التي يستخدمنها. ونتيجة لذلك فهن يستخدمن الأساليب الإيجابية والسلبية بدرجة متقاربة، وهذا ما قد يفسر عدم وجود اختلاف في الأساليب المستخدمة لمواجهة الضغوط التي يعيشونها سواء كن يعملن أو لا.

رابعاً: نوع الأسرة:

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحثان اختبار (T. test) والجدول (20) يوضح ذلك.

جدول (20) الفروق في أساليب المواجهة تبعاً لمتغير نوع الأسرة

البعد	نوع الأسرة	العدد	المتوسط	الإنحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أساليب إيجابية	نووية	72	1.798	0.359	0.107	0.647	غير دالة إحصائياً
	ممتدة	85	1.805	0.367			
أساليب سلبية	نووية	72	1.909	0.167	0.841	0.333	غير دالة إحصائياً
	ممتدة	85	1.887	0.161			

يتضح من الجدول (20) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة الإيجابية والسلبية لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير نوع الأسرة. ويمكن تفسير ذلك بأن الزوجات في حاجة ماسة للدعم من الآخرين، سواء كن يعشن في أسر نووية أو ممتدة. حيث إن التواصل والعلاقات الاجتماعية وما ينتج عنها من تقديم الدعم المادي والنفسي والاجتماعي للمرضى وذويهم تعتبر عاملاً

مهماً في استخدام استراتيجيات المواجهة الإيجابية. إن استخدام الزوجات لأساليب المواجهة الإيجابية والسلبية بدرجات متقاربة في الأسر النووية والممتدة يشير إلى أن هناك نقصاً في الدعم المقدم لهن. وعليه، لابد من زيادة تقديم الدعم بكافة أشكاله لهن من أقاربهن ومن المجتمع. وتتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة فيريرا دا سيلفا وآخرون (Ferreira da Silva et al., 2021) أنه من أهم الأمور التي يحتاجها المريض ومقدمي الرعاية هي دعم الأقران لهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة أنيا وآخرون (Ania et al., 2022) التي أكدت على ضرورة إحداث نقلة نوعية في المجتمع والرعاية الصحية التي تتلقاها عائلات مرضى الفشل الكلوي. كما تتفق هذه النتيجة مع ما ورد في دراسة سوزا وآخرون (Sousa et al., 2022) فيما يتعلق بتطوير التدخلات لتلبية احتياجات مقدمي الرعاية الأسرية، وتخفيف الضغط العاطفي والمخاوف، والعبء الملقى على مقدم الرعاية.

خامساً: المستوى الاقتصادي:

وللإجابة على هذا التساؤل استخدم الباحثان أسلوب تحليل التباين الأحادي One-way ANOVA. والجدول رقم (21) يبين ذلك.

جدول (21) الفروق في أساليب المواجهة تبعاً لمتغير المستوى الاقتصادي

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
أساليب إيجابية	بين المجموعات	0.149	2	0.074	0.562	0.571	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	20.387	154	0.132			
	المجموع	20.536	156				
أساليب سلبية	بين المجموعات	0.001	2	0.001	0.022	0.979	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	4.211	154	0.027			
	المجموع	4.212	156				

يتضح من الجدول (21) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أساليب المواجهة الإيجابية والسلبية لدى زوجات مرضى الفشل الكلوي تعزى لمتغير المستوى الاقتصادي. ويمكن تفسير ذلك أن الزوجات يلجأن إلى استخدام أساليب المواجهة التي ترى أنها تخفف من الشعور بالقلق جراء التعرض للضغوط سواء كانت هذه الأساليب إيجابية أم سلبية. كما يرى الباحثان أن العديد من أساليب المواجهة غير مرتبطة بالمستوى الاقتصادي، فمثلاً قد تستخدم الزوجات الأساليب الإيجابية مثل الرجوع إلى الدين و/أو التخطيط و/أو المواجهة النشطة سواء كن الزوجات من ذوي الدخل المرتفع أو المنخفض و/أو قد تستخدم الأساليب السلبية مثل استخدام أسلوب الانكار أو التجنب أو الدعابة.

توصيات الدراسة:

وفي ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يوصي الباحثان بما يلي:

1. تقديم الدعم النفسي لزوجات مرضي الفشل الكلوي من قبل مؤسسات الدعم النفسي للتخفيف من قلق المستقبل لديهن.
2. توفير أخصائيين نفسيين من وزارة الصحة لتقديم الدعم النفسي للمرضى وزوجاتهم في مراكز غسيل الكلى.
3. تقديم المعلومات اللازمة للزوجات من قبل العاملين في أقسام غسيل الكلى، لمساعدتهن في التعامل بالشكل المناسب مع أزواجهن.
4. عقد ندوات ولقاءات عن استخدام أساليب مواجهة الضغوط الإيجابية في أقسام ومراكز الغسيل الكلوي بالتنسيق مع وزارة الصحة ومؤسسات المجتمع المحلي.
5. تفعيل الجمعيات الأهلية المعنية بمرضى الكلى لدورها في توعية وتثقيف المرضى وزوجاتهم عن مرض الفشل الكلوي وما يتعلق به.

References

The Holy Quran

Ibn Majah, M. (B.T.) Sunan Ibn Majah (Investigation: Muhammad Fuad Abdul Baqi). Arab Republic of Egypt: Dar Ihya' al-Kutub al-Arabiyyah.

Al-Hajjaj, M. (B.T.). Sahih Muslim. Lebanon: Dar al-Kutub al-Ilmiyyah.

Abdul Hadi, A. (2014). Using a guidance program from the perspective of general social work practice to develop stress coping strategies for university youth. Journal of Social Work, (51), 607-673.

Al-Ainiya, M. (2005). Kidney and reproductive system diseases. (1st ed.). Syria: Dar Al-Quds for Science.

Al-Ateeq, A., Shoman, A., Hani, A., & Sherweida, S. (2017). Coping and adaptation mechanisms for families of kidney failure patients. Journal of Environmental Sciences, Ain Shams University, 39 (1), 242-266.

Al-Ezza, S. (2004). Mental health nursing. (1st ed.). Jordan: Dar Al-Thaqafa for Publishing and Distribution.

Al-Hamdani, I. (2011). Alienation, Rebellion, Future Anxiety. Jordan: Safa Publishing and Distribution House.

Al-Qurad, M. (2020). Problems facing families of patients with kidney failure and the role of social service in alleviating their severity. Arab Journal of Social Sciences, 3 (17), 142 - 172.

Al-Sumairi, N & Saleh, A. (2013). The effectiveness of a counseling program using mind-body techniques to reduce future anxiety among female students of Al-Aqsa University in Gaza Governorate. Journal of the Islamic University for Educational and Psychological Studies, 2 (21), 63 – 98.

Al-Tahrawi, J. (2008). Psychological stress and ways to deal with them in the Holy Quran. Proceedings of the Conference on the Holy Quran and Its Role in Addressing the Issues of the Nation. Faculty of Fundamentals of Religion. The Islamic University of Gaza.

Ania-González, N., Martín-Martín, J., Amezqueta-Goñi, P. & Vázquez Calatayud, M. (2022) The needs of families who care for individuals with kidney failure on comprehensive conservative care: a qualitative systematic review. Journal of Renal Care ,48, 230- 242. https://doi.org/10.1111/jorc.12415.

Asaliyah, M, & Al-Banna, A. (2011). The effectiveness of a program in neuro-linguistic programming in reducing future anxiety among Al-Aqsa university students affiliated to organizations in the Gaza Strip. Journal of An-Najah University for Humanities, 25(5), 1119 - 1158

Barbakh, Sh. (2014). Strategies for coping with stress and its relationship to the quality of family life among wives of patients with schizophrenia. (Unpublished Master's Thesis), Al-Aqsa University, Gaza.

Carver, C. S., Scheier, M. F., & Weintraub, J. K., (1989). Assessing coping strategies: A theoretically based approach. Journal of Personality and Social Psychology, 56 (2): 267-283.

Cigerli, O., Kaplan, A. K., & Parildar, H. (2022). Anxiety-depression levels and coping strategies among renal transplant waitlisted

and non-waitlisted hemodialysis patients: Anxiety-depression among renal transplant patients. Journal of Surgery and Medicine, 6(12), 999–1003. https://doi.org/10.28982/josam.7454

Cohen, R.J (1994). Psychology & adjustment, values, culture, and change. Boston Allyn and Bacon.

Darwish, M.M., Hassan, S.H., Taha, S.F. et al. (2020). Family impact and economic burden among caregivers of children with chronic kidney disease in Assiut, Egypt. J. Egypt. Public. Health. Assoc. 95, 27 (2020). https://doi.org/10.1186/s42506-020-00058-7

Eslami, A. A., Rabiei, L., Shirani, M., & Masoudi, R. (2018). Dedication

in caring of hemodialysis patients: perspectives and experiences of Iranian family caregivers. Indian journal of palliative care, 24(4), 486-490.
https://doi.org/10.4103/IJPC.IJPC_204_17

Fahmi, A. A. (2019). Psychometric properties of the scale of coping methods for psychological stress among employees in educational administration. Journal of Educational and Social Studies, 26 (1), 235 - 263.

Ferreira da Silva, P., Talson, M. D., Finlay, J., Rossum, K., Soroka, K. V., McCormick, M., Desjarlais, A., Vorster, H., Fontaine, G., Sass, R., James, M., Sood, M. M., Tong, A., Pannu, N., Tennankore, K., Thompson, S., Tonelli, M., & Bohm, C. (2021). Patient, Caregiver, and Provider Perspectives on Improving Information Delivery in Hemodialysis: A Qualitative Study. Canadian Journal of Kidney Health and Disease, 8, 20543581211046078. https://doi.org/10.1177/20543581211046078

Filgueiras de Assis Mello, M. V., & Angelo, M. (2018). The impact of chronic kidney disease: experiences of patients and relatives from the extreme North of Brazil. Investigacion Y Educacion En Enfermeria, 36(1), e02. https://doi.org/10.17533/udea.iee.v36n1e02

Hijazi, A. (2013). Social anxiety and its relationship to irrational ideas among preparatory school students in government schools in the Gaza Governorates. (Unpublished Master's Thesis), Islamic University, Gaza

Jabr, A. (2012). The big five personality factors and their relationship to future anxiety among Palestinian university students in the Gaza Governorates. (Unpublished Master's Thesis), Al-Azhar University, Gaza.

Lazarus, Richard & Folkman, Susan (1984). Stress Appraisal, and Coping. Springer Publishing Company. New York.

Madukh, R. (2017). Psychological alienation and its relationship to future anxiety among female students from expatriate families in universities in the Gaza Strip. (Unpublished master's thesis), Islamic University, Gaza.

Masmah, D. (2021). Methods of coping with psychological stress and its relationship to future anxiety and quality of life among amputation cases in Gaza governorates. (Unpublished Master's Thesis), Al-Aqsa University, Gaza.

Montalescot, L., Dorard, G., Speyer, E., Legrand, K., Ayav, C., Combe, C., Stengel, B. & Untas, A. (2023). The experience of relatives and friends of patients with moderate to advanced chronic kidney disease: Insights from the CKD-REIN cohort study. British Journal of Health Psychology, 00, 1-22. https://doi.org/10.1111/bjhp. 12662

Muhammad, M. (2016). Aspects of social pressures facing families of children with kidney failure. Journal of the College of Social Service for Social Studies and Research, (5), 351 - 375.

Muqdad, G. (2015). Future anxiety among kidney failure patients and its relationship to some variables. (Unpublished Master's Thesis), Islamic University, Gaza.

Musa, W. (2016). The effectiveness of a counseling program based on stress management strategies to improve the quality of life among divorced female students at Al-Aqsa University (Unpublished Master's Thesis), Al-Aqsa University, Gaza.

National Cancer Institute (2011). Definition of kidney failure. Retrieved on 22 June 2024. https://www.cancer.gov/publications/dictionaries/cancer-terms/def/kidney-failure

Othman, F. (2001). Anxiety and stress management, 1st ed. Arab Republic of Egypt: Dar Al-Fikr Al-Arabi, Nasr City.

Palestinian Ministry of Health. (2021). Annual report on the reality of complete kidney failure in the Gaza Strip and oppositional treatment for the year 2020.

Riyadh, S. (2008). Encyclopedia of psychology and psychotherapy from an islamic perspective. Arab Republic of Egypt: Ibn al-Jawzi Publishing and Distribution House, Cairo.

Salama, S. (2011). Symptoms of anxiety and depression and coping styles among hemodialysis patients in hospitals of the northern governorates of the West Bank. (Unpublished Master's Thesis), Al-Quds University, Palestine.

Sousa, H., Frontini, R., Ribeiro, O., Paúl, C., Costa, E., Amado, L., Miranda, V., Ribeiro, F., & Figueiredo, D. (2022). Caring for patients with end-stage renal disease during COVID-19 lockdown: What (additional) challenges to family caregivers? Scandinavian journal of caring sciences, 36(1), 215-224. https://doi.org/10.1111/scs.12980

Wadah, F. (2020). Future anxiety and its relationship to self-efficacy among a sample of students at Al-Wadi University. Journal of Psychological and Educational Sciences, 5(4), 69-90.

Yahi, S. & Falahi, H. (2019). The relationship between resilience and coping strategies and mental health in patients with chronic renal failure who are undergoing dialysis. (Unpublished Master's thesis), University of Algeria.

Youssef, M. (2021). Psychological immunity and its relationship to positive orientation towards life and methods of coping with psychological stress among a sample of young people at Ain Shams University. The Egyptian Journal of Psychological Studies, 31 (113), 307 - 368.

Zengin, O., Erbay, E., & Yıldırım, B. (2018). Anxiety, coping and social support among parents having children with chronic kidney disease. Konuralp Tıp Dergisi, 10, 311–317. https://doi.org/10.18521/ktd.304201

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

Difficulties in Developing Training and Professional Programs in Government Community Colleges in the Republic of Yemen from the Point of View of Faculty Members

Mohammed Nasser Ali Al-Reyashi*
College of Education - King Saud University - Kingdom of Saudi Arabia

abobassal2025@gmail.com

https://orcid.org/0009-0002-3084-2797

Received: 28/10/2024, **Accepted**: 15/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: The current study aimed to identify the most important difficulties facing the process of developing training and professional programs in the government community college in the Republic of Yemen from the point of view of the faculty members working in it. The study used the descriptive survey method, and took the questionnaire as a tool to collect information and data from the study community who were taken as a sample for the study, numbering (833) male and female members using the complete enumeration method. The study reached a set of scientific results, the most important of which are: There is homogeneity in the study individuals' agreement on the level of obstacles facing the development process for training and professional programs, as the averages of their agreement on the statements ranged between (3.40-2.68), and the results of the analysis indicated that there were no statistically significant differences in the averages of the degrees of the study sample's opinions on the difficulties of developing training programs And professionalism, as the value of (F) reached (0.571), and its significance value reached (0.565), which is a statistically insignificant value at the significance level (0.05).

Keywords: Development, difficulties, training, training programs, professional programs, community colleges

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

صعوبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية

محمد ناصر علي الرياشي *

كلية التربية – جامعة الملك سعود – المملكة العربية السعودية

abobassal2025@gmail.com

https://orcid.org/0009-0002-3084-2797

تاريخ الاستلام: **28**/10/**2024** - تاريخ القبول: **15**/12/**2024** - تاريخ النشر: 27/**12**/2024

ملخص: هدفت الدراسة الحالية إلى معرفة أهم الصعوبات التي تواجه عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكلية المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية العاملين فيها، وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي، وأتخذت من الاستبانة أداة لجمع المعلومات والبيانات من مجتمع الدراسة الذين تم اتخاذهم كعينة للدراسة والبالغ عددهم (833) عضواً وعضوةً باستخدام أسلوب الحصر الكامل، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج العلمية، من أهمها: أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على مستوى المعوقات التي تواجه عملية التطوير للبرامج التدريبية والمهنية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (3.40–2.68)، وأشارت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آراء عينة الدراسة في صعوبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية، إذ بلغت قيمة(ف) (0.571)، وقيمة الدلالة لها بلغت (0.565)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

الكلمات المفتاحية: تطوير ، صعوبات، التدريب، البرامج التدريبية، البرامج المهنية، كليات المجتمع.

*المؤلف المرسل

مقدمة:

إنّ كُلاً من البرامج التدريبية والمهنية تُشكل أساساً للحركة التربوية المعاصرة، فمن خلاله يتمكن المجتمع المعاصر من تنمية موارده البشرية بما يتفق مع مطالبه وحاجاته على هيئة برامج مكثفة لتخطيط القوى العاملة (الحاج، 2017)، فالتعليم المهني له دور جوهري في إعداد قوة عمل مؤهلة للتعامل مع التقانة الحديثة قادرة على مواجهة التغيرات المتسارعة وانعكاساتها على طبيعة احتياجات سوق العمل من المهن والمهارات المتغيرة، مما دفع الدول، خاصة المتقدمة منها، إلى إدخال اصلاحات جذرية في هذا القطاع من خلال تكامل برامج التعليم الثانوي المهني الفني وتجسيرها بالتعليم العالي وربطهما باحتياجات سوق العمل وتأمين تجاوبه مع التغيرات العلمية والثقافية والتحولات الاجتماعية والأوضاع الاقتصادية المستجدة (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، 2015)، ولهذا البرامج التدريبية والمهنية ضرورة اجتماعية وحضارية خلال العصر الحديث على الرغم من أن هذا النوع من التعليم يرجع إليه الفضل في إقامة كثير من الحضارات الانسانية العريقة (رضا، 2018)، وفي الجمهورية اليمنية شهدت البرامج التدريبية والمهنية تطورات مهمة عبر العقود السابقة تمثلت بإقامة المعاهد المهنية، وكليات المجتمع، ومراكز التدريب المهني، وتنوعت تخصصاتها حتى تواكب تطورات القطاعات الإنتاجية والتكنولوجية في المجتمع اليمني، فقد بلغ عدد المراكز التدريبية والمعاهد المهنية التابعة لوزارة التعليم الفني والتدريب المهني وفقاً لإحصائيات عام 2016م، 86 معهداً، وبلغ عدد الطلاب الملتحقين ببرامج المعاهد المهنية والتقنية 18,658 طالباً، و3595 طالبةً (الإحصاء السنوي، 2016)، وبلغ كليات المجتمع الحكومية في اليمن 19 كلية، منها 16 كلية فعلية، و3 كليات متوقفة عن العمل بسبب عدم توفر الإمكانيات والتجهيزات والكادر، وبلغ عدد الملتحقين بها وفقاً لإحصائيات عام 2019م، من الذكور (15860) طالباً، ومن الإناث (6450) طالبةً في مختلف التخصصات الفنية، والمهنية، والتقنية (التقرير السنوي، 2019)، وبلغ عدد البرامج التدريبية الطويلة الأجل التي تُقدمها كليات المجتمع الحكومية وفقاً لتقارير الوزارة لعام (2019) نحو 65 برنامجاً تدريبياً، و185 برنامجاً مهنياً، والبرامج التدريبية قصيرة الأجل نحو 189 برنامجاً تدريبياً ومهنياً، والدورات التدريبية نحو 120 دورة تدريبية بين تأهيلية، ومهنية، وتطويرية (التقرير السنوي، 2019)، ويشير (قحوان، 2014) إلى أن عدد المؤسسات التدريبية العاملة حالياً ارتفعت من 6 مؤسسات عام 1990م، و44 مؤسسة عام 2001، إلى 79 مؤسسة تدريبية خلال العام 2010م، توزعت على معاهد مهنية، وتقنية، وصناعية، وزراعية، وسياحية، فيما ارتفعت التخصصات إلى أكثر من 106 تخصصاً في مختلف المجالات مقارنة بـ 51 تخصصاً عام 2001م.

وإنطلاقاً من أهمية البرامج التدريبية والمهنية كأحد أنواع التعليم المستمر مدى الحياة، وإستناداً إلى ما نادت به المنظمات العالمية كـ(اليونسكو، والألسكو)، والمؤتمرات العلمية في مجال التعليم الفني والتدريب المهني، وحرصاً على أن تتحقق فرص التعليم والتعلم المستمر للجميع في كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية، **فإن هذه الدراسة** تسعى إلى معرفة الصعوبات التي تواجه عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية لكي تواكب بذلك متغيرات العصر الحالي، وتُلبيّ متطلبات الفرد والمجتمع، وتتلاءم مُخرجاتها مع سوق العمل.

مشكلة الدراسة:

تستثمر كافة المؤسسات والجهات الحكومية، ومنها كليات المجتمع في العُنصر البشري وبشكلٍ كبيرٍ؛ وذلك لما له من أهمية وتأثير على واقعها ومستقبلها، فأصبح الاستثمار في العنصر البشري وسيلة للوصول إلى أهداف وغايات كافة المنظمات الخاصة والعامة، ومن وسائل الاستثمار في العنصر البشري في العصر الحاضر هو التعليم المهني والتدريب والذي أصبح لهما مكانة الصدارة في أولويات عدد كبير من دول العالم المتقدمة منها والنامية على حدٍ سواء (موسى، 2018)، فالتعليم المهني والتدريب يهدفان إلى تزويد المهنيين والمتدربين بالمعلومات والمهارات، والأساليب المختلفة المتجددة عن طبيعة أعمالهم الموكلة لهم، والعمل على تحسين وتطوير مهاراتهم وقدراتهم، ومحاولة تغيير سلوكهم واتجاهاتهم بشكل إيجابي، وبالتالي رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية، وتلبية الاحتياجات المجتمعية (طارق، 2019).

وقد أشارت العديد من الدراسات والأبحاث إلى أهمية البرامج التدريبية والمهنية فنجد دراسة أوفياوي (Oviawe, 2018) تبين أهمية التدريب المهني كونهُ جزءاً لا يتجزأ من التعليم العام؛ كما أنه وسيلة لإعداد الأيدي العاملة المؤهلة بما ينسجم مع حاجات المجتمع، وبالتالي فهو أداة لتعزيز التنمية المستدامة، من خلال تطوير (المهارات العامة، والمهارات المهنية)، ودراسة ديتشيماس وآخرون (Detsimas at all, 2016) التي بينت أن البرامج التدريبية والمهنية تُعتبر المحفز التي يحتاجها العنصر البشري لتحسين أدائه وقدراته، وبالتالي تؤدي إلى زيادة الإنتاجية في المنظمة؛ لذلك يجب أن يتم تصميم البرامج التدريبية والمهنية على أساس احتياجات، وأهداف محددة وثابتة ، ودراسة هونوراتي (Honorati, 2015) التي أوضحت أن هذه البرامج تهدف إلى معالجة العجز من المهارات ذات الصلة (المهنية، المعرفية، وغير المعرفية)، وتعدد البرامج التدريبية والمهنية وتطويرها يؤدي إلى الاسهام في تطوير القدرات والمهارات لديهم.

لهذا يرى الباحث أن البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية تحظى بدرجة عالية من الأهمية في المؤسسات الحكومية وغير الحكومية كعنصر أساسي في تطوير الموارد البشرية، من خلال اكسابهم المهارات، والمعارف، والاتجاهات المطلوبة لتحقيق التنمية في المجتمع، وحيث أن العالم يعيش اليوم نهضة شاملة في جميع المجالات، وأهمها مجالي التدريب والتقنية بمختلف أشكالها، فأصبح الاهتمام بالعملية التدريبية من أكثر عوامل نجاح المؤسسات الحكومية وغير الحكومية في تحقيق أهدافها، وقد أوضحت العديد من الدراسات وجود قُصور في عمليات تطوير البرامج التدريبية والمهنية المقدمة في كليات المجتمع اليمنية كدراسة (العبسي، 2017) التي بينت نتائجها وجود ضعف في الشراكة بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل فيما يخص تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ووضع مناهج الكليات، كما أن كليات المجتمع لا تحرص على متابعة خريجيها، وتحديث برامجها، وهناك ضعف مواكبة مناهجها لمتطلبات سوق العمل، ودراسة (السعد؛ والدعيس، 2016) التي وضحت نتائجها أن نظام التعليم في كليات المجتمع اليمنية يحتاج إلى تطوير من أجل الوصول إلى تحقيق أهدافه الكمية بالمستوى المطلوب، ودراسة (السعدي؛ والدحياني، 2018) التي أوضحت أن البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع تحتاج إلى تطوير وتحديث من أجل رفع مستوى الكفاء الداخلية، ودراسة (الدحياني؛ وناصر؛ والصنوي، 2020)، التي بينت نتائجها أن هنالك حاجة إلى تطوير البرامج التدريبية والمهنية، والفنية، وتطور كفاءات كليات المجتمع لتؤام مُخرجاتها العلمية مع احتياجات السوق المحلية، ودراسة (السعدي؛ والدحياني، 2018) التي بينت نتائجها أن هنالك إهمال لمعيار الجودة والاعتماد الأكاديمي فيما يتعلق بالعملية التدريبية والتعليمية، وعدم ووجود تناسق بين الخطط والبرامج الخاصة بسياسات البرامج التدريبية والمهنية، وبين واقع سوق العمل، ولما ذكره (الفقيه، 2018) أن هناك مجموعة من الاختلالات التي تعاني منها كليات المجتمع اليمنية تتمثل في: ضعف مستويات التخطيط والإدارة، وغياب السياسات والخطط الاستراتيجية التي تضمن برامج تدريبية ومهنية تتناسب واحتياجات المتدربين حسب حاجات التنمية ومتطلبات سوق العمل المحلية، ونظراً لأن عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية تعد نشاطاً رئيسياً وهاماً لزيادة فاعلية البرامج التي تقدمها كليات المجتمع اليمنية ضماناً لتحقيق متطلبات واحتياجات الفرد والمجتمع، فإن ضعف الاهتمام بمرحلة تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية يؤدي إلى أن يفقد التدريب أهم أهدافه، وهو رفع كفاءة أداء المتدربين، والتي لابد أن تنعكس على أداء المؤسسة التي ينتمي إليها المتدرب أو المتدربة، وباستقراء واقع البرامج المقدمة للملتحقين بالبرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية لاحظ الباحث كونه عمل مُدرباً مُتعاقداً لأكثر من ست سنوات بكلية مجتمع الدرب بذمار، وكلية المجتمع بيريم أن البرامج

التدريبية والمهنية لا تلبي احتياجات سوق العمل اليمني، وأن التخطيط لها يحتاج إلى تطوير وتنظيم، وكذلك البرامج تحتاج إلى تطوير وتحديث حتى تواكب التغيرات المتسارعة في عصرنا الحالي، وتلبي احتياجات سوق العمل اليمني، ولحتمية الاهتمام بالتعليم والتدريب بكليات المجتمع الذي أصبحت محط أنظار وتفكير الكثير من المسؤولين، والمتخصصين، والخبراء في المجال التعليمي، والتربوي، والتدريبي، والمهني، ونتيجةً لندرة الدراسات التي تناولت البحث عن أهم صعوبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية، وبناءً على ما سبق ووفقاً لمؤشرات نتائج هذه الدراسات؛ ونتيجةً لخبرة الباحث العملية في ميدان العملية التدريبية كعضو في العملية التدريبية ببعضٍ من كليات المجتمع الحكومية، ولما لاحظه من أن ضعف الحوافز المادية والمعنوية للمدربين وأعضاء الهيئة التعليمية العاملة بكليات المجتمع أثناء عمليات التدريب سواءً الدورات التدريبية القصيرة، أو البرامج التدريبية الطويلة؛ فإن الحاجة إلى تطوير سياسات التدريب المستمر في كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية أصبحت ضرورة مُلحة في الوقت الحالي على مستوى النظام، والبرامج، والتنظيم الهيكلي والبشري والمؤسسي، الأمر الذي يتطلب البحث عن أهم الصعوبات التي تواجه العملية التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية، **فإن مشكلة الدراسة الحالية** تتمثل في معرفة الصعوبات التي تواجه عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية.

دواعي الدراسة:

من أهم الدواعي التي أدت إلى الخوض بهذه الدراسة، الدواعي الآتية:

-وجود مجموعة من الاختلالات التي تعاني منها كليات المجتمع اليمنية تتمثل في: ضعف مستويات التخطيط والإدارة، وغياب السياسات والخطط الاستراتيجية التي تضمن برامج تدريبية ومهنية تتناسب واحتياجات المتدربين حسب حاجات التنمية ومتطلبات سوق العمل المحلية.

-ندرة الدراسات التي بحثت عن أهم الصعوبات التي تواجه عملية التطوير والتحديث للبرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية.

-وجود ضعف في الشراكة بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل فيما يخص تدريب الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، ووضع مناهج الكليات.

أسئلة الدراسة: تتمثل أسئلة الدراسة الحالية في **التساؤلات الآتية:**

-ما الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية؟

-هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية تُعزى لمتغيرات (التخصص العلمي)؟

أهداف الدراسة: تتمثل أهداف الدراسة الحالية في **التعرف على:**

-الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية.

-الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية التي تُعزى لمتغيرات (التخصص العلمي).

أهمية الدراسة:

أولاً: الأهمية النظرية: تتمثل الأهمية النظرية للدراسة في الآتي:

1. تُسهم هذه الدراسة في إثراء التنظير الخاص بكليات المجتمع في الجمهورية اليمنية، وخاصةً مع ندرة الدراسات التي تناولت تطوير البرامج التدريبية والمهنية التي تقدمها كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية.
2. تأتي أهمية هذه الدراسة استجابةً للاهتمام الدولي بالتدريب والتعليم المهني خاصة منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو)، والمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم (الألسكو) فجاءت هذه الدراسة لتهتم بتطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية.
3. تُسهم في بيان الترابط الوثيق بين كليات المجتمع الحكومية في الجمهورية اليمنية والبرامج المهنية بما يحقق التنمية البشرية المستدامة.

ثانياً: الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية للدراسة في الآتي:

1. قد تساعد نتائج هذه الدراسة في تطوير البرامج التدريبية والمهنية التي تقدم في كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية بما يتلاءم مع احتياجات الدارسين والدارسات من أجل تحقيق أداء أفضل في مختلف نواحي الحياة.
2. قد يفيد المحتوى العلمي لهذه الدراسة صنّاع القرار في كليات المجتمع الحكومية، في تقديم وتصميم برامج تدريبية ومهنية ذات جودة نوعية لتطوير المهارات اللازمة للقيادة، والعمل على التخطيط العملي الدقيق؛ للارتقاء بمستوى البرامج التدريبية والمهنية التي تقدمها كليات المجتمع الحكومية.

مصطلحات الدراسة:

البرامج التدريبية: تُعرف بأنها عبارة عن: " نشاط مخطط يهدف إلى تزويد الأفراد بمجموعة من المعلومات والمهارات التي تؤدي إلى زيادة معدلات أداء الأفراد في عملهم." (نصري، 2014، ص

54). **وتُعرف إجرائياً في هذه الدراسة** بأنها عبارة عن: مجموعة من البرامج التدريبية العملية والتعليمية التي تقدمها كليات المجتمع الحكومي للأفراد تسعى من خلالها إلى تحسين وتطوير معارفهم، وكفاءتهم، ومهاراتهم، وقدراتهم، وتأهيلهم لمواجهة ما يستجد من تطورات علمية، وعلمية، وتقنية في مجالات تخصصاتهم، من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكيفي، والتقويم المستمر.

البرامج المهنية: تعرفها (الحمادين، 2020) بأنها: التعليم النظامي الذي يتضمن الإعداد التربوي والتوجيه السلوكي بالإضافة إلى اكتساب المهارات والقدرات المهنية التي تقوم به مؤسسات نظامية بمستوى الدراسة الثانوية لغرض إعداد عمال مهرة من مختلف المجالات والتخصصات المهنية مما يجعلهم قادرين على تنفيذ المهام التي توكل إليهم، بالمساهمة في الإنتاج الفردي والجماعي. **وتُعرف البرامج المهنية إجرائياً في هذه الدراسة** بأنها عبارة عن: كل البرامج المخططة طويلة الأجل، وقصيرة الأجل، والخبرات والأنشطة التي تنطلق من برامج إعداد وتدريب الملتحقين بكليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية، وتهدف إلى رفع كفاياتهم، وتأهيلهم لمواجهة ما يستجد من تطورات علمية وعلمية وتقنية في مجالات تخصصاتهم، من خلال التخطيط العلمي، والتنفيذ الكيفي، والتقويم المستمر.

كليات المجتمع: يذكر (فواز، 2018، ص 18) أنه جاء تعريف كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في (قانون إنشاء كليات المجتمع اليمنية رقم (5) لسنة 1996، ص7)، بأنها: "الكليات التي تنشأ وفقاً لأحكام هذا القانون لتلبية احتياجات المجتمع من الكوادر الفنية والتقنية المتوسطة في المجالات المختلفة". وجاء في مشروع اللائحة التنظيمية والهيكل الإداري والفني لكليات المجتمع الحكومية التي أعدها الجهاز التنفيذي للمجلس الأعلى لكليات المجتمع 2013، بأن كليات المجتمع هي: كل كلية تنشأ وفقاً لأحكام القانون، وتتمتع بالشخصية الاعتبارية والاستقلال المالي والإداري لتلبية احتياجات المجتمع من الكوادر التدريبية والمهنية، والفنية، والتقنية في المجالات المختلفة، ومدة الدراسة فيها تتراوح ما بين ثلاث سنوات لدرجة الدبلوم، وأربع سنوات لدرجة البكالوريوس، ويُقدم فيها برامج تدريبة ومهنية على شكل دورات تدريبية قصيرة المدى، وبرامج تدريبية ومهنية طويلة المدى من أجل رفد سوق العمل اليمني بالكوادر المؤهلة والمدربة؛ ولكي تتلاءم مخرجاتها مع احتياجات المجتمع. **أَمَّا التعريف الإجرائي لكليات المجتمع** في هذه الدراسة فهي عبارة عن: إحدى مؤسسات التعليم العالي في اليمن، التي تقدم حزمة واسعة من البرامج التدريبية، والمهنية، والتعليمية المتنوعة لتحقيق أهداف المجتمع من ناحية، ورغبات الطلاب المرتبطة باحتياجات سوق العمل من ناحية ثانية، وقد تكون مدة الدراسة في هذه البرامج عامين دراسيين، أو تكون عبارة عن دورات قصيرة الأجل، وتعمل على تخريج كوادر بشرية

مدربة، ومؤهلة، ولديها القدرة على الالتحاق بسوق العمل، أو تحقيق طموحات الطلاب بمواصلة الدراسة في الجامعات.

حدود الدراسة: تُحدد الدراسة بالحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: اَقتصرت الدارسة الحالية على: (متطلبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية).

الحدود الزمانية: تم تطبيق الدراسة الحالية خلال العام الجامعي (2023 – 2024م).

الحدود البشرية: اقتصرت الدراسة على جميع أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع اليمنية ممن يحملون مؤهلاً علمياً بدرجة (أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد، مُحاضر، مُعيد) ذكوراً وإناثاً.

الحدود المكانية: اَقتصرت الدراسة الحالية على كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية، وتحديداً (كلية المجتمع بصنعاء، كلية المجتمع بسنحان)؛ نظراً لأنها أكثر أماناً أثناء عملية التطبيق الميداني فيها.

أدبيات الدراسة، وتتضمن:

أولاً: الإطار النظري، ويتضمن الموضوعات الآتية

المبحث الأول: البرامج التدريبية

أولاً: تعريف البرامج التدريبية: تُعرف البرامج التدريبية بأنها عبارة عن: "الأداة التي تربط بين الاحتياجات التدريبية وبين الأهداف المطلوب تحقيقها من التدريب، والمادة العلمية، والوسائل، والأساليب؛ بهدف تنمية الموارد البشرية؛ لأجل تحقيق أهداف الفرد والمنظمة" (عبد الفتاح، 2015: 45). كما يُشار للبرامج التدريبية بأنها عبارة عن: "عملية مُخططة تقوم باستخدام أساليب، وأدوات؛ بهدف خلق وتحسين، وصقل المهارات، والقدرات لدى الفرد وتوسيع نطاق معرفته للأَداء الكُفء من خلال التعليم؛ لرفع مستوى كفاءته، ومن ثم كفاءة المؤسسة" (وصفي، 2014: 65)، كما عرف كوسنانتو ومسعد وصديق (Kusnanto, Musadad & Sidik, 2021, p.6627) برامج التدريب على أنها عبارة عن: "تجربة تعليمية تركز على جهود الفرد لاكتساب مهارات محددة والتي يمكن استخدامها على الفور، وتشير برامج التدريب إلى الجهد الذي يتم بذله لاكتساب المعرفة والمهارات والاتجاهات التي يمكن استخدامها على الفور بهدف تحسين الأداء". أما سيلفيا (Sylvia, 2022, p.15) فقد أشار إلى أن البرامج التدريبية تشير إلى: " الأنشطة المتعلقة بالمشاركة في دورة واحدة أو سلسلة من الدورات وذلك بهدف تحسين الأداء والإنتاجية أو اكتساب مهارات ومعرفة جديدة". **ومن خلال التعريفات السابقة يستنتج الباحث أن البرامج التدريبية:** مجموعة البرامج المخططة والمنظم لها، والتي تمكّن المتدرب المشارك فيها من النمو والرقي في أدائه داخل الورش التدريبية،

والحصول على خبرات ثقافية، ومعرفية، ومهارية، وتدريبية، ومهنية؛ من أجل تحسين الجوانب الأدائية له، وذلك بهدف الوصول بالمتدرب إلى أقصى درجات إتقان أدائه المهني، وتحقيق أهدافه، وأهداف المؤسسة التي ينتمي إليها.

ثانياً: أهداف البرامج التدريبية: للبرامج التدريبية أهداف متعددة ومتنوعة، منها ما ذكره (هلال، 2015: 110) فيما يأتي: 1- رفع مستوى الأداء والكفاءة الإنتاجية لدى الأفراد العاملين. 2- تحسين اتجاهات الأفراد والعاملين ورفع الروح المعنوية بينهم. 3- تنمية المهارات والمعارف الفردية لدى الأفراد العاملين لأداء العمل. 4- انخفاض معدل دوران العمل والغياب بين أفراد العاملين. 5- فهم وتطبيق سياسات المنظمة بطريقة أفضل. 6- الاستفادة من القوى البشرية العاملة إلى أقصى حد ممكن. 7- إعداد الأفراد للقيام بأعمال ذات طبيعة ومواصفات تختلف عن العمل الحالي الذي يقوم به الأفراد. 8- تمكين الأفراد العاملين من ممارسة الأساليب المتطورة بالفاعلية المطلوبة على أساس تجريبي قبل انتقالهم إلى مرحلة التطبيق العملي. 9- إعداد المعينين الجدد وتهيئتهم للقيام بعملهم الجديد على أكمل وجه. 10- تحسين العلاقات الإنسانية عن طريق تفهم الفرد لواجباته ومسئولياته في عمله ونحو زملائه. 110- تقوية المسئولية الاجتماعية لدى الأفراد نحو المجتمع الذي يعيشون فيه.

المبحث الثاني: برامج التدريب المهني: تبرز أهمية التدريب المهني من خلال دوره المحوري في الحياة الاجتماعية والاقتصادية، باعتباره أحد الأدوات الأساسية والرئيسية في تهيئة وتأهيل الكوادر البشرية، وهو من أهم الآليات المتبعة لتحقيق التنمية المستدامة ومكافحة الفقر، ويتناسب هذا النوع من التدريب مع طبيعة فرص العمل التي تولدها القطاعات الاقتصادية المختلفة، والتي تتكيف مع طبيعة التحولات السريعة للتقنية وثورة المعلومات، اِنْطلاقاً من حقيقة الدور الذي يلعبهُ التدريب المهني للمساهمة في الاستثمار بالبشر، وهو غاية ووسيلة لعملية النهوض الحضاري بمختلف جوانبها المختلفة (الشمسي، 2017: 9).

ويرى الباحث أن التدريب المهني هو المحرك الرئيسي لدوران عجلة التنمية الاقتصادية في جميع دول العالم، وهو أحد أهم العناصر التي تسهم في عملية إعداد وتأهيل الإنسان للدخول في سوق العمل، كما أن التدريب المهني يُؤثر بشكلٍ مُباشرٍ في بناء المجتمعات، ويُساهم في تطورها فيما يقدمه من برامج تدريبية ومهنية لتنمية الموارد البشرية بما يتفق مع متطلبات وحاجات المجتمع لأيدٍ عاملة ماهرة ولكفاءات عالية تقود العمليات الإنتاجية سواءً أكانت صناعية أو زراعية أو المهن الأخرى المختلفة التي تعمل على زيادة التنمية الاقتصادية بشكلٍ كبيرٍ.

أولاً: مفهوم برامج التدريب المهني: لقد تعددت تعاريف برامج التدريب المهني، وكل منها يتناول العملية التدريبية من زاوية تختلف عن الأخرى إذ نجد منها تباين في إيضاح المفهوم؛ والسبب رؤية ومُنطلق، ونظرية صاحب التعريف، ومن هذه التعريفات: عرفهُ كُلاً من الطائي والفضل (2017: 171)، بأنهُ عبارة عن: "تلك الجهود الهادفة إلى تزويد الفرد العامل بالمعلومات والمعارف التي تكسبه مهارة في أداء العمل، أو تنمية مهارات ومعارف وخبرات باتجاه زيادة كفاءة الفرد العامل الحالية والمستقبلية". أما الصيرفي (2015: 160) فيعرفها بأنها عبارة عن: "عملية مساعدة الأفراد لاكتساب الفعالية في عملهم الحالي والمستقبلي من خلال تنمية وتطوير عاداتهم ومهاراتهم ومعرفتهم وسلوكهم". في حين نجد (الوليد، 2016: 171) يعرف برامج التدريب المهني بأنها عبارة عن: "نشاط مستمر لتزويد الفرد بالخبرات والمهارات والاتجاهات التي تجعله صالحا لمزاولة عمل ما". **نستخلص من هذا التعريف** أنه يعتبر تغيير سلوك الفرد لسد الفجوات المعرفية والمهارية والاتجاهية بين الأداء الحالي والأداء على المستوى المطلوب. أما كلاً من حمود؛ والخرشة (2015: 125) فيعرفان برامج التدريب المهني بأنها عبارة عن: " العملية المنظمة المستمرة التي يكسب الفرد من خلالها المعارف والمهارات أو القدرات والأفكار والآراء التي يقتضيها أداء عمل معين أو بلوغ هدف محدد". **بناءً على هذا التعريف** فإن برامج التدريب المهني عملية مستمرة لتجهيز الفرد والجماعات بمعارف ومهارات وقدرات يستطيعون من خلالها تحقيق الأهداف المحددة، وتحسين الأداء في المنظمة أو المؤسسة باستمرار. **ومن خلال ما سبق يمكن تعريف التدريب المهني** بأَنّهُ عملية إعداد أيدي عاملة ماهرة من خلال تقديم برامج مهنية متنوعة تعمل على تزويدهم بالمعلومات والمهارات اللازمة لأداء مهنة محددة في ظل الاحتياجات التي يتطلبها سوق العمل.

ثانياً: أهداف برامج التدريب المهني: تختلف أهداف التدريب المهني ولكنها في مجملها تساهم في دعم الاقتصاد وتنميته، وتقسم إلى أهداف عامة وأهداف خاصة كما يأتي: **أولاً: الأهداف العامة لبرامج التدريب المهني:** يساهم التدريب المهني في خدمة الفرد والمجتمع، ولكونه عملية تنموية فأَنّهُ يسعى إلى تحقيق التنويع في الخيارات المتاحة للفرد في مهن الحياة، وهذا يساعد على الاختيار الأمثل للمهنة المناسبة على عكس الذين اجبروا على القبول بأي مهنة، وكذلك تغذية المجتمع بالعمال المدَربين المهرة، وتلبية حاجاته لكونه الهدف الأول لبرامج التدريب والتعليم المهني (الخطيب، 2017: 22) ويضيف بأن هناك أهدافاً فرعية تساهم في تحقيق الهدف العام، وهذه الأهداف تتلخص فيما يأتي: 1- اكتساب الفرد للأنماط والاتجاهات السلوكية التي تحقق أهداف ومصلحة العمل. 2- اكتساب مهارات ومعارف وخبرات، تساعد في تطوير عمله. 3- العمل على تحسين مهارات وقدرات الأفراد العاملين.

4- تحقيق ثبات وجود المنظمة في ظل المنافسة الشديدة. **وبالاعتماد على ما سبق يرى الباحث أن الهدف العام للتدريب المهني** هو السعي إلى ضمان حاجة المجتمع من العمال المدربين ذي المهارة، وتعدد خيارات الفرد لاختيار المهنة المناسبة حتى يستطيع أن يبدع بها.

ثانياً: الأهداف الخاصة لبرامج لتدريب المهني يذكر حبيب (2017: 29) أن من الأهداف الخاصة على مستود الفرد تكون من خلال ما يأتي: 1- تزويد الأفراد بالمعارف والمهارات التي يحتاجونها في تخصصاتهم المهنية وفق المعايير والأسس المقبولة في سوق العمل، وبما يحققه من مرونة وتغير دائم يتطلبه سوق العمل. 2- إعداد وتأهيل الفرد للتعامل مع الأجهزة والمعدات التقنية الحديثة، وتنمية جهوزيتهم للتعلم والتطور المستمر. 3- إعداد الفرد ليعي واقع سوق العمل ومتغيراته. **وبالاعتماد على ما سبق يرى الباحث** أن أهم الأهداف الخاصة للتدريب المهني تتمثل في تزويد الفرد وتنمية مهاراته ومعارفه التي تفيده في عمله وحياته، بما يضمن الاستمرار وتطوره بما تمليه عليه التغيرات في سوق العمل.

ثانياً: الدراسات السابقة: أجرى الباحثون العديد من الدراسات التي تناولت البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع، وحظي هذه الموضوع باهتمام كثير من التربويين، ومن هذه الدراسات:

تناولت دراسة (الورد؛ والآنسي، 2023)، بحث بعنوان: "**واقع البحث العلمي في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية ودوره في التنمية المستدامة**"، هدفت إلى معرفة واقع البحث العلمي في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية ودوره في التنمية المستدامة، ولتحقيق أهداف البحث استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، وطبقت أداة الاستبانة على عينة مكونة من (120) عضواً من أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع، تم اختيارها بطريقة قصدية، واستخدم الباحث الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(spss) لتحليل البيانات، وأظهرت نتائج البحث: أن واقع البحث العلمي ودوره في التنمية المستدامة جاء بدرجة صغيرة على المستوى الكلي للأداة، بمتوسط حسابي (2.53)، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية في دور البحث العلمي في التنمية المستدامة من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع باختلاف الرتبة العلمية. أما دراسة العبدي والمنجدي (2023)، بعنوان: "**القدرة المؤسسية وعلاقتها بالتوجه الاستراتيجي لدى كليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن**" فقد سعت لاستكشاف طبيعة العلاقة بين القدرة المؤسسية والتوجه الاستراتيجي لدى كليات المجتمع بمحافظة عمران– اليمن، واتبعت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، واستخدمت الاستبانة كأداة للدراسة، طُبقت على مجتمع البحث (حصر شامل) مكونة من (70مفردة) من الكادر الإداري والتدريسي في (5) كليات شملها مجتمع الدراسة، وقد أظهرت نتائج

الدراسة أن المستوى العام للقدرة المؤسسية بكليات المجتمع المستهدفة بالدراسة كان بدرجة (عالية،) في حين كان مستوى التوجه الاستراتيجي بتلك الكليات بدرجة (متوسطة،) كما تبين عدم وجود فروق دالة إحصائيا في تقدير أفراد عينة الدراسة لمستوى القدرة المؤسسية في كليات المجتمع بمدينة عمران تبعا لمتغيري (الوظيفة, والكلية)، وأخيراً أسفرت النتائج عن وجود علاقة معنوية متوسطة وطردية بين القدرة المؤسسية والتوجه الاستراتيجي بكليات المجتمع، وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام وزارة التعليم الفني والتدريب المهني اليمنية بتعزيز التوجه الاستراتيجي لدى كليات المجتمع الحكومية والأهلية بما يساعدها على تنمية قدرتها المؤسسية وتطويرها، وذلك تجسيداً لأهمية الدور المنوط بهذه المؤسسات في إعداد وتأهيل شريحة كبيرة من أفراد المجتمع . في حين أجرى الشرجبي؛ والشهاب؛ والمطري (2022)، دراسة بعنوان: **"متطلبات تطوير نظام التعليم الفني والتدريب المهني في الجمهورية اليمنية بالاستفادة من تجارب (المانيا–النمسا–سويسرا فنلندا)"**، والتي هدفت إلى التعرف على متطلبات تطوير نظام التعليم الفني والتدريب المهني في الجمهورية اليمنية؛ بالاستفادة من تجارب أكثر الدول العالمية الرائدة في مجال التعليم الفني والتدريب المهني، وهي: (ألمانيا – النمسا – سويسرا – فنلندا)، واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي المقارن، وتمثلت العينة في مجموعة من الوثائق الورقية والإلكترونية والدراسات خلال الأعوام الأخيرة، وبينت نتائج الدراسة وجود جوانب قصور ومشكلات تواجه نظام التعليم الفني والمهني في الجمهورية اليمنية، من أهمها: ازدواجية وتعددية مصادر التشريع، ضعف التمويل والاعتماد شبة الكلي على التمويل الحكومي، ضعف البنية التحتية، وتقليدية المناهج وأساليب وطرائق التدريس، وأجرى (الدحياني؛ وناصر؛ والصنوي، 2020) دراسة بعنوان: **(أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع – سنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين)** هدفت إلى معرفة أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع بسنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين، ولتحقيق هدف البحث اعتمد الباحثون على المنهج الوصفي التحليلي، وقاموا ببناء استبانة، تم توزيعها على عينة مكونة من 56 فرداً، وقد أظهرت نتائجها ما يأتي: أن أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع بسنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين عالية للمجالات وللأداة ككل، وبنسبة قدرها (3.56)، وعدم وجود تأثيرات لكل متغيرات البحث المشتملة على: (الجنس، المسمى الوظيفي، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة بالعمل)، ولا توجد فروق ذات دلالات إحصائية تُعزى للمتغيرات السابقة، فيما أجرى (الحوشان، 2023) دراسة بعنوان: **"واقع الفعالية التنظيمية في كليات المجتمع في ضوء نموذج باوندر: دراسة ميدانية في المملكة العربية السعودية للعام 1443هـ"**، هدفت الدراسة إلى معرفة

واقع الفعالية التنظيمية لكليات المجتمع السعودية في ضوء أبعاد نموذج باوندر (Pounder.1999) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في الجامعات السعودية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، والاستبانة أداة لجمع البيانات، وقد تم تطبيقها على عينة عشوائية بسيطة مكونة من 228عضواً من مجتمع الدراسة الذي شمل جميع أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في 4جامعات حكومية، والبالغ عددهم 475 عضواً وتوصلت الدراسة إلى أن أبرز نتائج واقع الفعالية التنظيميةُ لكليات المجتمع في الجامعات السعودية تمثلت في بعد التخطيط وتحديد الأهداف بمتوسط 3.76 من 5 يليها بعد إدارة المعلومات والاتصال بمتوسط 3.54 يليها بعد الإنتاجية والكفاءة بمتوسط 3.49، وقدم كلاً من لوسيرو، وجاليجو، وهيدجبيث، وساندرز، 2021 (Lucero , Gallego , Hedgepeth & Sanders, 2021)، دراسة بعنوان: **(هيكل وخصائص النتائج الناجحة: مراجعة لبرامج التدريب في كلية المجتمع)**، هدفت إلى 1) تحديد مدى توظيف كليات المجتمع والقبلية لخصائص التدريب الرئيسية وتقييم نتائج التدريب ، 2) استكشاف الخصائص الفريدة وهيكل التدريب الداخلي للكلية المجتمعية والقبلية، و 3) فهم نتائج التدريب المهمة للمجتمع و الكليات القبلية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمسحي، والاستبانة والمقابلة كأدوات لجمع المعلومات، وكشفت نتائج مراجعة الأدبيات عن اتفاق ضئيل حول أي من نتائج التدريب هي الأكثر أهمية لدى الطلاب، بالإضافة إلى ذلك كان هناك القليل من الإفصاح المتعمد عن هيكل برنامج التدريب مما أدى إلى نقص في النقاش حول تكامل خصائص التدريب، وهيكل برنامج التدريب الداخلي على النتائج، علاوة على ذلك تم توفير معلومات محدودة عن العناصر الأساسية لبرامج التدريب الداخلي التي تساهم في الاستدامة، وتدعم نتائج هذه المراجعة الحاجة إلى إجراء تقييم متعمق لبرامج التدريب من أجل تطوير إطار أفضل للممارسات المهنية والتدريبية في الكليات المجتمعية والقبلية، وتؤكد النتائج أن كليات المجتمع تعمل على تحديد احتياجات الطلاب بالإضافة إلى سياقات العمل المحلية؛ لأن سوق العمل الديناميكي والناشئ يمثل تحدياً للتعليم وإعداد الطلاب الذين يسعون للحصول على درجات علمية تقليدية. في حين قدم ستريكلاند-ديفيس؛ وكوسلوسكي؛ وريد، Strickland-Davis , Kosloski & Reed,) 2020 2020)، دراسة بعنوان: **(أثر التطوير المهني المتجذر في التعلم الاجتماعي على فعالية كلية المجتمع)**، الغرض من هذه الدراسة هو تحديد أثر التطوير المهني المنمذج على نظرية التعلم الاجتماعي على كفاءة معلم كلية المجتمع، وتم استخدام المنهج التجريبي بتصميم بحث قبل تجريبي على مجموعة واحدة قبل وبعد الاختبار باستخدام مقياس إحساس المعلم بالفعالية لقياس فعالية علاج تطوير أعضاء

هيئة التدريس على معتقدات كفاءة المعلم في بنيات إدارة الفصل الدراسي، ومشاركة الطلاب، والتعليم، والاستراتيجيات، وأشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار قبل وبعد الاختبار من أجل كفاءة وفعالية المعلم بشكلٍ عام في بنيات إدارة الفصل الدراسي، ومشاركة الطلاب، والاستراتيجيات التعليمية، ومع ذلك كان هناك اختلاف كبير في درجات كفاءة المعلم الإجمالية بعد المشاركة في علاج تطوير أعضاء هيئة التدريس بين أعضاء هيئة التدريس الجدد وذوي الخبرة، من هذه النتائج تم رسم ثلاثة محاور تقدم توصيات محددة لتصميم برنامج تطوير أعضاء هيئة التدريس بالكلية المجتمعية.

التعقيب على الدراسات السابقة:

تتفق مع دراسة (الورد؛ والآنسي، 2023)، ودراسة العبدي والمنجدي (2023)، ودراسة الشرجبي؛ والشهاب؛ والمطري (2022)، و دراسة لبهص؛ ومقبل؛ والحاج (2021)، ودراسة الحاج؛ والهدار (2021)، ودراسة (المجاهد؛ والسدعي، 2021)، ودراسة (العامري، 2021)، ودراسة (المشرعي، 2021)، ودراسة (الدحياني؛ وناصر؛ والصنوي، 2020)، ودراسة (الحوشان، 2023)، ودراسة لوسيرو، وجاليجو، وهيدجبيث، وساندرز، 2021 (Lucero , Gallego , Hedgepeth & Sanders, 2021)، ودراسة ستريكلاند-ديفيس؛ وكوسلوسكي؛ وريد، 2020 (Strickland-Davis , Kosloski & Reed, 2020)، في تضمين عناوينها مصطلحات تتفق مع الدراسة الحالية كمصطلح (التدريب المهني، كلية المجتمع، تطوير، استراتيجية مقترحة)، وفي استخدامها مصطلح التطوير وكليات المجتمع، **واختلفت** مع دراسة (الدحياني؛ وناصر؛ والصنوي، 2020)، ودراسة (السعدي؛ والدحياني، 2018)، ودراسة (العبسي، 2017)، ودراسة (الشمسي، 2017)، في أن الدراسة الحالية تسعى إلى البحث عن أهم الصعوبات التي تواجه عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية في الجمهورية اليمنية.

أوجه استفادة الدراسة الحالية من الدراسات السابقة: الاستفادة من الدراسات السابقة في بناء محاور أداة الدراسة، المتمثلة بـ (الاستبانة) التي تم إعدادها؛ من أجل استطلاع آراء عينة الدراسة، والتوصل إلى النتائج المرجوة، وتحقيق الأهداف المرسومة.

أهم ما تتميز به الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة: تتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تُعد من الدراسات الحديثة التي لم يسبق أن تناولها الباحثين فقد تناولت صعوبات عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية، وهو من الموضوعات التي لم

يسبق البحث فيها، وهذا بدوره يُضيف لها أهمية في رفد المكتبات اليمنية بدراسة تطوير البرامج التدريبية والمهنية.

منهج الدراسة وإجراءاتها

منهج الدراسة: في ضوء طبيعة الدراسة، والأهداف التي تسعى الدراسة لتحقيقها، والأسئلة التي تحاول الدراسة الإجابة عليها، والبيانات المراد الحصول عليها، فإن هذه الدراسة قد استخدمت المنهج الوصفي المسحي لتقصي وجهات النظر حول متطلبات البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية.

مجتمع وعينة الدراسة: بحسب موضوع الدراسة، الذي يتناول الصعوبات التي تواجه عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية، يتكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء الهيئة التعليمية بكليات المجتمع اليمنية، ومن في حكمهم في كلٍ من: (كلية المجتمع بصنعاء، كلية المجتمع بسنحان، كلية مجتمع الدرب بذمار، كلية المجتمع بيريم، كلية المجتمع بعمران، كلية المجتمع بحضرموت)، شاملاً عمداء كلياتها ومن ينوب عنهم، ورؤساء أقسامها، وأعضاء هيئة التدريس فيها ذكوراً وإناثاً، والبالغ عددهم (833) عضواً وعضوةً، وقد أتبع الباحث أسلوب الحصر الشامل بأخذ كافة أعضاء مجتمع البحث كعينة للبحث، حيث كان عدد أفراد مجتمع الدراسة الين تم التطبيق عليهم وفق الإحصاءات التي حصل عليها الباحث للعام 2019؛ لأن بعد هذا العام لم يستطيع الباحث الحصول على البيانات؛ نتيجةً لعدم وجود إحصائيات حكومية بذلك للظروف التي تمر بها اليمن من نزاعات وصراعات وحروب، وأزمات، وغيرها:

جدول (1) يوضح إجمالي أعداد أعضاء الهيئة التعليمية ومن في حكمهم في كليات المجتمع الحكومية خلال العام (2018 – 2019م)

الكلية	أعضاء هيئة التدريس			العمداء والوكلاء، ورؤساء الأقسام			
	ذكور	إناث	المجموع الفرعي	العمداء	الوكلاء	رؤساء الأقسام	المجموع الفرعي
كلية المجتمع صنعاء	194	52	246	1	3	14	17
كلية المجتمع سنحان	67	46	113	1	3	5	9
كلية مجتمع الدرب ذمار	75	30	105	1	3	12	16
كلية المجتمع عمران	60	25	85	1	3	6	10
كلية المجتمع بيريم	58	20	78	1	3	4	8
كلية المجتمع حضرموت	81	46	127	1	3	14	18
المجموع الكلي	535	219	754	6	18	55	79
المصدر: وزارة التعليم الفني والتدريب المهني إحصائية العام الدراسي (2018 – 2019)							

خصائص أفراد مجتمع الدراسة لأداة الاستبانة:

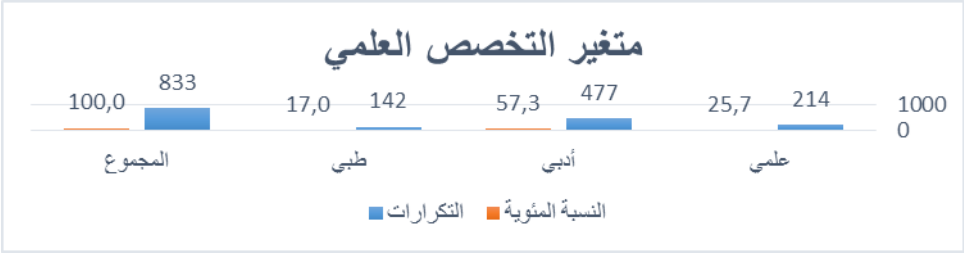
تتمثل خصائص أفراد مجتمع الدراسة وفق متغير التخصص العلمي الذي تم اعتماده في هذه الدراسة على النحو الآتي:

خصائص عينة الدراسة وفق متغير التخصص العلمي: يوضح الجدول رقم (2) والشكل البياني رقم (2) خصائص عينة الدراسة وفق متغير التخصص العلمي:

جدول رقم (2) خصائص عينة الدراسة وفق متغير التخصص العلمي

التخصص	علمي	أدبي	طبي	المجموع
التكرارات	214	477	142	833
النسبة المئوية	25.7	57.3	17.0	100.0

شكل رقم (2) خصائص عينة الدراسة وفق متغير التخصص العلمي



يتبن لنا من الجدول رقم (2) وشكله البياني أن هنالك تفاوت بين أعضاء الهيئة التعليمية العاملة بكليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية، حيث نجد أن التخصص الأدبي قد كان الأكثر تكراراً في كليات المجتمع، وبعدد بلغ (477) عضواً وعضوةً، وبنسبة بلغت (57.3 %)، ويرجع ذلك إلى أن التخصصات الأدبية والإنسانية هي الأكثر تخصصات كليات المجتمع، مثل(إدارة الموارد البشرية، إدارة المشاريع، سكرتارية، إدارة مستشفيات، إدارة صحية، تنمية بشرية، تخطيط إستراتيجي، دبلوم إنجليزي) وغيرها من التخصصات المتنوعة، في حين كان التخصص العلمي، مثل: (هندسة إلكترونيات، هندسة حاسوب، هندسة ميكانيكية، برمجة، ديكور، صيانة إلكترونيات، هندسة مدنية، مساحة، هندسة معمارية)، وغيرها من التخصصات في المرتبة الثانية، وبعدد بلغ (214) عضواً وعضوةً، أما التخصص الطبي فقد كان في المرتبة الثالثة، وبعدد بلغ (142) عضواً وعضوةً، وبنسبة بلغت (17.0 %)، ويرجع ذلك إلى حداثة إنشاء أقسام التخصصات الطبية كـ(مساعد طبيب، تمريض، صيدلة، مختبرات، فني عمليات، فني تخدير، أشعة، تخطيط قلب)، وغيرها من التخصصات التي تضمها كليات المجتمع

الحكومية، والتي من شأنها إرفاد سوق المجتمع اليمني بالأيدي العاملة والماهرة، وبما يسهم في التنمية المحلية بالمجتمع.

أداة الدراسة (الاستبانة):

بعد إجراء عملية التحكيم العلمي لأداة الاستبانة تم العمل بموجب توجيهات وآراء الخبراء والمختصين في مجال العلوم التربوية والنفسية والمهتمين بتطوير البرامج التدريبية والمهنية ولهذا فقد احتوت الاستبانة في صورتها النهائية على جزأين رئيسيين، هما:

الجزء الأول: عبارة عن بيانات أولية عن عينة الدراسة تتمثل في المعلومات الديمغرافية، والتي تتضمن المتغيرات الآتية: (التخصص العلمي، سنوات الخبرة).

الجزء الثاني: والقسم الثاني: والذي يتضمن عبارات الاستبانة المعنونة بـ **الصعوبات التي** تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، ويتكون من العبارة رقم (1) إلى العبارة رقم (20).

أ. **صدق المحتوى لأداة الدراسة الاستبانة:**

حيث قام الباحث بعرض أداة الدراسة (الاستبانة) بصورتها الأولية على (53) مُحكماً ومُحكمةً من المهتمين في مجال البرامج التدريبية والمهنية، وعمليات التطوير والتحديث، والخبراء والمتخصصين في مجال التعليم المستمر، والتعليم المهني، والتقني لأخذ آراؤهم حول دلالة صدق الأدوات، من حيث: (مدى وضوح العبارات، وانتماءها لمجالاتها، ومدى صلة عبارات الاستبانة بالأهداف التي تسعى الدارسة لتحقيقها، وتعديل أو أضافة ما يرونه مناسباً، وأخذ مقترحاتهم عليها، وكذلك مدى وضوح أسئلة المقابلة وارتباطها بتساؤلات الدراسة)، وفي ضوء توجيهاتهم واقتراحاتهم تم إجراء التعديلات على أداة الدراسة بحيث أصبحت صالحة للتطبيق الميداني بصورتها النهائية.

ب. **صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة الاستبانة:**

بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الاستبانة، قام الباحث بتطبيق الاستبيان ميدانياً على عينة استطلاعية من غير العينة البحثية بلغ قوامها (50) عضواً و(20) عضوةً من أعضاء الهيئة التعليمية العاملين بكليات المجتمع من غير مجتمع الدراسة وعينته لأداة الاستبانة، ومن خلال إجابات أفراد العينة الاستطلاعية تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة والدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه لمعرفة صدقها الداخلي، وتم اتباع الأساليب التي تفضي لأن تكون إجابات أسئلة الاستبانة أكثر مصداقية.

ومن أجل التأكد من صدق الاتساق الداخلي للاستبانة الخاصة بالإجابة على تساؤلات الدراسة، من قبل أفراد مجتمع الدراسة عليها فقد تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين درجة كل عبارة من عبارات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه العبارة، كما يوضح ذلك ما جاء في الجدول الآتي:

معامل الارتباط لمحور الدراسة الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية

تم حساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لمحور الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية لأداة الدراسة الذي تنتمي إليه العبارة، ويوضح نتائجها الجدول رقم (3):

جدول رقم (3) معاملات ارتباط بيرسون لعبارات الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية

الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية			
رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون	رقم العبارة	معامل الارتباط بيرسون
F1	.934**	F11	.997**
F2	.985**	F12	.978**
F3	.834**	F13	.935**
F4	.957**	F14	.955**
F5	.907**	F15	.972**
F6	.854**	F16	.837**
F7	.947**	F17	.937**
F8	.929**	F18	.837**
F9	.362**	F19	.957**
F10	.940**	F20	.937**
معامل الارتباط الكلي			.957**

** دال عند مستوى الدلالة 0.01 فأقل

يتبين من الجدول رقم (3): أن معاملات ارتباط العبارات بالدرجة الكلية لعبارات الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية الذي تنتمي إليها العبارات جاءت جميعهاً دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0.01)، كما أن جميع قيم معاملات الارتباط لها كانت قيم دالة حيث تراوحت معاملات الارتباط بين (**907.-**997.)، وجاء معامل الارتباط الكلي (**957.)، مما يعطينا دلالة على ارتفاع معاملات الاتساق الداخلي، كما يشير إلى مؤشرات صدق مرتفعة وكافية يمكن الوثوق بها في تطبيق أداة الدراسة.

أساليب المعالجة الإحصائية المُستخدمة في تحليل البيانات:

تم تحليل بيانات الدراسة من خلال البرنامج الإحصائي (SPSS) الإصدار رقم (27) حيث تم إدخال بيانات استجابات أفراد مجتمع الدراسة وترميزها في برنامج (SPSS) وبعدها قام الباحث باستخراج النتائج، **وذلك باستَخْدِام الأساليب الإحصائية الآتية:**

1. **معامل ارتباط بيرسون (Pearson)**، للتحقق من صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة (الاستبانة).
2. **معامل ألفا كرو نباخ (Alpha Cronbach)** لمعرفة ثبات أداة الدراسة لأداة الدراسة (الاستبانة).
3. **التكرارات والنسب المئوية:** لوصف وتحديد استجابات أفراد العينة، تجاه كل عبارة من عبارات أداة الدراسة الاستبانة.
4. **المتوسطات الحسابية:** لترتيب استجابات أفراد العينة تجاه كل عبارة من عبارات أداة الدراسة الاستبانة.
5. **الانحراف المعياري:** لمعرفة مدى التشتت في استجابات أفراد عينة الدراسة تجاه كل عبارة من عبارات أداة الدراسة الاستبانة.
6. **تحليل التباين الاحادي(ANOVA)**؛ وذلك لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في استجابات عينة الدراسة بكليات المجتمع الحكومية تجاه كل عبارة من عبارات أداة الدراسة الاستبانة تُعزى لمتغيرات الدراسة (التخصص العلمي).

نتائج الدراسة ومناقشتها وتفسيرها:

إجابة السؤال الثالث: ما الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية؟

جدول (4) يوضح مدى المتوسطات الحسابية لبدائل الإجابة عن فقرات الاستبانة

للإجابة على السؤال الثالث للدراسة، وللتعرف على أهم الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، استخدم الباحث برنامج (SPSS) الإصدار رقم (27)؛ لتحليل البيانات وحساب التكرارات، والنسب المئوية، والانحرافات المعيارية، والمتوسطات الحسابية، ودرجة الموافقة على الفقرة، وعلى المحور ككل، وبيان الرُتب لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة لعبارات المحور الثالث من محاور أداة الدراسة المتعلق بإجابة التساؤل الثالث من أسئلة الدراسة، وللحكم على درجة الموافقة لبدائل عبارات المحور الثالث من محاور أداة الاستبانة، تم حساب طول فئة معيار الحكم على النتائج، من خلال تصنيف الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة الآتية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷ عدد بدائل المقياس = (5-1) ÷ 5= 0.80، لنحصل على مدى المتوسطات التالية:

وقد جاءت النتائج لـ(معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية) كما يوضحها الجدول رقم (5) التالي:

جدول رقم (5) يوضح حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات والانحرافات المعيارية والرُتبة ودرجة الموافقة لعبارات الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية

الصعوبات التي تواجه تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية											
رقم العبارة	العبارة	التكرار/ النسبة	البدائل					المجموع	المتوسط	ف	الرتبة	درجة الموافقة
			فق ا ر	مو ا ر	ح	مو ا ض	فق					
1	انعدام توفير موقع إلكتروني لبعض كليات المجتمع اليمنية على شبكة الأنترنت يتم فيه نشر كل ما يتعلق	ك	126	141	134	192	240	833	3.33	1.43	7	متوسطة
		%	15.1	16.9	16.1	23.0	28.8	100.0				

	بالبرامج التدريبية والمهنية والإعلان عنها.										
2	ندرة توفر الدعم المالي ونظام المكافآت والحوافز المالية لتنفيذ بعض البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية.	ك	131	141	124	183	254	833	3.35	1.46	5	متوسطة
		%	15.7	16.9	14.9	22.0	30.5	100.0				
3	قلة السماح بصدور قرارات في كليات المجتمع اليمنية بمنح تقديم برامج ومساقات تدريبية عن بعد أو مفتوحة بمبالغ رمزية للملتحقين بها.	ك	126	139	115	207	246	833	3.37	1.44	4	متوسطة
		%	15.1	16.7	13.8	24.8	29.5	100.0				
4	ندرة توفير بيئة مناسبة للبحث العلمي ومشجعة للابتكار بكليات المجتمع اليمنية من خلال توفير المكتبات الإلكترونية والمعامل والتجهيزات الحديثة.	ك	126	136	114	204	253	833	3.39	1.44	2	متوسطة
		%	15.1	16.3	13.7	24.5	30.4	100.0				
5	قلة إجراء البحوث والدراسات بكليات المجتمع اليمنية ذات صلة بتحديد وتلبية	ك	132	148	147	205	201	833	3.33	1.40	7	متوسطة
		%	15.0	17.7	17.4	24.6	24.1	100.0				

	الاحتياجات التدريبية لسوق العمل اليمني.	ك										
		%										
6	الافتقار إلى تحديث التشريعات والقوانين المتعلقة بالبرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية بما يواكب تطورات العصر ومستجداته المتسارعة، وبما يلبي متطلبات التنمية المستدامة.	ك	124	136	118	197	258	833	3.39	1.44	2	متوسطة
		%	14.9	16.3	14.2	23.6	31.0	100.0				
7	ندرة منح المتعلمين الكبار ممن درسوا في مراكز تعليم الكبار أو ما يعادلها من مواصلة الالتحاق بالبرامج المهنية في كليات المجتمع اليمنية.	ك	126	135	119	182	271	833	3.40	1.46	1	عالية
		%	15.1	16.2	14.3	21.8	32.5	100.0				
8	الافتقار إلى التخطيط السليم لتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية.	ك	126	144	141	214	208	833	3.28	1.40	8	متوسطة
		%	15.1	17.3	16.9	25.7	25.0	100.0				
9	غموض الرؤية المستقبلية لتطبيق البرامج التدريبية	ك	125	138	117	205	248	833	3.38	1.44	3	متوسطة
		%	15.0	16.6	14.0	24.6	29.8	100.0				

	والمهنية بكليات المجتمع اليمنية.											
10	بطء استجابة الكلية لمطالب التغيير والتطوير للبرامج التدريبية والمهنية.	ك	126	141	120	217	229	833		3.34	1.42	6	متوسطة
		%	15.1	16.9	14.4	26.1	27.5	100.0					
11	خوف إدارة الكلية من زيادة المهام الإدارية عند تنفيذ البرامج التدريبية والمهنية.	ك	128	178	144	195	188	833		3.16	1.39	9	متوسطة
		%	15.4	21.4	17.3	23.4	22.6	100.0					
12	ندرة وجود كادر متخصص ومتدرب علمياً لتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية في الكلية.	ك	144	210	140	197	142	833		2.98	1.37	12	متوسطة
		%	17.3	25.2	16.8	23.6	17.0	100.0					
13	ضعف التحفيز بنوعيه (المادي/المعنوي) لمقدمي البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية.	ك	164	253	145	149	122	833		2.77	1.34	13	متوسطة
		%	19.7	30.4	17.4	17.9	14.6	100.0					
14	ضعف البنية التحتية الإلكترونية بين إدارة الكلية والأقسام المختلفة في مختلف كليات المجتمع اليمنية.	ك	185	236	159	140	113	833		2.71	1.34	15	متوسطة
		%	22.2	28.3	19.1	16.8	13.6	100.0					
15	غياب وجود قواعد بيانات دقيقة	ك	147	172	147	198	169	833		3.08	1.40	10	متوسطة

	ومتكاملة لإدارات البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية.	%	17.6	20.6	17.6	23.8	20.3	100.0			
16	ندرة وجود قرارات تعطي الصفة القانونية للتعاملات الإلكترونية الخاصة بتطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية.	ك	151	184	160	173	165	833	3.02	1.40	11	متوسطة
		%	18.1	22.1	19.2	20.8	19.8	100.0				
17	قلة وجود لجان مشتركة للتنسيق والتواصل بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل بما يسهم من تطوير البرامج التدريبية والمهنية.	ك	185	224	163	154	107	833	2.73	1.34	14	متوسطة
		%	22.2	26.9	19.6	18.5	12.8	100.0				
18	غياب الرؤية الواضحة عن واقع سوق العمل يعرقل تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية.	ك	181	230	153	139	130	833	2.77	1.37	13	متوسطة
		%	21.7	27.6	18.4	16.7	15.6	100.0				
19	تدني مستوى وعي المجتمع بأهمية الشراكة بين كليات المجتمع وسوق العمل	ك	211	213	155	143	111	833	2.68	1.37	16	متوسطة
		%	25.3	25.6	18.6	17.2	13.3	100.0				

	يحد من تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية.									
20	قلة الاهتمام بأساليب التعلم الحديثة مثل التعلم النشط والتعلم التعاوني يحد من تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية.	ك	184	211	161	164	113	833	2.77	1.35	13	متوسطة
		%	22.1	25.3	19.3	19.7	13.6	100.0				
المتوسط الحسابي العام والانحراف المعياري ودرجة الموافقة الكلية									3.11	1.40	درجة الموافقة	متوسطة

يتضح من الجدول رقم (5) ما يلي:

أولاً: أن قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الهيئة التعليمية، والبالغ عددها (20) عبارةً، كانت درجة الموافقة على معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الهيئة التعليمية ما بين متوسطة وعالية؛ لأن متوسطات استجابات مجتمع الدراسة تراوحت ما بين (2.68-3.40)، وهذه المتوسطات تقع بين الفئة الثالثة (معيق بدرجة متوسطة)، والفئة الرابعة (معيق بدرجة عالية)، فيما تراوحت الانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات المحور الثالث ما بين (1.34-1.46)، وهذه الانحرافات تقع بين الفئة الثالثة (معيق بدرجة متوسطة)، والفئة الرابعة (معيق بدرجة عالية) حسب قيم متوسطاتها.

ثانياً: من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن استجابة أفراد الدراسة على عبارات الصعوبات جاءت تشير إلى أن (مستوى المتطلب كان بدرجة متوسطة) على معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية بمتوسط حسابي عام

للمحور ككل بلغ (3.11)، وانحراف معياري بلغ (1.40)، وهو يقع ضمن الفئة الثالثة من مقياس تفسير النتائج الذي يشير إلى (معيق بدرجة متوسطة).

ثالثاً: يتبين لنا من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتضح أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على مستوى المعوقات التي تواجه عملية التطوير للبرامج التدريبية والمهنية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (2.68-3.40)، وهذه المتوسطات تقع بين الفئة الثالثة (معيق بدرجة متوسطة)، والفئة الرابعة (معيق بدرجة عالية) من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج المتوصل إليها على محاور أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على مستوى معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية.

رابعاً: يتضح لنا من خلال نتائج الجدول السابق أن أعلى ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية، كانت للعبارات رقم (4، 6، 7، 9) بالترتيب على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (3.40، 3.39، 3.39، 3.38)، وهذا يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات الحسابية تقع بين فئتين من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج، وهي الفئة الرابعة (معيق بدرجة عالية)، والفئة الثالثة (معيق بدرجة متوسطة)، والتي تدل على أن مستوى موافقتهم كانت بين (معيق بدرجة عالية)، و(معيق بدرجة متوسطة)، فيما كانت أقل ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المحور الثالث معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، كانت للعبارات رقم (19، 14، 13، 18) بالترتيب على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (2.68، 2.71، 2.77، 2.77)، وهذا يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج، وهي معيق بدرجة (متوسطة)، والتي تدل على أن مستوى موافقتهم على عبارات المحور الثالث معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية كانت (معيق بدرجة متوسطة).

خامساً: يتضح من النتائج أن أفراد مجتمع الدراسة موافقون على عبارات الصعوبات التي تواجه عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية بشكلٍ عام بدرجة متوسطة، ولهذا فقد تم ترتيب استجاباتهم تنازلياً حسب أعلى متوسط حسابي إلى أدنى متوسط حسابي كالتالي:

جاءت العبارة رقم (7)، وهي: " ندرة منح المتعلمين الكبار ممن درسوا في مراكز تعليم الكبار أو ما يعادلها من مواصلة الالتحاق بالبرامج المهنية في كليات المجتمع اليمنية" بالمرتبة الأولى من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.40)، وانحراف معياري بلغ (1.46).

جاءت العبارتين رقم (4، 6)، وهي: "ندرة توفير بيئة مناسبة للبحث العلمي ومشجعة للابتكار بكليات المجتمع اليمنية من خلال توفير المكتبات الإلكترونية والمعامل والتجهيزات الحديثة"، و"الافتقار إلى تحديث التشريعات والقوانين المتعلقة بالبرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية بما يواكب تطورات العصر ومستجداته المتسارعة، وبما يلبي متطلبات التنمية المستدامة" بالمرتبة الثانية من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.39)، وانحراف معياري بلغ (1.44).

جاءت العبارة رقم (9)، وهي: "غموض الرؤية المستقبلية لتطبيق البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية" بالمرتبة الثالثة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة عالية، وبمتوسط حسابي بلغ (3.38)، وانحراف معياري بلغ (1.44).

جاءت العبارة رقم (3)، وهي: " قلة السماح بصدور قرارات في كليات المجتمع اليمنية بمنح تقديم برامج ومساقات تدريبية عن بعد أو مفتوحة بمبالغ رمزية للملتحقين بها" بالمرتبة الرابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.37)، وانحراف معياري بلغ (1.44).

جاءت العبارة رقم (2)، وهي: " ندرة توفر الدعم المالي ونظام المكافآت والحوافز المالية لتنفيذ بعض البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية"، بالمرتبة الخامسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.35)، وانحراف معياري (1.46).

جاءت العبارة رقم (10)، وهي: " بطء استجابة الكلية لمطالب التغيير والتطوير للبرامج التدريبية والمهنية"، بالمرتبة السادسة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.34)، وانحراف معياري بلغ (1.42).

جاءت العبارتين رقم (1، 5)، وهي: " انعدام توفير موقع إلكتروني لبعض كليات المجتمع اليمنية على شبكة الأنترنت يتم فيه نشر كل ما يتعلق بالبرامج التدريبية والمهنية والإعلان عنها"، و"قلة إجراء البحوث والدراسات بكليات المجتمع اليمنية ذات صلة بتحديد وتلبية الاحتياجات التدريبية لسوق العمل اليمني"، بالمرتبة السابعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.33)، وانحراف معياري بلغ (1.43، 1.40).

جاءت العبارة رقم (8)، وهي: "الافتقار إلى التخطيط السليم لتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية"، بالمرتبة الثامنة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.28)، وانحراف معياري بلغ (1.40).

جاءت العبارة رقم (11)، وهي: " خوف إدارة الكلية من زيادة المهام الإدارية عند تنفيذ البرامج التدريبية والمهنية"، بالمرتبة التاسعة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.16)، وانحراف معياري بلغ (1.39).

جاءت العبارة رقم (15)، وهي: " غياب وجود قواعد بيانات دقيقه ومتكاملة لإدارات البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية"، بالمرتبة العاشرة من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.08)، وانحراف معياري بلغ (1.40).

جاءت العبارة رقم (16)، وهي: " ندرة وجود قرارات تعطي الصفة القانونية للتعاملات الإلكترونية الخاصة بتطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية"، بالمرتبة الحادية عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.02)، وانحراف معياري بلغ (1.40).

جاءت العبارة رقم (12)، وهي: " ندرة وجود كادر متخصص ومتدرب علمياً لتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية في الكلية"، بالمرتبة الثانية عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.98)، وانحراف معياري بلغ (1.37).

جاءت العبارات رقم (13، 18، 20)، وهي: " ضعف التحفيز بنوعيه (المادي/المعنوي) لمقدمي البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع اليمنية"، و"غياب الرؤية الواضحة عن واقع سوق العمل يعرقل تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية"، و" قلة الاهتمام بأساليب التعلم الحديثة مثل التعلم النشط والتعلم التعاوني يحد من تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية"، بالمرتبة الثالثة عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.77)، وانحراف معياري بلغ (1.34، 1.37، 1.35).

جاءت العبارة رقم (17)، وهي: قلة وجود لجان مشتركة للتنسيق والتواصل بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل بما يسهم من تطوير البرامج التدريبية والمهنية"، بالمرتبة الرابعة عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.73)، وانحراف معياري بلغ (1.34).

جاءت العبارة رقم (14)، وهي: ضعف البنية التحتية الإلكترونية بين إدارة الكلية والأقسام المختلفة في مختلف كليات المجتمع اليمنية"، بالمرتبة الخامسة عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.71)، وانحراف معياري بلغ (1.34).

جاءت العبارة رقم (19)، وهي: تدني مستوى وعي المجتمع بأهمية الشراكة بين كليات المجتمع وسوق العمل يحد من تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع اليمنية"، بالمرتبة السادسة عشر من حيث موافقة أفراد الدراسة عليها بدرجة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.68)، وانحراف معياري بلغ (1.37).

وقد اتفقت هذه النتائج مع نتائج دراسة الشرجبي؛ والشهاب؛ والمطري (2022)، التي بينت نتائجها وجود جوانب قصور ومشكلات تواجه نظام التعليم الفني والمهني في الجمهورية اليمنية، من أهمها: ازدواجية وتعددية مصادر التشريع، ضعف التمويل والاعتماد شبة الكلي على التمويل الحكومي، ضعف البنية التحتية، وتقليدية المناهج وأساليب وطرائق التدريس، كما أتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (الدحياني؛ وناصر؛ والصنوي، 2020) التي أظهرت نتائجها أن أسباب ضعف الكفاءة الداخلية الكمية في كلية المجتمع بسنحان في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر الأكاديميين والإداريين عالية للمجالات وللأداة ككل، وبنسبة قدرها (3.56)، كما اتفقت نتائجها مع نتائج دراسة لوسيرو، وجاليجو، وهيدجبيث، وساندرز، 2021 (Lucero , Gallego , Hedgepeth & Sanders, 2021)، التي كشفت نتائجها عن مراجعة الأدبيات إلى اتفاق ضئيل حول أي من نتائج التدريب هي الأكثر أهمية لدى الطلاب، بالإضافة إلى ذلك كان هناك القليل من الإفصاح المتعمد عن هيكل برنامج التدريب مما أدى إلى نقص في النقاش حول تكامل خصائص التدريب، وهيكل برنامج التدريب الداخلي على النتائج، علاوة على ذلك تم توفير معلومات محدودة عن العناصر الأساسية لبرامج التدريب الداخلي التي تساهم في الاستدامة، وتدعم نتائج هذه المراجعة الحاجة إلى إجراء تقييم متعمق لبرامج التدريب من أجل تطوير إطار أفضل للممارسات المهنية والتدريبية في الكليات المجتمعية والقبلية.

إجابة السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية تُعزى لمتغيرات (التخصص، سنوات الخبرة)؟

للإجابة على السؤال الثاني للدراسة، وللتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى معنوية (0.05) بين متوسطات إجابات أفراد عينة الدراسة حول تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية تُعزى لمتغير (التخصص العلمي) اختبار "تحليل

التباين الأحادي – "ANOVAللفروق بين متوسطات إجابات أفراد المجتمع كما يوضحه الجدول رقم (6) التالي:

جدول رقم (6): نتائج اختبار "تحليل التباين الأحادي – "ANOVAللفروق بين متوسطات إجابات أفراد المجتمع تِبْعاً لاختلاف مُتغير (التخصص العلمي)

نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين استجابات أفراد الدراسة تبعاً لاختلاف متغير التخصص العلمي							
المحور	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة (ف)	قيمة الدلالة الإحصائية	التعليق على الدلالة الإحصائية
(الصعوبات)	بين المجموعات	2.342	2	1.171	0.571	0.565	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1701.211	830	2.050			
	المجموع	1703.553	832				
التباين الكلي	بين المجموعات	3.023	2	1.562	0.445	0.575	غير دالة إحصائياً
	داخل المجموعات	1695.845	830	2.043			
	المجموع	1698.888	832				

** عند مستوى دلالة 0.05

يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (0.445)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.575)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آراء عينة الدراسة في مجال الصعوبات التي تواجه عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية تبعاً لمتغير التخصص العلمي.

أشارت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آراء عينة الدراسة في صعوبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية، إذ بلغت قيمة(ف) (0.571)، وقيمة الدلالة لها بلغت (0.565)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة ستريكلاند-ديفيس؛ وكوسلوسكي؛ وريد، 2020 (Strickland-Davis , Kosloski & Reed, 2020)، التي أشارت نتائجها إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجات الاختبار قبل وبعد الاختبار من أجل كفاءة وفعالية المعلم بشكلٍ عام في

بنيات إدارة الفصل الدراسي، ومشاركة الطلاب، والاستراتيجيات التعليمية تُعزى لمتغير التخصص العلمي الذي يحمله المعلم المهني.

ويمكن أن تُفسر هذه النتيجة أن أصحاب التخصصات العلمية (علمي، إنساني، صحي) أكثر وعياً بأهمية تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع مُقارنة مع غيرها من كليات المجتمع الأخرى سواءً الحكومية منها أو الأهلية الخاصة المنتشرة بمختلف محافظات الجمهورية اليمنية، ويُعلل الباحث هذه النتيجة إلى تنوع التخصصات العلمية التي تحتويها كليات المجتمع الحكومية موضع الدراسة، فهي تخصصات نوعية ومتنوعة بين إنسانية، وعلمية، وطبية، وهذه التخصصات التي يحملها أعضاء الهيئة التعليمية بكليات المجتمع من شأنها أن تعمل على خدمة الفرد والمجتمع، وتُسهم في التنمية بمختلف مجالاتها.

خلاصة النتائج والتوصيات:

أولاً: خلاصة النتائج: توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج العلمية، من أهمها:

أولاً: أن قيم المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الهيئة التعليمية، والبالغ عددها (20) عبارةً، كانت درجة الموافقة على معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بالجمهورية اليمنية من وجهة نظر الهيئة التعليمية ما بين متوسطة وعالية؛ لأن متوسطات استجابات مجتمع الدراسة تراوحت ما بين (2.68-3.40)، وهذه المتوسطات تقع بين الفئة الثالثة (معيق بدرجة متوسطة)، والفئة الرابعة (معيق بدرجة عالية)، فيما تراوحت الانحرافات المعيارية لاستجابات مجتمع الدراسة على عبارات المعوقات ما بين (1.34-1.46)، وهذه الانحرافات تقع بين الفئة الثالثة (معيق بدرجة متوسطة)، والفئة الرابعة (معيق بدرجة عالية) حسب قيم متوسطاتها.

ثانياً: من خلال النتائج أتضح أن استجابة أفراد الدراسة على عبارات الصعوبات جاءت تشير إلى أن (مستوى المتطلب كان بدرجة متوسطة) على معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية بمتوسط حسابي عام للمحور ككل بلغ (3.11)، وانحراف معياري بلغ (1.40)، وهو يقع ضمن الفئة الثالثة من مقياس تفسير النتائج الذي يشير إلى (معيق بدرجة متوسطة).

ثالثاً: يتبين لنا أن هناك تجانس في موافقة أفراد الدراسة على مستوى المعوقات التي تواجه عملية التطوير للبرامج التدريبية والمهنية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم على العبارات ما بين (2.68-3.40)، وهذه المتوسطات تقع بين الفئة الثالثة (معيق بدرجة متوسطة)، والفئة الرابعة (معيق بدرجة

عالية) من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج المتوصل إليها على محاور أداة الدراسة، مما يوضح التجانس في موافقة أفراد الدراسة على مستوى معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية في كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية.

رابعاً: يتضح أن أعلى ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية، كانت للعبارات رقم (4، 6، 7، 9) بالترتيب على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (3.40، 3.39، 3.39، 3.38)، وهذا يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات الحسابية تقع بين فئتين من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج، وهي الفئة الرابعة (معيق بدرجة عالية)، والفئة الثالثة (معيق بدرجة متوسطة)، والتي تدل على أن مستوى موافقتهم كانت بين (معيق بدرجة عالية)، و(معيق بدرجة متوسطة)، فيما كانت أقل ثلاثة متوسطات حسابية في استجابات أفراد مجتمع الدراسة على عبارات المحور الثالث معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية، كانت للعبارات رقم (19، 14، 13، 18) بالترتيب على التوالي، وبمتوسطات حسابية بلغت (2.68، 2.71، 2.77، 2.77)، وهذا يدل على أن استجابات أفراد مجتمع الدراسة حسب المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثالثة من فئات المقياس الخماسي لتفسير النتائج، وهي معيق بدرجة (متوسطة)، والتي تدل على أن مستوى موافقتهم على عبارات المحور الثالث معوقات تطوير البرامج التدريبية والمهنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية في كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية كانت (معيق بدرجة متوسطة).

خامساً: يتضح من نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول السابق أن قيمة (ف) بلغت (0.445)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً، حيث بلغت قيمة الدلالة الإحصائية (0.575)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آراء عينة الدراسة في مجال الصعوبات التي تواجه عملية تطوير البرامج التدريبية والمهنية تبعاً لمتغير التخصص العلمي.

سادساً: أشارت نتائج التحليل عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات درجات آراء عينة الدراسة في صعوبات تطوير البرامج التدريبية والمهنية، إذ بلغت قيمة(ف) (0.571)، وقيمة الدلالة لها بلغت (0.565)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

ثانياً: التوصيات العلمية: توصي الدراسة الحالية بما يلي: أن تستند البرامج التدريبية والمهنية على خطة إستراتيجية تتصف بالمرونة، وتأخذ بعين الاعتبار كافة العوامل المؤثرة، ومتطلبات التطوير، والأهداف

التي ينبغي أن يحققها، لهذا فإن السياسة التدريبية العامة بكليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية ينبغي أن تستند إلى: اعتبار البرامج التدريبية والمهنية مُكوناً أساسياً ومُكملاً لمكونات المؤسسة التدريبية أو المهنية. وأن تؤدي البرامج التدريبية والمهنية إلى التحسين المستمر في أداء الأفراد والمؤسسات الخاصة. واعتبار البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية أداه لتلبية احتياجات الأفراد العاملين في المؤسسات والقطاعات العامة والخاصة بالجمهورية اليمنية. ويجب أن تكون البرامج التدريبية والمهنية شاملةً لعدد من جوانب شخصية المتدرب. والاهتمام باختيار وانتقاء الموظفين في إدارات التدريب ذات العلاقة بتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية، المتصفين بالتميز علماً وخُلقاً ومعاملةً وصبراً. الاهتمام بعملية تصميم البرامج التدريبية والمهنية للموارد البشرية بما يتوافق ومتطلبات احتياجات سوق العمل المحلي، وأن تتم عملية التصميم للبرامج التدريبية والمهنية بدرجة عالية من الدقة والوضوح. تعيين واستقطاب مُدربين مُؤهلين ومُتخصصين من ذوي الخبرة في البرامج التدريبية والمهنية التي يتم تطبيقها وتنفيذها بإشراف كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية في مجال التدريب المهني ليقوموا بالتدريب في مختلف التخصصات المقامة في كليات المجتمع الحكومية بالجمهورية اليمنية.

ثالثاً: أهم المقترحات التي اقترحتها الدراسة تقترح الدراسة الحالية الآتي: إجراء المزيد من الدراسات العلمية عن معرفة الاحتياجات التدريبية والمهنية للعاملين في القطاعات الحكومية والخاصة بشكل خاصٍ ليأخذ العمل مع هذه الفئة صفة الاحترافية والجودة في تقديم وتنفيذ البرامج التدريبية والمهنية بكليات المجتمع الحكومية.

إجراء دراسة عن معوقات تطوير أداء القيادات بكليات المجتمع وسبل التغلب عليها من وجهة نظرهم في ضوء بعض المتغيرات. إجراء دارسات ميدانية حول واقع الكفاءة الداخلية والكفاءة الخارجية لإدارات ومراكز التدريب المهني بكليات المجتمع الحكومية، ومدى مواكبتها لمتغيرات العصر الحالي.

References

Abdul-Fattah, Fathi Mahmoud. (2015). Administrative and Guidance Training in a Contemporary World. Dar Al-Rayah for Printing and Publishing.

Al-Abdi, Mansour Saleh Muhammad, and Al-Manjdi, Ahmed Muhammad. (2023). Institutional Capacity and Its Relationship to Strategic Orientation in Community Colleges in Amran Governorate - Yemen. Journal of Scientific Development for Studies and Research, Issue 16, 419-446.

Al-Absi, Raheeb Saeed Qaed. (2017). A proposed vision to align the outputs of community colleges in the Republic of Yemen with the

requirements of the labor market in light of its current reality. The Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education: University of Science and Technology, 10(28), 155-181.

Al-Dahiani, Nasser Saeed Ali Mohsen, Nasser, Muhammad Saeed Ahmed, and Al-Sanwi, Amir Abdul Wali Haider. (2020). Reasons for the Weakness of Internal Quantitative Efficiency in the Community College - Sanhan in the Republic of Yemen from the Perspective of Academics and Administrators. Al-Mahra Journal of Humanities: Hadhramout University - Al-Mahra College of Education, 9, 392 – 437.

Al-Faqih, Abdul Salam Ali. (2018). Yemeni community colleges and future prospects. Abadi Publishing and Distribution House.

Al-Hajj, Ahmed Ali. (2017). The Journey of Vocational and Technical Education and Training in Yemen. Edition (3). Al-Saeed Foundation for Printing and Publishing.

Al-Hamadin, Hind Musa. (2020). The Reality of Technical and Vocational Education and Training and the Extent of Its Suitability to Gender Requirements from the Perspective of Students in Qasaba Al-Salt; Balqa Governorate, Jordan. Journal of Educational and Psychological Sciences: National Center for Research Gaza, 4(29), 27- 55.

Al-Hawshan, Amal bint Hawshan. (2023). The Reality of Organizational Effectiveness in Community Colleges in Light of the Pounder Model: A Field Study in the Kingdom of Saudi Arabia for the Year 1443 AH. Arab Journal of Science and Research Publishing. 7 (2). 50 – 71.

Al-Khatib, Ali (2017). The Role of Vocational Training in Improving the Quality of Construction Projects in the Gaza Strip, [Unpublished Master's Thesis], Academy of Management and Policy for Graduate Studies, Palestine.

Al-Saad, Muhammad Zain, and Al-Dais, Saeed Abdo. (2016). The Reality of the Quantitative Internal Efficiency of Yemeni Community Colleges. Journal of Social and Human Sciences: University of Mohamed Boudiaf M'Sila - College of Humanities and Social Sciences, 11, 39 - 81.

Al-Saadi, Muhammad Zain Saleh, and Al-Dahiani, Nasser Saeed Ali. (2018). The Reality of the Quantitative Internal Efficiency of Sanhan Community College in the Republic of Yemen. Arab Journal for Quality Assurance in Higher Education: University of Science and Technology, 11, 33, 73- 96.

Al-Sayrafi, Muhammad. (2015). Human Resources Management. Ed. (3). Dar Al-Fikr Al-Jami’i for Printing, Publishing and Distribution.

Al-Shamsi, Salem (2017). Technical and Vocational Education and Training in Yemen: An Analytical Sociological Study, Andalusia Journal of Humanities and Social Sciences, (13), 8 – 38.

Al-Sharjabi, Abdul Rahman Muhammad; Al-Shihab, Amin Muhammad; and Al-Matari, Samira Saleh. (2022). Requirements for Developing the Technical Education and Vocational Training System in the Republic of Yemen by Benefiting from the Experiences of (Germany-Austria-Switzerland-Finland). Journal of the Arabian Peninsula Center for Educational and Human Research, 2(13). 1 - 27.

Al-Taie, Youssef Hajim; and Al-Fadl, Mu'ayyad Abdul-Hassan. (2017). Human Resources Management: An Integrated Strategic Approach. Ed. (3). Dar Al-Warraq for Publishing and Distribution.

Al-Ward, Munir Asaad Abdullah; and Al-Ansi, Ahmed Ali. (2023). The reality of scientific research in community colleges in the Republic of Yemen and its role in sustainable development. Ibn Khaldun Journal of Studies and Research, 3 (5), 74 – 120.

Annual Report. (2019). Technical Education and Vocational Training in Yemen: Government Community Colleges "Statistics of Enrollees by Gender and College". Ministry of Technical Education and Vocational Training.

Annual Statistics. (2016). Statistics of vocational and technical centers in the Republic of Yemen. Ministry of Technical Education and Vocational Training.

Arab League Educational, Cultural and Scientific Organization. (2015). The reality of vocational education in Arab countries and ways to develop it. Tunisia.

Detsimas, N., Coffey, V., Sadiqi, Z., & Li, M. (2016). Workplace training and generic and technical skill development in the Australian construction industry. *Journal of Management Development, 35(4)*, 486-504.

Fawaz, Murshid Alawi. (2018). Vocational and technical education in Yemeni community colleges. Abadi Publishing and Distribution House.

Habib, Nour (2017). The Effectiveness of European Union Technical Standards in Evaluating Project Proposals for Developing Technical and Vocational Education and Training in the Gaza Strip, [Master's Thesis], Faculty of Commerce, Islamic University, Palestine.

Hamoud, Khadir Kazem; and Al-Kharsha, Yassin Kasab. (2015). Human Resources Management. Ed. (4). Dar Al-Masirah for Publishing, Distribution and Printing.

Hilal, Muhammad Abdul Ghani. (2015). Training foundations and principles. Center for Performance and Development Development: Cairo.

Honorati, M. (2015). The impact of private sector internship and training on urban youth in Kenya. *World Bank Policy Research Working Paper*, (7404).

Kusnanto, D., Musadad, A. & Sidik, S. (2021). Application of Prenuptial Training Management with Health Protocols during the Covid-19 Pandemic for Candidate Couples Bride. *PJAEE, 18*(4), Pp: 6624-6633.

Lucero, Julie E.; Gallego, Sara; Hedgepeth, Crystal & Sanders, David.
(2021) Structure and Characteristics for Successful Outcomes: A Review of Community College Internships Programs, *Community College Journal of Research and Practice, 45:2,* 103-116.

Musa, Abdul Rahman. (2018). Community institutions and human development. Dar Al Fikr Al Arabi Al Moaser for Printing, Publishing and Distribution.

Nasri, Muhammad Al-Daim. (2014). Human performance technology in organizations: theoretical foundations and their implications in the contemporary Arab environment. Dar Al-Hikma.

Oviawe, Jane. (2018). Revamping Technical Vocational Education and Training through Public-Private Partnerships for Skill Development, *Makerere Journal of Higher Education. 10 (1).* p 73 – 91.

Qahwan, Muhammad Qasim Ali. (2014). The role of European Union countries in improving the level of technical and vocational education in Yemen. Journal of Reading and Knowledge: Ain Shams University - Faculty of Education - Egyptian Society for Reading and Knowledge, 152, 89- 112.

Strickland-Davis, Shantell; Kosloski, Michael & Reed, Philip A. (2020) The Impact of Professional Development Grounded in Social Learning on Community College Faculty Efficacy, *Community College Journal of Research and Practice, 44:7,* 492-507.

Sylvia, M. E. (2022). *Effect of Microfinance Practices on Credit Accessibility by Consumer Based Small Scale Business in Kisumu City* (Unpublished Master Dissertation). Maseno University, Kenya.

Tariq, Abdul-Ghani Ali. (2017). Community Colleges and Community Development. Dar Al-Zahra.

Tariq, Ali Abdul-Khaleq. (2019). Vocational Education and Training: Prospects and Aspirations for the Future. Dar Sadir for Printing and Publishing.

Wasfi, Ali Abdul Aziz. (2014). Training programs in educational institutions. Dar Al Fikr Al Arabi Al Moaser.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

Integrating Information Technology and Geographic Information Systems in Teaching History and Geography

Mohamed ES-SARHANI*
Laboratory of Applied Humanities, Higher School of Teachers, Fez , Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez – Morocco

mohamed.essarhani@usmba.ac.ma

https://orcid.org/0009-0004-8341-3958

Received: 21/08/2024, **Accepted**: 06/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: Through this research, we seek to demonstrate the importance of integrating information technology and geographic information systems in particular in teaching history and geography (the secondary qualification cycle as a model), and the extent of its reflection on teachers and learners alike in terms of the expected return from this integration, through developing the educational offering in a time of technological and digital information transformation, as well as developing the necessary competencies to deal with technology in a more rational way in the educational field, and in response to the orientations of the Moroccan educational system, by moving from traditional classical education to modern contemporary education in which modern technological means are integrated, and geographic information systems did not lag behind this development, especially with the development of computer science, as it has become strongly imposed, whether in the educational field through the production of maps and processing a large amount of data and presenting it in a concise format that is easy to read, or in the academic field as a modern information technology that has strongly imposed itself in the third millennium.

Keywords: Information Technology (IT), Geographic Information Systems(GIS), Digital Transformation, Maps, Teaching

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

إدماج تكنولوجيا المعلومات ونظم المعلومات الجغرافية في تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا

محمد السرحاني*

مختبر العلوم الإنسانية التطبيقية، المدرسة العليا للأساتذة بفاس، جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس – المغرب

mohamed.essarhani@usmba.ac.ma

https://orcid.org/0009-0004-8341-3958

تاريخ الاستلام: **2024/08/21** - تاريخ القبول: **2024/12/06** - تاريخ النشر : 2024/**12**/27

ملخص: نسعى من خلال هذا البحث تبيان أهمية إدماج تكنولوجيا المعلومات ونظم المعلومات الجغرافية بالخصوص في تدريس التاريخ والجغرافيا (السلك الثانوي التأهيلي نموذجا)، ومدى انعكاس ذلك على المدرسين والمدرّسات والمتعلمين والمتعلمات على حد سواء من حيث المردودية المتوخاة جراء هذا الإدماج، من خلال تطوير العرض التربوي في زمن التحول التكنولوجي والرقمي المعلوماتي، وكذا تطوير الكفايات اللازمة للتعامل مع التكنولوجيا بشكل أكثر عقلانية في المجال التعليمي، واستجابة لتوجهات النظام التربوي المغربي، عن طريق الإنتقال من تعليم كلاسيكي تقليدي إلى تعليم حديث عصري يتم فيه إدماج الوسائل التكنولوجية الحديثة، ولم تتخلف نظم المعلومات الجغرافية عن هذا التطور، خاصة مع التطور الذي عرفه علم الحاسوب، حيث أصبحت تفرض نفسها وبقوة سواء في المجال التربوي من خلال إنتاج الخرائط ومعالجة كمية كبيرة من البيانات وتقديمها في قالب اختزالي تسهل قراءته، أو في المجال الأكاديمي باعتبارها تقنية معلوماتية حديثة فرضت نفسها وبقوة في الألفية الثالثة.

الكلمات المفتاحية: تكنولوجيا المعلومات، نظم المعلومات الجغرافية، التحول الرقمي، الخرائط، التدريس

*المؤلف المرسل

مقدمة:

يشهد عصرنا اليوم ثورة تكنولوجية ومعلوماتية مهمة في مختلف المجالات، وخاصة في المجال التربوي، حيث أسهمت في تغيير أهداف التعليم والمعايير المعتمدة، بل وحتى أنها أضحت تشكل كفاية أساسية ضمن التوجيهات التربوية، ولهذا فإن الحاجة أضحت ملحة أكثر من أي وقت مضى بتوظيف تكنولوجيا المعلومات في المجال التربوي التعليمي.

إن استخدام تكنولوجيا المعلومات في التعليم بشتى أنواعه (أساسي، ثانوي، عالي ...) له مزايا متعددة خاصة لو استثمرت هذه التكنولوجيا استثمارا جيدا، حيث تساعد على تطوير العملية التعليمية التعلمية، ويحسن ويجود العلاقة التفاعلية بين المدرس والمتعلم، كما يساهم في تعزيز التعلم الذاتي.

وتجدر الإشارة إلى أن الوسائل التكنولوجية كثيرة ومتعددة، لكننا هنا بصدد التطرق لنظم المعلومات الجغرافية أو ما يسمىGeographic Information System ما يعرف اختصارا ب "GIS"، هاته الأخيرة التي عرفت تقدما ملحوظا من قبيل جودة المنتوج وتحديث الوسائل المستخدمة كالأقمار الصناعية والصور الجوية وغيرها.

وفي هذا السياق على المستوى الوطني، نص الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة العاشرة من المجال الثالث المتعلق بالرفع من جودة التربية والتكوين، على أهمية إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، بالتنصيص على أنه "سعيا لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية، ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة، يتم الإعتماد على التكنولوجيات الجديدة للإعلام والاتصال وخاصة في مجال التكوين المستمر" .

وبالعودة إلى العلاقة الرابطة بين المتعلم والمدرس والمادة الدراسية، والتي تشكل أساس الديداكتيك وكما تم تسميتها بالمثلث الديداكتيكي، حيث التفاعل قائم بين العناصر الثلاث بشكل مترابط، ومع التطور التكنولوجي الذي شمل كل المجالات، وكما سبقت الإشارة فإن المجال التعليمي لا يستثنى من هذا التحول والتطور، لذا أصبحنا نتحدث عن إدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصال في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة.

ومن هذا المنطلق وارتباطا بنظم المعلومات الجغرافية، يمكن القول أن تطبيقات نُظم المعلومات الجغرافية أكبر من أن يستوعبها بحث أو مقالة، فكُل قضيّة تشغل بال المدرس يُمكن التفكير فيها، ويمكنها أن

تشكل مجالا للبحث، يُمكن كذلك مُعالجتها من خلال الخرائط سواء من خلال إعداد خرائط كخرائط التوزيع الجغرافي للتساقطات أو التلوث أو الحرارة وغيرها من التوزيعات، في منطقة معينة وفي فترات زمنية مختلفة، وكذلك من خلال حثّ الباحثين على المساهمة بما لديهم من بيانات مختلفة سواء تلك الصادرة عن الجهات الوصية الرسمية أو التي يتم استيقاؤها عن طريق البحث والعمل الميداني.

وإننا في هذا الدراسة سنحاول التطرق لتكنولوجيا المعلومات، وخاصة لنظم المعلومات الجغرافيا وما يرتبط بها بشكل وثيق من الكرطوغرافية التطبيقية وكيفية توظيفها نظريا وتطبيقيا، لأجل الإفادة منها في المجال التعليمي.

I. الإطار المنهجي للدراسة:

1- مشكلة الدراسة:

إن تحديد مفهوم المشكلة هو بحد ذاته يعتبر مشكلة معقدة، بحيث أن الباحث يجد نفسه أمام تقاطعات عدة، وبسبب اختلاف المشكلة من باحث لآخر وفق كل تصور وكل نظرة على حدة، وبالتالي فإننا من خلال البحث عن المشكلة ومحاولة وضع حلول لها فإن ذلك يحتاج إلى أكثر من زاوية نظر لتكتمل الصورة وبالتالي محاولة تقريبها للقارئ ما أمكن ذلك.

إن نظم المعلومات الجغرافية تندرج ضمن تكنولوجيا المعلومات الحديثة التي ساهمت في تجويد العملية التعليمية التعلمية، وتستمد هذه الدراسة إشكاليتها من التمثلات والصعوبات التي يواجهها المتعلمون والطلبة والمدرسون في فهم واستخدام الخرائط وصياغتها والقدرة على تحليلها، وبالتالي تملك الكفايات التكنولوجية اللازمة لمسايرة الثورة التكنولوجية بغية الإفادة منها في العملية التعليمية التعلمية.

لقد تعددت الوسائل التكنولوجية الحالية، لكن يبقى الحاسوب هو الركيزة الأساس، لكن السؤال الذي يطرح نفسه، وهو "هل كل مدرس يتملك المهارات الأساسية للاشتغال عليه؟"، ثم "هل كل المتعلمين والمتعلمات يستحسنون التعلم عن طريق استخدام التقنيات الحديثة؟"، بل وما مدى فعالية استخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس وانعكاساتها على الحصيلة التعليمية؟"، هي أسئلة راودتنا أثناء الاشتغال على هذه الدراسة، بل وجعلتنا نتخبط في دوامة من التساؤلات الأخرى التي لا يسعنا إجمالها أو حصرها، على اعتبار أن استخدام نظم المعلومات الجغرافية لا زال ينحصر فقط في الميدان الأكاديمي، خاصة البحوث المتعلقة بشق الجغرافيا، وبشكل أقل بكثير في مادة التاريخ، وخذا راجع

لعدة أسباب، إما لضعف استخدام الوسائل التكنولوجيا من طرف المدرسين وإما لعدم تلقيهم تكوينا يخص نظم المعلومات الجغرافية بل وحتى كيفية استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال بشكل عام.

ولهذا فإن القدرة على إنتاج الخريطة عن طريق نظم المعلومات الجغرافية، من الأهمية بما كان، لكون أن الخريطة تعتبر تعبيرا فنيا يمكن المدرس من اختزال مجموعة من المعطيات في قالب صوري يسهل استيعابه من طرف المتعلم، وتسهل عملية إيصال المعرفة عن طريق عرضها إما عن طريق المسلاط أو مطبوعات أو غيرها من الأدوات المساعدة، فلا يكاد درس جغرافي بالكتاب المدرسي يخلو من هذه الدعامة الأساسية.

يتضح إذن أن الخريطة المنجزة في الأصل عن طريق الحاسوب بواسطة إحدى برامج نظم المعلومات الجغرافية، تجعلها أمام اختبار وتساؤل من لدن المتعلمين خاصة بالامتحانات التي تجرى آخر السلك، وبالتالي فهم يجدون أنفسهم مطالبون بالاشتغال على الخريطة إما في صيغة صماء ويطلب منهم توطين ظاهرة ما، أو العكس في صيغة خريطة تركيبية ويطلب منهم القيام بعملية التحليل والتفسير وتركيب المعلومات المتوصل إليها.

فالمشكلة هنا لا يمكن ربطها بالمتعلمين ومدى تفاعلهم مع الخريطة، بل تتعلق بالمدرس ومدى تمكنه من استخدام التكنولوجيا الحديثة، وتوظيفها في عملية التدريس، فكلما تلقى المدرس تكوينات تهم استخدام التكنولوجيا سهل عليه إدراجها ضمن العملية التعليمية التعلمية، دون أن ننسى الإشارة إلى ما يسمى بالتعلم الذاتي الذي أضحى يشكل الفارق بين المدرسين وحتى المتعلمين فيما بينهم.

وستتم الإجابة عن الإشكالية الخاصة بموضوع البحث عن طرق تفكيكها لتساؤلات فرعية:

-ما المقصود بتكنولوجيا المعلومات؟ وما دورها في العملية التعليمية؟ وما هو الإطار الذي يؤطرها في الميدان التربوي؟

-ما هي نظم المعلومات الجغرافية وكيف يتم توظيفها؟

-ما هي مواقف وآراء الأساتذة و المتعلمين من إدماج تكنولوجيا المعلومات في تدريس مادة التاريخ و الجغرافيا؟

2- فرضيات الدراسة:

إن صياغة الفرضيات ترتبط بشكل وثيق بطبيعة الإشكالية والتساؤلات المتفرعة عنها، والفرضيات بطبيعتها بمثابة إجابات مؤقتة للأسئلة التي سبق وأن طرحناها، ويمكن إيرادها على الشكل الآتي:

-تكنولوجيا المعلومات أضحت ضرورة ملحة ضمن العملية التعليمية التعلمية.

-نظم المعلومات الجغرافية مكنت من اختصار الجهد والوقت، وتبسيط المعرفة الخرائطية الجغرافية لدى الأساتذة والمتعلمين على حد سواء.

3- أهداف الدراسة:

نتوخى من هذه الدراسة تحقيق جملة من الأهداف، وهي على الشكل التالي:

-التعرف على مفهوم تكنولوجيا التعليم ومراحل تطورها.

-التعرف على النصوص المرجعية المنظمة لإدماج تكنولوجيا المعلومات في الحقل التربوية.

-أثر استخدام التكنولوجيات الحديثة في تجويد عملية التعليم.

-التعرف على نظم المعلومات الجغرافية وأهميتها وطرق توظيفها.

-أراء الوسط التعليمي حول مدى فعالية ادماج تكنولوجيا المعلومات في تدريس مادة التاريخ والجغرافية.

4- أهمية الدراسة :

تنبع أهمية موضوع " **إدماج تكنولوجيا المعلومات ونظم المعلومات الجغرافية في تدريس مادتي التاريخ والجغرافيا"** من المكانة التي أصبحت تحتلها تكنولوجيا المعلومات في المنظومة التعليمية و دورها الفعال في مساعدة المتعلمين على الفهم الجيد للمادة الدراسية، و في تجويد عملية التعليم، علاوة على ذلك يعد هذا البحث من المواضيع الحية في وقتنا الراهن، خاصة في ظل بيداغوجيا الكفايات و ما صاحبها من اعتماد وسائل تعليمية حديثة من شأنها إعادة النظر في دور كل من المدرس و المتعلم.

كما يمكن أن تفيد الدراسة الحالية في كونها ستتيح للمهتمين الطلبة الباحثين، إمكانية الحصول على حزمة أو دليل من المعلومات والوسائل، قصد استثمارها في إنجاز و توظيف الخريطة الجغرافية، باعتبارها أول دراسة على حد علمنا نتطرق فيها إلى توظيف نظم المعلومات الجغرافية في تدريس التاريخ

والجغرافيا، لما تكتسيه هذه الأخيرة من أهمية على المستوى التربوي خاصة الجانب المنهجي الذي يهم كيفية استغلال الموارد الرقمية في إنتاج مختلف الخرائط.

5- حدود الدراسة:

حدود مكانية: الثانويات التأهيلية بالمديرية الإقليمية بفاس، المغرب.

حدود بشرية: تلاميذ الجذع مشترك آداب وعلوم إنسانية.

حدود زمانية: الموسم الدراسي 2023م – 2024م

حدود علمية: تقتصر حدود الدراسة العلمية على أثر استخدام التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية التعلمية، وبالضبط توظيفها ضمن نظم المعلومات الجغرافية لأجل تدريس التاريخ والجغرافيا.

6- **منهج الدراسة:**

و لمعالجة الإشكالية و التأكد من مدى ملامسة الفرضيات السالفة الذكر، كان لزاما معالجة واقع إدماج تكنولوجيا المعلومات في تدريس مادة الاجتماعيات في المدارس المغربية، من خلال دراسة ميدانية، لكن قبل ذلك وجب تكوين فكرة شاملة عن الموضوع من خلال قراءة بعض الكتب الصادرة عن الباحثين بالمجال التربوي، وكذلك كبعض الوثائق الرسمية الصادرة عن وزارة التربية الوطنية (الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات و الاتصال في التعليم، الاختيارات و التوجهات التربوية الكبرى...)، وكذلك بعض الكتب التي أنتجها المهتمون بمجال إدماج التكنولوجيا في التعليم، إضافة إلى ذلك فقد اعتمدنا على العمل الميداني، إذ يزودنا بالمعلومات والحقائق و يمنحنا فرصة الدراسة بتمعن و تفحص دقيق، ويخول لنا الاتصال المباشر بالأساتذة والتلاميذ عن قرب.

أما فيما يخص **المنهج والمقاربة المتبعة** المعتمدة لهذه الدراسة، فقد اعتمدنا على المنهج الوصفي التحليلي الذي يقوم على رصد الظاهرة و تحليلها و تفسيرها، وقد تدرجنا من خلال الانطلاق من العام إلى الخاص (**المنهج الاستنباطي**)، بحيث انتقلنا من المفهوم الخاص بتكنولوجيا المعلومات و دورها في العملية التعليمية إلى الإطار الذي يؤطرها في الميدان التربوي، ثم التعرف على نظم المعلومات الجغرافية وكيف يتم توظيفها في تدريس التاريخ و الجغرافيا، فعمدنا إلى تفريغ المعطيات الواردة في الاستمارة استنادا إلى الأساليب الإحصائية على **برنامج "Excel"** في إنجاز المبيانات، و بالتالي فقد مر البحث من **ثلاث** مراحل أساسية و هي:

-قراءة مجموعة من المصادر و المراجع التي تناولت الموضوع بهدف نظرة شمولية على الموضوع.

-وضع إشكالية دقيقة قصد دراستها، و ذلك من خلال التعرف على نظم المعلومات الجغرافية وأهميتها وطرق توظيفها.

-ملأ الاستمارات بالمؤسسات التعليمية، و تفريغها وإنتاج المعطيات الكمية و تحليلها بغية الخروج بخلاصات و استنتاجات.

7- مجتمع الدراسة وعينتها:

تم الإعتماد على **الاستمارة** المكونة من **40 حالة**، والذين تم اختيارهم بطريقة عشوائية من إحدى الثانويات التأهيلية التابعة للمديرية الإقليمية بفاس، موزعة في ما بين المتعلمين والأساتذة بالسلك الثانوي التأهيلي تخصص التاريخ والجغرافيا، باعتماد **تقنية السحب العشوائي**، وذلك لمعرفة مواقفهم اتجاه موضوع الدراسة.

8- مراجعة نقدية للأدبيات:

يمكن الإشارة إلى مجموعة من الأدبيات والأبحاث التي تتقاطع مع موضوع دراستنا، حيث يمكن الإنطلاق من:

الدليل البيداغوجي العام المؤطر لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم (شتنبر 2014) الصادر عن المختبر الوطني للموارد الرقمية (المملكة المغربية)، **والدليل البيداغوجي** لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مواد **التاريخ والجغرافية** والتربية على المواطنة بسلكي الثانوي الإعدادي والثانوي الإعدادي (أبريل 2017) الصادر عن نفس المختبر (مديرية برنامج "جيني"، المملكة المغربية)،تم التأكيد والتنصيص في الدليل الأول والثاني على مكانة تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم وانعكاساتها على المدرس والمتعلم على حد سواء، من خلال تقديم إطار مفاهيمي ومنهجي في كيفية التعامل مع التكنولوجيا والموارد الرقمية، فهي تشكل إطارا مرجعيا للأساتذة لتمكينهم من تطوير كفايات كفيلة بتوظيف تكنولوجيا المعلومات في الفصل الدراسي.

هذا بالإضافة إلى بعض المراجع التي اهتمت بالتكنولوجيا في مجال التعليم، ككتاب "**تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصال**" لصاحبه (كمال عبد الحميد زيتون، 2004)، وكتاب "**التعليم الإلكتروني ضرورة ملحة في عصر تكنولوجيا المعلومات والاتصالات**" لصاحبه (أحمد عبد الفتاح الزكي، 2005)، حيث يشترك المؤلفين في نقطة أساسية تهمنا في هذا البحث، وهي التعليم في عصر

الرقمنة، وطرق استثمار هذه التكنولوجيا في المجال التربوي والاستفادة منها، ثم النتائج المترتبة عن هذا الإختيار الذي أضحى ضرورة مجتمعية ملحة لا على المستوى المحلي لكل بلد بل على المستوى العالمي.

وفي السياق المتعلق بنظم المعلومات الجغرافية والكرطوغرافيا، تم الإعتماد على كتاب "**مبادئ الخرائط**" لصاحبه (محمد الهيلوش، 2014) الذي خصصه للخرائط وأهميتها بالنسبة لمستعمليها، ثم طرق توظيفها وكيفية وضعها، وأخيرا منهجية قراءتها.

في حين أورد المؤلف (أحمد صالح الشمري، 2007) في كتابه "**نظم المعلومات الجغرافية من البداية**" البيانات الجغرافية وطرق تمثيلها على الخرائط، ثم طريقة استخدام برنامج Arc GIS في رسم وإنتاج الخرائط.

II. الإطار النظري للدراسة:

1- توظيف تكنولوجيا المعلومات في التدريس: الإطار المفاهيمي

ارتبط تطور مجال تكنولوجيا التعليم بالتقدم العلمي الذي شهده العالم خلال منتصف القرن الماضي في مختلف الميادين وعلى رأسها مجال تكنولوجيا المعلومات من خلال تطور مبادئ التعليم المبرمج وتطبيقاته خصوصا مع Skinner، فاتسع نطاق تكنولوجيا التعليم وأصبح أكثر شمولا من ميدان الوسائل التعليمية (زيتون، 2004).

لقد كان الفضل لمجموعة من الباحثين في تقدم هذا المجال (تكنولوجيا التعليم) وتطوره من خلال عدة كتابات وأعمال، مثل **جمس فن**(Finn, 1960) وهو أحد رواد مجال تكنولوجيا التعليم ورئيس جمعية التعليم السمعي والبصري بالولايات المتحدة الأمريكية، فمن خلال كتابه "التكنولوجيا والعملية التعليمية" طالب بإحداث تغيرات فعلية في التعليم استجابة لذلك التطور التكنولوجي وظهور التلفزيون على وجه الخصوص، وفي الصدد نفسه تم إصدار سنة 1967م مجلة "تكنولوجيا التعليم والتعلم المبرمج" ثم تأسيس جمعية "الاتصالات التربوية والتكنولوجيا "، وعقد العديد من المؤتمرات حول تكنولوجيا التعليم تحت رعاية منظمة اليونسكو.

1-1: الإطار المفاهيمي

يعتبر الإطار المفاهيمي على قدر كبير من الأهمية، فهو يشكل أرضية الانطلاق لأي موضوع أو دراسة، لدى ارتأينا إيراد مجموعة من المفاهيم المركزية ذات العلاقة بموضوع الدراسة.

التكنولوجيا:

كلمة مأخوذة من أصل لاتيني Textere وتعني ينسج أو ينشئ في إشارة إلى تطبيق المعرفة العلمية وقد انتقلت الى اللغة الفرنسية وعرفت باسم Technique ثم انتقلت إلى الإنجليزية وأصبحت Technology فترجمت إلى اللغة العربية تكنولوجيا.

وكلمة تكنولوجيا مشتقة من كلمتين إغريقيتين Techne logos وتعني الأولى المهارة أو الحرفة، فيما تعني الثانية فنا أو حرفة، وبناء على ذلك فالتكنولوجيا تعني علم المهارة أو فن الصنعة وقد عربت بمصطلح تقنيات (عطية، 2008).

التكنولوجيا في التعليم:

تدل على استعمال كل التطبيقات التكنولوجية والاستفادة منها قدر الإمكان في إدارة وتنظيم العملية التعليمية التعلمية في المؤسسة التعليمية .

تكنولوجيا التعليم:

هي النظرية والتطبيق في تصميم العمليات، والمصادر، وتطويرها، واستخدامها وإدارتها وتقويمها من أجل التعليم(AECT, 1994) .

تعرف تكنولوجيا التعليم كذلك بعلم تطبيق المعرفة في الأغراض العملية بطريق منظمة، فهي لا تعني الآلات والأجهزة وإنما تنظيم المعرفة العليمة وتطبيقاتها بقصد تحقيق أغراض علمية بأدوات وأجهزة ومواد وأنشطة فعالة في تحقيق الأغراض العلمية المنشودة.

تكنولوجيا المعلومات:

هي ثورة المعلومات المرتبطة بصناعة وحيازة المعلومات وتسويقها وتخزينها واسترجاعها وعرضها وتوزيعها من خلال وسائل تكنولوجيا حديثة، فهي تعني كل ما يستخدم في مجال التعليم من تقنية معلوماتية كاستخدام الحاسوب الآلي وشبكاته المحلية والعالمية وذلك بهدف تخزين ومعالجة واسترجاع المعلومة في أي وقت (الزكي، 2005).

مجتمع المعلومات:

هو البيئة الاقتصادية والاجتماعية التي تطبق الاستخدام الأمثل لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الجديدة بما في ذلك الأنترنيت.

التعليم الإلكتروني:

هو طريقة للتعليم باستخدام آليات الاتصال الحديثة كالحاسوب والشبكات والوسائط المتعددة وبوابات الأنترنيت من أجل إيصال المعلومات للمتعلمين بأسرع وقت وأقل تكلفة، وهو شكل من أشكال التعليم عن بعد.

تكنولوجيا التربية:

هي طريقة منهجية في التفكير والممارسة تجعل العملية التربوية نظاما متكاملا يتم من خلاله تحديد المشكلات التي تتصل بجميع جوانب التعلم الإنساني، وتحليلها وإيجاد الحلول الملائمة لتحقيق أهداف تربوية محددة.

العلاقة بين تكنولوجيا التربية وتكنولوجيا التعليم:

تتداخل تكنولوجيا التعليم مع تكنولوجيا التربية، غير أن هذه الأخيرة أشمل وأعم من الأولى مثل الاختلاف بين مفهوم التربية ومفهوم التعليم، كما أن ظهور تكنولوجيا التعليم كان نتيجة للنظريات التربوية والممارسات العملية فيها، ويعتبر مصطلح تكنولوجيا التعليم من التسميات الحديثة التي استخدمها علماء التربية في العصر الحديث، بعد استخدام مصطلح الوسائل التعليمية، وبالتالي يمكن القول أن العلاقة بين المفهومين هي علاقة تكاملية تهدف إلى تحسين التعليم والرفع من فعاليته.

1-2: مراحل تطور مجال تكنولوجيا التعليم:

المرحلة الأولى: التعليم البصري: تعود بدايات التعليم البصري حسب "جمس فن" إلى العشرينات من القرن الماضي، وتعتبر هذه الحركة بداية تكنولوجيا التعليم، إذ تعتمد على التعليم المرئي، أي عن طريق استعمال الصور أو نماذج تقدم للمتعلم مرئية ومحسوسة لتوضيح المفاهيم والأفكار المجردة، أو تنمية اتجاهات مرغوب فيها، وقد أكدت هذه الحركة على أهمية جعل الوسائل البصرية عنصرا من عناصر المنهج ، فاستخدمت من أجل ذلك الصور والنماذج والرسوم والكتب المختلفة.

المرحلة الثانية: التعليم السمعي البصري: أمام تطور العلوم حظيت حاسة السمع باهتمام كبير من قبل الباحثين من أجل إقحام عنصر الصوت مع الأجهزة والمواد التعليمية فظهرت بذلك الافلام المتحركة الناطقة وشرائط الفيديو، ومن هنا ظهر مفهوم التعليم السمعي البصري أو الوسائل السمعية البصرية، وقد كان لمخروط الخبرة الذي وضعه "إدجار ديل"1954 في كتابه "الطرق السمعية والبصري في التدريس" الأثر الواضح في تكنولوجيا التعليم، حيث يعرض هذا المخروط نطاقا من الخبرات التي تتراوح بين الخبرات المباشرة والاتصال الرمزي، فالمتعلم حسب "ديل" يستطيع فهم الأفكار المجردة بسهولة وتذكارها بشكل أكبر إذا ما كانت مبنية على خبرات محسوسة، فالمتعلم بحاجة إلى الاحتكاك بواقع الحياة أو ما يشابه من مواد سمعية وبصرية (زيتون، 2004).

المرحلة الثالثة: مفهوم الاتصال: الاتصال هو الوسيلة التي يتم عن طريقها انتقال المعرفة من شخص لآخر، ومصطلح وسائل الاتصال هو مصطلح أطلق على الوسائل التعليمة قبل تبني مصطلح تكنولوجيا التعليم، وذلك لأن تلك الوسائل تخلق حالة من التفاهم والتواصل بين أطراف العملية التعليمية المرسل والمستقبل، وقد تزامن ظهور مفهوم الاتصال مع ظهور مفهوم النظم فأصبح ينظر إلى عملية الاتصال على أنها عملية منهجية تتكون من المرسل والرسالة والقناة الموصلة والمستقبل، وتكنولوجيا الاتصال تشدد على التواصل بين المتعلم وجميع العناصر التي تستخدم في ذلك التواصل وتجعله إيجابيا بقصد تحقيق أهداف العملية التعليمية (عطية، 2008).

المرحلة الرابعة: مفهوم النظم: النظام هو عبارة عن مجموعة من المكونات المرتبة والمنظمة التي تعمل معا لتحقيق هدف مشترك، ينظر هذا المفهوم لمجال تقنيات التعليم على انه نظام تعليمي متكامل، وأن المواد التعليمية هي مكونات للنظام التعليمي وليست معينات منفصلة أو مواد تعليمية مستقلة. وقد ارتبط مفهوم النظم بمصطلح آخر هو عملية تحليل النظم، وهي عملية تهتم بكفية تنظيم المعرفة والمهارات، وبتحليل المهارات والأفكار المعقدة وتدريسها متسلسلة.

المرحلة الخامسة: البرمجة التعليمية: اهتمت هذه العملية بتصميم البرامج التعليمية وتحميل المعلومات صوتا وصورة، حيث يقوم فريق متكامل بعملية الإنتاج من كتابة المادة العلمية ثم تحويلها إلى سيناريو أو نص تعليمي، إلى عملية التصوير وتسجيل الصوت والمؤثرات الصوتية وإعدادها للعرض النهائي ثم توزيعها على مكتبات المواد التعليمية، وقد ظهرت هذه العملية (البرمجة التعليمية) في الدول المتقدمة منذ سبعينيات القرن العشرين.

المرحلة السادسة: مرحلة الشبكات: مرحلة الشبكات أو مرحلة التنقل بحرية بين المعلومات، حيث تتميز هذه العملية بوجود شبكات للمعلومات مما جعل هذه الأخيرة متاحة للدارس في كل زمان ومكان، ومن صور الربط الشبكي، الربط بين المدارس وبين مراكز المعلومات ومراكز الوزارة ويتسع الأمر في الأخير الى أن يصل الربط بشبكات الفضاء العالمية أو الأنترنيت وبالتالي يصبح الدارس في حالة تفاعل مع المعلومات كما يصبح مطلعا على المعلومات من مصادر مختلفة.

2-الإطار المرجعي لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في التعليم بالمغرب:

لقد سعى المغرب منذ العقد الأخير من القرن الماضي في إطار جهوده الرامية الى تحقيق نهضة تعليمية تستجيب لمستجدات العصر وقادرة على مواكبته المستمرة من خلال اعتماد مجموعة من المخططات الإصلاحية التي تصب في نفس الاتجاه ألا وهو تحقيق تعليم مندمج مع محيطه، منفتح على العصر، متشبثا بقيمه الدينية وروافد بلاده الحضارية في إطار ما يسمى بالأصالة والمعاصرة، ومن بين المستجدات التي أكد المغرب على اقحامها ودمجها في المنظومة التعليمية، تكنولوجيا المعلومات في ظل الثورة التكنولوجيا التي شهدها العالم خلال منتصف القرن الماضي، ويعتبر الميثاق الوطني التربية والتكوين 1999م، والمخطط الاستعجالي وبرنامج جيني...من بين المشاريع التي نادت بضرورة توظيف تكنولوجيا المعلومات في ميدان التعليم مسايرة لمستجدات العصر والمساهمة في تطوير المنظومة.

أ- الميثاق الوطني للتربية والتكوين:

يشكل الميثاق الوطني للتربية والتكوين الصادر بتاريخ 8 أكتوبر 1999م منظومة إصلاحية تضم مجموعة من المكونات والآليات، جاء في إطار المسيرة الإصلاحية التي تبناها المغرب منذ سنة 1957، يهدف هذا الميثاق إلى تغير النظام التعليمي التربوي وتجديده وخلق مؤسسة تعليمية مؤهلة ومنفتحة على مستجدات العصر، وتعتبر تكنولوجيا المعلومات من المستجدات التي أوصى الميثاق الوطني باستعمالها في التدريس حيث جاء في الدعامة العاشرة، المادة 119 من الميثاق الوطني ما يلي: "سعيا لتحقيق التوظيف الأمثل للموارد التربوية ولجلب أكبر فائدة ممكنة من التكنولوجيات الحديثة، يتم الاعتماد على التكنولوجيات الجديدة الإعلام والاتصال وخاصة في مجال التكوين المستمر".

ب- الكتاب الأبيض:

وثيقة رسمية أصدرته وزارة التربية الوطنية سنة 2002 وقامت بصياغته عدة لجان "اللجنة الخاصة بالتربية الوطنية، لجنة الاختيارات والتوجهات التربوية، اللجنة البيسلكية" وضع بهدف إعادة النظر في

المناهج الدراسية في أفق اختيارات وتوصيات الميثاق، وقد خصص هذا الكتاب جزء خاص بالتكنولوجيا{الجزء الثامن} سمي بقطب التكنولوجيا.

ت- **مشروع جيني:**

جاء برنامج GENIE تنزيلا للاستراتيجية الساعية إلى تعميم تكنولوجيا المعلومات والاتصال في ميدان التربية والتكوين، مشروع جاء وولد سنة 2006 من رحم مقترحات الميثاق الوطني للتربية والتكوين في الدعامة العاشرة منه، وقد أعطى الملك محمد السادس يوم 15 شتنبر 2005 الانطلاقة الرسمية للبرنامج الوطني لتعميم تكنولوجيات المعلومات والاتصال على كافة المؤسسات التعليمية. ومن أهدافه ما يلي:

-المشاركة الفعالة للمدرسين في إدماج تكنولوجيا الاعلام والاتصال في التعليم؛

-المساهمة في الرفع من جودة التعليم والتعلم من خلال الاستثمار البيداغوجي لتكنولوجيا الاعلام والاتصال؛

-تخصيص أدوات متعددة الوسائط، من طرف المدرسين، بغية الاستخدام الأمثل لها داخل الفصل الدراسي؛

ث- **المخطط الاستعجالي:**

عبارة عن خطة إنقاذ للنسق التربوي التعليمي من الأزمات التي يتخبط فيها، فهو بمثابة نفس جديدة للإصلاح التعليمي بالمغرب، بدأ تطبيقه فعليا سنة 2009م إلى غاية سنة 2012 وقد حظي مجال تكنولوجيا المعلومات باهتمام هذا المخطط الاستعجالي حيث أوصى في المجال الأول {التحقيق الفعلي لإلزامية التمدرس إلى غاية 15 سنة} بإدماج تكنولوجيا الإعلام والاتصال وحفز روح الإبداع .

ج- الرؤية الاستراتيجية 2015-2030:

هي عبارة عن خارطة طريق استشرافية لإصلاح منظومة التربية والتكوين، تدخل في نطاق التفكير التحليلي والتشخيصي والتخطيطي باعتماد مقاربة شمولية متعددة الابعاد والمستويات، وقد أكدت الرؤية الاستراتيجية على ضرورة الانخراط في مجتمع العلم والمعرفة والابداع والابتكار على أساس التغيير والتجديد في المدرسة المغربية، وفي هذا السياق اقترحت رؤية 2015-2030 أربعة مداخل من بينها مدخل تكنولوجيا الإعلام والاتصال.

ح- القانون- الإطار رقم 17-51:

يقصد بقانون الإطار وثيقة تتضمن عدة توجهات وغايات ومبادئ ومواد لإصلاح منظومة التربية والتكوين في المغرب، تم تبنيها سنة 2019 بعد مصادقة البرلمان،

ومن الأهداف التي جاءت في هذا القانون، "تحسين جودة التعلمات عن طريق تكثيف التعلم عبر التكنولوجيات التربوية الحديثة، والرفع من أداء الفاعلين التربويين، والنهوض بالبحث التربوي، والمراجعة العميقة والمنتظمة للبرامج والمناهج والتكوينات" (القانون الاطار، 2019) حيث أصبحت تكنولوجيا المعلومات مسألة ضرورية وملزمة سيما بعد تفعيل برنامج "جيني" سنة 2006م

خ- الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات ولاتصال في التعليم:

من أجل توجيه الأساتذة نحو ممارسات جيدة داخل الصف باستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم، وإعطائهم تصورا واضحا حول الإمكانيات التربوية المتوفرة في هذا المجال، تعتزم وزارة التربية الوطنية صياغة دلائل تربوية لاستعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم. تأتي هذه الدلائل كوسيلة لمنح الأساتذة إطارا مرجعيا لتمكينهم من تطوير كفايات عرضية لتوظيف تكنولوجيا المعلومات في الصف، وتبرير أهمية استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في المواد التعليمية، ثم توضيح القيمة المضافة لها لتحسين تعليمها وتعلمها.

وفي ما يلي واجهة الدليل البيداغوجي لإدماج تكنولوجيا المعلومات والإتصالات ومحتوياته

محتويات الدليل

تقديم:

1 مفردات منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، وإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات
1-1 المرجعيات الديداكتيكية لمواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة
2-1 كفايات وقدرات مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة
3-1 القيمة المضافة لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة
2 مجالات استعمال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة
1-2 البحث عن المعلومة
2-2 اكتساب المفاهيم والمنهجيات
3-2 الإنتاج والإبداع
4-2 التواصل والتشارك
5-2 التنظيم والتخطيط
3 أمثلة لإدماج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة
1-3 توجيهات لإعداد سيناريوهات بيداغوجية في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة
2-3 أمثلة لسيناريوهات بيداغوجية تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة بالسلك الثانوي الإعدادي
3-3 أمثلة لسيناريوهات بيداغوجية تدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تدريس مادة التاريخ والجغرافيا بالسلك الثانوي التأهيلي
ملحق
مراجع الكترونية للموارد الرقمية الموظفة في السيناريوهات البيداغوجية المقدمة في الدليل

الدليل البيداغوجي

لإدماج تكنولوجيا المعلومات و الاتصالات

في تدريس مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواط

الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي

-نسخة تجريبية-

مديرية برنامج "جيني"

المختبر الوطني للموارد الرقمية

أبريل 2017

III. الإطار التطبيقي للدراسة

1- نظم المعلومات الجغرافية وطرق التوظيف:

تعتبر نظم المعلومات الجغرافية من أهم الأنظمة التقنية والمعلوماتية، التي تمكننا من تحويل البيانات والمعطيات الرقمية أو المكانية إلى معلومات جغرافية قابلة للملاحظة والتأويل، حيث يعرفها على سبيل المثال (DUEKER, 1959) ، "نظام المعلومات الجغرافية هو حالة خاصة من نظم المعلومات تحتوي على قواعد بيانات تعتمد على دراسة التوزيع المكاني للظواهر والأنشطة والأهداف التي يمكن تحديدها في المحيط المكاني مثل النقاط والخطوط والمساحات، حيث يقوم نظام المعلومات الجغرافية بمعالجة البيانات المرتبطة بتلك النقاط والخطوط أو المساحات لجعل البيانات جاهزة لاسترجاعها من أجل تحليلها أو الاستعلام عن بيانات من خلالها .

وبهذا فإن الخريطة تعتبر مصدرا للمعلومات ووسيلة تعبير تأليفية، وأداة ديداكتيكية مهمة في الأنشطة التعليمية، بل وللدراسات الجغرافية الجغرافية بشكل خاص، ولا يتأتى إخراج خريطة إلى الوجود إلا بالاعتماد على الكرطوغرافيا أو ما يسمى بسيميولوجيا الخرائط، باعتبارها لغة الجغرافي ووسيلته التي لا يمكن الاستغناء عنها لمختلف التعبيرات، خاصة وأنها أضحت مجالا فسيحا ومتطورا في عصرنا الراهن بفضل تطور الأساليب التقنية في وضع الخرائط، كاستخدام برامج متخصصة في هذا الصدد كبرنامج ARC GIS و QGIS وغيرها من البرامج المعلوماتية التي طورت وسهلت وأغنت المجال بشكل كبير.

1-1: تعريف الكارطوغرافيا الموضوعاتية

هي أداة لإنتاج الخرائط التحليلية التي تصف المجال وتقوم بتحليل بنياته، وفي الخرائط الموضوعاتية يمكن التمييز بين خرائط تحليلية وخرائط تأليفية (الهيلوش، 2014).

1-2: أهمية نظم المعلومات الجغرافية:

تتجلى أهمية نظم المعلومات الجغرافية في كونها تتيح للمستخدم الحصول على خرائط ذات جودة عالية قابلة للتحليل وللتعديل، من خلال الاحتفاظ بقاعدة البيانات في الحاسوب والعودة إليها كلما تطلب الأمر ذلك، ولهذا ومع الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي أصبح يعيشها العالم، أصبح من اللازم على المدرس الإلمام بطرق إنجاز الخرائط عن طريق الاستعانة بإحدى البرامج المخصصة لهذا الغرض ك برنامج Arc Gis أو Qgis أو غيرها من البرامج التي تؤدي نفس الوظائف.

1-3: مساهة لإنجاز الخريطة الموضوعاتية

إن إنتاج خريطة رقمية معينة يخضع لسيرورة طويلة من التفكير ونتاجا لتطبيق عدد من القواعد المتعلقة بالتعبير البياني، لدى وقبل أن تصل الخريطة إلى المستعمل النهائي فإن إنجازها يمر بعدة مراحل أساسية منها:

-الخطوة الأولى: وضع تصور عام للخريطة، مع تحديد الهدف منها.
-الخطوة الثانية: جمع المعطيات العددية أو الإحصاءات في جداول، مع تحليلها وترتيبها وتصنيفها.
-الخطوة الثالثة: وضع خلفية للخريطة، عن طريق جمع الوثائق الخرائطية (خاصة الخريطة الطبوغرافية) الخاصة بمنطقة أو مجال البحث، أو الخرائط الإدارية (حدود الجماعات)، إلى غير ذلك من المعطيات اللازمة.

-الخطوة الرابعة: وضع إطار للخريطة، ثم العنوان الذي يعبر عن موضوعها ويكتب بشكل مختصر وبخط واضح، إضافة للمفتاح الذي يوضع غالبا أسفل الخريطة بحيث يضم جميع الرموز والألوان المستعملة، كما لا ننسى المقياس الذي يفضل أن يكون خطيا للدلالة والقدرة على معرفة أبعاد الخريطة الحقيقية، ثم أخيرا الإتجاه الذي يوضع أعلى يسار الخريطة.

-الخطوة الخامسة: وهي التي تهم المفتاح من حيث اختيار الألوان والرموز التي لها دلالة ومعبرة عن الظاهرة المدروسة، مع مراعاة الشروط الكرطوغرافية خاصة عند تداخل اللون والرمز.

-الخطوة السادسة: كتابة أهم الأسماء على الخريطة إلى جانب كل تمثيل معين (نقطي، خطي، مساحي)، وعلى الاسم أن يكون متناسبا وأبعاد الخريطة، ويراعي الأهمية التي وضع من أجلها، مع تجنب الأخطاء الكتابية.

2- مواقف و آراء الأساتذة و المتعلمين من إدماج التكنولوجية الحديثة في تدريس مادة التاريخ و الجغرافيا

لمعرفة آراء الفاعلين في مجال التعليم من أساتذة و متعلمين، كان لابد من النزول للميدان و استنباط أراء كل من المدرسين و المتعلمين في هذا الشأن، وقد أدلى الكل بطرحه من خلال الاستمارات الموزعة، و في ما يلي مواقف و آراء كل منهما في تكنولوجيا التعليم على حد سواء.

أ- وجهة نظر الأساتذة اتجاه إدماج التكنولوجيا في التعليم.

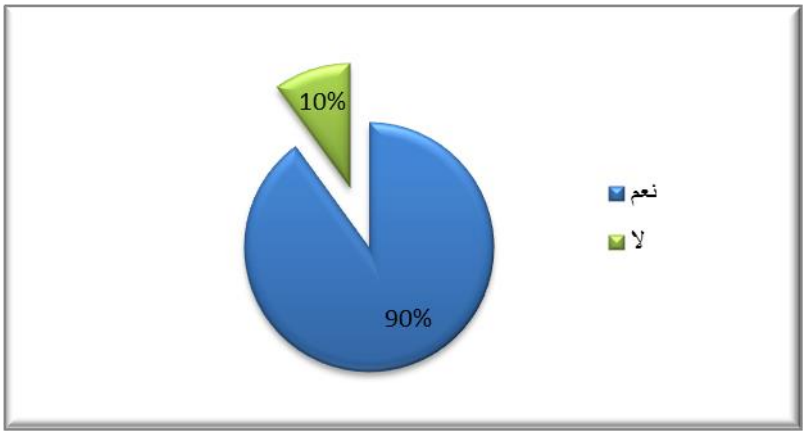
جدول رقم 1: عدد الأساتذة المتوفرين على الحاسوب

التوفر على حاسوب	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	90
لا	1	10
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

يتضح انطلاقا من الجدول رقم 1 أن عدد الأساتذة الذين أجابوا بنعم بلغت 9 ترددات ممن يمتلكون حاسوبا، في مقابل تردد واحد فقط لأستاذ (ة) لا يتوفر على حاسوب.

مبيان رقم 1: نسبة الأساتذة المتوفرين على الحاسوب.



المصدر: بحث ميداني 2024

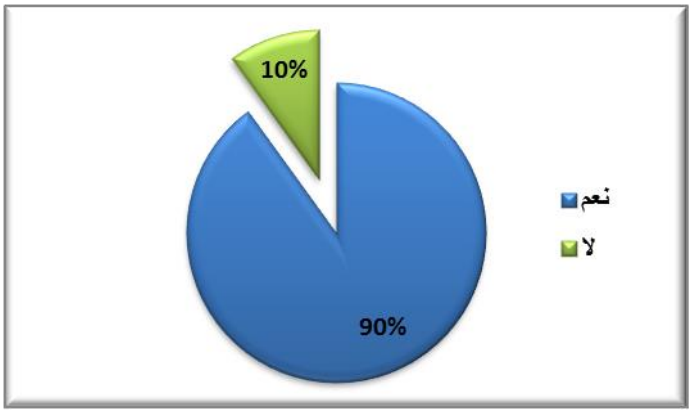
نلاحظ إذن أن نسبة الأساتذة المتوفرين على الحاسوب تبلغ 90 في المائة بمعنى أن جل الأساتذة يمتلكون هذه الوسيلة التكنولوجية الحديثة، بينما 10 في المائة لا يتوفرون عليها، وذلك راجع لارتباطهم بالوسائل التقليدية و عدم تملكهم لكفاية استخدامها في حين أن ممتلكي هذه الوسيلة تتعد استعمالاتهم لها، فهناك من يستخدمها للبحث والدراسة، والبعض الآخر من أجل إعداد الوثائق الخاصة وعرض بعض الدروس داخل الفصل الدراسي، وفئة أخرى تستعملها للترفيه ولأغراض شخصية.

جدول رقم 2: عدد الأساتذة المتوفرين على البريد الالكتروني.

التوفر على البريد الالكتروني	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	9	90
لا	1	10
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

مبيان رقم2: نسبة الأساتذة المتوفرين على البريد الالكتروني



المصدر: بحث ميداني 2024

يتضح من خلال الجدول و المبيان أعلاه المرافق له أن أغلب الأساتذة (بنسبة 90 في المائة) يتوفرون على بريد الكتروني ما عدا نسبة قليلة لا تتعدى 10 في المائة لا تتوفر على هذه الوسيلة التواصلية، لكن بالرغم من ذلك فالأساتذة لا يستخدمونها للتواصل مع متعلميهم، حيث أن أغلبهم خلال الاستجواب أقروا بذلك، باستثناء نسبة ضعيفة جدا لا تتعدى 10 في المائة هم من يتواصلون مع متعلميهم حسب المستويات الدراسية.

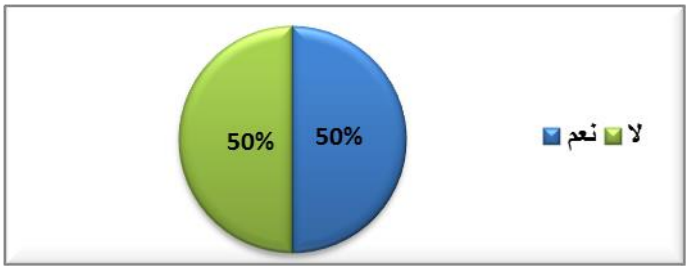
جدول رقم 3: التكوين الأساسي حول إدماج التكنولوجيا في التعليم.

التكوين في المعلوميات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	5	50
لا	5	50
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

من خلال الجدول أعلاه والمبيان المرافق له أسفله المتعلقين بالتكوين الأساسي للأساتذة حول إدماج تكنولوجيا المعلوميات في التدريس، يظهر على أن 50 في المائة تلقوا تكوينا في هذا المجال، و النصف الأخر المتبقي أكدوا أنهم لم يتلقوا أي تكوين لهذا الغرض، خاصة الأساتذة الذين تكونوا ضمن البيداغوجيات القديمة، و التي تفتقر إلى هذا النوع من التكوين.

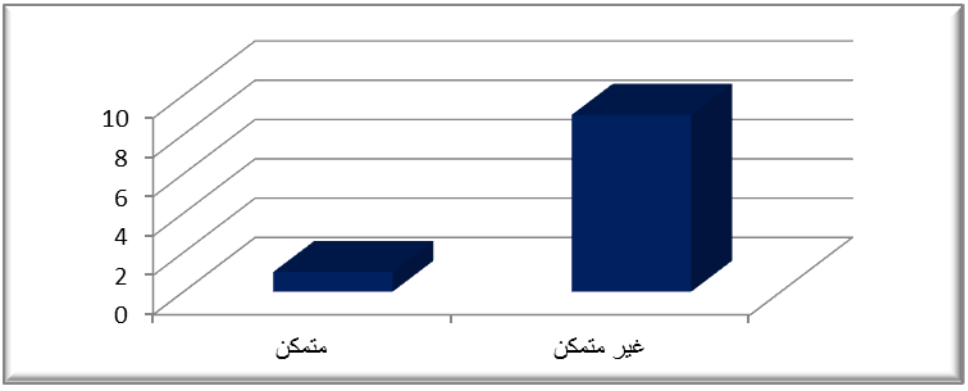
مبيان رقم 3: نسبة الأساتذة المستفيدين من التكوين الأساسي حول إدماج التكنولوجيا في التعليم.



المصدر: بحث ميداني 2024

رغم هذا وذاك، فإن المعطيات المحصلة عليها كما هو مبين في المبيان أسفله، تبين على أن أغلب الأساتذة غير ملمين بالبرامج الخاصة بنظم المعلومات الجغرافية، بل ويؤكدون بأن لهم رغبة لتلقي تكوينات فيما يخص إنجاز الخرائط بواسطة نظم المعلومات الجغرافية وتوظيفها في الدرس التاريخي (خرائط تاريخية) والدرس الجغرافي (خرائط موضوعاتية، خرائط بيئية، خرائط سكانية، ...).

مبيان رقم 4: عدد الأساتذة المتمكنين من إحدى برامج نظم المعلومات الجغرافية



المصدر: بحث ميداني 2024

إذن، وكما هو ملاحظ أعلاه فإن حوالي 90% من الأساتذة غير متمكنين من إحدى برامج نظم المعلومات الجغرافية، وفقط 10% منهم من لهم دراية ببرامج نظم المعلومات الجغرافية، ويعتمدون عليها بين الفينة والأخرى لإعداد خرائط معينة عوض الاعتماد على بعض الخرائط الموجودة بالكتاب المدرسي للتلميذ، إما لكونها تتضمن معطيات قديمة، أو يصعب فهمها من لدن المتعلمين.

جدول رقم 4: عدد الأساتذة المستفيدين من دورات تكوينية في المعلوميات.

الاستفادة من دورات تكوينية في المعلوميات	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	5	50
لا	5	50
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

نلاحظ من خلال الجدول الذي يعالج مسألة استفادة الأساتذة من دورات تكوينية في التكنولوجيا الحديثة، نسجل أن 50 في المائة من الأساتذة استفادوا من دورة تكوينية في هذا الاتجاه، في حين أن 50 في المائة الأخرى لم تستفد من تكوين مستمر، وتبقى نسبة المستفيدين ضعيفة و ذلك راجع إلى ضعف برمجة الوزارة الوصية لحصص تكوينية في هذا المجال.

جدول رقم 5: عدد الأساتذة الذين سبق لهم أن قدموا درس مصمم على الحاسوب.

هل سبق أن قدمت درسا مصمم على الحاسوب	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	7	70
لا	3	30
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

نستنتج من خلال الجدول، أن أغلب الأساتذة بنسبة 70 في المائة قد سبق لهم تقديم درس خاص بمادة التاريخ والجغرافيا مصمم على الحاسوب، في حين أن 30 في المائة لم يسبق لهم تقديم هذا النوع من الدروس، وهذا راجع إلى ضعف التجهيزات أو راجع إلى عقلية بعض الأساتذة التقليدية المرتبطة بالعرض التقليدي للدروس، و كذا الغلاف الزمني الضيق الذي لا يسمح باستعمال هذه النوعية من الدروس إلى جانب الاكتظاظ و الشغب، أما فيما يخص الأساتذة الذين قدموا دروسا من هذا النوع فإنهم يؤكدون على نجاح هذه النوعية وأنها تسهل عليهم عملية إيصال المعلومة و تبسيطها للمتعلمين.

جدول رقم6: رغبة الأساتذة في تقديم دروس الاجتماعيات مصممة على الحاسوب.

هل ترغب في تقديم دروس الاجتماعيات مصممة على الحاسوب	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	8	80
لا	2	20
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

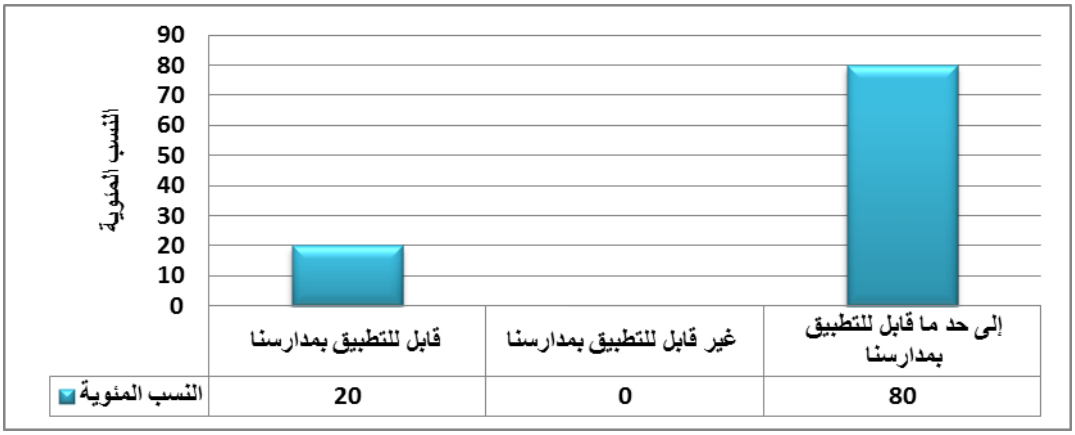
بناء على معطيات الجدول الخاصة برغبة الأساتذة للتدريس بالطرق التكنولوجية الحديثة، لاحظنا أن معظم الأساتذة يفضلون العمل بهذه التقنية بنسبة تصل إلى 80 في المائة، و يرجعون ذلك إلى كون الدرس التقليدي لم يعد مجديا، و ذلك لأن الدعامات الحديثة أصبحت أكثر قبول من طرق المتعلمين و تخلق تفاعل كبير بين المدرس و المتعلم و ذلك لأهميتها في استقطاب و جذب اهتمام هذا الأخير، كما أنها تسهل العملية التعليمية التعلمية، وتجعل منها وسيلة لربط المتعلم المنغمس بالتكنولوجيا في محيطه، و بالتالي تقليل الانفصال بينه و بين المدرس، في المقابل نجد أن 20 في المائة من الأساتذة لا يحبذون هذه الطريقة في التدريس نظرا لضعف تكوينهم أو غياب التكوين في بعض الأحيان، و كذلك مشكل الاكتظاظ حيث يتعدى الفصل 49 متعلم، و الشغب خاصة أن المتعلمين حاليا منفتحون بقوة على التكنولوجيا، كما أن هؤلاء الأساتذة يؤكدون على أن الإفراط في استعمال هذه الوسائل في غير موضعها يمكن أن ينعكس سلبا على العملية التعلمية التعليمية و يفقد المتعلم الرغبة و الشغف.

جدول رقم7: مدى قابلية درس الاجتماعيات المصمم على الحاسوب للتطبيق بمدارسنا.

درس الاجتماعيات المصمم على الحاسوب	التكرارات	النسبة المئوية
قابل للتطبيق بمدارسنا	2	20
غير قابل للتطبيق بمدارسنا	0	0
إلى حد ما قابل للتطبيق بمدارسنا	8	80
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

مبيان رقم 5: مدى قابلية درس الاجتماعيات المصمم على الحاسوب للتطبيق بمدارسنا حسب الأساتذة



المصدر: بحث ميداني 2024

نلاحظ إذن من خلال المعطيات أعلاه أن 80 في المائة من الأساتذة يؤكدون على أن هذه النوعية من دروس الاجتماعيات المصممة على الحاسوب قابلة إلى حد ما للتطبيق بالمدارس المغربية، في حين أن 20 في المائة يؤكدون على قابليتها بشكل مطلق للتطبيق في مدارسنا، إلا أن الفئة التي تنفي تطبيق هذه الدروس منعدمة، و بالتالي فأغلب الأساتذة يجمعون على الدور الإيجابي الذي تلعبه هذه النوعية من الدروس.

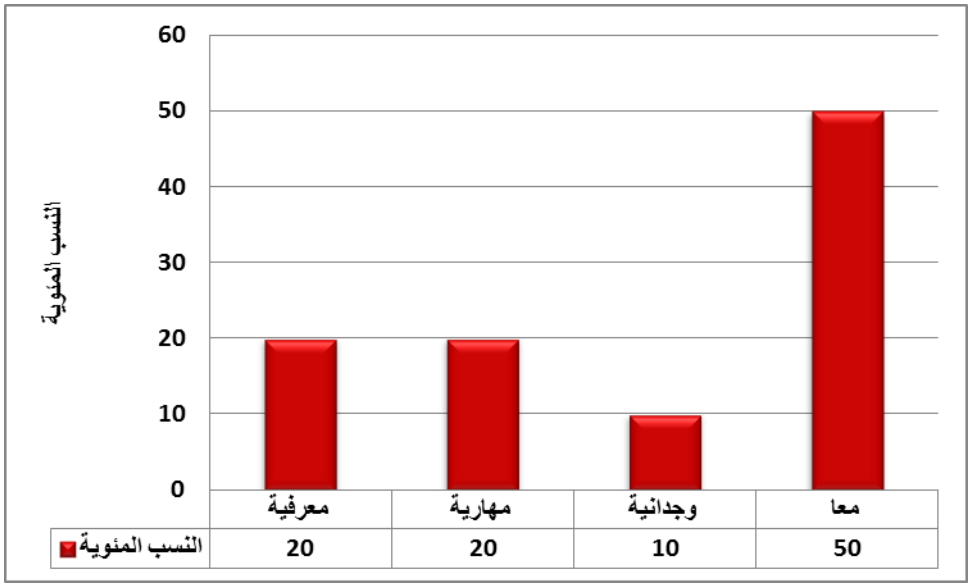
جدول رقم 8: الكفايات التي تنميها الوسائل التكنولوجية الحديثة.

الكفايات التي تنميها الوسائل التكنولوجية الحديثة	التكرارات	النسب المئوية
معرفية	2	20
مهارية	2	20
وجدانية	1	10
معا	5	50
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

نستخلص من خلال الجدول والمبيان أسفله أن كافة الأساتذة يجمعون على أن الوسائل التكنولوجية تنمي كفاية معينة لدى المتعلمين فنجد 50 في المائة من الأساتذة يرون أنها تنمي كفايات معرفية مهارية ووجدانية في ان واحد، في حين أن 20 في المائة يرون أنها تنمي كفاية معرفية فقط و 20 في المائة أخرى ترى أنها تنمي كفاية مهارية و تبقى 10 في المائة أكدوا على بناء الكفاية الوجدانية، وهذا يحيلنا إلى إلى أن المتعلمين قد تأثروا بشكل كبير بالثقافة التكنولوجية الحديثة.

مبيان رقم 6: الكفايات التي تنميها الوسائل التكنولوجية لدى المتعلمين حسب الأساتذة.



المصدر: بحث ميداني 2024

وتجدر الإشارة إلى أن هذه المهارات لا ينبغي قراءتها بمعزل عن الكفاية التكنولوجية التي على المدرس تملكها إلى جانب المتعلم، باعتبارها كفاية أصبحت تفرض نفسها في ظل انتشار الوسائل التكنولوجية الحديثة.

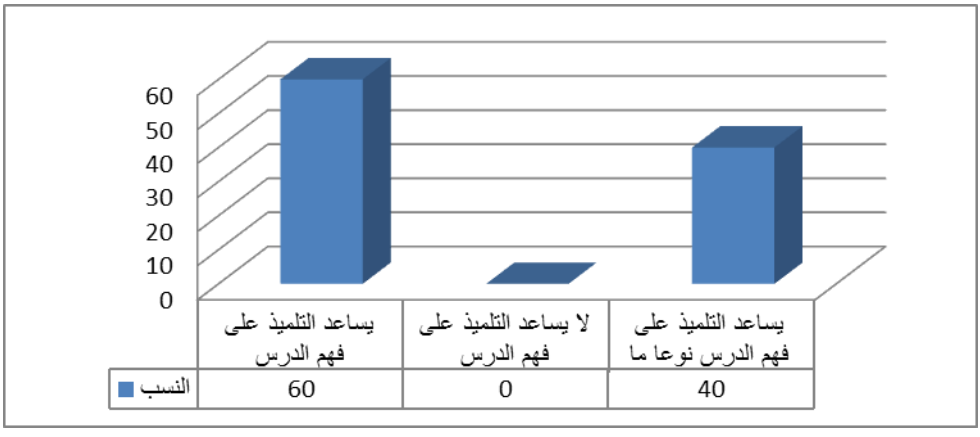
جدول رقم9: وجهة نظر الأساتذة حول مدى مساعدة الدرس المصمم على الحاسوب للتلاميذ على الفهم.

درس الاجتماعيات المصمم على الحاسوب	التكرارات	النسبة المئوية
يساعد التلميذ على فهم الدرس	6	60
لا يساعد التلميذ على فهم الدرس	0	0
يساعد التلميذ على فهم الدرس نوعا ما	4	40
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

نخلص من خلال الجدول أعلاه، أن 60 في المائة من الأساتذة يؤكدون على أن درس الاجتماعيات المصمم على الحاسوب يساعد المتعلم على فهم الدرس بشكل أفضل، لأنه يكون أكتر تبسيط و فعالية من الدروس التقليدية، في حين أن 40 في المائة ترى أنه يساعدهم لكن بنسبة متوسطة و تغيب الفئة التي تنفي مساعدة هذه النوعية من الدروس للمتعلمين، ومن تم نلاحظ أن هذه الدروس غزت المؤسسات التعليمية و استقطبت المتعلمين أكتر من أي نوعية أخرى من الدروس.

مبيان رقم 7: وجهة نظر الأساتذة حول مدى مساعدة الدرس المصمم على الحاسوب للتلاميذ على الفهم.



المصدر: بحث ميداني 2024

استقراء للمبيان رقم 6 يتبين أن الدروس المعدة بواسطة الوسائل والمعينات التكنولوجية تكون أكثر جذبا وإثارة وتشويقا لدى المتعلمين، وتعتبر بالنسبة إليهم طريقة جديدة للتعلم بعيدا عن الطرق التقليدية التي اعتادوا عليها من قبل، وهو ما يوضحه الجدول الموالي:

جدول رقم10: وجهة نظر الأساتذة حول مدى قابلية المتعلمين للدرس المصمم على الحاسوب.

يستقبل التلميذ درس الاجتماعيات المصمم على الحاسوب	التكرارات	النسبة المئوية
بشغف كبير	8	80
بقليل من الاهتمام	2	20
لا يهتم نهائيا	0	0
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

استنادا إلى معطيات الجدول الذي يتمحور حول قابلية المتعلمين لدروس الاجتماعيات المصممة على الحاسوب، فنلاحظ أن 80 في المائة من الأساتذة يرون أن المتعلمين يستقبلون هذه النوعية من الدروس بشغف كبير، في حين أن 20 في المائة منهم يرون ضعف اهتمام المتعلمين بهذه النماذج من الدروس، وبالتالي نستنتج التأثير الفعال لهذه الدروس على المتعلمين.

جدول رقم11: مدى تحقيق إدماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم للأهداف التربوية.

إدماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم يمكن من تحقيق الأهداف التربوية	**التكرارات**	**النسبة المئوية**
بشكل كبير	3	30
إلى حد ما	7	70
لايحقق شيئا	0	0
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

اعتمادا على مضمون الجدول الخاص بمدى تحقيق الأهداف التربوية عبر ادماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم، فنستنتج أن 30 في المائة من الأساتذة يرون أن هذا التوجه يحقق الأهداف التربوية بشكل

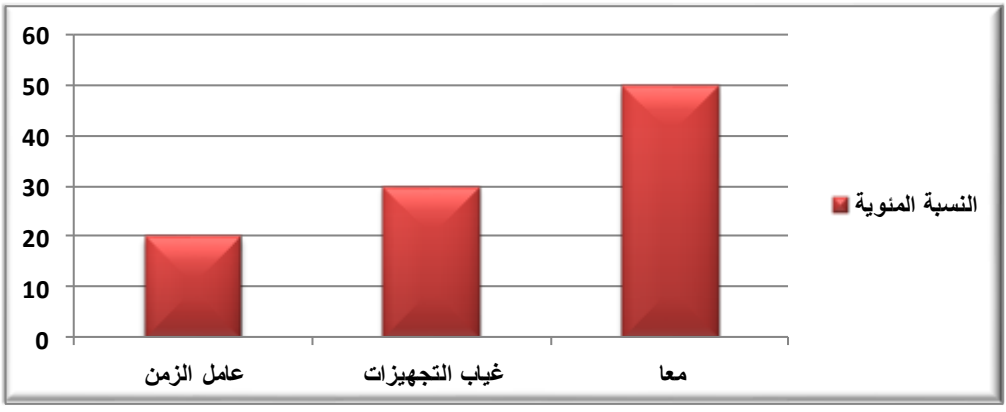
كبير، في حين أن البعض الأخر بنشبة 70 في المائة يؤكدون على لأنها تحقق الأهداف لكن بنسب متوسطة.

جدول رقم12: المعيقات التي تحول دون إدماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم.

المعيقات التي تحول دون إدماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم	التكرارات	النسبة المئوية
عامل الزمن	2	
غياب التجهيزات	3	30
معا	5	50
المجموع	10	100

المصدر: بحث ميداني 2024

مبيان رقم8: نسبة المعيقات التي تحول دون إدماج التكنولوجيا الحديثة في التعليم.



المصدر: بحث ميداني 2024

يتبين لنا أن أهم المعيقات التي تحول دون استعمال الوسائل التكنولوجية في التدريس، هي غياب التجهيزات بنسبة 30 في المائة، و عامل الغلاف الزمني الضيق بنسبة 20 في المائة ينضاف إلى هذا العديد من المعيقات الأخرى يمكن إجمالها فيما يلي:

-تعود بعض المدرسين على الأسلوب التقليدي، حيث لازال العديد من المدرسين مرتبطين بالعرض التقليدي للدروس المبني ضمن البيداغوجيات القديمة (المضامين و الأهداف)، إذ في نظرهم لا داعي لإضاعة الوقت في استخدام تكنولوجيا التعليم، بما أنهم قادرين على شرح مادتهم و متمكنين منها.

-عدم وجود المهارة الكافية لاستخدام وسائل تكنولوجيا التعليم، وهذا راجع إلى ضعف أو غياب التكوين في هذا المجال، فالمدرس يجد نفسه عاجزا عن استعمال و توظيف هذا النوع من الوسائل، خاصة وأن لمتعلم في الوقت الحالي أصبح على دراية كبيرة في ميدان التكنولوجيا، مما يجعل المدرس يهاب ضعفه في هذا المجال أمام متعلميه.

-ضعف الوسائل التكنولوجية في المؤسسات التعليمية إن لم نقل نذرتها، و حتى إن توفرت فإنها قليلة لا تستوعب الكم الهائل من الأساتذة الذين يرغبون في استعمالها، ينضاف إلى هذا التعقيدات التي تفرضها الإدارة للسماح للأساتذة باستخدامها، و غياب التقني الذي بإمكانه صيانة هذه الوسائل، خاصة بالنسبة للأساتذة الغير مكونين في هذا المجال، وأيضا ضعف تجهيز القاعات مثلا غياب المسلاط العاكس في أغلب القاعات.

-يشكل الاكتظاظ عائقا يجعل المدرس غير قادر على استخدام الوسائل التكنولوجية. وكذا الشغب الذي أصبح ظاهرة متفشية في المدرسة المغربية على وجه الخصوص، مما يصعب عملية إدماج التكنولوجيا في التعليم.

-ضغط المقررات الدراسية و طول برنامج الدروس بالمقارنة مع الغلاف الزمني المخصص لإنجازها، نظرا لتركيز أغلبها على الكم المعرفي بالمقارنة مع الكفايات المهارية والوجدانية.

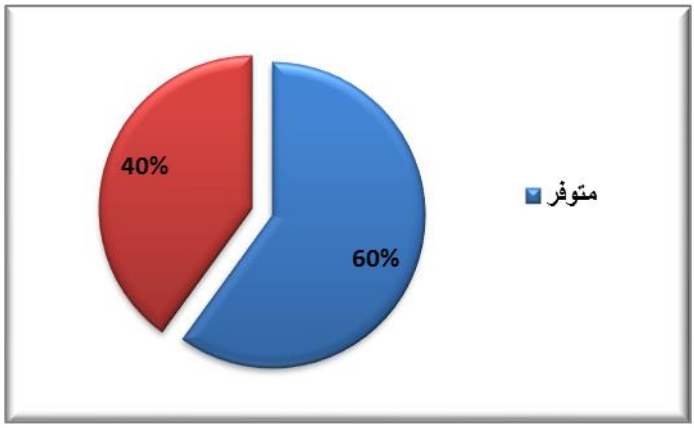
ب-وجهة نظر المتعلمين تجاه إدماج التكنولوجية الحديثة في التعليم.

الجدول رقم 13: عدد المتعلمين المتوفرين على البريد الالكتروني.

التوفر على البريد الالكتروني	التكرارات	النسبة المئوية
متوفر	24	60
غير متوفر	16	40
المجموع	40	100

المصدر: بحث ميداني 2024

مبيان رقم 9: نسبة المتعلمين المتوفرين على البريد الالكتروني(%).



المصدر: بحث ميداني 2024

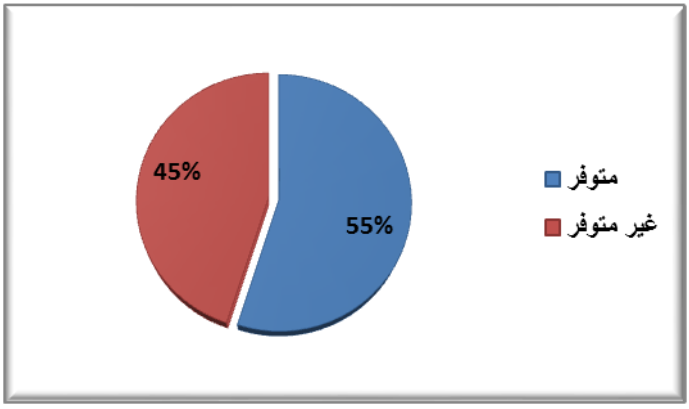
نلاحظ إذن أن نسبة المتعلمين المتوفرين على البريد الالكتروني تفوق 50 في المائة، أي بنسبة تعادل 60 في المائة، في حين أن 40 في المائة لا يتوفرون على البريد الالكتروني. وهذا إن دل على شيء إنما يدل على انفتاح المتعلمين على مواقع التواصل، و من الملاحظ أيضا من خلال التوضيحات التي أدلى بها المتعلمين حول استخدام هذه الوسيلة، فكان الاجماع على استعماله من أجل التواصل والدردشة في أغلب المواقف، في حين أن البعض يستعمله من أجل تطوير معارفه، وبالتالي لا بد من إعادة النظر في هذا الاتجاه، لأن الاستعمال المفرط لهذه الوسيلة فقط للتواصل و الدردشة أمر له نتائج سلبية، لذا ينبغي تقنين استعمال هذه الوسيلة التكنولوجية.

جدول رقم 14: عدد المتعلمين المتوفرين على الحاسوب.

التوفر على الحاسوب	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	22	55
لا	18	45
المجموع	40	100

المصدر: بحث ميداني 2024

مبيان رقم 10: نسبة المتعلمين المتوفرين على الحاسوب (%).



المصدر: بحث ميداني 2024

يتضح إذن أن أغلب المتعلمين يتوفرون على حواسيب بنسبة 55 % مقابل 45 % لا يتوفرون عليه، وهذا يدل على أن الثقافة التكنولوجية باتت تغزو جميع شرائح المجتمع وفي مقدمتها المتعلمين، حيث أن أغلب المستجوبين استعمالهم لهذه الوسيلة يكون للتواصل والترفيه وفي أحيان أخرى للبحث و الدراسة، مما يفرض بذل جهود إضافية للحد من استخدام هذه الوسيلة بشكل سلبي ومن تم يجب ترشيد وتوجيه المتعلمين نحو الاستعمال الأمثل لهذه التقنيات حتى لا تكون النتائج عكس ما تصبوا إليه الأسرة و المدرسة.

جدول رقم 15: مدى توفر المؤسسات التعليمية على الأجهزة التكنولوجية.

	توفر المؤسسة على حواسيب			توفر المؤسسة على قاعة متعددة الوسائط			توفر القسم على مسلاط عاكس		
	نعم	لا	المجموع	نعم	لا	المجموع	نعم	لا	المجموع
التكرارات	8	2	10	7	3	10	6	4	10
النسبة المئوية	80	10	100	70	10	100	60	40	100

المصدر: بحث ميداني 2024

استنادا إلى معطيات الجدول أعلاه المتعلق بمدى توفر المؤسسات التعليمية على الأجهزة الالكترونية، يظهر أن أغلب المؤسسات تتوفر على قاعة متعددة الوسائط بنسبة 70 في المائة، كما تتوفر هذه المؤسسات على حواسيب بنسبة تبلغ 80 في المائة، إضافة إلى توفر هذه المؤسسات على نسبة تقدر ب 60 في المائة فيما يخص المسلاط العاكس، لكن وبالرغم من توفر هذه التجهيزات في المؤسسات التعليمية إلا أنها تبقى ضعيفة مع الكم الهائل للمتعلمين، وكذا الطلب المكثف للأساتذة على استعمال هذه الوسائل مما يصعب اعتمادها في الدروس المنجزة.

جدول رقم 16: عدد المتعلمين الذين قدم لهم درس التاريخ والجغرافيا مصمم على الحاسوب

هل قدم لك درس مصمم على الحاسوب	التكرارت	النسبة المئوية
نعم	14	35
لا	26	65
المجموع	40	100

المصدر: بحث ميداني 2024

يتضح من خلال الجدول الذي بين أيدينا، أن عدد المتعلمين الذين قدم لهم درس في التاريخ والجغرافيا مصمم على الحاسوب لا يفوق 35 في المائة، هذا يعني أن أكثر من 65 في المائة من المتعلمين صرحوا أنهم لم يتلقوا أي درس مصمم على الحاسوب، و بالتالي فإن هذه النتيجة تطرح أكثر من تساؤل عن إدماج تكنولوجيا المعلومات في المدارس و المؤسسات التعليمية، وهذا بالأساس إلى الأسباب السالفة الذكر.

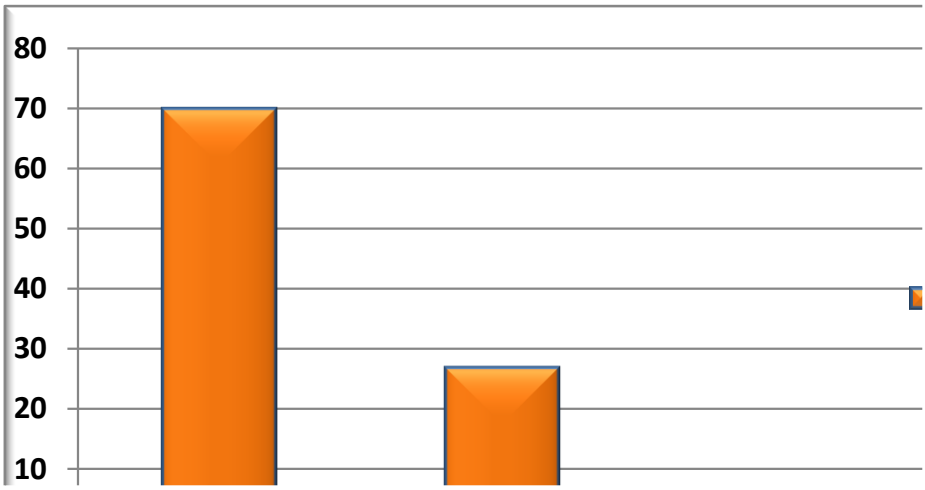
جدول رقم 17: عدد المتعلمين الذين يرغبون في التعلم عن طريق إدماج التكنولوجيا.

الرغبة في التعلم عن طريق التكنولوجية الحديثة	التكرارات	النسبة المئوية
نعم	30	75
لا	10	25
المجموع	40	100

المصدر: بحث ميداني 2024

نستنتج من خلال الجدول أعلاه أن أغلبية المتعلمين، يفضلون التعلم عن طريق إدماج التكنولوجيا الحديثة بنسبة 75 في المائة، في حين هناك فئة أخرى منهم تفضل الطرق التقليدية في استيعاب و فهم الدرس بنسبة 25 في المائة، وضمن هذه الفئة هناك من برر موقفه بأن الوسائل التكنولوجيا الحديثة لا يستعملها بشكل جيد في المعرفة، أما الفئة الأولى فهي تفضل التعلم بالتكنولوجيا لأنه يرسخ أكتر المعارف ويساير التقدم في المعرفة.

مبيان رقم 11: رأي المتعلمين في مدى تحقيق أهداف الدرس عن طريق إدماج التكنولوجية الحديثة في مادة التاريخ و الجغرافيا.



المصدر: بحث ميداني 2024

نستنتج من خلال المبيان، أن مواقف المتعلمين تختلف حول مدى تحقيق أهداف الدرس عن طريق إدماج التكنولوجيا الحديثة في تدريس مادة التاريخ و الجغرافيا، فهناك فئة تصل إلى 70 في المائة ترى أنه يحقق الأهداف المرجوة، خاصة المتعلقة بما هو مهاري، كالخراط و الميانات، في حين هناك فئة أخرى بنسبة 27 في المائة ترى أنه يحقق تلك الأهداف بنسبة متوسطة، و البعض الأخر يرى أن التدريس بهذه الطريقة لا يحقق الأهداف المتوخاة من الدرس.

التحقق من الفرضيات:

انطلاقا من المعطيات المتوصل إليها أعلاه، يمكن القول أن الفرضية المتعلقة باستخدام التكنولوجيا الحديثة في التدريس قد تحققت لما تلعبه من دور محوري في تجويد العملية التعليمية التعلمية، على الرغم

من أن حوالي 90% من الأساتذة يمتلكون حاسوبا، إلا أن حوالي 70% منهم من سبق لهم أن قدموا درسا مصمما على الحاسوب، ويرتبط هذا الأمر بمدى توفر التجهيزات داخل المؤسسات التعليمية وعامل الزمن المخصص للحصص الدراسية أو بأسباب أخرى كمشكل الاكتظاظ داخل بعض الأقسام، بل ويرتبط أحيانا بالتكوين الأساسي المستمر الخاص باستخدام التكنولوجيا، حيث أن 50% فقط من الأساتذة ممن استفادوا من دورات تكوينية تخص هذا الجانب.

وفي المقابل نجد أن الفرضية المتعلقة باستخدام نظم المعلومات الجغرافية قد تحققت في جانبها النظري، حيث يؤكد جل الأساتذة على اهميتها بالنسبة للمدرس والمتعلم على حد سواء، لكن فقط 10% منهم ممن يتقن العمل على إحدى برامج نظم المعلومات الجغرافية، والنسبة المتبقية 90% لا تتملك مهارة الاشتغال على إحدى هذه البرامج، إما لغياب تكوينات مخصصة لهذا النوع من البرامج، أو لغياب مسألة التعلم أو التكوين الذاتي للمدرس.

النتائج:

يتبين لنا من خلال العمل الميداني الذي قمنا به عن طريق باستجواب عينة من الأساتذة و المتعلمين، أن:

– 50 في المائة من المدرسين (ات) تلقوا تكوينا حول إدماج تكنولوجيا المعلومات في التعليم، في حين أن النصف الأخر لم يتلقى أي تكوين في هذا الاطار، مما يجعلنا نتساءل عن مدى نجاعة الاستراتيجية المتبعة في هذا الصدد، خاصة وأننا في الألفية الثالثة حيث سيادة التكنولوجيا الحديثة بشتى أنواعها وأشكالها، وهذا ما يحتم على كل مدرس ومدرسة الإلمام بالتكنولوجيا الحديثة لمسايرة الوضع الراهن ومسايرة الركب ومحاولة الابتعاد على الأنماط التقليدية، خاصة منها تلك التي تعتمد على ما هو سلوكي (حفظ واستظهار) والانتقال إلى نموذج عصري يساعد المتعلم على اكتساب التعلمات بطرق عصرية وبالتالي تملكه هو الآخر كفاية تكنولوجية يمكن توظيفها ضمن مناحي الحياة.

– ضعف توظيف تكنولوجيا المعلومات لدى المدرسين في تدريس مادة التاريخ و الجغرافيا بنسبة 40 في المائة، وهذا راجع إلى المعيقات التي سبق التطرق إليها، ينضاف إليها المسألة المتعلقة برفض بعض المدرسين تلقي مثل هذه التكوينات بمبرر عدم توفر العدة التكنولوجية بالمؤسسات التعليمية، وبالتالي عدم المشاركة في مثل هاته التكوينات، بل ويرى البعض منهم أنهم لا يتلقون تكوينا رغم رغبتهم في ذلك.

– اطلاع المتعلمين على التكنولوجيا الحديثة، يساهم في تشبتهم على اعتماد الوسائل الحديثة في تدريس مادة التاريخ و الجغرافيا.

– إدماج التكنولوجيا الحديثة في العملية التعليمية التعلمية يبني العديد من المهارات والكفايات لدى المتعلمين خاصة الكفايات التكنولوجية، ويساعدهم على القيام بالتعلم الذاتي

– يؤكد كل من الأستاذ و المتعلم على نجاعة درس الاجتماعيات المصمم على الحاسوب في تسهيل فهم الدروس و تبسيطها، خاصة الدعامات الديداكتيكية الجغرافية وعلى رأسها الخريطة.

– معظم المؤسسات التعليمية تفتقر إلى حد ما إلى الأجهزة الالكترونية الضرورية لإدماج التكنولوجيا في التعليم بسبب عدم توفرها بمقابل الطلب المتزايد عليها من لدن المدرسين.

– 10% فقط من الأساتذة يتقنون الاشتغال على إحدى برامج نظم المعلومات الجغرافية لإنجاز خريطة معينة لدرس في التاريخ أو الجغرافيا، وهي نسبة ضعيفة جدا مقارنة بما تم الوصول إليه من تطور في التقنيات الحديثة، بل وينضاف إلى هذا افتقار الكتب المدرسية إلى التجديد على مستوى بعض المعطيات الواجب إدراجها ضمن بعض الخرائط لكونها تضم معطيات إما قديمة أو بشكل يصعب فهمه من طرف المتعلم وأحيانا من لدن المدرس نفسه.

خاتمة وتوصيات:

على سبيل الختم يمكن القول أن **إدماج التكنولوجيات الحديثة في الوسط التربوي مطلبا ضروريا للمتعلم والمدرس معا**، و أن إدماج تكنولوجيا المعلومات في تدريس مادة التاريخ و الجغرافيا خاصة، و التعليم عامة أصبح من الضروريات لمسايرة التقدم على المستوى التكنولوجي و كذا على أساس أنها يمكن أن تشكل حلا يتجاوز تعقد الجوانب البيداغوجية و الديداكتيكية المميزة للعملية التدريسية، ويمنح قيمة مضافة يمكن أن تغني مفاصل العملية التدريسية بصفة عامة في أفق الارتقاء في تجويد محاور تدريس مادة التاريخ و الجغرافيا.

من جهة أخرى يسجل قصور على مستوى استخدام تكنولوجيا المعلومات من لدن جل الأساتذة، إما لكونهم لم يتلقوا تكوينات خاصة في هذا الصدد، أو لعدم التوفر على الوسائل اللازمة لهذا الغرض ببعض المؤسسات التعليمية، لكننا بالمقابل نجد إجماعا من طرف الأساتذة حول أهمية استخدام تكنولوجيا المعلومات، وخاصة نظم المعلومات الجغرافية التي وبفضلها مكنت مستخدميها من تحقيق وتملك مجموعة من الكفايات التي على المتعلمين إكتسابها وتوظيفها في الأنشطة التعليمية التعلمية.

صفوة القول يمكن الخلاص إلى أن الأنظمة التربوية في تجدد وتطور مستمر، لا سواء على مستوى الجانب النفسي السيكولوجي ولا على مستوى الجانب المهاري والمواقفي، خاصة مع الثورة التكنولوجية الحديثة التي سرعان ما أصبحت تأخذ حيزا هاما داخل الفعل التربوي، لهذا أضحى من الواجب تملك الكفايات التكنولوجية من لدن الأساتذة والمتعلمين على حد سواء، إما عن طريق التكوينات الخاصة، أو عن طريق التعلم الذاتي، هذا دون تغييب باقي الكفايات التقليدية الأخرى، حتى لا تصبح التكنولوجيا هي الغاية من حيث الاستخدام والوسيلة في الآن نفسه.

References:

Ahmed Abdel Fattah Al-Zaki. (2005). E-Learning: A Pressing Necessity in the Age of Information and Communication Technology. Sohag, Egypt: Dar Al-Manthoma Journal.

Ahmed Saleh Al-Shammari. (2007). Geographic Information Systems from the Beginning. Baghdad, Iraq: First Edition.

American Association for Educational Communications and Technology (AECT). (1994)

Educational Integration Guide for Information and Communication Technology in Teaching History, Geography, and Citizenship Education in Secondary and High School Levels (GENIE Program Directorate, April 2017, Kingdom of Morocco).

Framework Law 17-51, August 2019, Chapter Two: Principles of the Education, Training, and Scientific Research System, Its Goals, and Functions. Official Gazette, Issue 6805.

General Educational Guide for Integrating Information and Communication Technology in Education (National Laboratory for Digital Resources, September 2014, Kingdom of Morocco).

Kamal Abdel Hamid Zaytoun. (2004). Educational Technology in the Age of Information and Communication. Cairo.

Mohamed Al-Hilouch. (2014). Principles of Cartography. Rabat: Dar Al-Qalam Printing House.

Mohsen Ali Atiya. (2008). Communication Technology in Effective Education. Jordan: Dar Al-Manahij for Publishing and Distribution.

National Charter for Education and Training (1999), Third Domain on Improving the Quality of Education and Training – Tenth Foundation on the Use of New Information and Communication Technology – Resources 119, 120, 121, p. 18.

Royal Advisory Commission on Education and Training. (1999). Use of New Information and Communication Technology. Rabat: Rabat.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

Experimentation in Psychology: Between Scientific Possibilities and Ethical Limitations

Ghizlane Merzaq *
Faculty of Letters and Human Sciences-Oujda, Mohammed First University-Morocco

ghizlane.merzaq@ump.ac.ma

https://orcid.org/0000-0003-0070-3390

Benaissa Zarhbouch

Sidi Mohamed Ben Abdellah University, Fez- Morocco

b.zarhbouch@usmba.ac.ma

https://orcid.org/0000-0002-2388-2283

Received: 07/10/2024, **Accepted**: 07/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: If interest in scientific research has become one of the features of the modern era, research in the field of humanities and social sciences has a special character, represented in the study of man in his behavioral, cognitive and affective dimensions, in his social, cultural and environmental contexts. Its aim is to crystallize appropriate scientific solutions to the problems of the individual and society. However, the complexity of research in the humanities lies in the fact that the researcher is a human being and the respondent is also a human being, with the consequent interactions and mutual influences between them. Hence, the empirical situation becomes more complex, compared to the exact sciences situation. On this basis, the humanities and social sciences face various challenges, represented in dealing with the respondents, the nature of the method used, the selection of measurement tools and their application methods, the use of appropriate analysis methods, and objectivity in interpreting the results, taking into account cultural and contextual considerations. Thus, ethical research controls in psychology are essential to ensuring that research is conducted in a responsible manner. Accordingly, in this research we will present our psychological field experiences in the Moroccan context, the subject of which is an anxiety disorder in the academic context in evaluative situations, we will also present therapeutic field trials for adolescents with anxiety. Our aim is to present the ethical, scientific, and methodological challenges that we faced while working with teenage students from the secondary stages, and how we dealt with them.

Keywords: scientific research, scientific research ethics, humanities and social sciences

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

التجريب في السيكولوجيا: بين الإمكانات العلمية والقيود الأخلاقية

غزلان مرزاق*

كلية الآداب والعلوم الإنسانية وجدة، جامعة محمد الأول– المغرب

ghizlane.merzaq@ump.ac.ma

https://orcid.org/0000-0003-0070-3390

بنعيسى زغبوش

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس– المغرب

b.zarhbouch@usmba.ac.ma

https://orcid.org/0000-0002-2388-2283

تاريخ الاستلام: **07**/10/**2024** - تاريخ القبول: **07**/12/**2024** - تاريخ النشر: 27/**12**/2024

ملخص: إن كان الاهتمام بالبحث العلمي أضحى أحد سمات العصر الحديث، فإن للبحث في ميدان العلوم الإنسانية والاجتماعية طابع خاص، يتمثل في دراسة الإنسان بأبعاده السلوكية والمعرفية والوجدانية، في سياقاته الاجتماعية والثقافية والبيئية، هدفه بلورة حلول علمية ملائمة لمشاكل الفرد والمجتمع. لكن تعقد البحث في العلوم الإنسانية كامن في أن الباحث إنسان والمبحوث إنسان أيضا، مع ما يترتب عن ذلك من تفاعلات وتأثيرات متبادلة بينهما، ومن ثم، تصبح الوضعية التجريبية أعقد، مقارنة مع وضعية العلوم الدقيقة. وعلى هذا الأساس، تواجه العلوم الإنسانية والاجتماعية تحديات مختلفة، تتمثل في التعامل مع المبحوثين، وفي طبيعة المنهج المستعمل، واختيار أدوات القياس وأساليب تطبيقها، واستعمال أساليب التحليل الملائمة، والتحلي بالموضوعية في تفسير النتائج، مع مراعاة الاعتبارات الثقافية والسياقية. وبذلك، تعدّ ضوابط البحث الأخلاقية في السيكولوجيا ضرورية لضمان إجراء البحوث بطريقة مسؤولة. وبناء عليه، سنقدم في هذا البحث تجاربنا الميدانية السيكولوجية في السياق المغربي، موضوعها اضطراب القلق في السياق الأكاديمي في المواقف التقييمية، كما سنقدم تجارب ميدانية علاجية للمراهقين المصابين بالقلق. هدفنا منها عرض التحديات الأخلاقية والعلمية والمنهجية التي واجهتنا أثناء الاشتغال مع تلاميذ مراهقين من المرحلة الثانوية، وكيفية تعاملنا معها

الكلمات المفتاحية: البحث العلمي، أخلاقيات البحث العلمي، العلوم الإنسانية والاجتماعية

*المؤلف المرسل

مقدمة:

يحيل الأصل الاشتقاقي لمصطلح éthique على معنيين مختلفين. يفيد اشتقاقها اللاتيني ethicus "الأخلاق morale"، ويعني اشتقاقها اليوناني ethos "الخصائص، والعادات، والأعراف" (Revardel, 2003). وعليه، سنخصص لها المقابل "أخلاقيات"، لأن مضمونها يقتصر على المجال المهني، ويتميز بالمرونة، وقابلية التغيير، والسياقية، في حين أن الأخلاق morale تتضمن ما هو شخصي، وتتغير قيمها حسب المجتمعات والثقافات والأديان، وتحدد التصرفات الجيدة والسيئة (Develey, 2018). وبذلك، تفيد "أخلاقيات" البحث القواعد الناظمة له، وتتضمن مبادئ عامة تتعلق بسلوك الباحث نفسه، ومعايير محددة ومُؤجرأة، تتعلق بعلاقة الباحث بالمبحوث وبالبحث. ومن ثم، تعد أخلاقيات البحث العلمي إطارا ضابطا لإنجاز الأبحاث العلمية، بهدف مزدوج: حماية الحقوق المدنية لجميع المساهمين في البحث، والحفاظ على جودة البحوث.

وإن كان انبثاق مدونات أخلاقيات البحث العلمي أملته تلاعبات عرفها تاريخ البحث العلمي، فإن تطبيقها يصبح شرطا للبحث والنشر معا، ويكون أكثر صرامة عندما يتعلق الأمر بالمشاريع التي تشمل أفرادا في وضعية هشاشة vulnérabilité (Mondain & Sabourin, 2009)، والتي تحيل على انعدام الأمن، وعدم اليقين، وعدم الاستقرار (Ennuyer, 2017)، وعلى افتقار المشارك إلى القدرة على الدفاع عن مصالحه (Bracken-Roche et al., 2017).

وبذلك، سنركز في هذا العرض، على أخلاقيات البحث العلمي السيكولوجي، بكل تفاصيل إنجاز البحث، بما يشمل بناءه ككل: نظريا ومنهجيا. سبيلنا في ذلك محورين اثنين، الأول خاص بالإمكانات المنهجية، والثاني ينصب على القيود الأخلاقية. فالإمكانات متوافرة، لكن كيفية استعمالها يستلزم ضوابط لها. وسننطلق من تحديد مفهوم العلم وخصائصه، وأساليب البحث فيه، وفي نشر الأبحاث، لنصل إلى كيفية تبلور أخلاقيات البحث العلمي، ومناقشتها، وإمكانات تطبيقها في السياق المغربي.

1. البحث العلمي بين الالتزام بالأخلاقيات وخرقها

سنتناول في هذه النقطة كيف أدت بعض التلاعبات بالبحث العلمي إلى بلورة مدونات أخلاقياته، ونبسطها وفق أربعة محاور.

1.1. من العلم إلى أخلاقيات البحث العلمي

في تحديداته العامة، إذا كان العلم نسقا من العلاقات (Poincaré, 1908)، فإن رصد العلاقات بين الظواهر المدروسة هو أساس العلم، ولا يمكن البحث عن الموضوعية إلا في العلاقات (نفسه)، وبذلك، فجوهر العلمية "ليس أن تعكس الواقع، بل أن تترجمه في نظريات متغيرة وقابلة للدحض"

(Morin, 1980: 21). ويمكن تخصيص تعريف بوانكاريه للعلم من خلال اعتباره "معرفة واضحة ومؤكدة بموضوع معين، إما بناء على مبادئ وإثباتات واضحة، أو على التفكير التجريبي، أو حتى على تحليل المجتمعات والحقائق البشرية" (Blay, 2005: 734). يتضمن هذا التعريف العلوم الحقة والعلوم الإنسانية، وكلها تنضبط وأسس البحث العلمي الأربعة: النسقية، والمنطقية، والتجريبية، والتكرارية (Crowl, 1993). كما تشترك في ضوابطه الأربعة: الوصف، والفهم، والتدخل، والتنبؤ (Howitt & Cramer, 2016). وبذلك، نلاحظ تعقد مسارات البحث وتعقد مكوناته الأساس وآليات اشتغاله. وهو ما قد يؤدي إلى انحرافات الباحثين عنها أثناء البحث أو تجاوزاتهم لها، إما جهلا أو قصدا.

وإن كان ما سبق ينطبق على سائر العلوم، فإن للعلم وضع خاص في العلوم الإنسانية، اعتبره بياجي أعقد، لكون الذات التي تلاحظ أو تجرب على نفسها أو على الذوات الأخرى المماثلة لها، قد يلحقها تغيير مصدره الظواهر التي تتم ملاحظتها؛ وقد تكون الذات مصدر تغييرات في مجرى هذه الظواهر، وحتى في طبيعتها (Piaget, 1970: 47). وبذلك، أصبحت العلاقة بين المجرب وأفراد العينة مصدر قلق أساس في العلوم الإنسانية، خصوصا في السيكولوجيا، حيث تستدعي الممارسة العلمية الاشتغال مع الإنسان من خلال دراسته، وتشخيصه، وعلاجه، وتعليمه، وما إلى ذلك، فتصبح الطريقة التي يتم بها التعامل مع الإنسان، من صميم المساءلة الأخلاقية (Klein & Yzerbyt, 2016). ولأنّ بناء معرفة حول الأفراد يكون نتيجة استدلال غير مباشر تتوسطه أقوال الفرد أو أفعاله (Schoultz et al., 2001)، فقد تعرف العلاقة بين الباحث والمبحوثين تجاوزات أخلاقية. ولكون البحث نظام اجتماعي يتضمن علاقات بين فاعلين متعددين، ولأن لكل شخص اهتمامات وأهداف مختلفة، فإن المشاكل الأخلاقية قد تنشأ نتيجة لصعوبة التوفيق بين أهداف الفاعلين المختلفين (Klein & Yzerbyt, 2016).

وبما أن هدف السيكولوجيا تفسير كيفية توصل الأفراد إلى فهم الأشياء أكثر من وصف ردود فعلهم فقط (Bruner, 1995)، فإن الوضعية المعقدة للبحث السيكولوجي تتجلى في أساليبه المنهجية (Delhomme & Meyer, 1997)، التي تتراوح بين الطرق التجريبية في المختبر أو في الوسط الطبيعي، واستعمال أساليب غير تجريبية مثل: الدراسات الاستقصائية، أو المقابلات، أو المحاكاة، أو أداء الأدوار. كما طورت المقاربة المعرفية تقنيات دقيقة للملاحظة، مثل تحليل البروتوكولات الفردية، والتقييس، وتصوير نشاط الوظائف الدماغية (Taifi Bernoussi et al., 2015)، إضافة إلى التقنيات المنهجية الكلاسيكية في التجريب، مثل الملاحظة والاستمارة والاستبيان وسلالم التقييم

والاختبارات... ومن ثم، نلاحظ أن عدم ضبط مقومات المنهج التجريبي، قد يؤدي إلى خلل في البحث أو في نتائجه.

نستنتج، مما سلف، أن العلم بكل تعقيداته وضوابطه وخصوصياته... مقرونا بضغط المجتمع للحصول على أجوبة عن مشاكله، وضغط المجال المهني الأكاديمي الذي يلزم الباحث بالنشر أكثر... قد يجعل من البحث موضوع انحيازات معرفية ونظرية ومنهجية، وقد يكون موضوع تحيزات شخصية وذاتية مرتبطة بقناعات الباحث ومواقفه، وقد تتخلله قصورات منهجية وأخلاقية وعلمية على مستويي الدراسة الميدانية ونشر النتائج. إنه الأمر الذي يستدعي مدونة أخلاقيات البحث العلمي، تضبط معالمه ومساراته وعلاقاته. ولتوضيح هذا الأمر، نسوق بعض الأمثلة من تجاوزات أخلاقية ومنهجية طالت بعض الدراسات.

2.1. تجاوزات في الدراسات العلمية

اقترنت عديد من التجارب، عبر تاريخ العلم، بانتهاكات أخلاقية متفاوتة الحدة والشدة، تعلقت، بداية، بالبحوث الطبية الحيوية، وامتدت إلى أبحاث العلوم الإنسانية، نوجزها في نقطتين.

1.2.1. تجاوزات متعلقة بإجراءات البحث

فضيحة دراسة Tuskegee حول الزهري: استمر بحث حول انتشار الزهري بين سنتي 1932 و1972، وكان معظم المشاركين فيه من السود الأمريكيين. لم تُطلب موافقة المشاركين في البحث؛ ولم تقدم لهم أي معلومات حقيقية عنه. وعندما أصبح البنسلين علاجا فعالا للزهري، أوائل أربعينيات القرن الماضي، لم يخبَروا بإمكانية تلقيهم العلاج (Fagard et al., 2022)، واستمر البحث رغم ذلك.

دراسة تعلم اضطراب العصاب: أجرى (Watson & Rayner, 1920) تجربة للبرهنة على أن الاستجابات الوجدانية يمكن إشراطها عند الإنسان، وأن اضطرابات العصاب قابلة للتعلم وفق مبادئ الإشراط الكلاسيكي. أجريت التجربة مع رضيع، سمي: ألبرت الصغير Little Albert، عمره تسعة أشهر. قدم الباحثان له فأرا أبيض ولم يظهر أي خوف، ثم أقرنا ظهور الفأر بقرع شديد أفزع ألبرت الصغير وجعله يبكي. مع توالي هذا الإشراط، تعمّم الخوف على الأجسام البيضاء المماثلة (راجع: van Meurs et al., 2014). تعرضت هذه التجربة لانتقادات شملت عدم دقة بناء التصميم التجريبي، وعدم تطوير وسيلة موضوعية لتقييم ردود أفعال ألبرت. كما أثارت التجربة انتقادات أخلاقية عديدة حول تعرض ألبرت للأذى، ومغادرته التجربة بخوف لم يعرفه سابقا.

تجربة الطاعة أو الخضوع للسلطة: قام بها Milgram (1963)، حيث أخبر المشاركين بأن هدف التجربة دراسة التعلم. إنه تضليل لهم، لأن هدفه الفعلي كان إعادة إنتاج علاقات السلطة داخل النظام النازي لفهم بعض الديناميات النفسية والاجتماعية التي جعلت إبادة الآخرين ممكنة. واجه أفراد العينة مواقف ضاغطة تمثلت في اعتقادهم بتسببهم في معاناة الآخرين، وإدراكهم عند انتهاء التجربة، أنهم قتلة محتملون (راجع: Russell & Gregory, 2015). يوضح ميلجرام Milgram (1964) أن تكلفة هذا الخداع مبررة بقيمته في فهم الخضوع للسلطة، لكن وصف ميلجرام للوضعية التجريبية ولمشاعر الأفراد، كان موضع انتقاد حاد من قبل Baumrind (1964)**دراسات في سيكولوجيا التغذية**، أحيانا، يطرح تقاطع أهداف الجهات الفاعلة في البحث ومصالحهم مشكلا. مثال ذلك، حالة أبحاث Brian Wansink، المشهور بعمله في مجال سيكولوجيا التغذية، والذي أكسبه تمويلات كبيرة، واكتسب سمعة طيبة وواسعة في تخصصه، ونشر أعمالا عرفت شعبية كبيرة، وكانت مربحة للغاية من الناحية المالية. ومن ثم، كانت أعماله مفيدة له، وللجهات المانحة، وللجامعة التي يعمل بها. لكن، عند فحص اثنان من الإحصائيين بيانات عديد من مقالاته، اكتشفوا أنها مليئة بالأخطاء، وسحبت عديد منها من الأدبيات العلمية (Klein & Yzerbyt, 2016).

2.2.1. تجاوزات متعلقة بمعطيات النشر

إن مجال أخلاقيات البحث يشتمل، أيضا، مقاربة الأخلاقيات والمنهجية (Mondain & Sabourin, 2009)، سنوضحها باستحضار نماذج من سلوك الباحثين غير الأخلاقي، أثناء إنجاز الأبحاث ونشرها:

نشر النتائج المهمة فقط، توجد ممارسات مشكوك فيها، ترتبط بمتطلبات النشر التي تعتبر النتائج "مهمة" إن كانت تساوي حدود الدلالة المطلوبة في التحليل الإحصائي للعلاقات بين المتغيرات أو تقل عنها (Simmons et al., 2011).

التلاعب بمضامين البحث، نذكر من بين هذه الممارسات (Klein & Yzerbyt, 2016):

-إجراء التحليلات أثناء جمع البيانات والتوقف عنها بمجرد الحصول على نتيجة دالة؛

-تضمين المقال، فقط، المتغيرات التي تم الحصول على نتائج دالة بشأنها؛

-كتابة فرضيات المقال بعد التوصل إلى النتائج (أو ما يسمى Harking: أي بلورة الفرضية بعد معرفة النتائج (Kerr, 1998).

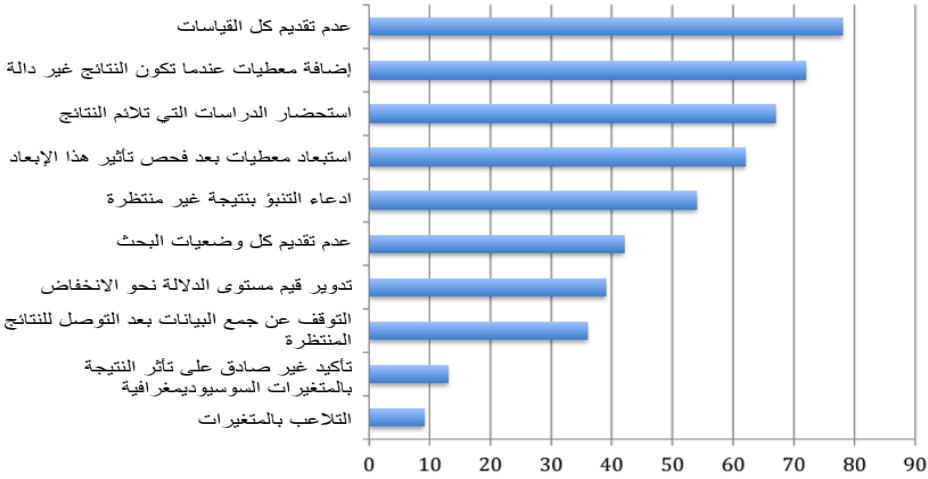
-إدخال المتغايرات covariables أو المتغيرات الديموغرافية (الجنس والعمر وغيرهما) فقط إن كانت تسمح بتحويل نتيجة غير دالة إلى نتيجة دالة.

-تضمين المقال فقط الدراسات والبيانات التي تذهب في اتجاه تأكيد الفرضية؛

شيوع ممارسات غير علمية، تُظهر دراسة John et al. (2012)، أن ممارسات غير أخلاقية شائعة في البحث السيكولوجي، لدرجة أنها أصبحت، أحيانا، قاعدة اجتماعية، وأجملها الباحثون في المبيان التالي:

شكل 1.

الممارسات غير العلمية الشائعة في السيكولوجيا



من خلال هذا المبيان، نلاحظ أن "عدم تقديم كل القياسات"، إن كان الأكثر شيوعا، فإن "التلاعب بالبيانات" يعد الأقل انتشارا، لكنه، للأسف، حاضر في الممارسات البحثية، إلى جانب ممارسات أخرى.

دراسات لا تستجيب للمعايير، عرف البحث حول جائحة Covid-19 إنتاجا غزيرا لم يسبق له مثيل في تاريخ العلم (Zarhbouch, 2021). ففي عام 2020 وحده، قارب عدد المنشورات في جميع التخصصات 250000، أي 4٪ من جميع المقالات للسنة نفسها، إضافة إلى 10٪ من مقالات ما قبل النشر (Coutellec & Schmid, 2020). لكن الجودة لم تكن دائما مضمونة في هذا الطوفان من المنشورات (Maisonneuve et al., 2020)، لاسيما معياري: أصالة الفرضيات والنتائج (Raynaud et al., 2021). إن قيمة الأبحاث لم تكن كلها بالمستوى المطلوب، بسبب عدم التزام المراجعين الأقران بالمعايير، وإنشاء المجلات أقساما جديدة للتخفيف من معايير النشر لجذب المؤلفين وزيادة عدد الاقتباسات؛ واعتماد نظام ما قبل النشر لنشر المقالات التي تحفظ المراجعون على جودتها. إنه منطق الربح.

نلاحظ، إذن، استمرار بعض الممارسات غير الأخلاقية على مستويي تحليل المعطيات ونشرها، رغم وجود مدونات أخلاقيات البحث، لذلك، تتجدد المطالب بأن يكون الباحث معيار نفسه الأخلاقي.

3.1. تبلور أخلاقيات البحث العلمي وظهور المدونات

إن الحاجة إلى "أخلاقيات البحث" ليست شيئا جديدا جذريا، لأن مخاطر "العلم بدون ضمير" تم التنديد به منذ انطلاق العلم الحديث (National Council for the Development of the SHS, 2001). وباستحضار تجاوزات سبق ذكرها، يمكن رصد ثلاث محطات تاريخية لتبلور أخلاقيات البحث (Fagard et al., 2022)، الأولى والثانية مشهورتان لارتباطهما بالبحث عامة، والثالثة أقل شهرة لاقترانها بالنشر:

– 1964، وضعت الجمعية الطبية العالمية World Medical Association إعلان هلسنكي الأول Helsinki، الذي أكد على الالتزام بمدونة السلوك الجيد في البحث الطبي، وحث المشاركين على توقيع الموافقة المستنيرة.

– 1979، صدر تقرير Belmont بتكليف من وزارة الصحة والتعليم والخدمات الإنسانية الأمريكية، بعد فضيحة دراسة Tuskegee حول الزهري، حيث أكد القواعد الأساس للبحث الذي يشارك فيه الناس، بما يفيد احترامهم، والاهتمام برفاههم، وتقديم مبدأ العدالة، وعدم خداعهم، والحصول على موافقتهم الحرة والمستنيرة، وغيرها.

– 1978، اتخذت مجموعة من ناشري Vancouver قرارا يلزم طالبي النشر التوفر على رأي إيجابي صادر عن لجنة الأخلاقيات. سيؤدي هذا القرار إلى وعي الباحثين في المجالات غير الطبية الحيوية، بضرورة تأكيد احترامهم للقواعد الأخلاقية في الأبحاث مع الإنسان (Fagard et al., 2022).

بموازاة التطورات التاريخية السابقة، وباستخلاص العبر من الأبحاث غير الأخلاقية، وُضعت أساليب البحث العلمي وأهدافه موضع مساءلة، أدى إلى اعتبار إخضاع النشاط العلمي للقيم، أسمى من حرية الباحث (National Council for the Development of the SHS, 2001).

ولأجرأة القرارات والقواعد السابقة، أنشأت هيئات عديدة مدونات أخلاقيات، نقتصر منها على مدونة الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا (APA)، نظرا لارتباطها بالجزء الموالي من هذا المقال، خصوصا ما تعلق منها بالمعيار (8) الخاص بالبحث والنشر.

4.1. ضوابط مدونة APA

تبلورت هذه المدونة خلال الحرب العالمية الثانية، حيث برزت أهمية السيكولوجيا، واتساع مجال ممارساتها. فقد كان السيكولوجيون مسؤولين عن تقييم الصحة العقلية للمجندين، وعلاج الاضطرابات العقلية للجنود في المستشفيات. ونظرا لضرورة زيادة منظورية مهنة السيكولوجي، قدرت الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا وجود حاجة ملحة إلى مدونة شاملة للأخلاقيات. صممت هذه المدونة لحماية سلامة المشاركين في البحث النفسي ومصالحهم، وحماية سمعة السيكولوجيين وميدانهم، والمؤسسات التي ترعى أبحاثهم، كما ترشد المهنيين منهم للإحاطة بما يجب فعله عند مواجهتهم مشكلات أخلاقية. تنطبق مبادئها ومعاييرها على السيكولوجيين، بصفتهم ممارسين للعلاج أو باحثين، وتحمّلهم المسؤولية عن احترام أخلاقيات البحث العلمي. وبالمقابل، تساعدهم على ضمان كفاءتهم، وتُقدمهم على أنهم جديرين بالثقة، ومحترِمين لحقوق الناس، كما تمنعهم من التمييز على أساس العرق والإثنية، والجنس، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، وضرورة عدم انتهاك هذه القواعد، سواء كان السيكولوجيون يعالجون عميلا، أو يدرسون طلابا، أو يجرون بحثا.

اعتبرت الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا (APA, 2010) المعايير الأخلاقية مبادئ عامة، أجملتها في ثلاث موجهات كبرى: 1. ضمان دقة المعرفة العلمية؛ 2. حماية حقوق المشاركين في البحث ورفاهيتهم؛ 3. حماية حقوق الملكية الفكرية. وفرعتها على خمسة مبادئ: 1. العناية وعدم الإساءة؛ 2. الإخلاص والمسؤولية؛ 3. النزاهة؛ 4 العدل؛ 5. احترام الحقوق والكرامة. كما تضمنت هذه المدونة 10 معايير: 1. حل القضايا الأخلاقية؛ 2. الكفاءة؛ 3. العلاقات الإنسانية؛ 4. الخصوصية والسرية؛ 5. الإعلانات والبيانات العامة الأخرى؛ 6. حفظ السجلات والرسوم؛ 7. التعليم والتدريب؛ 8. البحث والنشر؛ 9. التقييم؛ 10. العلاج.

ولأننا سنركز على المعيار الثامن الذي يخص البحث والنشر، باعتباره أساس هذا المقال في شقه الموالي، نشير إلى أن هذه المدونة دققت ما أسمته "الكتابة الأخلاقية" لاحترام سلامة البيانات، وتقديم استشهادات موثوقة وصحيحة، وتقديم النتائج حتى لو تعارضت مع الفرضية الأصل أو شككت فيها، كما حددت ضوابط "تقاسم البيانات"، فإن كان الغالب تشارك الباحثين البيانات المستخدمة في البحث، فإنه في العلوم الإنسانية والعلوم الاجتماعية، ترجَّح خصوصية المشاركين في البحث على مبدأ مشاركة البيانات (APA, 2010).

نلاحظ، إذن، أن القواعد موجودة فقط لأنها تستجيب لقيم معينة وللمبادئ والمعايير التي تتفرع عنها. هذه هي المقاربة التي تبنتها الجمعية الأمريكية للسيكولوجيا، حيث تعتبر أن القيم التأسيسية لـ "مدونة الأخلاقيات"، لا تخص الباحثين فقط، بل جميع السيكولوجيين، من ممارسين ومدرسين، وباحثين.

وبذلك، تهدف مدونة الأخلاقيات إلى توفير معايير محددة للتعامل مع معظم المواقف التي يواجهها علماء النفس، وتتمثل أهدافها في تحقيق رفاهية الأفراد والجماعات الذين يعملون معهم وحمايتهم، وتعليم الأعضاء والطلبة والجمهور الانضباط للمعايير الأخلاقية.

فكيف تم التعامل مع المعايير الأخلاقية APA في سياق البحث الميداني بالمغرب؟ وما خصوصيات تطبيقها فيه؟

2. تجارب ميدانية: بين الإجراءات المنهجية والأخلاقيات

تتضمن مدونة الأخلاقيات (APA, 2002) مجموعة من المعايير، كما رأينا ذلك سابقا، وسنقتصر على مناقشة المعايير الأخلاقية الخاصة بالبحث والنشر، لتوضيح مدى التزمنا بها في تجاربنا الميدانية، سبيلنا في ذلك، بسط منهجية البحث، ثم المعايير الأخلاقية التي التزمنا بها.

1.2. الضوابط المنهجية

تمحورت تجاربنا الميدانية حول التأثيرات بين متغيرات المهارات الناعمة، والاضطرابات الوجدانية، وتجارب تدخلية تدريبية وعلاجية، لدى عينة من تلاميذ المرحلة الثانوية التأهيلية، لها خصوصيات عمرية ودراسية، لتزامنها مع مرحلة المراهقة التي تعرف مشكلات نفسية وتعليمية، وتزامنها مع المرحلة الثانوية باعتبارها مرحلة مفصلية في حياة المتعلمين المستقبلية.

باعتماد الشروط العلمية والمنهجية في البحوث السيكولوجية، اشتغلنا في بحثنا وفق المنهج الوصفي التحليلي الكمي، لكشف طبيعة التأثيرات بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، ووفقا، أيضا، للمنهج التجريبي لاختبار العلاقات السببية بين المتغيرات، حيث الذكاء الوجداني والمرونة النفسية متغيران مستقلان، وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي متغيران تابعان (Merzaq et al., 2023; Merzaq et al., in press).

في تجربتين منفصلتين، الأولى: اختبرنا فيها الارتباطات بين الذكاء الوجداني وكل من قلق الامتحان والتحصيل الدراسي وتأثير الذكاء الوجداني على مستواهما، لدى عينة متيسّرة من 114 تلميذ بالسنة الأولى ثانوي تأهيلي (16-17 سنة) (Merzaq et al., 2023a). والثانية: اختبرنا فيها الارتباطات بين الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وتأثير الذكاء الوجداني والمرونة النفسية على مستويي قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، لدى عينة متيسّرة من 250 تلميذ بالمرحلة الثانوية التأهيلية، الأولى والثانية بكالوريا (17-18 سنة)، بالتساوي بين الذكور والإناث (Merzaq et al., 2022; Merzaq et al., 2023b).

استخدمنا استمارة لجمع البيانات الأولية، وثلاثة مقاييس تم التأكد من صدقها وثباتها: مقياس بار-أون Bar-On النسخة المعدلة لقياس الذكاء الوجداني (Parker et al., 2011)، ومقياس بوند Bond وآخرون لقياس المرونة النفسية (Bond et al., 2011)، ومقياس سارسون Sarason (النسخة المعدلة) لقياس قلق الامتحان (Al-Shoubaki, 1991)، واستعملنا متوسط درجات المتعلمين، برسم السنة الدراسية التي يدرسون بها، لقياس تحصيلهم الدراسي.

اعتمدنا المنهج التجريبي في تجاربنا التدخلية التدريبية: أسلوب التدريب لتنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية لخفض مستوى قلق الامتحان، وأسلوب العلاج المعرفي السلوكي لقلق الامتحان، بتصميم مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، الأولى: خضعت للبرنامج التدريبي، والثانية خضعت للبرنامج العلاجي، بهدف التحقق من فعالية هذين البرنامجين، من خلال القيام بقياسات قبلية وبعدية وتتبعية بالمقاييس الثلاثة، كان فيها البرنامجان: التدريبي والعلاجي، متغيرين مستقلين، والذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان متغيرات تابعة. كما اعتمدنا المنهج الإكلينيكي من خلال توظيف فنيات العلاج المعرفي السلوكي في علاج قلق الامتحان. واعتمدنا أيضا، المنهج الوصفي التحليلي الكمي في تحليل المعطيات المستخلصة من التدخل التدريبي والعلاجي.

ومن أجل اختبار البرنامجين، استعنّا بعينة قصدية من 48 تلميذ (17-18 سنة) من تلاميذ السنتين الأولى والثانية بكالوريا بالثانوية التأهيلية، بالتساوي بين الذكور والإناث، تم اختيارهم من مجموع التلاميذ الذين تحصلوا على أدنى الدرجات في الذكاء الوجداني والمرونة النفسية، وأعلى الدرجات في قلق الامتحان. وُزّع أفراد العينة عشوائيا على ثلاث مجموعات: مجموعة ضابطة ومجموعتين تجريبيتين، تتكون كل مجموعة من 16 فردا، بالتساوي بين الذكور والإناث.

والتزاما بالضوابط المنهجية، تم التحقق من التكافؤ القبلي بين المجموعة الضابطة وكل من المجموعة التجريبية الأولى "تدريب" والمجموعة التجريبية الثانية "علاج"، في مستويات الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وقلق الامتحان، حيث سجّلنا التكافؤ بين المجموعات الثلاث، قبل تطبيق البرنامجين: التدريبي والعلاجي.

خضع البرنامج التدريبي والبرنامج العلاجي للتحكيم من طرف الخبراء، للتحقق من ملاءمتهما ووضوح أهدافهما، والتأكد من ملاءمة الأنشطة والفنيات المقترحة في كل جلسة للفئة المستهدفة، وملاءمة عدد الجلسات ومدتها وترتيبها. تم تجريب البرنامجين على عينة استطلاعية مشابهة للعينة الأساس، قبل تطبيقهما، وتأكدنا من صلاحيتهما.

وباستعمال الأساليب الإحصائية الملائمة، سجلنا ارتباطا عكسيا دالا إحصائيا بين الذكاء الوجداني وأبعاده والدرجة الكلية لقلق الامتحان وأبعاده، وارتباطا طرديا دالا إحصائيا بين الذكاء الوجداني والتحصيل الدراسي، مع تسجيل تأثير معنوي للذكاء الوجداني في مستوى قلق الامتحان ومستوى التحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بهما من خلال درجات الذكاء الوجداني. كما سجلنا ارتباطا عكسيا دالا إحصائيا بين الدرجة الكلية للمرونة النفسية والدرجة الكلية لقلق الامتحان وأبعاده، وارتباطا طرديا دالا بين المرونة النفسية والتحصيل الدراسي، مع تسجيل تأثير معنوي للمرونة النفسية في مستوى قلق الامتحان والتحصيل الدراسي، وإمكانية التنبؤ بهما من خلال درجات المرونة النفسية. كما تأكدنا من فعالية البرنامجين: التدريبي والعلاجي، في تنمية الذكاء الوجداني والمرونة النفسية وخفض قلق الامتحان.

أخيرا، اعتمدنا قواعد المراجعة السابعة للجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2020) لبناء البحث، وتنسيق جداوله وأشكاله، وعناوينه وترقيمها، وتوثيق مراجعه في المتن وفي قائمة المراجع، أيضا. كما عملنا على مشاركة نتائجنا من خلال نشرها في مجلات وطنية ودولية.

2.2. الضوابط الأخلاقية

لتوضيح التزامنا بمعايير أخلاقيات البحث العلمي في تجاربنا الميدانية سالفة الذكر، سنقارنها بضوابط المعيار (8) المتعلق بالبحث والنشر، في مدونة الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA, 2002) والذي يتضمن 15 معيارا فرعيا، نبسطه كالتالي:

1.2.2. الموافقة المؤسساتية

أول معايير البحث والنشر، الموافقة المؤسساتية المتضمنة في المعيار (01.8)، وتشير إلى وجوب تقديم معلومات دقيقة عن المقترحات البحثية، مع ضرورة الحصول على الموافقة من أجل إجراء البحث من المؤسسات المسؤولة عن القطاع الذي ينجز فيه قبل الشروع فيه.

وعلى اعتبار أن مجال بحوثنا هو السياق التربوي–التعليمي، فإن المعيار (01.8) كان الموجّه لتجاربنا الميدانية كلها، حيث حصلنا على موافقة السلطات الوصية على قطاع التعليم (المديرية الإقليمية والإدارة التربوية)، وذلك بعد تقديم وثائق تخص دواعي إنجاز هذه البحوث، ولصالح أي جهة تنجز، وتقديم أدوات القياس، والبرامج التدخلية التي ستطبق على المشاركين. وتمت الموافقة على طلبنا بعد دراسته من طرف المسؤولين، والتأكد من خلو دراستنا من أي ضرر على المشاركين.

2.2.2. الحصول على الموافقة المستنيرة على البحث

يلي الحصول على الموافقة المؤسساتية، المعيار (02.8)، من خلال معياره الفرعي (02.8أ) الخاص بالموافقة المستنيرة، بناء على الشروط المتضمنة في مبدأ العلاقات الإنسانية المتضمنة في المعيار (10.3)،

الذي يفرض، أولا: وجوب إخبار المشاركين في البحث بغرضه، والمدة المتوقعة لإنجازه، وإجراءاته. ثانيا: حق المشاركين في الامتناع عن المشاركة والانسحاب من البحث في أي مرحلة منه، مع توضيح المخاطر المحتملة للبحث عليهم أو الآثار السلبية التي قد تؤثر على استعدادهم لهذه المشاركة. ثالثا: إخبار المشاركين بالفوائد المحتملة لهذا البحث. رابعا: إخبارهم بالالتزام بسرية بياناتهم وهوياتهم الشخصية. خامسا: تحفيزهم على المشاركة في البحث. سادسا: إعلامهم بحقهم في طرح الأسئلة حول موضوع البحث، والاستفسار عن كل ما يخصه وحصولهم على الإجابات، مع توضيح حقوقهم في هذا البحث. ويمكن الاستغناء عن الموافقة المستنيرة للبحث في بعض الحالات، كما جاء في المعيار (05.8).

وعملا بالمعيار رقم (02.8أ)، التزمنا في بحوثنا بإخبار المشاركين بأن مشاركتهم اختيارية وبمحض إرادتهم، مع تأكيدنا لهم أن نتائج هذه البحوث سيتم استخدامها فقط لأغراض البحث العلمي، وأن الاستبيانات سيتم ملؤها دون الكشف عن هويتهم. أطلعناهم على موضوع البحث، والهدف منه، ومَكَّنَّاهم من طرح أسئلتهم واستفساراتهم بحرية. وبما أن عمر المشاركين في بحوثنا يتراوح بين 16 و18 سنة، ولأن الذين عمرهم بين 16 و17 سنة لازالوا قاصرين، ويلزم موافقة الأبويين، فقد تعذر علينا الحصول على هذه الموافقة، بل إن بعض المشاركين رفضوا إخبار آبائهم، فاكتفينا بموافقة المشاركين، وموافقة المؤسسات التي ينتمون إليها. يتماشى هذا الموقف مع إمكانية الاستغناء عن الموافقة المستنيرة في بعض الحالات (المعيار 05.8)، إن كان البحث لا يسبب ضائقة أو ضررًا، من قبيل: دراسة الممارسات التعليمية العادية، أو المناهج الدراسية، أو طرق إدارة الفصول الدراسية في الأوساط التعليمية، وذلك ينطبق على بحوثنا، وبالمقابل، استفادوا من التدريب والعلاج كما هو مذكور في المعيار (02.8ب)، المتعلق بالبحوث التدخلية التي تتضمن علاجات تجريبية، والذي يؤكد على ضرورة التوضيح للمشاركين، في بداية البحث، أولا: الطبيعة التجريبية للعلاج، ثانيا: الخدمات المتاحة أو غير متاحة، ثالثا: تحديد وسائل العلاج التي ستُستخدَم للمجموعات، رابعا: بدائل الخدمات العلاجية المتاحة، خامسا: التعويضات أو التكاليف المالية للمشاركة.

وعملا بالمعيار (02.8ب) في بحوثنا التدخلية التدريبية والعلاجية التجريبية، أوضحنا للمشاركين طبيعة البرنامجين، وهدفهما، وتقنياتهما وأساليبهما الفنية، ومحتويات الجلسات التدريبية والعلاجية ومدتهما، كما مكناهم من اقتراح خدمات علاجية أخرى، وفقا للمعيار (04.8ب).

3.2.2. الموافقة المستنيرة لتسجيل الأصوات والصور في البحث

يحث المعيار (03.8) على الحصول على موافقة مستنيرة من المشاركين في البحث قبل تسجيل أصواتهم أو صورهم لجمع البيانات. وارتباطا بهذا المعيار، رفض المشاركون في بحوثنا أخذ صور لهم، أو تسجيل

أصواتهم، رغم أنه لم يكن ضروريا في بحثنا. لذلك، احترمنا رغبتهم، واكتفينا بتسجيل المعلومات التي صرحوا بها كتابة. كما لم تتضمن بحوثنا أي خداع للمشاركين (المعيار 03.8ب) بخصوص الموافقة على استخدام تسجيل معلوماتهم. وبذلك، لم ينطبق هذا المعيار على بحوثنا.

وارتباطا بحق المشاركين في عدم المشاركة في البحث أو الانسحاب منه وفقا للمعيار (10.3)، رفض بعض المشاركين التحدث عن معاناتهم وأزماتهم، ورفضوا التدريب والعلاج في حصص جماعية، لكننا واجهنا هذه الصعوبة بإدراج حصص أولية لبناء الثقة بيننا، تمثلت في التعارف المتبادل، وتقاسم الرغبات، والأهداف، والطموحات مع الأفراد الآخرين، مع التركيز على القواسم المشتركة بينهم. وعليه، بدأ المشاركون الذين تحفظوا على التصريح بمعاناتهم وقلقهم، بتقاسم مشاعرهم مع الآخرين تلقائيا، والتعبير عنها بمحض إرادتهم.

4.2.2. المشاركون في البحث من عملاء/مرضى، ومتمدرسين، ومرؤوسين

يفيد المعيار (04.8) بأنه عند إجراء بحوث نفسية تتكون عينتها من عملاء/مرضى، أو متمدرسين، أو مرؤوسين، يجب حسب المعيار (04.8أ)، حماية المشاركين من آثار النتائج السلبية لرفض المشاركة أو الانسحاب منها. ويحث المعيار (04.8ب) على منح المشاركين فرصة لاختيار أنشطة بديلة مناسبة لهم، إن كانت المشاركة في البحوث التدريبية، متطلبا لدورة تدريبية.

وكما أشرنا في المعيار (02.8أ)، فإن البحث لا يسبب ضائقة أو ضررًا، أو آثارا سلبية على المشاركين، كونه عبارة عن دراسة خصوصيات وجدانية ومهاراتية تساعد على تجويد تحصيل المتعلمين في السياق التربوي–التعليمي، بالإضافة إلى استفادة المشاركين من التدريب والعلاج، كما هو منصوص عليه في المعيار (02.8ب). إنه الأمر الذي جعل بحوثنا تخضع للمعيار (04.8أ). وتفعيلا للمعيار (04.8ب)، منحنا المشاركين فرصة اختيار أنشطة مناسبة، حيث عرضنا عليهم الأنشطة التدريبية أو العلاجية التي سيستفيدون منها، قبل موافقتهم على التجربة التدخلية التدريبية أو العلاجية، وإبداء رأيهم فيها، واقتراح إضافات إليها، وتحديد ما لا يناسبهم منها أو ما يريدون تغييره فيها، وهو ما أشرنا سالفا إلى تحققه في الموافقة المستنيرة للمشاركين في المعيارين (02.8أ) و(02.8ب). وعليه، لم نسجّل أية اعتراضات للمشاركين على الأنشطة التدريبية أو العلاجية أو تحفظات عليها، وسجّلنا طلب المشاركين تضمين بعض الأنشطة التي يحتاجونها. ولأن الأنشطة التي اقترحوها تصب في مضمون التجربة نفسها وهدفها، وستساهم في تحفيزهم على الانخراط فيها، قمنا بإضافتها للأنشطة التدخلية، التزاما بالمعيار (04.8ب).

أكثر من ذلك، منحنا المشاركين حرية اختيار المجموعة التي يريدون الانضمام إليها، وكونوا مجموعاتهم باختيار أصدقائهم، لكون جميع المشاركين لهم الخصوصيات المطلوبة نفسها، مما ساعد في نجاح البرنامجين التدخليين.

5.2.2. الاستغناء عن الموافقة المستنيرة للبحث

بحسب المعيار (05.8)، يمكن الاستغناء عن الموافقة المستنيرة، أولا: طبقا للمعيار (05.8أ) في حالات عدم تسبب البحث لضائقة أو ضرر، من قبيل: دراسة الممارسات التعليمية العادية، أو المناهج الدراسية، أو طرق إدارة الفصول الدراسية، أو الاستبيانات مجهولة المصدر أو الملاحظات الطبيعية أو الأبحاث الأرشيفية التي تحمي سرية هوية المشاركين، ولا يؤدي الكشف عن أجوبتهم إلى تعريضهم لأي خطر، أو دراسة العوامل المتعلقة بفاعلية الوظيفة أو المؤسسة وحماية السرية فيها. وثانيا: طبقا للمعيار (05.8ب)، إن كان القانون أو المؤسسة لا يسمحان بخلاف ذلك.

التزمنا جزئيا بالمعيار (05.8أ)، كما وضحنا ذلك في المعيار (02.8أ)، حيث اكتفينا بالموافقة المستنيرة للمشاركين في البحث، دون طلب الموافقة المستنيرة من أولياء أمور المشاركين القاصرين، لإمكانية الاستغناء عنها بناء على شروط المعيار (05.8أ) سالفة الذكر. كما أننا امتثلنا للمعيار (05.8ب) بالحصول على موافقة المؤسسات التي ينتمون إليها (الموافقة المؤسساتية، المعيار 01.8).

6.2.2. تقديم الحوافز للمشاركة في البحث

إن تقديم حوافز مالية أو غيرها للمشاركة في البحوث، حسب المعيار (06.8أ)، قد تؤدي إلى إجبار المشاركين على المشاركة فيها. ولهذا، يجب بذل جهود لتجنب هذا الإجبار. كما ينبغي، حسب المعيار (06.8ب)، عند تقديم خدمات مهنية حافزا للمشاركة في البحث، توضيح طبيعة هذه الخدمات، والالتزامات المطلوبة، وقيودها، والمخاطر التي قد تنتج عنها.

وفي إطار الالتزام بالمعيار (06.8أ)، اعتمدنا تحفيزا معنويا، يكمن في تشجيع المشاركين على النجاح وتحقيق ذاتهم، من خلال تقاسمهم معنا أحلامهم المستقبلية، ومناقشة طرق تحقيقها. والتركيز مع المشاركين على هدف مشترك: سيساعدهم التدخل التدريبي أو العلاجي على النجاح وتحقيق أهدافهم، حيث نجاحهم نجاحنا، وفشلهم فشلنا أيضا، بمعنى أننا نشترك في الهدف نفسه، والنجاح هدفنا أجمعين: نساعدهم على تجاوز قلق الامتحان لتحقيق نجاحهم، ويساعدوننا على إنجاح البرنامجين بالالتزام والتعاون.

7.2.2. التضليل في البحث

أشار المعيار (07.8أ) إلى عدم جواز خداع المشاركين في البحث، إلا إن كان استخدام الأساليب الخادعة مبَّررا بالقيمة العلمية أو التعليمية أو التطبيقية المحتملة للبحث، وكانت الإجراءات غير الخادعة غير فعالة. ويضيف المعيار (07.8ب) عدم جواز خداع المشاركين إن كان متوقعا تسببه في ألم جسدي أو ضغط نفسي لهم. كما يجب، حسب المعيار (07.8ج)، الشرح للمشاركين في أقرب وقت ممكن، أن الخداع سمة من سمات تصميم التجربة وإجراءاتها، ويفضّل أن يكون الشرح في نهاية مشاركتهم، وفي مدة تسمح لهم بسحب بياناتهم.

وكما أشرنا سالفا، في معيار الموافقة المستنيرة (02.8)، ومعيار الموافقة المستنيرة لتسجيل الأصوات والصور (03.8)، فإننا لم نقم بأي تضليل للمشاركين، بل كنا صادقين معهم بخصوص أهداف البحث، واستعمالاته، ومخرجاته، وسرية بياناتهم، ولم نسجل أصواتهم أو صورهم.

8.2.2. التدقيق

يؤكد المعيار (08.8) على ضرورة التدقيق، حيث يجب، حسب المعيار (08.8أ) توفير المعلومات للمشاركين عن طبيعة البحث ونتائجه واستنتاجاته، وتصحيح أي تصورات خاطئة لديهم بخصوصه. وهو الالتزام الذي عملنا به في تجاربنا الميدانية من خلال الموافقة المستنيرة على البحث وفق المعيار (02.8). ولم نقم بتأخير أو حجب هذه المعلومات عن المشاركين تطبيقا للمعيار (08.8ب).

كما لم نسجل أن إجراءات البحث قد ألحقت أي ضررا بالمشاركين ولم يبلغ أي منهم بذلك، بل سجلنا استفادة المشاركين من البرامج التدخلية التدريبية والعلاجية التي ساعدتهم على النجاح الأكاديمي. أكثر من ذلك، أبدوا رغبة في إعادة مثل هذه التجارب، ارتباطا بالمعيار (08.8ج) الذي يدعو إلى اتخاذ خطوات لتقليل أضرار إجراءات البحث على المشاركين.

9.2.2. المعايير الأخلاقية في النشر

يخضع النشر لمعايير أخلاقية، من قبيل: معيار تبليغ النتائج (10.8أ)، الذي ينص على عدم اختلاق النتائج، وتجنب التصريحات الكاذبة أو المضللة بخصوص البحث. وعليه، يُلزم المعيار (10.8ب) الباحثين باتخاذ خطوات عملية من خلال تصحيح نتائج البحث، أو سحبه... إذا اكتشفوا أخطاء تؤثر على نتائجه؛ وهو ما التزمنا به في بحوثنا، انطلاقا من منهجية علمية صارمة، تحقيقا لصدق بياناتها، ودقة تحليل معطياتها، ومناقشتها، وتفسيرها وفق الضوابط العلمية المعمول بها، وصولا إلى تبليغها عن طريق النشر العلمي المحكم في المجلات.

كما أن الانتحال في المعيار (11.8) ينص على عدم تقديم الباحثين أجزاء من أعمال الآخرين على أنها أعمالهم؛ وهو ما التزمنا به بخصوص تحري الأمانة العلمية بتوثيق كل ما تم الاستشهاد به بأسماء أصحابها.

وينص معيار اعتماد النشر (12.8أ) على تحمل الباحثين المسؤولية وتكاليف العمل الذي قاموا به أو ساهموا فيه، والاعتراف، حسب المعيار (12.8ب)، بدرجة مساهمة المشاركين في إنجاز البحوث، حتى ولو كانت طفيفة؛ باستثناء بعض الحالات الخاصة حسب المعيار (12.8ج)، حيث يُدرج اسم الطالب الباحث كمؤلف رئيس في أي مقال متعدد المؤلفين مستند إلى أطروحته. وقد اعتمدنا في نشر مقالاتنا على كتابة أسماء كل المساهمين فيها، وترتيبها حسب درجة مساهمتهم فيها؛ كما لم نقم بإعادة نشر بيانات تم نشرها سابقًا باعتبارها بيانات أصلية، وهو ما ينص عليه معيار النشر المكرر للبيانات (13.8). وقد التزمنا كتابة للمجلات التي أرسلنا لها بحوثنا للنشر، بموافقتنا على مشاركة بيانات بحوثنا معهم، متى ارتأوا ذلك ضروريا للتحقق منها، تماشيا مع معيار مشاركة بيانات البحث (14.8) للتحقق منها.

ولا يدخل ضمن المعايير التي تخص تجاربنا الميدانية، المعيار (09.8) المتعلق بالرعاية الإنسانية لاستخدام الحيوانات في البحث، ولا المعيار (15.8) المتعلق بالمراجعين الذين يقومون بمراجعة المواد المقدمة للنشر.

خلاصة

إن كنا لا نجادل في أهمية أخلاقيات البحث العلمي، ووضع ضوابط له، إلا أننا إذا تأملنا السيكولوجيا التجريبية الحالية، نلاحظ أنها مبنية كلية على قواعد أرساها باحثون أمريكيون، وتم فرضها على باقي باحثي العالم. وضع وصفه Tiberghien & Beauvois (2008) بهيمنة أساليب البحث الأمريكية على الدراسات السيكولوجية الحالية. من جهة أخرى، إن كانت طبيعة البحث السيكولوجي ذاته، وفق معايير البحث الأمريكية، تكمن في ضبط تقنيات البحث التجريبي، والحصول على علاقات دالة بين المتغيرات، والتوفر على وثيقة الالتزام بأخلاقياته العلمية، فإننا نتساءل: ألسنا أمام تقنيين في البحث السيكولوجي يخضعون لوصاية مؤسسات البحث باسم أخلاقياته، على حساب حرية البحث وإبداع الباحث؟

يبدو أن APA واعية بهذا التفصيل، ولذلك أشارت إلى أن المدونة توفر المعايير الأخلاقية للبحث، علما بأن كل دراسة مختلفة عن الأخرى. ولهذا السبب، فإن معظم الجامعات لديها لجنة الموافقة على إجراء البحوث، ارتباطا بسياقها الثقافي، لكنها تضمن التزام البحث الأكاديمي بالأخلاقيات، وعدم خطورته على المشاركين في الدراسة.

وإن كانت تغيب مثل هذه اللجان عن مؤسساتنا الجامعية، فإن مناقشة بعض تجاربنا الميدانية في السياق التربوي–التعليمي المغربي، توضح مدى التزام المراحل والخطوات المتبعة فيها للمعايير الأخلاقية للجمعية الأمريكية لعلم النفس APA وفق معايير البحث والنشر (المعيار 8)، وقد سجّلنا التزامنا في بحوثنا بغالبية المعايير المطلوبة التي تتماشى مع خصوصيات البحث السيكولوجي في السياق المغربي.

لكن هذا الالتزام الحرفي بمدونات أخلاقيات البحث، لم يكن موضوع اتفاق الباحثين، فإن كان يُنظر إلى الأخلاق على أنها مجموعة من القواعد، وأن الباحث "الأخلاقي" يعرفها ويطبقها (Klein & Yzerbyt, 2016)، فإن ستارك Stark (1998) تخالف هذا الرأي، معتبرة أنه لم يعد بالإمكان اعتبار الأخلاقيات قواعد يجب تطبيقها على البحث، ولكن، بدلا من ذلك، اعتبارها طريقة في التفكير حول كيفية بناء علاقة اجتماعية مع المشاركين فيه (Stark, 1998). ومن ثم، وفي مواجهة دوغمائية تطبيق أخلاقيات البحث العلمي بتفاصيلها، تطور مفهوم "القصد الأخلاقي" intentionnalité éthique (Mondain & Sabourin, 2009)، لأنه رغم وجود المدونات، استمر التلاعب بالأبحاث العلمية، ما يبرز وجود عوائق تحول دون قيام "مشترك علمي" "commun scientifique (Coutellec & Schmid, 2020)، قد تكون من طبيعة نفسية، مثل ظاهرة "التفكير المحفَّز"، التي تفيد تبرير الأفراد لسلوكاتهم غير الأخلاقية عندما تحقق لهم استفادة معينة (Klein & Yzerbyt, 2016).

إن "القصد الأخلاقي" و"المشترك العلمي" سيؤديان حتما إلى إعادة تموضع الباحثين، ورد الاعتبار لإبداعهم، باعتبارهم فاعلين مسؤولين عن عملهم، وعن تأثيرات هذا العمل على موضوعات دراستهم، وليسوا مطبقين للقواعد والمعايير فقط، فيكون الباحث معيار نفسه الأخلاقي.

ونختم هذا النقاش برفض بوانكاريه (Poincaré, 1908) للعلم الذي يسترشد فقط بالاعتبارات الأخلاقية. فالعالِم، حسبه، يجب أن يعمل، أيضا، من أجل العلم نفسه، مسترشدا بمصلحته، وبالأسئلة التي يطرحها. وبذلك، يدافع بوانكاريه عن حرية الباحث، باحث يتنفس الحرية، وليس أداة للتقيد حرفيا بأخلاقيات البحث العلمي.

References

Al-Shoubaki, N. H. (1991). *The effect of a program in cognitive counseling on test anxiety among a sample of secondary school students in the city Amman* [Unpublished Master's thesis]. The University of Jordan (in Arabic).

American Psychological Association. (2010). *Publication Manual of the American Psychological Association* (6th ed.). DC: American Psychological Association.

American Psychological Association. (2002). Ethical Principles of Psychologists and Code of Conduct. *American Psychologist, 57*(12), 1060–1073. https://doi.org/10.1037/0003-066X.57.12.1060

American Psychological Association. (2020). *Publication Manual of the American Psychological Association* (7th ed.). American Psychological Association.

Baumrind, D. (1964). Some thoughts on ethics of research: After reading Milgram's "Behavioral study of obedience". *American Psychologist*, *19*(6), 421-423.

Blay, M. (2005). *Dictionary of philosophical concepts*. Larousse (in French).

Bond, F. W., Hayes, S. C., Baer, R. A., Carpenter, K. M., Guenole, N., Orcutt, H. K., Waltz, T., & Zettle, R. D. (2011). Preliminary Psychometric Properties of the Acceptance and Action Questionnaire–II: A Revised Measure of Psychological Inflexibility and Experiential Avoidance. *Behavior Therapy*, 42, 676–688.

Bracken-Roche, D., Bell, E., Macdonald, M. E., & Racine, E. (2017). The concept of "vulnerability" in research ethics: An in-depth analysis of policies and guidelines. *Health Research Policy and Systems*, *15*(1), 8. https://doi.org/10.1186/s12961- 016-0164-6

Bruner, J. (1995). Is there an end to cognitive revolutions? *French Review of Pedagogy*, 111, 73-84 (in French).

Coutellec, L., & Schmid, A. (2020). The difficult construction of a common in science. Pandemic crisis and research ethics. *Natures Sciences Societies*, 28, 214-215. https://doi.org/10.1051/nss/2021012 (in French).

Crowl, T.K. (1993). *Fundamentals of Educational Research*. Brown & Benchmark.

Delhomme, P., & Meyer, Th. (1997). *Research projects in social psychology: methods and techniques.* Armand Colin (in French).

Develey, A. (2018, October 3). "Ethics" and "morality", what are we talking about? *The Figaro.* https://www.lefigaro.fr/langue-francaise/actu-des-mots/2018/09/28/37002-20180928ARTFIG00023-ethique-et-morale-de-quoi-parle-t-on.php (in French).

Ennuyer, B. (2017). The vulnerability in question. *Ethics, Medicine and Public Health*, *3*(3), 365-373. https://doi.org/10.1016/j.jemep.2017.06.002 (in French).

Fagard, J., Py, J., & Roby-Brami, A. (2022, June 17-18). *The structuring role of research ethics committees for honest and responsible research: feedback from the French federation of CERs* [Paper Presentation]. Proceedings of the 2nd IRAFPA Colloquium, Université de Coimbra (Portugal) https://doi.org/10.56240/cmb9923 (in French).

Howitt, D., & Cramer, D. (2016). *Introduction to Research Methods in Psychology* (S. A. Allam, Trans). Dar Al Fikr. (2011) (in Arabic).

John, L. K., Loewenstein, G., & Prelec, D. (2012). Measuring the Prevalence of Questionable Research Practices With Incentives for Truth Telling. *Psychological Science*, 23,524-532. https://doi.org/10.1177/0956797611430953

Kerr, N. L. (1998). Harking: hypothesizing after the results are known. *Personality and social psychology review*, *2*(3), 196–217. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0203_4

Klein, O., & Yzerbyt, V. (2016). Scientific fraud: A symptom of how science works. *For science*, 470, 36-42. https://hdl.handle.net/2078.1/181037 (in French).

Maisonneuve, H., Plaud, B., & Caumes, E. (2020). SARS-COV-2 pandemic: ethics and integrity forgotten in the rush to publish. *Medical Press Training*, *1*(6), 572-581. https://doi.org/10.1016/j.lpmfor.2020.10.021 (in French).

Merzaq, G., Alaoui, S., Aladwir, A. A., & Zarhbouch, B. (in press).

The importance of emotional intelligence in educational context and its effect on the test anxiety and academic achievement. *Journal on Arab Children* (in Arabic).

Merzaq, G., El Ouardi, R., Alaoui, S., Lahmar, A., Aladwir, A. A. N., & Zarhbouch, B. (2023a). The effect of test anxiety on academic achievement of adolescents in educational practices: The effect of test anxiety on academic achievement. *The Journal of Quality in Education, 13*(21), 179–190. https://doi.org/10.37870/joqie.v13i21.349

Merzaq, G., Hilali, A., Mrizik, K., Ouardi, R. E., & Zarhbouch, B. (2023b). Test Anxiety and Psychological Resilience Among Moroccan Baccalaureate Students. *Pakistan Journal of Psychological Research, 38*(2), 237-248. https://doi.org/10.33824/PJPR.2023.38.2.14

Merzaq, G., Nehass, B., & Zarhbouch, B. (2023). Psychological resilience and its relationship to the improvement of learning in the Moroccan educational context. *Arab Journal of Psychology*, *8*(2,1), 51-58. https://doi.org/10.57642/AJOPSY-5 (in Arabic).

Merzaq, G., Zarhbouch, B., Hilali, A., & Mrizik, K. (2022, May 23-27). *Measurement and Evaluation of Academic Achievement between Resilience and Emotion* [Paper Presentation]. The 6th International Conference on Educational Studies & Psychology organized by the International Scientific Forum of Arid Researcher, Meknes-Fez, Morocco (in Arabic).

Milgram, S. (1963). Behavioral study of obedience. *The Journal of abnormal and social psychology*, *67*(4), 371-378. https://doi.org/10.1037/h0040525

Milgram, S. (1964). Issues in the study of obedience: A reply to Baumrind. *American Psychologist*, *19*(11), 848-852.

Mondain, N., & Sabourin, P. (2009). Presentation: from research ethics to ethics in research. *Sociological research notebooks*, 48, 5–12. https://doi.org/10.7202/039762ar (in French).

Morin, E. (1980). *The Method, (t.2). The Life of Life*. The Threshold (in French).

National Council for the Development of the SHS. (2001). IV. The Ethics of Research in the Human and Social Sciences. In National Council for the Development of the SHS (Ed.), *For a Policy of the*

Human and Social Sciences: Collection of Works (1998-2000) (pp. 93-114). University Press of France (in French).

Parker, J. D. A., Keefer, K. V., & Wood, L. M. (2011). Toward a Brief Multidimensional Assessment of Emotional Intelligence: Psychometric Properties of the Emotional Quotient Inventory—Short Form. *Psychological Assessment, 23*(3), 762-777. https://doi.org/10.1037/a0023289

Piaget, J. (1970). *Psychology and epistemology: towards a theory of knowledge.* Denoël-Gonthier (in French).

Poincaré, H. (1908). *Science and method.* Flammarion (in French).

Raynaud, M., Zhang, H., Louis, K., Goutaudier, V., Wang, J., Dubourg, Q., Wei, Y., Demir, Z., Debiais, C., Aubert, O., Bouatou, Y., Lefaucheur, C., Jabre, P., Liu, L., Wang, C., Jouven, X., Reese, P., Empana, J. P., & Loupy, A. (2021). COVID-19-related medical research: a meta-research and critical appraisal. *BMC medical research methodology*, *21*(1), 1. https://doi.org/10.1186/s12874-020-01190-w

Revardel, J. (2003). Ethics and haptonomic phenomenality. Implications in therapy and pedagogy. In J. Revardel (Ed.), *The affective universe* (pp. 379-404). P.U.F (in French).

Russell, N., & Gregory, R. (2015). The Milgram-Holocaust linkage: challenging the present consensus. *State Crime Journal*, *4*(2),128-153.

Schoultz, J., Säljö, R., & Wyndhamn, J. (2001). Heavenly talk: Discourse, artifacts, and children's understanding of elementary astronomy. *Human Development*, 44, 103-118. https://doi.org/10.1159/000057050

Simmons, J. P., Nelson, L. D., & Simonsohn, U. (2011). False-positive psychology: Undisclosed flexibility in data collection and analysis allows presenting anything as significant. *Psychological science*, *22*(11), 1359-1366.

Stark, C. (1998). Ethics in the research context: Misinterpretations and misplaced misgivings. *Canadian Psychology / Psychologie canadienne, 39*(3), 202–211. https://doi.org/10.1037/h0086809

Taifi Bernoussi, H., Zarhbouch, B., & Bouanani, M. (2015).

Memory: Between the contributions of technical development and language processing variables. In B. Zarhbouch & S. Alaoui (Eds.), (coordination and presentation), *Language, Memory and Competencies* (pp. 105-140). Publications of the Cognitive Sciences Laboratory (in Arabic).

Tiberghien, G., & Beauvois, J. L. (2008). Domination and imperialism in psychology. *French psychology*, 53, 135–155. https://doi.org/10.1016/j.psfr.2007.06.002 (in French).

van Meurs, B., Wiggert, N., Wicker, I., & Lissek, S. (2014). Maladaptive behavioral consequences of conditioned fear-generalization: A pronounced, yet sparsely studied, feature of anxiety pathology. *Behaviour Research and Therapy*, 57, 29–37. https://doi.org/10.1016/j.brat.2014.03.009

Watson, J. B., & Rayner, R. (1920). Conditioned emotional reactions. *Journal of Experimental Psychology, 3*(1), 1–14.

Zarhbouch, B. (2021). Man and the Novel Coronavirus (COVID-19) Pandemic: Towards a New Problematic Horizon in the Context of Overlapping Research Topics and its Methodological Techniques. *Doha: Omran Journal of Social Sciences, 9*(36), 91-115 (in Arabic).

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

Problems of teaching Arabic grammar between theory and practice : operating derivatives as a model

Dr.MOHAMED SKENDI *
Regional Academy of Education and Training of Beni mellal-khenifra Region , Morocco
mohamed.skendi@uit.ac.ma

https://orcid.org/0000-0001-6439-377X

Received: 28/09/2024, **Accepted**: 07/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: The aim of this article is not to theorize Arabic grammar and its origins, as this is a topic in which many previous studies have been discussed. And trying to demonstrate it, taking the lessons of derivatives working in the secondary school as a model, where some of the problems of teaching it will be identified in terms of: the absence of auxiliary concepts, terminological confusion, and the problem of drafting and overlapping. Solutions will also be proposed to demonstrate these difficulties and problems, in the context of developing the didactic practice in teaching the language lesson, in the service of the Arabic language in teaching and learning.

Keywords: preparatory secondary school, teaching the Arabic language, linguistic lesson, working derivatives, teaching problems

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

إشكالات تدريس قواعد اللغة العربية بين النظرية والتطبيق: المشتقات العاملة نموذجا

د. محمد سكنـــــدي*

الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين لجهة بني ملال، خنيفرة– المغرب.

mohamed.skendi@uit.ac.ma

https://orcid.org/0000-0001-6439-377X

تاريخ الاستلام: **2024/09/28** - تاريخ القبول: **2024**/12/**07** - تاريخ النشر: 2024/**12**/27

ملخص: ليس هدف هذه المقالة التنظير للنحو العربي ونشأته، فذلك موضوع خاضت فيه دراسات سابقة عديدة، ولكننا حين ننظر إلى واقع تعليم اللغة العربية ونفور المتعلمين من الدرس اللغوي، لما وقر في ذهنهم من أنه صعب وعصي على الفهم، فإننا نهدف إلى البحث في بعض تلك الصعوبات ومحاولة تدليلها، متخذين من دروس المشتقات العاملة بالسلك الثانوي الإعدادي نموذجا، حيث سيتم تحديد بعض إشكالات تدريسها من حيث: تغييب المفاهيم المساعدة، والتشويش المصطلحي، وإشكال الصياغة والتداخل، كما سيتم اقتراح حلول لتدليل تلك الصعوبات والإشكالات، في أفق تطوير الممارسة الديداكتيكية في تدريس الدرس اللغوي، خدمة للغة العربية تعليما وتعلما.

الكلمات المفتاحية: السلك الثانوي الإعدادي، تعليم اللغة العربية، الدرس اللغوي، المشتقات العاملة، إشكالات التدريس

*المؤلف المرسل

مقدمة:

أصبح تدريس اللغة العربية عامة، والدرس اللغوي خاصة من المواضيع التربوية التي باتت تشغل فكر الباحثين والمدرسين على السواء، بعد التراجع الذي أصبح يعرفه مستوى اكتساب اللغة العربية لدى المتعلمين، ونفورهم من الدرس اللغوي، لما وقر في ذهنهم من أنه صعب وعصي على الفهم، ومرد ذلك إلى عديد الإشكالات والصعوبات التي تقف حائلا أمام فهمهم لبعض دروسه، وقد تزداد تلك الصعوبات حدة بشكل ينفرهم ليس من الدرس اللغوي فحسب؛ وإنما من مادة اللغة العربية أو من الدراسة ككل.

ويمكن تصنيف تلك الإشكالات والصعوبات بحسب أطراف العملية التعليمية التعلمية إلى إشكالات ترتبط بالمحتوى التعليمي، ونقصد بها الدروس اللغوية المقررة من نحو وصرف وبلاغة، والتي غالبا لا تخضع لنقل ديداكتيكي يناسب مستوى المتعلمين، حيث يتم نقلها من المصار اللغوية التراثية كما هي، ومنها إشكالات ترتبط بطرق التدريس، والتي عادة ما تكون تقليدية يطغى عليها طابع التلقين والحفظ.

إن تحديد إشكالات تدريس الدرس اللغوي وصعوباته، يشكل منطلقا لاقتراح حلول لتدليلها، وبداية لإيجاد حلول لإشكالات أكبر وأوسع تتعلق بتعليم اللغة العربية وتعلمها، في أفق تحسين الممارسة البيداغوجية تصورا وتنظيرا وممارسة، ولن يتأتى ذلك إلا من خلال تجريب استراتيجيات تعليمية جديدة، وأساليب تدريس مبتكرة تساهم في تبسيط الدروس اللغوية، وتدليل صعوبات تعلمها.

انطلاقا مما سبق، نروم من خلال هذه المقالة التصدي بالدراسة النظرية والتطبيقية لبعض إشكالات تدريس اللغة العربية، وتحليل الصعوبات التي يصادفها المتعلمون في تعلم الدروس اللغوية، وكذا اقتراح حلول عملية ومبتكرة لتحسين عملية تدريسها من جهة، ولرفع مستوى تحصيل المتعلمين لها من جهة أخرى، ويعود اختيارنا لهذا الموضوع إلى عدة اعتبارات وأسباب ترتبط في مجملها بثلاث نقاط أساسية هي:

أولا: الرفع من مستوى الفهم اللغوي للمتعلمين، عبر تطوير مهاراتهم اللغوية، وتجويد طرق تقديم الدروس اللغوية المقررة وتدريسها؛

ثانيا: تجاوز النفور الملحوظ على مستوى إقبال المتعلمين على الدروس اللغوية، من خلال تغيير اتجاهاتهم السلبية نحوها، بالشكل الذي يرفع من دافعيتهم، ويحفزهم على التفاعل والمشاركة الفعالة في تعلمها؛

ثالثا: الانخراط والمساهمة في سد بعض الفجوات التعليمية في المنهاج الدراسي، من خلال تحديدها، والعمل على معالجتها في أفق إرساء نموذج بيداغوجي يمد الجسور بين المتعلمين ولغتهم، ويدعم تعلمهم، ويرفع من تحصيلهم الدراسي.

1. في تدريسية الدرس اللغوي بالسلك الثانوي الإعدادي:

1.1. تعريف الدرس اللغوي:

الدرس من الناحية اللغوية، من درس يدرس، ومنه التدريس، جاء في لسان العرب: "درس الشيء والرسم يدرس دروسا: عفا، ودرسته الريح، يتعدى ولا يتعدى، ودرسه القوم، عفوا أثره، والدرس: أثر الدارس... ودرس الكتاب يدرسه درسا ودراسة، من ذلك: كأنه عائده حتى انقاد لحفظه"، (بن منظور، 2005: 79)، يبدو من خلال هذا التعريف أن المعاجم اللغوية العربية تدخل الدرس في دائرة العفو، والمحو، والإعادة، والحفظ.

وأما في الاصطلاح، فيعرف الدرس بأنه: "وحدة أو مقطع من التعليم يكون منسجما مع الأهداف والمضامين والطرائق والوسائل وأساليب للتقييم، تحدده حصة زمنية متصلة أو منقطعة، أو يحدده جزء من محتوى البرنامج" (غريب، 2006: 555)، ومنه التدريس؛ وهو تفاعل بين المدرس والمتعلمين بغية تحقيق الأهداف المرجوة، ويتم من خلال مناقشات، أو توجيه أسئلة، أو إثارة مشكلة، أو تهيئة موقف معين يدعو المتعلمين إلى التساؤل أو الاكتشاف أو غير ذلك (اللقاني، 1982: 188)؛ إنه يرتبط بالموضوعات المدرسة قد تكون لغة، أو أدبا، أو تعبيرا.

ومادام غرضنا تعريف الدرس اللغوي، فلا بد من التوقف عند لفظة اللغة التي ينسب إليها وهي مشتقة من الفعل لغا لغوا أي: تكلم، وجمعها: لغات ولغون، والنسبة إليها: لغويّ، واللغو هو النطق. يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها أي: ينطقون. (بن منظور، 2005: 214)، ويعرفها ابن جني بقوله: "أما حدها، فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضه" (بن جني، دون تاريخ: 33)، حيث يشير إلى أمرين: أولهما، ماهية اللغة؛ وهي الطبيعة الصوتية، وثانيهما، وظيفة اللغة الاجتماعية؛ كونها أداة للتعبير

والتواصل، باعتبارها "ملكة في اللسان للتعبير عن المعاني، وهي في كل أمة بحسب اصطلاحاتهم" (بن خلدون، 2001: 1056).

ومن التعاريف الحديثة للغة تعريف عبد العزيز حليلي الذي يعتبرها "الذخيرة الاجتماعية التي لا يمتلكها الفرد الواحد مهما بلغ من سعة الاطلاع، والمعرفة، وكثرة الاستعمال...فاللغة نسق يتألف من مجموعة من البنيات التي تنتظم ضمنها العلاقات المعقدة الرابطة بين العناصر المختلفة، كالأصوات والمقاطع والجمل." (حليلي، 1991: 19)

وينقل محمد الحناش عن تشومسكي أن اللغة عملية معقدة، وأن الانسان يولد ولديه قدرة لغوية محدودة تساعده على اكتساب لغة المجتمع الذي يعيش فيه، وأن لكل متكلم قدرة على تأليف جمل وتعابير جديدة لم يستخدمها أحد من قبله، أو على الأقل لم يسمعها هو من قبل، وهذا ما يسميه تشو مسكي بـ: "الإبداعية" (حناش، 1980: 23)، واللغة بهذا المعنى نظام للتفكير والاتصال، ونظام للتعبير عن الانفعالات، ووسيلة للتقدم؛ وبها يتم تدريس مختلف المواد الدراسية.

ومن ثمة، فالدرس من التدريس؛ وهو لفظ عام يحيل على ما هو ديداكتيكي، بينما اللغة لفظ خاص تمثل موضوعا لهذا الدرس، فنقول الدرس اللغوي، كما يمكن أن يختص الدرس بموضوعات أخرى، كالقراءة والتعبير وغيرهما، فنقول درس القراءة، ودرس التعبير.

إن ربط الدرس اللغوي بموضوع اللغة يعطيه بعدا شموليا ووظيفيا؛ يرتبط بمهارات اللغة استماعا، وتحدثا، وقراءة، وتعبيرا، وهو بذلك لا يسعى –حسب البرامج والتوجيهات التربوية لمادة اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي– إلى تعريف المتعلمين ببعض الظواهر الصرفية والنحوية والبلاغية ودراستها فحسب؛ وإنما يهدف إلى تزويدهم ببعض الآليات التي يوظفونها في قراءة النصوص وإنتاجها، وذلك من خلال الاعتماد على مقاربة وظيفية، تستهدف تعليم اللغة وتعلمها ضمن سياقات تواصلية تدعم قدرات المتعلمين على التواصل كتابيا وشفاهيا (العلمي، 2009: 18-31).

2.1. دور المتعلم وكفاياته من الدرس اللغوي:

تعتبر الكفايات من المقاربات المستحدثة في نظامنا التعليمي على مستوى التدريس والتكوين، فبعد التدريس ببيداغوجيا الأهداف، وما حققته من نتائج، وما طالها من نقص، جاءت المقاربة بالكفايات كبديل لسد الثغرات، وملء الفراغات، ومع ذلك يبقى السؤال قائما حول مدى استفادة تدريس اللغة العربية عامة، والدرس اللغوي خاصة من هذه المقاربة التي أجمع الوسط التربوي على وصفها بالحديثة.

هذا، وقد تبنت التوجيهات التربوية خمسة أنواع من الكفايات وهي: الكفايات التواصلية والمنهجية والاستراتيجية والثقافية والتكنولوجية، غير أننا سنقتصر على الثلاث الأوليات منها؛ لعلاقتها بالمتعلم، ولارتباطها بالدرس اللغوي، وهي كالآتي: (مناني، 2005: 13)

الكفاية التواصلية: تمكن المتعلم من مختلف أنواع التواصل والخطاب، والدرس اللغوي يسهم في تنمية هذه الكفاية من خلال تنمية قدرات المتعلم اللسنية، وإقداره على تمييز الأساليب، واختيار الأنسب منها، مع تمكينه من القدرة على التركيز والانتباه.

الكفاية المنهجية: تكسب المتعلم منهجية التفكير لتطوير مداركه العقلية، ويمكن للدرس اللغوي أن ينميها لدى المتعلم من خلال إقداره على الوصف والاستقراء والاستخلاص، وإقداره على الفهم والتنظيم، وأيضا على التحليل والتركيب.

الكفاية الاستراتيجية: تنمي قدرة المتعلم على معرفة الذات والتعبير عنها، والدرس اللغوي يسهم في ذلك من خلال إقدار المتعلم على التموضع الجيد بالنسبة للغة العربية، وتعديل منتظراته وسلوكياته اتجاهها.

3.1. منهجية تدريس الدرس اللغوي:

تحدّد البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بمادة اللغة العربية بسلك التعليم الثانوي الإعدادي منهجية تدريس الدرس اللغوي في مجموعة عناصر، تتلخص فيما يأتي: (العلمي، 2009: 31)

-التمهيد (استدعاء معارف الدرس السابق، تشخيص مكتسبات التلاميذ)؛

-استثمار النص القرائي: قراءة النص المساعد؛

-عزل الجمل والعبارات الدالة على الظاهرة؛

-تحليل الظاهرة عن طريق رصد عناصرها؛

-وصف الظاهرة في علاقتها الوظيفية داخل النص؛

-استخلاص القاعدة وما يرتبط بها من أحوال وأحكام؛

-تطبيقات متنوعة.

انطلاقا من هذه العناصر، نحدد الخطوات المنهجية لتدريس الدرس اللغوي فيما يأتي:

-خطوة التمهيد: يتم خلالها استحضار المكتسبات اللغوية السابقة، وجعلها منطلقا لمعارف لاحقة.

– خطوة الملاحظة: يتم خلالها قراءة نص الانطلاق، وملاحظة الظاهرة اللغوية المراد دراستها، مع تحديدها وتدوينها على السبورة على شكل أمثلة أو تعبئتها في جدول واصف.

– خطوة الوصف والتحليل: يتم خلالها تحديد عناصر الظاهرة اللغوية المدروسة ووصفها وتحليلها عبر إبراز العلاقات، وتحديد الوظائف، ووصف الأحوال...

– خطوة الاستنتاج: تأتي هذه الخطوة بعد وصف وتحليل كل عنصر من عناصر الظاهرة اللغوية المدروسة، بحيث يوجه المدرس المتعلمين إلى صياغة أجزاء القاعدة على أن يتم تجميعها في قاعدة عامة أثناء التركيب.

– خطوة التطبيق: إنجاز تمارين تطبيقية لتقويم تعلمات المتعلمين، وتوظيفها في سياقات تعليمية – تعلمية جديدة.

2. طرائق تدريس الدرس اللغوي بين التقليد والتجديد:

لا تتطلب العملية التعليمية – التعلمية مدرسا يقدم الدرس، ومتعلما يتلقى الدرس ويتفاعل معه فحسب، وإنما تتطلب – أيضا– طريقة ينتهجها المدرس في تقديم المادة المدرسة، وهي سبيله لتحقيق أهداف المنهاج الدراسي. وقد تعددت طرق تدريس الدرس اللغوي وتنوعت، منها طرائق تقليدية تعتمد في صلبها على التلقين لنقل المعرفة اللغوية للمتعلمين بشكل لا يترك لهم مجالا للمشاركة في بناء تعلماتهم، ومنها طرائق حديثة أعادت الاعتبار للمتعلم بجعله محور العملية التعليمية التعلمية، ومن بين الطرائق الأكثر شيوعا في تدريس الدرس اللغوي نذكر الآتي:

1.2. الطريقة القياسية:

تعتبر الطريقة القياسية من بين الطرائق التقليدية القديمة التي تعتمد على القياس، وهو " أسلوب عقلي، يسير فيه الفكر من الحقائق العامة إلى الحقائق الجزئية، ومن المبادئ إلى النتائج" (الوائلي، 2009: 218)، وخلال هذه الطريقة ينتقل فكر المتعلم من الحقيقة العامة إلى الحقيقة الجزئية، والتطبيق فيها يعزز القواعد ويرسخها في ذهن المتعلم، وذلك عن طريق تطبيقها على حالات مماثلة (الحلاق، 2010: 308)، بمعنى أن الدرس اللغوي ينطلق وفق هذه الطريقة من تقديم القاعدة إلى الأمثلة، ثم التطبيق عليها إما شفويا أو كتابيا، ومن مميزاتها أنها تعلم المتعلم كيف يطبق قاعدة عامة على حالات خاصة، ويؤخذ عليها عدم ملاءمتها للمراحل التعليمية الأولية، إذ تتطلب قدرة كبيرة – قد لا تتوافر لدى بعض المتعلمين – على التحليل وتحديد الخصائص، والقياس عليها. (عطية، 2006: 123).

2.2. الطريقة الاستقرائية:

تعد الطريقة الاستقرائية من الطرائق التي تثير التفكير لدى المتعلم، وتحفزه على المشاركة في العملية التعليمية – التعلمية، وتقوم على مفهوم الاستقراء وهو "استنتاج قضية من قضية أخرى، أو قضايا متعددة" (عطية، 2006: 119)، وينطلق تدريس الدرس اللغوي باعتماد الطريقة الاستقرائية من تقديم الأمثلة المتعلقة بالموضوع المدرس إلى استخلاص القاعدة، ثم التطبيق عليها، ومن مميزاتها؛ أنها تؤدي إلى فهم أكبر للتعلمات التي يتوصل إليها المتعلم بمساعدة المدرس، وتثبيتها في ذهنه، ومن المآخذ عليها كونها تتطلب مهارة كبيرة في صياغة الأسئلة والمناقشة، قد لا تتوافر لدى بعض المدرسين، (عطية، 2006: 121)، هذا بالإضافة إلى كونها تعتمد على المدرس أكثر من اعتمادها على المتعلم.

3.2. طريقة النصوص المتكاملة:

تعد هذه الطريقة تعديلا للطريقة الاستقرائية، ويتم خلالها تدريس القواعد في إطارها اللغوي العام من خلال المادة المقروءة أو المسموعة أو المكتوبة، بحيث يتم التعامل مع النص اللغوي ككل لا أن يقتطع منه جزء يصدق على قاعدة نحوية، أو يبرهن على رأي مخالف، وعبر استقراء الأمثلة يتم استدراج المتعلمين إلى استنباط القاعدة، ثم التطبيق عليها فيما بعد، ومن مزاياها أنها تساعد على رسوخ اللغة من خلال مزج القواعد بالتراكيب اللغوية، والأساليب الأدبية، ومن المآخذ عليها، كونها تحتاج إلى مهارة عالية، وتتطلب وعيا خاصا من المدرس، وقدرة على ربط القواعد باللغة (عطا، 2005: 285 – 286).

4.2. طريقة حل المشكلات:

وهي من أنسب الطرائق لبناء معارف المتعلم، وتنمية كفاياته؛ لأن وضع المتعلم في مواقف حل المشكلات يجعله متمرسا على اكتساب معارف وأساليب جديدة لمواجهة المواقف، فتنمو لديه ملكة الإدراك والتخيل والابداع، ويتحدد التعلم عن طريق هذه الطريقة في المراحل الآتية: (غريب، بيداغوجيا الكفايات، 2004: 336 -367)

-عرض الوضعية المشكلة: ويشترط فيها أن تكون واضحة الصياغة، ومرتبطة بما هو ملموس وذات طابع إشكالي، بحيث تشكل تحديا للمتعلم؛

-صياغة الفرضيات: وهي بمثابة إجابات محتملة لحل المشكلة، يقترحها المتعلمون ويقترحون وسائل اختبارها؛

-انجاز النشاط: وهو اختبار لصحة الفرضيات المحددة، وتفرض هذه الخطوة ممارسة مجموعة من الأدوار والوظائف التي حددت لكل من المدرس والمتعلم؛
-التوصل إلى النتائج: ومن الأفضل أن تكتب على شكل خلاصات واستنتاجات.

ومن مزايا طريقة حل المشكلات، كونها تجعل المتعلم أكثر قدرة على مواجهة المشكلات، وأكثر سعيا لإيجاد الحلول المناسبة لها، معتمدا في ذلك على نشاطه الخاص باعتباره محور العملية التعليمية – التعلمية، ويؤخذ عليها، كونها لا تراعي الفروق الفردية، أي: أن أصحاب مستوى التفكير العالي يشاركون أكثر من أصحاب مستوى التفكير المتدني. (داخل، 2015: 189 -190)

5.2. طريقة المشروع:

يعني المشروع "مجموعة من الإجراءات التي يتم تصميمها قصد بلوغ هدف، أو أهداف محددة بالاستناد إلى وسائل وإمكانات مناسبة." (غريب، 2011:461) فهو ينطلق من اهتمامات المتعلمين، ويرتبط بدوافعهم لتحقيق حاجة، وحل مشكلة ترتبط بالكفايات المراد تحقيقها، وتتحدد خطوات طريقة المشروع في الآتي (ضيف، 2005: 33-34-35):

-التشخيص: يتم خلال هذه المرحلة اختيار المشروع وجمع المعطيات الخاصة به، مع استنباط المشكلة التي تمثل موضوعه بمعية المتعلمين والتداول معهم في شأنه؛
-التخطيط والبرمجة: ضمن هذا التخطيط يقسم المتعلمون إلى مجموعات، وتكلف كل مجموعة بمعالجة مشكلة محددة يتحمل كل عنصر فيها مسؤولية القيام بالأدوار التي اتفق عليها، قصد بلوغ الأهداف المسطرة للمشروع؛
-التنفيذ والانجاز: في هذه المرحلة تتولى كل مجموعة تنفيذ ما تم تسطيره أثناء عمليات التخطيط تحت إشراف المدرس وتوجيهاته، مع ضرورة الالتزام بالجدولة الزمنية للإخبار والاعلام قصد استيعاب جماعي للمشروع؛
-المتابعة والتقويم: تمكن هذه المرحلة من تحديد الفرق بين ما تحقق من نتائج، وما سطر من أهداف، للوقوف على مقدار النجاح في عمليات التخطيط والتنفيذ، كما يتم خلالها أيضا تحديد الصعوبات والعراقيل المصادفة، قصد التغلب عليها أثناء إنشاء مشاريع أخرى جديدة.

إذن، فبيداغوجيا المشروع امتداد لطريقة حل المشكلات، والطرائق النشطة الأخرى ومن مزاياها، أنها تضع المتعلمين أمام مشكلات يلبون خلالها حاجاتهم ورغباتهم، ويبرهنون على قدراتهم المعرفية، ومن

المآخذ عليها، أنها قد تستغرق زمنا طويلا، فهي أحيانا تجر المتعلمين إلى دراسات لا حدود لها، لأن موضوعها يكون مفتوحا، كما أنها تحتاج إلى جهد كبير لتنظيم المعلومات حسب الترتيب المنطقي. (صالح، دون تاريخ: 113).

خلاصة القول، تتعدد طرائق تدريس الدرس اللغوي وتختلف، وعلى المدرس أن يختار منها الأنسب للمواقف التعليمية المدرسة، والأكثر فاعلية لتحقيق الكفايات المستهدفة من الدرس.

3. تدريس المشتقات العاملة: إشكالات وحلول

الدارس لكتب اللغة العربية بالسلك الثانوي الإعدادي بالمغرب (كتاب المختار في اللغة العربية، وكتاب مرشدي في اللغة العربية، وكتاب الأساس في اللغة العربية) ،يلمس جملة من الإشكالات منها اعتمادها على مادة نحوية وصرفية أخذت كما هي من المراجع والمصادر اللغوية، وبها مزج بين أبواب علم اللغة المختلفة (الصرف – الصواتة – التركيب – الدلالة — المعجم)، وقد تم ترتيبها بشكل لم يراع التكامل بين الدروس، وحاجة كل درس للآخر، مع تغييب النصوص المساعدة والاقتصار على النصوص الوظيفية المدرسة ضمن مكون القراءة، والتي لا تستجيب عادة إلا لشاهد واحد أو شاهدين على الأغلب، الأمر الذي يؤكد افتقادنا لكتاب تتوافر فيه درجة من الإتقان والإخراج، وهذا إشكال من بين إشكالات عديدة يطرحها المنهاج بخصوص تدريس الدرس اللغوي، نذكر منها ما يأتي:

1.3. تغييب المصطلحات:

يصطدم المتعلم في مستوى الثالثة من السلك الثانوي الإعدادي في باب المشتقات العاملة بعدد من المفاهيم والمصطلحات تبقى غائبة عنه، وتخلق له تشويشا، خاصة وأنه يطالب بالإجابة عن بعضها في الامتحان، ومنها نذكر:

–العامل والمعمول والعمل:

غياب تعريف لهذه المصطلحات بالكتاب المدرسي يخلق إشكالا لدى المتعلم والمدرس، لأنها أساسية لفهم الدرس، ويحتار المدرس بين تقديمها للمتعلم، الأمر الذي سيكون على حساب الغلاف الزمني المحدد، وبين تقديم دروس المشتقات دون الإشارة إليها، فتغيب هذه المصطلحات عن ذهن المتعلم الذي لن يتعرف عليها في ما بعد. لتجاوز هذا الإشكال يجب تضمين تلك المصطلحات في الكتاب المدرسي، وتعريفها بشكل مبسط على النحو الآتي:

العامل: ما يحدث الرفع، أو النصب، أو الجزم فيما يليه. والعوامل هي: الفعل وشبهه، وشبه الفعل هي المشتقات العاملة، وكلها تعمل في ما يليها عمل الفعل فيما يليه، لذلك كانت شبيهة به.
المعمول: هو ما يتغير آخره برفع، أو نصب، أو جزم، أو جر بتأثير العامل فيه.
العمل: ويسمى الإعراب أيضا، وهو الأثر الحاصل بتأثير العامل من رفع، أو نصب، أو جزم.
اسم المصدر، المصدر الميمي، والمصدر الصناعي:

عرف المصدر في الكتاب المدرسي على أنه "اسم يدل على حدث مجرد عن الزمان وهو أصل المشتقات." (عثماني، 2005: 14) وهو في هذا التعريف لم يفصل بين أنواع المصادر؛ إذ لم ترد فيه إشارة إلى المصادر الميمية والصناعية، لذا نقترح أن يكون التعريف على النحو الآتي: المصدر اسم يدل على حدث مجرد عن الزمان اشتمل على جميع أحرفه، ليس في أوله ميم زائدة، ولا في آخره ياء مشددة، وبهذا التعريف يستطيع المتعلم أن يفصل بين المصدر العامل الذي يشتمل على جميع أحرف فعله نحو: إكراما من أكرم، وبين اسم المصدر الذي تخلو هيأته من بعض أحرف فعله مثل: كرما من أكرم، فكرما اسم مصدر لخلوه من أحد أحرفه وهو الهمزة، وحتى يفصل أيضا بين المصدر والمصدر الميمي الذي في أوله ميم زائدة نحو: منطلق من انطلق، وبين المصدر الصناعي الذي يختم بياء مشددة وتاء مربوطة نحو: صناعية وانفعالية...

2.3. التشويش المصطلحي:

يقف المتعلم أثناء تلقيه لدرسي اسم الفاعل واسم المفعول أمام إشكال اصطلاحي يخلق له تشويشا، مرده إلى التعاريف القاصرة في الكتاب المدرسي، الشيء الذي يخلق له تشويشا مصطلحيا ويجعله لايميز بين الفاعل واسم الفاعل، وبين المفعول به واسم المفعول. وفي ما يأتي توضيح لهذا الإشكال واقتراحات لتجاوزه:

تداخل بين الفاعل واسم الفاعل:

قدم اسم الفاعل بالكتاب المدرسي على أنه "اسم مشتق يأتي للدلالة على الحدث وعلى من قام به" (عثماني، المختار في اللغة العربية، 2005: 28) وحين يقرأ المتعلم هذا التعريف يتماثل إلى ذهنه مباشرة الفاعل الذي قدم له سلفا على أنه "اسم مرفوع يدل على الذي فعل الفعل أو قام به" (الفاربي، 2004: 38)، فيقع له خلط بين الفاعل واسم الفاعل بسبب اشتراكهما في الدلالة على من قام بالفعل.

ونقترح لتفادي هذا الخلط التمثيل لاسم الفاعل، وإضافة كلمة وصف في التعريف لتمييزه عن تعريف الفاعل، والمراد بكلمة وصف هنا: مادل على معنى أو ذات، ويشمل اسم الفاعل، واسم المفعول، واسم التفضيل، والصفة المشبهة" (بن عقيل، 1998: 109) فيصبح التعريف على النحو الآتي: اسم الفاعل وصف مشتق للدلالة على من فعل الفعل على وجه الحدوث، مثل: أكاتب التلميذ درسه؟ أو للدلالة على من قام بالفعل نحو: أخارج التلميذ؟ وإنما قلنا على وجه الحدوث حتى يتم تمييزه عن الصفة المشبهة، وهذا ما سنفصل الحديث عنه في محور لاحق.

كما نقترح –أيضا– استحضار قيد العمل في صياغة تعريف اسم الفاعل، ونقدم للمتعلم البنيتين التوضيحيتين الآتيتين:

- (ج1) التلميذ كاتب درسَه.
-(ج2) حضر التلميذُ الدرسَ.

ف"كاتب" في (ج1) معمول لأنه خبر للمبتدأ (التلميذ)، وعامل في نفس الوقت لأنه عمل الرفع في الفاعل (ضمير مستتر)، والنصب في المفعول به '(درسَ)ه. أما التلميذ في (ج2) فهو معمول فقط لأنه فاعل للفعل المتعدي "حضر"، والدرس بعده مفعول به، ومن ثم، يكون اسم الفاعل "كاتب" عاملا ومعمولا، في حين يكون "الفاعل" في الجملة الثانية معمولا فقط.

تداخل بين اسم المفعول والمفعول به:

من خلال معاينتنا الصفية لاحظنا أن إشكال التداخل الذي يطرحه اسم الفاعل مع الفاعل هو نفسه الإشكال الذي يطرحه التداخل بين اسم المفعول والمفعول به، والسبب –كما أشرنا سلفا– يعود لقصور التعاريف المقدمة في الكتاب المدرسي، حيث عرف اسم المفعول بأنه: "اسم مشتق يأتي للدلالة على الحدث وعلى من وقع عليه الفعل." (عثماني، 2005: 28) والمتعلم عندما يقرأ عبارة "يدل على من وقع عليه الفعل" يعود ذهنه مباشرة إلى المفعول به الذي يحمل نفس الدلالة، فيقع في الخلط بينهما خاصة وأنهما يحملان نفس المصطلح (المفعول)، ولتجاوز هذا الإشكال نقترح إدراج التمثيل وقيد العمل ليصبح التعريف كما يلي: "اسم المفعول وصف مشتق للدلالة على من وقع عليه الفعل نحو: أمكتوب الدرسُ؟ ونقدم له بنيتين توضيحيتين بخصوص العمل على النحو الآتي:

- (ج1) أخوك محمود سلوكُه.

فمحمود معمول لأنه خبر لعامل المبتدأ (أخوك)، وعامل في نفس الوقت لأنه عمل الرفع في نائب الفاعل (سلوك).

-(ج2) يخدم الامةَ.

ف "الأمةَ" مفعول به للفعل يخدم وهو معمول فقط، وبهذا يصل المتعلم إلى أن المفعول به يكون معمولا فقط، في حين يأتي اسم المفعول عاملا ومعمولا.

3.3. التداخل في الصياغة:

تأتي بعض المشتقات رغم اختلافها على صيغة واحدة، فيصعب على المتعلم الفصل بينها الأمر الذي يستوجب الاستعانة بإجراءات من شأنها المساعدة على تجاوز الصعوبات التي يطرحا التداخل، ومن بينها نذكر:

-تداخل بين اسم الفاعل واسم المفعول:
يتداخل اسم الفاعل واسم المفعول، بحيث يجتمعان في صيغة واحدة في المضعف والأجوف نحو:

احتل المستعمرُ الوطنَ: فالمستعمر مُحتَلٌ، والوطن مُحتَلٌ

فكلمة (محتل) الأولى تدل على من قام بالفعل، وهي بذلك اسم فاعل، وضحتها كلمة (المستعمر) وأما كمة (المحتل) الثانية، فهي تدل على من وقع عليه الفعل وهو (الوطن)، وهي بذلك اسم مفعول، غير أن المتعلم لا يستطيع التمييز بين الصيغتين ودلالتهما إذا وردتا في جملتين مختلفتين، مما يستوجب استحضار الروائز بأنواعها الصوتية، والتركيبية، والدلالية، والمعجمية، ولتوضيح ذلك نقدم المثالين الآتيين:

-(ج1) هذا العدو المحتَل.
-(ج2) هذا الوطن المحتَل.

يبدو من خلال الجملتين أن الرائز الصوتي الذي نوظفه لتمييز صيغة اسم الفاعل عن اسم المفعول من غير الثلاثي، وهو كسر ما قبل الآخر في صيغة اسم الفاعل (مُنقِذٌ)، وفتح ما قبل الآخر بالنسبة لصيغة اسم المفعول (مُنقَذٌ)، يبقى غير ذي جدوى في التمييز بينهما في الجملتين (1) و(2) لتشابه الصيغتين (مُحتَلٌ) الأمر الذي يقتضي استدعاء الرائز الدلالي حتى يتم التمييز بين البنيتين.

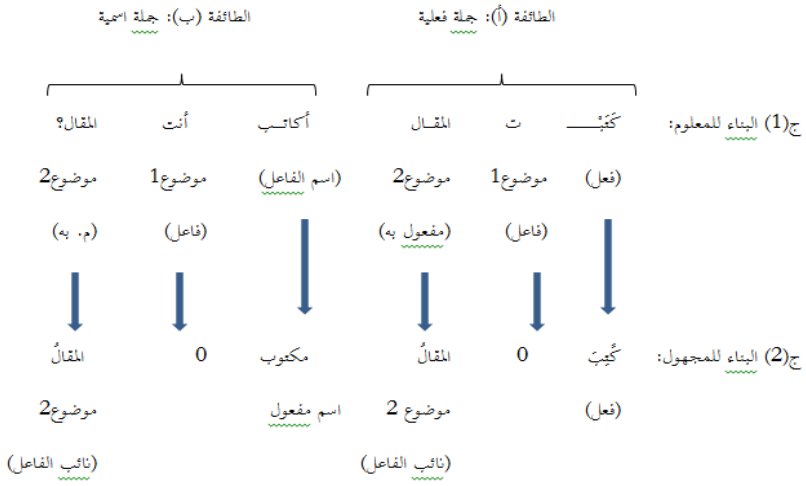
فعنصر الابتداء (العدو) في الجملة (1) يحدد أن كلمة (المحتل) توسم بـ (+القيام بالفعل)، في حين عنصر الابتداء (الوطن) في الجملة (2) توسم ب (+ من وقع عليه الفعل)، فالعدو من يقوم بالاحتلال، وأما الوطن فهو من يقع عليه الاحتلال، ومن ثم، تكون كلمة (المحتل) في الجملة الأولى اسم فاعل، وفي الجملة الثانية اسم مفعول، كما يمكن الاعتماد على الرائز المعجمي بالنسبة لبعض الكلمات الأخرى.

-تداخل بين اسم الفاعل واسم المفعول وبين الصفة المشبهة:

إن الكتاب المدرسي وهو يقدم صياغة اسم المفعول والفاعل، لم يوفر للمتعلم معرفة كافية تساعده على التمييز بينهما أولا، وبينهما وبين الصفة المشبهة ثانيا، حيث ورد في الكتاب المدرسي أن اسم الفاعل "يصاغ من الفعل الثلاثي على وزن فاعل، ومن غير الثلاثي على وزن مضارعه بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وكسر ما قبل آخره." (عثماني، 2005: 21)، وأما صياغة اسم المفعول فوردت على النحو الآتي: "يصاغ اسم المفعول من الفعل الثلاثي على وزن مفعول، ومن غير الثلاثي على وزن مضارعه بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل آخره." (عثماني، 2005: 28)

لا تقدم هاتان الصياغتان تفسيرا أو جوابا عن بعض الأسئلة التي قد يطرحها المتعلم من قبيل: كيف لاسم الفاعل واسم المفعول أن يصاغا من نفس الفعل ويعملان عملا مختلفا؟ لماذا يعمل اسم المفعول عمل الفعل المبني للمجهول؟ لماذا نتحدث عن نائب الفاعل بعد صيغة اسم المفعول وليس الفاعل؟

للإجابة عن السؤال الأول نقترح إضافة عبارة (المبني للمعلوم) بالنسبة لصياغة اسم الفاعل(يصاغ اسم الفاعل من الفعل المبني للمعلوم...) وإضافة عبارة (مبني للمجهول) بالنسبة لصياغة اسم المفعول (يصاغ اسم المفعول من الفعل المبني للمجهول ...) وللإجابة عن باقي الأسئلة الأخرى نقترح النموذج التالي:



اشتملت ج(1) من الطائفة (أ) على فعل وموضوع 1 بعده موضوع 2، وحين حولنا الفعل (كتب) إلى اسم فاعل (كاتب)، كما يظهر في الطائفة (ب) احتفظت الجملة بنفس الموضوعين، حيث أخذ اسم الفاعل محل الفعل فعمل عمله، أي: رفع الفاعل "أنت" ونصب المفعول به "المقال".

وحتى يدرك المتعلم أن كلمة "المقال" نائب الفاعل في ج(2) من الطائفتين (أ) و(ب)، نوجهه إلى مقارنة ج(1)ب ج(2) ليلاحظ أن الأولى تضمنت موضوع 1 (الفاعل) وموضوع 2 (المفعول به)، وعندما حولنا صيغة الفعل كَتَبَ من (فَعَلَ) المبني للمعلوم إلى (فُعِلَ) المبني للمجهول في الجملة (2)، اختفى الموضوع (1) وحل الموضوع(2) محله، فأخذ حركته الإعرابية وهي الرفع، فصار نائبا عن الفاعل المختفي.

وبذلك، يستنتج المتعلم أن اسم الفاعل يعمل عمل فعله المبني للمعلوم "أكاتب أنت المقالَ"، وأن اسم المفعول يعمل عمل فعله المبني للمجهول "أمكتوب المقالُ" بهذه الصياغة يتوصل المتعلم إلى ضرورة تأويل الجملتين الاسميتين المشتملة إحداهما على اسم فاعل، والأخرى المشتملة على اسم المفعول إلى جملة فعلية فعلها مبني للمعلوم في الجملة الأولى، ومبني للمجهول في الثانية حتى يقف على إعراب ما بعدهما، ويتمكن من الفصل بينهما وبين الصفة المشبهة.

4.3. إشكال في الصياغة والعمل:

سبق وأن أشرنا إلى أن هناك قصورا على مستوى تقديم المادة اللغوية الأمر الذي يخلق تشويشا مصطلحيا لدى المتعلم، ويعود هذا الأمر ليطرح من جديد فيما يتعلق بعمل اسم الفاعل واسم المفعول وصياغتهما ومن بين تلك الإشكالات ما يأتي:

اللزوم والتعدي في صياغة اسم الفاعل وعمله:

جاء في الكتاب المدرسي "أن اسم الفاعل يعمل عمل الفعل المتعدي فينصب مفعولا به بعده" (عثماني، 2005: 21)، ومادام الأمر كذلك فمعناه أنه يصاغ فقط من المتعدي، وهذا ليس قطعيا لأنه يعمل عمل الفعل اللازم أيضا ويصاغ منه فيرفع الفاعل فقط نحو قوله تعالى: ﴿يخرج من بطونها شراب مختلف ألوانه﴾ (سورة النحل الآية: 69)، فـ: (مُختلِف) اسم فاعل صيغ من الفعل (اختلف) وهو فعل لازم اكتفى برفع الفاعل فقط (ألوان).

ولحل هذا الإشكال نؤكد على ضرورة التدقيق فيما يرد في الكتب المدرسية من مادة لغوية وقواعد، لأنها المرجع الذي يعود له المتعلم بعد المدرس، ولذلك كان لقاعدة اسم فاعل أن ترد على النحو الآتي: "يعمل اسم الفاعل عمل الفعل، فإن كان لازما رفع الفاعل فقط نحو: أقائم المتعلمُ؟ وإن كان متعديا رفع الفاعل ونصب المفعول به مثل: أكاتب درسَك اليوم؟

ومثال "قائم" يدفعنا إلى الإشارة إلى إشكال الإبدال والإعلال الذي يصادفه المتعلم في صياغة اسم الفاعل المعتل العين كـ(ضائق) في قوله تعالى ﴿فلعلك تارك بعض ما يوحى إليك وضائق به صدرك﴾ (سورة هود الآية 12) ضاق، ضيَق، ضايِق، ومنه ضائِق، ويبقى هذا الإشكال الصوتي قائما إلى حين دراسة الإعلال والإبدال، وهما درسان تم حذفهما من الدروس اللغوية المدرسة ما يطرح إشكالا آخر وهو انتفاء التكامل الذي ينبغي أن يكون بين الدروس.

الإعلال في صياغة اسم المفعول:

تطرح صياغة اسم المفعول من الثلاثي الأجوف إشكالا صوتيا كالتقاء الساكنين في الحشو مما عينه حرف علة نحو: (قال)، فإذا أردنا صياغة اسم المفعول منه، لزم في البداية رده إلى أصله (قَوَلَ) فنأتي باسم المفعول منه على وزن مفعول (مَقْوُولٌ)، ثم يعجز حرف العلة (الواو) على حمل حركة الضمة فننقلها إلى الحرف الصحيح قبله فتصير (مَقُوولٌ) فيصطدم كل من المدرس والمتعلم بحالة صوتية يصعب

نطقها، فنضطر إلى حذف حرف العلة (الواو) لنصل في النهاية إلى صيغة (مَقُولٌ)، بعدما مررنا على الإعلال بأنواعه الثلاث: القلب، والتسكين، ثم الحذف.

ولتجاوز هذا الإشكال نقترح تدخل الصواتة الحديثة بقواعدها الصورية مع مراعاة مستوى المتعلمين، أو استعمال الفرع مباشرة دون العودة إلى الأصل أي: استعمال صيغة "مَقُولٌ" مباشرة عوض (مَقْوُولٌ).

رأينا أن هناك جملة من الإشكالات التي تعيق المتعلم، وتقف حائلا أمام فهمه للقواعد، لأسباب تعود إما للكتاب للمدرسي، وإما للمحتوى التعليمي، ومنها ما يعود أيضا للمدرس، وطرق تدريسه القائمة في مجملها على الحفظ والتلقين، ولتجاوز هذه الإشكالية لابد من تنويع طرق التدريس، واعتماد خطاطات ميسرة من شأنها جذب المتعلم، وإثارة اهتمامه، وتنمية دافعيته لتعلم الدرس اللغوي.

4. نموذج تطبيقي لتخطي صعوبة صياغة اسم المفعول باعتماد طريقة حل المشكلات:

تعد طريقة حل المشكلات من بين طرائق التدريس الحديثة، التي جعلت من المتعلم عنصرا فاعلا في بناء معارفه بنفسه، وقادرا على تخطي الصعوبات التي تعترض تعلمه، وفي ما يأتي درس تطبيقي لصياغة اسم المفعول باعتماد طريقة حل المشكلات:

- الكفايات المستهدفة:

— الكفاية المعرفية: تعرف المتعلم على صياغة اسم المفعول من الفعل الثلاثي.

— الكفاية المنهجية: أن يستشعر المتعلم الطريقة حوارية استنتاجية استقرائية.

— الكفاية التواصلية: إقدار المتعلمين على التفاعل مع جماعة القسم، وعلى التواصل فيما بينهم عن طريق الحوار.

- سيرورة الدرس:

الخطوة الأولى: بناء الوضعية

يطلب المدرس من المتعلمين قراءة قاعدة صياغة اسم المفعول "يصاغ اسم المفعول من الفعل الثلاثي على وزن مفعول، ومن غير الثلاثي على وزن مضارعه بإبدال حرف المضارعة ميما مضمومة وفتح ما قبل آخره"، ثم يدعوهم إلى ذكر ما فهموه من هذه القاعدة، ويطلب منهم الإتيان بأمثلة ليصيغ اسم المفعول من الثلاثي.

الخطوة الثانية: عرض المشكلة

يعرض المدرس نصا يضم أمثلة لأسماء مفعول مصاغة من الثلاثي لا تتوافق مع القاعدة المقدمة بالكتاب المدرسي من قبيل: (مدين – مخوف – مرمي – قتيل...) بعد قراءة المتعلمين للنص والوقوف عند دلالة الأمثلة يدركون بأنها أسماء مفعول؛ لأنها دلت على من وقع عليه الفعل، وأنها صيغت من أفعال ثلاثية وهي: (دان – خاف – رمى – قتل)، لكن الإشكال أنها لم تأت على صيغة (مفعول). وهنا يشعرون بالمشكلة.

الخطوة الثالثة: صياغة الفرضيات

خلال هذه الخطوة يبدأ المتعلمون بالبحث عن الحلول، بالتأمل في الأمثلة والجمل التي يتألف منها النص، وقد أخذ كل متعلم يتساءل عن تركيب كل جملة من جمل النص، وعن المعنى الذي تفيده الكلمات موضوع الدرس، وبعد البحث عن نوع الأفعال، ومن خلال المقارنة والموازنة بينها، وبعد الأخذ والرد يتوصل المتعلمون بمساعدة الأستاذ إلى صياغة فرضيات على النحو الآتي:

–تختلف صياغة اسم المفعول من الثلاثي، باختلاف نوع الفعل.
–صياغة اسم المفعول من الثلاثي الصحيح الأحرف تأتي على وزن (مفعول).
–تأتي صياغة اسم المفعول من الثلاثي المعتل على غير صيغة (مفعول).
الخطوة الرابعة: إنجاز النشاط

وهي بمثابة اختبار للفرضيات، والتحقق من صحتها، وذلك عن طريق رد كل مثال إلى أصله، وتحديد فعله، وطريقة صياغته.

الفعل الثلاثي	نوعه	اسم المفعول منه	أصله	طريقة صياغته
كتب	صحيح الأحرف	مكتوب	مكتوب	جاء على صيغة مفعول
قتل	صحيح الأحرف	قتيل	مقتول	جاء على وزن فعيل
دان	معتل العين بالياء في المضارع	مدين	مديون	جاء على وزن مضارعه يدين مدين
قال	عين مضارعه واو	مَقُولٌ	مَقْوُولٌ	على وزن مضارعه يقول مقول
خاف	عين مضارعه ألف أصلها واو	مَخُوفٌ	مَخْوُوفٌ	على وزن مضارعه بعد رد الألف غلى أصلها يخوف مخوف
رمى	ثلاثي ناقص	مَرْمِيٌّ	مَرْمُويٌ	جاء على وزن مضارعه مع إبدال حرف المضارعة ميما مفتوحة وتضعيف الحرف الأخير

ولكي يتحقق المتعلم مما توصل إليه تقدم له أفعال على نفس الحلات موضوع الدراسة، فيطبق عليها صياغة اسم المفعول (ضرب: يضرب فهو مضروب) و (جرح: يجرح فهو مجروح وجريح) و (جاب: يجوب فهو مجوب) (طوى: يطوي فهو مطوي).

الخطوة الخامسة: التوصل إلى النتائج

ومن الأفضل أن تكتب هذه النتائج على شكل خلاصات واستنتاجات ونوردها على النحو الآتي:

-يصاغ اسم المفعول من الثلاثي على وزن مفعول إذا كان صحيح الأحرف (ضرب – مضروب)
-يأتي اسم المفعول على وزن مضارعه (قال: يقول فهو مقول) و(باع: يبيع فهو مبيع). إذا كانت عين مضارع الثلاثي واو أو ياء.
-يأتي اسم المفعول على وزن مضارعه بعد رد الألف إلى أصلها (خاف: يخاف، يخوف فهو مخوف). إذا كانت عين مضارع الثلاثي ألفا.
-يأتي اسم المفعول على وزن مضارعه بإبدال الياء ميما مفتوحة، وتضعيف الحرف الأخير (رمى: يرمي فهو مرميٌّ) إذا كان الفعل الثلاثي ناقصا.
الخطوة السادسة: تقييم النتائج

يتم خلال هذه الخطوة مقارنة النتائج التي توصل إليها المتعلمون مع القاعدة الواردة في الكتاب المدرسي، فيكتشفوا النقص الحاصل فيها، وبالتالي لا يمكن اعتبارها قاعدة مطردة مادام الإعلال يغير من شكلها، كما يتم خلال هذه الخطوة أيضا يقيس المدرس درجة تمكن المتعلمين من كفايات الدرس المعرفية، والمنهجية، والتواصلية.

خاتمة:

ختاما، يمكن القول إن إشكالات تدريس الدرس اللغوي مرتبطة أساسا بسؤالين رئيسين؛ أولهما، ماذا ندرس(المحتوى)؟ وثانيهما، كيف ندرس (طرق التدريس)؟

وتدعونا الإشكالات التي تطرقنا إليها إلى ضرورة الالتفات إلى قضية أساسية، وهي ضرورة تيسير النحو التعليمي ليوافق حاجات المتعلمين اللغوية، كما تدعونا أيضا إلى تعرف أراء المدرسين في كل بعد من أبعاد العملية التعليمية – التعلمية، والأخذ بآرائهم واقتراحاتهم لحل تلك الإشكالات، مع ضرورة الاطلاع على ما توصلت إليه البحوث والدراسات في هاذا الباب من نتائج وتوصيات، والأخذ بها في

إعداد المادة اللغوية في المنهاج الدراسي، وكذلك النقل الديداكتيكي للمادة اللغوية المدرسية نقلا ديداكتيكيا يراعي مستوى المتعلمين وحاجتهم لهذا الدرس دون الآخر.

References

Al-Hallaq, A. S. (2010). Reference in Arabic Language Skills and Sciences. Tripoli: Modern Book Foundation.

Al-Farabi, A. A. (2004). My Guide to the Arabic Language. Casablanca: East Africa.

Al-Laqani, A. H. (1982). Curricula between Theory and Application. Egypt: Alam Al-Kutub.

Al-Waili, T. H. (2009). Modern Trends in Teaching Arabic. Amman: Alam Al-Kutub Al-Hadithah.

Jani, A. A. (undated). Characteristics. Beirut: Dar Al-Huda.

Halili, A. A. (1991). General Linguistics and Arabic Linguistics. Casablanca: New Success Printing Press.

Hanash, M. (1980). Structuralism in Linguistics. Casablanca: Dar Al-Rashad Al-Hadithah.

Khaldoun, A. A. (2001). Introduction. Sidon: Modern Library.

Dakhel, S. A. (2015). Modern Trends in Teaching Arabic. Baghdad: Dar Al-Manhajiyya for Publishing and Distribution. Saleh, A. A. (undated). Education and Teaching Methods. Cairo: Dar Al-Maaref

Daif, A. A. (2005). Quality in Education: Context or Course. Jeddah: Al-Hilal Publications.

Othmani, A. (2005). Al-Mukhtar in Arabic Language. Casablanca: Schools Library.

Atta, E. M. (2005). Reference in Teaching Arabic Language. Cairo: Kitab Center for Publishing.

Attia, M. A. (2006). Al-Kafi in Methods of Teaching Arabic Language. Amman: Dar Al-Shorouk for Publishing and Distribution.

Aqil, A. (1998). Ibn Aqil's Explanation of Alfiyyah of Imam Malik. Beirut: Dar Al-Fikr.

Gharib, A. A. (2004). Pedagogy of Competencies. Casablanca: Alam Al-Tarbiyah Publications.

Gharib, A. A. (2006). Al-Manhal Al-Tarbiyah. Casablanca: Alam Al-Tarbiyah Press.

Gharib, A. A. (2011). Developments in Education and Training. Casablanca: Alam Al-Tarbiyah Publications.

Manani, M. A. (2005). Basics of Arabic Language, Teacher's Guide. Rabat: Maktabat Al-Maarif. Manzur, A. (2005). Lisan Al-Arab. Beirut: Dar Sadir.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

The Role of Electronic Media in Developing Environmental Awareness Among Students of Jordanian Public Universities from Their Point of View

Wejdan Jamil Awwad Shnaikat [*]
University of Jordan, Amman- Jordan

wejdanjameel1977@gmail.com

https://orcid.org/0009-0006-4572-5357

Dr. Abdel-salam Fahad AL-Awamrah
Faculty of Educational Sciences, University of Jordan, Amman-Jordan
dr_abadi.1975@yahoo.com

https://orcid.org/0000-0002-8827-1723

Received: 23/09/2024, **Accepted**: 08/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: The study aimed to measure the role of electronic media in developing environmental awareness in the emotional, cognitive and behavioral fields among students of Jordanian public universities from their point of view, and to measure the differences in the level of environmental awareness among students of Jordanian public universities from their point of view attributed to differences in general characteristics (gender, academic year, college, university), and to achieve the objectives of the study, the descriptive survey method was used, and the study community consisted of university students for the academic year 2023-2024, and the study tool was distributed to a random sample of a proportional stratum in (the University of Jordan, Mutah University and Yarmouk University), consisting of (600) students, for the purpose of answering the study questions, and the statistical package (SPSS V.22 Statistical Package For Social Sciences:) was used in the statistical analysis.

The study concluded that there is a high degree of agreement about the level of environmental awareness among students of Jordanian public universities, and a medium degree of agreement about the role played by electronic media in developing environmental awareness among students of Jordanian public universities, and there are differences in the level of environmental awareness between first-year students and both third- and fourth-year students in favor of first-year students, and between second-year students and both third- and fourth-year students in favor of second-year students, and there are differences in the level of environmental awareness between Yarmouk University students and both the University of Jordan and Mutah University students in favor of Yarmouk University students. In light of the results of the study, the researchers recommend that universities hold scientific seminars related to environmental issues, and work to activate electronic media in developing environmental awareness in the emotional, cognitive and behavioral fields among Jordanian university students.

Keywords: role, electronic media, developing environmental awareness, students of Jordanian public universities.

[*]*Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

وجدان جميل عواد شنيكات*
طالبة دكتوراه، الجامعة الأردنية، عمان– الأردن
wejdanjameel1977@gmail.com
https://orcid.org/0009-0006-4572-5357
د. عبد السلام فهد العوامرة
كلية العلوم التربوية، الجامعة الأردنية، عمان- الأردن
dr_abadi.1975@yahoo.com
https://orcid.org/0000-0002-8827-1723

تاريخ الاستلام: **2024/09/23** - تاريخ القبول: **2024**/12/**08** - تاريخ النشر: 2024/**12**/27

ملخص: هدفت الدراسة لقياس دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال الوجداني والمعرفي والسلوكي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم، وقياس الفروق في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم تعزى للاختلاف في الخصائص العامة (الجنس، السنة الدراسية، الكلية، الجامعة)، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي، وتكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات للعام الدراسي 2023–2024، وتم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقة تناسبية في (الجامعة الأردنية، وجامعة مؤته وجامعة اليرموك)، مكونة من (600) من الطلبة، بغرض الإجابة على أسئلة الدراسة، وتم استخدام الرزمة الإحصائية **(SPSS V.22 Statistical Package For Social Sciences:)** في التحليل الاحصائي.

وخلصت الدراسة الى وجود درجة مرتفعة من الموافقة حول مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية ، ووجود درجة متوسطة من الموافقة على الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، ووجود فروق في مستوى الوعي البيئي بين طلبة السنة الاولى وكل من طلبة السنتين الثالثة والرابعة لصالح طلبة السنة الاولى، وبين طلبة السنة الثانية وكل من طلبة السنتين الثالثة والرابعة لصالح طلبة السنة الثانية، ووجود فروق في مستوى الوعي البيئي بين طلبة جامعة اليرموك وكل من طلبة جامعتي الاردنية ومؤته لصالح طلبة جامعة اليرموك. في ضوء نتائج الدراسة فإن الباحثان يوصيان بقيام الجامعات بعقد الندوات العلمية ذات الصلة بقضايا البيئة، والعمل على تفعيل الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال الوجداني والمعرفي والسلوكي لدى طلبة الجامعات الأردنية.

الكلمات المفتاحية: الدور، الإعلام الإلكتروني، تنمية الوعي البيئي، طلبة الجامعات الحكومية الأردنية

*المؤلف المرسل

مقدمة:

أصبح الإعلام البيئي أداة تعمل على توضيح المفاهيم البيئية من خلال إحاطة الجمهور المتلقي والمستهدف بالمادة الإعلامية البيئية التي تتضمن كافة الحقائق والمعلومات البيئية، فالإعلام البيئي هو أحد أدوات نشر وتعميم مفاهيم وأهداف التنمية الشاملة القائمة على التناغم والترابط بين البيئة وسلامتها والتنمية الأجتماعية والأقتصادية التي لا غنى عنها في البرامج والمشاريع التنموية.

برزت أهمية الإعلام الرقمي في نشر الثقافة البيئية، تزامناً مع انتشار مواقع التواصل الاجتماعي، وقنوات اليوتيوب، ولجوء المؤسسات المعنية بقضايا البيئة إلى إنشاء صفحات عبر شبكة الانترنت تسعى لنشر معلومات عن كل ما يتعلق بالإعلام البيئي، أصبح الإعلام الرقمي من أهم المنصات الإعلامية الفاعلة في معالجة القضايا والمشكلات البيئية (محمد، 2023)، ويشير الوعي البيئي إلى عملية نشر ثقافة الحفاظ على البيئة والمخاطر التي يمكن أن يواجهها الأفراد إذا لم يحافظو عليها، وتحمل المسؤولية على عاتق كل فرد، فهو يعبّر عن مدى احترام الإنسان لمكونات وعناصر البيئة الحية وغير الحية، ومسؤوليته تجاه الحفاظ عليها من التدهور، فالوعي البيئي يتعدى أنانية الأفراد بالاهتمام بحياتهم الحالية فقط، إلى الاهتمام بحياة الأجيال القادمة (نور الدين، 2021), وقد تأثر الإعلام البيئي بوسائل الأتصال والتقنيات التكنولوجية الحديثة تبعاً للتطور السريع في البرامج والتطبيقات الإعلامية، مما نتج عن ذلك تحولات في أساليب نشر المعلومات والحقائق المتعلقة بالبيئة التي من شأنها التخفيف من الآثار السلبية لتلوث البيئة، وتغيير سلوكيات الأفراد والتفاعل معها بشكل إيجابي مما يسمح بحماية الموارد للأجيال القادمة، وهو ما أكدته نتائج دراسة (نصر الدين، 2017)، والتي أشارت الى نجاح توظيف المواد الإعلامية المعنية بقضايا البيئة في الإعلام الإلكتروني في مجال التوعية البيئية، وتسعى التنمية البيئية للحفاظ على البيئة بمواردها الطبيعية وحمايتها من التلوث والعمل على تحقيق التوازن بين ذلك الهدف واستمرار عملية التنمية، لاشباع حاجات الأجيال الحالية مع الحفاظ على حق الأجيال القادمة، وبالتالي، يتمحور البعد البيئي حول أهمية تمثيل البيئة كعنصر أساسي ضمن أي نشاط تنموي (قاسم، 2023).

ويشير سنجر Singh (2013) بأن الإهتمام المتزايد بالبيئة ومشكلاتها جعل العديد من دول العالم تتبنى البرامج والمناهج التي من شانها أن تضمن فعالية عملية التربية البيئية في المدارس والجامعات والمعاهد، وتنادي بضرورة إدخال مقرر التربية البيئية على أسس سليمة وصحيحة ضمن المقررات الجامعية، والتي يستطيع من خلالها أن يرسخ المفاهيم البيئية في عقول الطلبة ووجدانهم، وينمي وعيهم

تجاه ما تتعرض له البيئة من مشكلات، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو البيئة، وتكوين الأساس المعرفي الذي يشكل تصرفات الأفراد اتجاه البيئة، ويكسبهم المهارات اللازمة للتعامل السليم مع قضايا البيئة في مستقبل حياتهم، ويرى الزعبي (2015) أن الوعي البيئي هو ادراك الفرد لمتطلبات البيئة عن طريق إحساسه ومعرفته بمكوناتها، وما بينهما من العلاقات وكذلك القضايا البيئية وكيفية التعامل معها، وأنه المفهوم الذي يهتم بتزويد الأفراد بالمعارف البيئية الأساسية والمهارات والأحاسيس والاتجاهات البيئية المرغوبة، بحيث تمكنهم من الاندماج الفعال مع بيئتهم التي يعيشون فيها، في إطار تحملهم لمسؤليتهم البيئية المنشودة التي تضمن الحفاظ على البيئة.

مما سبق فإن الوعي البيئي يكسب الأفراد والجماعات الخبرة والدراية، بعناصر ومكونات وقضايا البيئة، وفهم العلاقة التأثيرية المتبادلة بين الإنسان وبيئته، وتقدير قيمة المكونات البيئية المحيطة، والتعرف على المشاكل البيئية، والتدرب على حلها ومنع حدوثها، وتجنب الوقوع في الكوارث البيئية وما يترتب عليها من أزمات اجتماعية أو اقتصادية أو سياسية، وترى الباحثة أن الوعي البيئي هو الإدراك القائم على الإحساس بالعلاقات والمشكلات البيئية، من حيث أسبابها وأثارها ووسائل حلها، كما أن الوعي البيئي يسعى إلى تكوين اتجاهات إيجابية نحو البيئة تمكن الأفراد من المساهمة في حل المشكلات البيئية والمحافظة عليها.

وتمثل الجامعة إحدى أهم المؤسسات التربوية التي تعمل على التكوين المعرفي والثقافي للطالب ليكون قادراً على التكيف والمواءمة مع متطلبات الحياة في المجالات جميعها، ومواجهة التحديات العلمية والتكنولوجية عن طريق تخريج الكفاءات العالية القادرة على الأداء الفاعل والمتميز، فإنه لا بد من قيادة فعالة يتم من خلالها التأثير في سلوك العاملين؛ وذلك من أجل دفعهم للعمل والتفاعل برغبة واضحة وكفاءة عالية وتوجيههم لتحقيق الأهداف المنشودة، ويعزز الالتزام التنظيمي لديهم، ويهدف الإعلام البيئي إلى تحقيق أهداف متنوعة، تتلخص في الآتي:

عرض القضايا البيئية: يقوم الإعلام البيئي بتقديم المعلومات البيئية بصورة مبسطة للجمهور وتزويدهم بالمعلومات ذات الصلة بالبيئة، من خلال نقل أهم الأخبار والمواضيع المتعلقة بالبيئة ومتابعة كل الإجراءات والقرارات الإدارية المتعلقة بالبيئة (الشامي، 2023).

التغيير في السلوك البيئي: يهدف الإعلام إلى تشكيل الوعي البيئي بصورة إيجابية بهدف الإسهام في دفع الأشخاص إلى تغيير سلوكياتهم الضارة بالبيئة، والمشاركة بفعالية في حماية البيئة، من خلال دفعهم إلى العمل الشخصي لحماية البيئة (بلخضر، وبورنان، 2015).

الرسالة الإعلامية البيئية: صياغة رسالة إعلامية تطوير برامج تعليمية وتربوية لحماية البيئة، والتوعية بقوانين حماية البيئة الصادرة عن الجهات الحكومية ذات العلاقة (الحلاوي، 2014).

تغيير التصورات السلبية عن البيئة: يهدف الإعلام البيئي إلى تصحيح بعض التصورات الخاصة في معالجة قضايا البيئة، ومنها النظر إلى قضايا البيئة على أنها تعني مظاهر التلوث ومصادره فقط، وأن التنمية تؤدي بطبيعتها إلى النظر لتلوث البيئة، فمن المهم الربط بين البيئة والتنمية، إذ إن تنمية البيئة وتطويرها وتحسينها يتيح الفرصة لأجيال الحاضر والمستقبل في حياة أفضل (سامي، 2019).

نشر المعلومات البئية الصحيحة: يهدف الإعلام البيئي إلى توفير معلومات بيئية لأصحاب القرار من خلال المعلومات البيئية الصحيحة، بهدف التعامل بمسؤولية اتجاه البيئة (مهري، 2016).

القدرة الاستيعابية للأنظمة الإيكولوجية: يدعو الإعلام البيئي إلى ضرورة تحسين مستوى المعيشة وحفظ التنوُّع وخفض استنزاف الموارد غير المتجددة ومراعاة الحفاظ على القدرة الاستيعابية للأنظمة الإيكولوجية، وتغيير العادات البيئية السيئة، من خلال تعزيز قدرات الفئات الراغبة في التغيير نحو الأفضل، وتمكين المجتمعات من حماية بيئتها، والعمل على كسب أصدقاء للبيئة والتنمية، وتسليط الضوء على الإيجابيات والجهود المبذولة لحماية البيئة (قابيل، 2022).

تطوير المهارات: يهدف الإعلام البيئي إلى إكساب الفرد المهارات المختلفة اللازمة لمشاركته في حماية البيئة وتنمية مواردها، وإكسابه القدرة على التنبؤ بالمشكلات البيئية قبل وقوعها، كما يسهم في خلق الدافعية لدى الفرد للمشاركة في حل المشكلات البيئية، وتغيير السلوك السلبي نحو البيئة (عبد المقصود، 2020).

وفقا لـ Ball-Rokach, (1985) تؤثر وسائل الإعلام على الجمهور عبر ثلاثة أنواع من التأثيرات:

البعد المعرفي: وهو التأثير الإعلامي المتعلق بالجانب المعرفي بتوفير معلومات بيئية تؤدى لاحقاً لتكوين اتجاهات ايجابية أو ترتيب الأولويات حول القضايا البئية، وتضم المعلومات التي ينبغي أن يعرفها الأفراد والجماعات نحو بيئتهم ومواردها، وما تتعرّض له من تلوث يؤثر على جودة حياتهم.

البعد الوجداني: يشير إلى التأثير الإعلامي على العاطفة والمشاعر، وتكوين استجابات عاطفية أو مشاعر معينة لدى الجمهور نحو موضوع معين، وتشمل هذه العواطف الدعم المعنوي (التعاطف) أو (الحماس) تجاه موضوع معين، أو الفتور أو (اللامبالاة)، ويختص بالاتجاهات والاهتمامات التي ينبغي أن يكتسبها الأفراد والجماعات لتوجيه سلوكياتهم تجاه حماية البيئه.

البعد السلوكي: ويشير إلى التأثيرات التي تظهر على شكل نشاط أو ممارسة سلوكية، ويشمل المهارات التي ينبغي أن يكتسبها الأفراد والجماعات ليتمكنوا من التعامل الفعال مع بيئتهم.

مما سبق يتبين أن الوسائل الإعلامية الإلكترونية أصبحت قوة مؤثرة في حياة المجتمعات، وتلعب دوراً هاماً في توضيح الكوارث والأزمات البيئية التي تعاني منها المجتمعات، حيث أصبح دورها الواضح في تكوين الصور الذهنية والتي تعكس واقع هذه الكوارث والأزمات وغيرها، حيث تؤثر في اتجاهات الأفراد ومواقفهم بما ينعكس على سلوكهم، ولا يخفى على أحد مدى أهمية الوسائط المتعددة في توجيه السلوك الفردي والجماعي نحو الحفاظ على البيئة، من خلال وسائله السمعية أو البصرية، وكذلك إمكانية جمعه لأكبر عدد ممكن من افراد المجتمع على رأي واحد، من خلال التأثير والاقناع بمختلف الوسائل الدرامية والواقعية، بالإضاقة إلى الأساليب الأخرى كعقد الملتقيات الفكرية وصناعة فرص الحوار والتشاور وتبادل الافكار حول القضايا الوطنية العامة ومنها البيئة.

ويعد الإعلام البيئي الإلكتروني من أدوات التغيير الموجه نحو بلوغ مجتمع قادر على التعامل مع البيئة بشكل إيجابي من خلال تنمية المهارات والشعور بالمسؤولية لدى أفراد المجتمع وتغيير سلوكهم تجاه حماية البيئة، من خلال نشر الوعي البيئي لتحقيق انضباط ذاتي للأفراد، وعليه فإن نشر الوعي البيئي من خلال وسائل الإعلام بمختلف أنواعها يؤدي إلى ترشيد النفقات التي تتحملها الدولة للمحافظة على البيئة، كما يسهم في تنمية السلوك الحضاري لهم، وحماية البيئة والمحافظة عليها، وذلك لما لهذه الوسائل من قدرة على التأثير على الأفراد في تشكيل شخصياتهم وأنماط سلوكهم واتجاهاتهم، وعليه جاءت هذه الدراسة لقياس دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها:

تأثر الإعلام البيئي بوسائل الأتصال والتقنيات التكنولوجية الحديثة تبعاً للتطور السريع في البرامج والتطبيقات الإعلامية، مما تولد عن ذلك تحولات في أساليب نشر المعلومات والحقائق المتعلقة بالبيئة التي من شأنها التخفيف من الآثار السلبية والدعوة لتغيير سلوكيات الأفراد والتفاعل معها بشكل إيجابي مما يسمح بحماية الموارد للأجيال القادمة، وذلك بتوجيه الإعلام التقليدي إلى الإعلام الإلكتروني الذي يعتمد على وسائل الإتصال الحديثة المتميزة بالسرعة في نقل المعلومات بأقل تكلفة، وهو ما أكدته نتائج دراسة (نصر الدين، 2017)، والتي أشارت الى نجاح توظيف المواد الإعلامية المعنية بقضايا البيئة للإعلام الجديد في مجال التوعية البيئية.

نظراً لأن المشكلات البيئية من صنع الانسان، فأن توجيه الطالب للمشاركة الجادة في حماية البيئة التي يعيش فيها، ونشر الوعي البيئي لديه حول المشكلات البيئية يعتبر أمراً هاماً وحيوياً باعتبار أن للإعلام

دوراً مؤثراً من خلال وظائفه الاجتماعية في توجيه المجتمع والرأي العام وتوعيته بالمشكلات البيئية وتوجيه الحلول لها، وأن أدوات الإعلام الإلكتروني وخصوصاً مواقع التواصل الاجتماعي أصبحت تمثل أهم وسائل الإعلام المستخدمة من قبل الطلبة في المرحلة الجامعية، وقد أشارت توصيات المجلس الاقتصادي والاجتماعي الأردني عام (2021) إلى ضرورة تعزيز العمل التشاركي ما بين وزارة البيئة والجهات التعليمية كافة، من أجل وضع خطة وبرنامج متكامل لدمج التعليم البيئي ضمن المناهج التعليمية، وتؤكد دراسة الصفتي (2020) على دور الجامعة كونها نواة التأثير في المجتمع، نحو التحول إلى الفكر المستدام وزيادة الوعي في المجتمع بأهمية الممارسات البيئية الإيجابية، وأوصت دراسة الزعبي (2015) بضرورة إجراء دراسات عن الثقافة البيئية والوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الاردنية ، ومن هنا جاءت الدراسة للبحث في واقع توظيف الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، وذلك من خلال الإجابة عن التساؤلات التالية:

– ما مستوى الوعي (الوجداني والمعرفي والسلوكي) البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم؟

– ما الدور التي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال(الوجداني والمعرفي والسلوكي) لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم؟

– هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى الوعي البيئي (الوجداني والمعرفي والسلوكي) لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم تعزى للاختلاف في الخصائص العامة (الجنس، السنة الدراسية، الكلية، الجامعة)؟

أهداف الدراسة: تهدف الدراسة إلى:

– التعرف الى مستوى الوعي (الوجداني والمعرفي والسلوكي) البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم.

– قياس دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال (الوجداني والمعرفي والسلوكي) لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم.

– قياس الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى الوعي البيئي (الوجداني والمعرفي والسلوكي) لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم تعزى للاختلاف في الخصائص العامة (الجنس، السنة الدراسية، الكلية، الجامعة).

أهمية الدراسة: تكمن أهمية الدراسة من أهمية مجالها المعرفي الذي يستهدف التعرف إلى دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وذلك بهدف تزويد الطلبة بالمعلومات البيئية للتأثير في اتجاههم وسلوكهم نحو القضايا والمشكلات البيئية، وتزداد أهمية الدراسة في إطار الجهود الرسمية الأردنية لحماية البيئة، ومن المؤمل أن يستفيد من الدراسة الجهات الآتية:

-أن النتائج التي سوف تخلص إليها الدراسة يمكن أن تشكل قاعدة علمية ومعلوماتية للدارسين والباحثين في الجامعات، وإلى المتخصصين في مجال الإعلام البيئي الإلكتروني، حول دور الإعلام الإلكتروني في نشر الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات نحو القضايا والمشكلات البيئية.

-تؤكد على أهمية تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية لكونه ضرورة ملحة لحماية البيئة الأردنية من التلوث.

-تفيد مخططي ومطوري المقررات الدراسية الجامعية في تضمين مقرر الثقافة البيئية لتوظيف وسائل الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة في الجامعات الحكومية الأردنية.

-ستثري هذه الدراسة الجانب المعرفي للدراسات العلمية المتعلقة بدور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، مما قد يجعلها من الدراسات المهمة والرائدة في هذا المجال.

تعريفات الدراسة الاصطلاحية والإجرائية: تتبنى الدراسة المصطلحات الآتية:

الوعي البيئي: "هو ذلك الشعور بالمسؤولية من أفراد المجتمع تجاه المحافظة على البيئة وعناصرها، والمحافظة على أهمية استخدام السلوكيات الصحيحة التي ترفع من مستوى النظام البيئي وتحسننه، لأن البيئة تشكل ركناً أساسياً من تكوين شخصية الانسان، فتؤثر فيه، وهو يتأثر بها، كما أن البيئة تساعد الإنسان على تلبية احتياجاته الأساسية من الطعام والشراب، والهواء" (السلمي، العتيبي، الراضي وناحي، 2022: 5)، ويعرف إجرائياً على أنه مستوى وعي طلبة الجامعات الأردنية بالقضايا البيئية وآليات حمايتها من التلوث، وتم قياسه من خلال فقرات الأداة المعدة لهذا الغرض.

الإعلام الالكتروني: "هو الخدمات والنماذج الإعلامية الجديدة التي تتيح إنشاء وتطوير محتوى وسائل الاتصال الإعلامي، بشكل آلي أو شبه آلي، في العملية الإعلامية، وذلك بأستخدام التقنيات الالكترونية الحديثة، الناتجة عن اندماج تكنولوجيا الاتصالات، من جهة، وتكنولوجيات المعلومات من جهة أخرى، كأدوات وتقنيات إعلامية غنية بإمكانياتها في الشكل والمضمون" (قنديلجي، 2015: 313)، ويعرف إجرائياً على أنه مجموعة الأدوات والوسائل الإعلامية الإلكترونية الحديثة التي يتم

استخدامها لنشر الوعي البيئي بين طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، وتم قياسه من خلال فقرات الأداة المعدة لهذا الغرض.

الإعلام البيئي الالكتروني: هو "الخدمات والمظاهر الإعلامية الحديثة التي تتيح النشأة والتطوير للمحتوى المطلوب لوسائل الاتصال الإعلامي، وبشكل آلي إلى العملية الإعلامية، وذلك باستخدام التقنيات الالكترونية الحديثة، الناتجة عن اندماج تكنولوجيا الاتصالات وتكنولوجيا المعلومات كنواقل إعلامية غنية بامكانياتها في الشكل والمضمون، الذي يشتمل على المعلومات البيئية، والصور والأصوات والإشارات المكونة لمواد إعلامية بيئية تبث عبر وسائل الإعلام الحديثة المتاحة (أبو عيشة، 2010: 72).

حدود الدراسة: ستحدد نتائج الدراسة في الآتي:

الحدود الموضوعية: يتحدد موضوع الدراسة في التعريف بدور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الأردنية.

الحدود المكانية: تقتصر الدراسة على الجامعات الحكومية في الأردن.

الحدود الزمانية: تم إجراء الدراسة في العام الدراسي 2023-2024.

الحدود البشرية: تقتصر الدراسة على طلبة الدراسات العليا في الجامعات الحكومية في الأردن.

الدراسات السابقة: من أهم الدراسات التي تناولت موضوع الدراسة ما يلي:

الدراسات العربية:

أجرى العزب (2021)، دراسة هدفت للتعرّف على مستوى أداء جامعة عجمان للدور التوعوي البيئي من وجهة نظر طلبتها، وأجريت الدراسة على عينة بلغت (370) طالباً وطالبة، وتبين من النتائج ارتفاع مستوى أداء جامعة عجمان للدور التوعوي البيئي وفق آراء الغالبية العظمى من أفراد عينة الدراسة (80%)، كما أظهرت النتائج أن هناك تأثيراً معنوياً للعوامل الشخصية، والعوامل الجامعية على طبيعة إدراك الطلبة للدور التوعوي لجامعة عجمان.

وأجرت فتيحة (2021) دراسة هدفت إلى إبراز أهمية تبني الإعلام البيئي الإلكتروني كبديل للإعلام البيئي التقليدي، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على الطلبة التابعين لكلية العلوم الاقتصادية والعلوم التجارية وعلوم التسيير لجامعة الجزائر(3)، وتكونت العينة من (263) طالب وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى أن الإعلام البيئي يؤدي دوراً توعوياً إعلامياً مما يسهم في رفع الوعي البيئي.

كما أجرى سالم، الزميتي وعطية (2022) دراسة هدفت للتعرّف على دور شبكات التواصل الاجتماعي في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية بالعريش، ولتحقيق هذا الهدف تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي، وقد اشتملت عينة الدراسة على (248) طالبًا وطالبة، وقد أكدت نتائج الدراسة على أن شبكات التواصل الاجتماعي أثرت بشكل إيجابي في تنمية عناصر الوعي البيئي الثلاثة، وهي: عنصر الاهتمام بقضايا ومشكلات البيئة وعنصر الفهم والاستيعاب وما يتضمنه من قدرة على النقد والتحليل، وعنصر المشاركة والإسهام في القضايا البيئة.

وأجرت الحزامي (2022) دراسة تعرّف طبيعة التأثير الذي تتركه مواقع التواصل الاجتماعي في الجمهور فيما يتعلق بالوعي البيئي، ومعرفة العوامل التي تؤثر في حجم تفاعل الجمهور مع قضايا الوعي البيئي، واستخدمت الدراسة المنهج المسحي، بالتطبيق على عدد (402) مبحوثاً، من طلاب وطالبات جامعة الملك سعود، خلال الفصل الدراسي الأول لعام 2022، وقد توصلت الدراسة لعدد من النتائج، أهمها ارتفاع مستوى الوعي البيئي لدى أفراد العينة، ووجود تأثير مرتفع لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر الوعي البيئي إجمالاً، ووجود اتجاه سلبي من أفراد العينة نحو نشر الموضوعات المتعلقة بالبيئة.

الدراسات الأجنبية

أجرى كاربنتر وآخرون(Carpenter, Takahashi, Cunningham & Lertpratchya, 2016) دراسة هدفت إلى البحث في مدى فاعلية شبكات التواصل الاجتماعي التي توظفها أفضل الجامعات في الولايات المتحدة للتواصل مع مختلف شركائها في مسائل الاستدامة البيئية، واعتمدت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتكون مجتمع الدراسة من (21) جامعة أمريكية، وكشفت نتائج المقابلات مع دعاة الاستدامة وقادة الطلاب في (21) جامعة أمريكية تنتهج فلسفة الاستدامة بأنها تعتمد على شبكات التواصل الاجتماعي للوصول إلى الجماهير الكبيرة، كما يرون بأنها أدوات مفيدة يمكن استخدامها بشكل استراتيجي لتشجيع العمل البيئي ونشر المعلومات وتبني سلوكيات الاستدامة البيئية بين الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، وأن المبحوثين نادرًا ما يستخدمونها لبناء هذا التصور ولا يعرفون كيفية استخدامها بفاعلية أكبر في هذا الشأن.

وأجرى تيكن وجونيوس (Takin & Gunes, 2018)، دراسة هدفت إلى تحديد مستويات الوعي البيئي لدى طلبة الجامعة من السنة الأولى والسنة الرابعة في تخصصات أكاديمية مختلفة، وكذلك التعرف على آرائهم وسلوكياتهم بشأن المشاكل البيئية في الجامعات البريطانية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وتم تطبيق الدراسة على عينة شملت طلاب السنة الأولى

وطلاب السنة الرابعة، وبلغ عددهم (384) طالباً وطالبة، وتوصلت الدراسة إلى وجود مستوى وعي بيئي منخفض لدى الطلبة حول المشاكل البيئية، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلاب والطالبات على مقياس الاتجاه البيئي فيما يخص الخصائص الديموغرافية الاجتماعية على الرغم من أن متوسط اتجاهات الطالبات كانت أعلى.

كما أجرى زانج وسكوس (Zhang & Skoric, 2018) دراسة هدفت للبحث في العلاقة الارتباطية بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي والأخبار المتعلقة بالنشاط البيئي والنمط الاستهلاكي لدى المبحوثين، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، وطبقت الدراسة على (1047) شخص من مدينة هونغ كونغ (Hong Kong) الصينية، وبينت نتائج التحليل وجود علاقة إيجابية بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وبين النشاط البيئي والنمط الاستهلاكي لدى المبحوثين.

وأجرى صالح (Saleh, 2019) دراسة هدفت للكشف عن مستوى وعي الليبيين بقضايا البيئة وتقييم وظيفة وسائل الإعلام الليبية وفعاليتها في تكوين الوعي واليقظة البيئية، ولتحقيق هدف الدراسة تم الاعتماد على المنهج الوصفي التحليلي، من خلال توزيع استبيان على (350) طالباً ليبياً يدرسون في جامعات شمال قبرص، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الليبيين لا يتابعون قضايا البيئة التي تبثها محطات التلفزيون بشكل متكرر بسبب عدم توفر الوقت اللازم لذلك وضعف اهتمامهم بالشأن البيئي.

التعقيب على الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها:

تبين من خلال الاطلاع على الدراسات السابقة أن هناك دراسات تطرقت لموضوع الوعي البيئي، ومنها دراسة العزب (2021)، والتي هدفت للتعرف على مستوى أداء جامعة عجمان للدور التوعوي البيئي من وجهة نظر طلبتها، وأيضاً دراسة (Takin & Gunes 2018)، والتي هدفت إلى تحديد مستويات الوعي البيئي لدى طلبة الجامعة من السنة الأولى والسنة الرابعة في تخصصات أكاديمية مختلفة، ودراسات تناولت الإعلام في نشر الوعي البيئي ومنها دراسة (Carpenter, et al. 2016) والتي هدفت إلى البحث في مدى فاعلية شبكات التواصل الاجتماعي التي توظفها أفضل الجامعات المستدامة في الولايات المتحدة وتستخدمها للتواصل مع مختلف شركائها في مسائل الاستدامة البيئية، ودراسة (Saleh. 2019) والتي هدفت للكشف عن مستوى وعي الليبيين بقضايا البيئة وتقييم وظيفة وسائل الإعلام الليبية وفعاليتها في تكوين الوعي واليقظة البيئية، واعتمدت معظم

الدراسات السابقة على المنهج الوصفي التحليلي في حين تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي المسحي.

وما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأنها من الدراسات الحديثة التي تبحث في دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الأردنية، وتختلف في حجم العينة ومجتمع الدراسة بحيث شملت على عينة من طلبة مرحلة البكالوريوس في الجامعات الحكومية الأردنية، وكذلك تتميز بكونها من الدراسات الحديثة التي تربط بين متغيرات الدراسة الحالية والتي لم يجد الباحثان أي دراسة سابقة أردنية ربطت بينها من وجهة نظر طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، واستفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في صياغة مشكلة الدراسة، وفي استعراض الدراسات التي تناولت المتغيرات ذات الصلة بالدراسة الحالية، وفي مناقشة نتائج الدراسة الحالية وتطوير التوصيات المناسبة.

منهجية الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي المسحي وهو المنهج الذي يقوم على تحليل البيانات ودراسة الظواهر والمشكلات العلمية من خلال القيام بالوصف بطريقة علمية للوصول إلى نتائج تسهم في تفعيل دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طلبة الجامعات الرسمية في المملكة الأردنية الهاشمية للعام الدراسي 2023-2024، وتم اختيار ثلاث جامعات ممثلة لها موزعة على اقاليم المملكة الثلاث (الوسط، الشمال، الجنوب) وهي (الأردنية، اليرموك، مؤته)، وكما هو مبين في الجدول التالي:

جدول (1): توزيع مجتمع الدراسة حسب الجامعة

الجامعة	العدد
الجامعة الأردنية	40142
جامعة اليرموك	38112
جامعة مؤتة	35610
المجموع	113864

المصدر: وزارة التربية والتعليم العالي والبحث العلمي، 2024، نقلاً عن الموقع الإلكتروني للوزارة https://www.mohe.gov.jo/

عينة الدراسة: تم توزيع أداة الدراسة على عينة عشوائية طبقة تناسبية مكونة من طلبة مرحلة البكالوريوس في (3) جامعات حكومية وهي: (الجامعة الأردنية، وجامعة مؤته وجامعة اليرموك)، ومن

ثم تم اختيار حجم العينة الملائمة حسب الجداول الإحصائية (Sekaran, Bougie, 2016) تمثل مجتمع الدراسة مكونة من (600) من طلبة الجامعات الحكومية الأردنية.

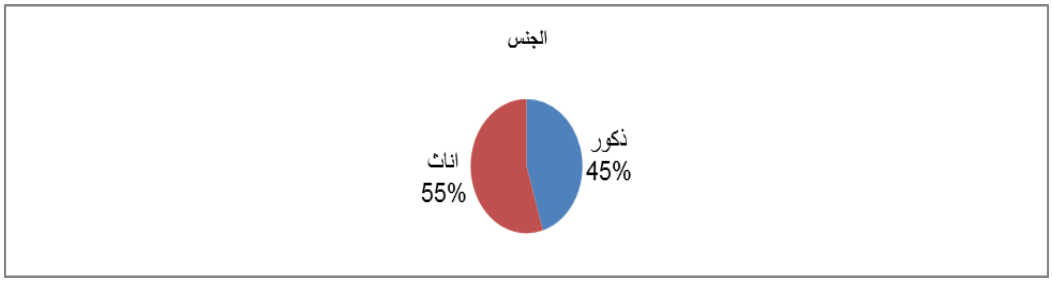
جدول (2): توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة

الجامعة	العدد	%	حجم العينة
الجامعة الأردنية	40142	35%	212
جامعة اليرموك	38112	33%	201
جامعة مؤتة	35610	31%	187
المجموع	113864	100%	600

جدول (3): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجنس

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجنس	ذكور	272	45.3
	اناث	328	54.7

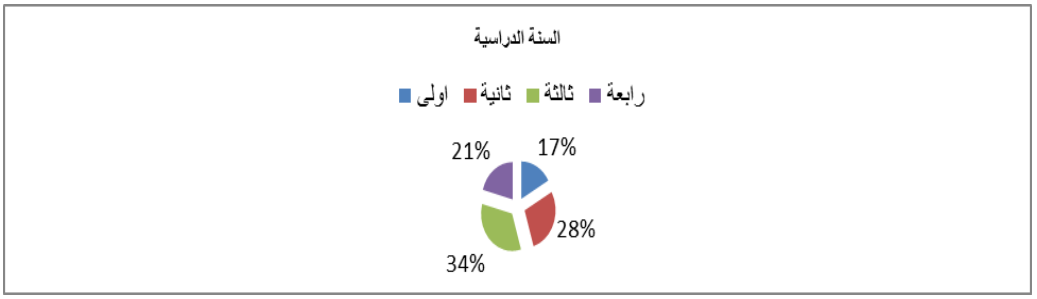
يلاحظ من بيانات جدول (3) أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة كانت لفئة الإناث وبنسبة (54.7%) فيما مثلت نسبة الذكور (45.3%)، ويعزى ذلك لأن عدد الإناث في الجامعات الأردنية عددهم أكثر من الذكور، والشكل التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجنس.



جدول (4): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب السنة الدراسية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
السنة الدراسية	اولى	101	16.8
	ثانية	171	28.5
	ثالثة	203	33.8
	رابعة	125	20.8

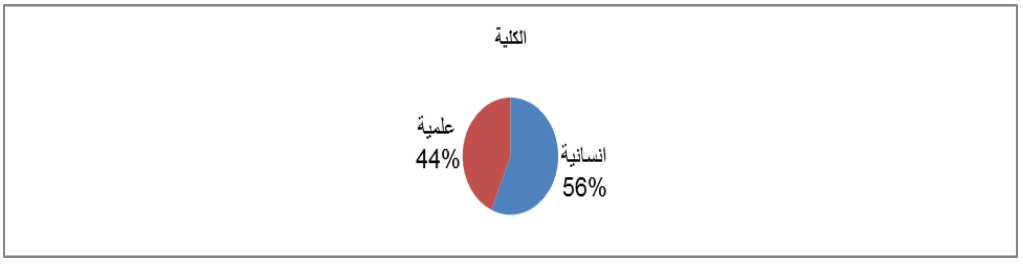
يلاحظ من بيانات جدول (4) أن النسبة الأعلى كانت لفئة السنة الثالثة وبنسبة (33.8%)، ويعزى ذلك لكون طلبة السنة الثالثة يكون اهتمامهم بالقضايا البيئية أكثر كونهم لهم خبرة في النشاطات الجامعية، فيما كانت النسبة الأدنى لفئة السنة الأولى، ويعود ذلك لحداثه وجودهم بالبيئة الجامعية وينصب اهتمامهم الرئيسي على التحصيل الدراسي وعدم الاهتمام بالنشاطات الجامعية، والشكل التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب السنة الدراسية.



جدول (5): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الكلية	انسانية	339	56.5
	علمية	261	43.5

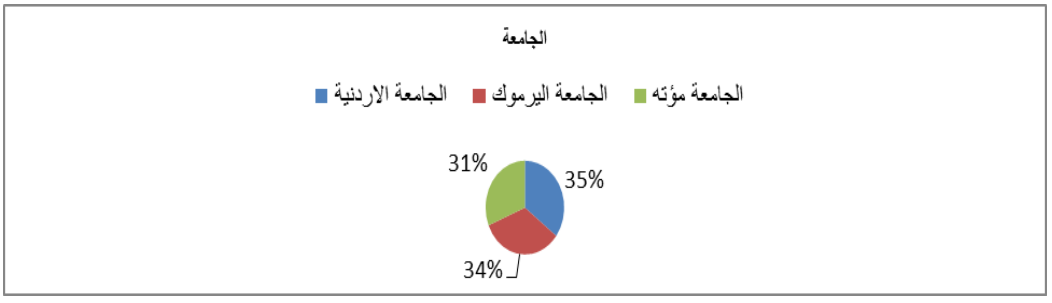
يلاحظ من بيانات الجدول (5) أن النسبة الأعلى من عينة الدراسة تمثلت بفئة الكليات الإنسانية وبنسبة (56.5%) وقد يعود ذلك لكون طلبة هذه الكليات لديهم اهتمام بالنشاطات الجامعية خارج بيئة الدراسة، فيما مثلت النسبة الأدنى لفئة الكليات العلمية وبنسبة (43.3%) ويعزى ذلك لكون طلبة هذه الكليات لديهم اهتمامات دراسية لصعوبة المواد في كلياتهم مما يتوجب عليهم التقليل من الاهتمام بالنشاطات الجامعية، والشكل التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب الكلية.



جدول (6): توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الجامعة

المتغير	فئات المتغير	العدد	النسبة المئوية %
الجامعة	الاردنية	212	35.3
	اليرموك	201	33.5
	مؤته	187	31.2

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (6) أن النسبة الأعلى من أفراد عينة الدراسة تمثلت بطلبة الجامعة الأردنية وبنسبة (35.3%)، فيما مثلت النسبة الأدنى لطلبة جامعة مؤتة وبنسبة (31.2). والشكل التالي يبين توزيع عينة الدراسة حسب الجامعة.



متغيرات الدراسة: اشتملت الدراسة على المتغيرات التالية:

المتغيرات الوسيطة وتشمل:

الجنس: وله فئتان (ذكر، أنثى).

الكلية: ولها فئتان (علمية، انسانية).

السنة الدراسية: ولها اربعة فئات (الأولى، الثانية، الثالثة، الرابعة).

المتغير التابع: شمل استجابات أفراد عينة الدراسة على الأداة المعدة للتعرف على دور الإعلام الإلكتروني.

المتغير المستقل: يشمل على استجابات أفراد عينة الدراسة على تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية.

أداة الدراسة: لتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير أداة الدراسة بالرجوع الى الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة والاستفادة من أدوات الدراسات السابقة مثل دراسة سالم واخرون (2022)، ودراسة الحزامي (2022)، ودراسة (Takin & Gunes. 2018)، ودراسة (Carpenter, et al. 2016)، وتم تطوير أداة الدراسة على شكل استبانة تتكون من العديد من الفقرات، وتم تصميم

مقياس الدراسة وفق مقياس ليكرت الخماسي بحيث تأخذ الاجابات على الفقرات خمس درجات للموافقة وهي (أوافق بشدة، أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) وسيتم إعطاء الأوزان (5، 4، 3، 2، 1) على التوالي، ومعادلة طول الفئة والتي تقتضي ممارسة ومستوى متغيرات الدراسة والذي تم احتسابه وفقاً للمعادلة التالية:

الحد الأعلى البديل – الحد الأدنى للبديل / عدد مستويات الممارسة (مرتفعة، متوسطة، منخفضة) = 5-1 / 4

تم اعتماد الفئات التالية بناء على متوسطات الإجابات:

1.00-2.33: درجة موافقة منخفضة.

2.34-3.67: درجة موافقة متوسطة.

2.68-5.00: درجة موافقة مرتفعة.

صدق أداة الدراسة:

جدول (7): معاملات ارتباط مجالات الدراسة مع الدرجة الكلية للمتغير

المجال	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
مستوى الوعي السلوكي البيئي.	0.94	0.00
مستوى الوعي الوجداني البيئي.	0.95	0.00
مستوى الوعي المعرفي البيئي.	0.80	0.00
الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال السلوكي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية.	0.80	0.00
الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال المعرفي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية.	0.98	0.00
الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال الوجداني لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية.	0.96	0.00

* معامل الارتباط دال احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$).

تشير بيانات جدول (7) الى وجود معاملات ارتباط قوية إيجابية ودالة احصائياً عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين الدرجة الكلية للمقياس ودرجة كل مجال، إذ تراوحت بين (0.803-0.981).

ثبات أداة الدراسة: جرى استخراج معامل الثبات، طبقاً لكرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) للاتساق الداخلي بصيغته النهائية الكلية، ولكل مجال من الدراسة، وكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (5) التالي:

جدول رقم (8): قيمة معامل الثبات (الاتساق الداخلي) لكل مجال من مجالات الدراسة

المتغير	المجال	عدد الفقرات	معامل الثبات
مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الاردنية	مستوى الوعي السلوكي البيئي.	8	0.92
	مستوى الوعي الوجداني البيئي.	8	0.89
	مستوى الوعي المعرفي البيئي.	8	0.87
دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي	الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال السلوكي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية	9	0.95
	الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال المعرفي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية	7	0.97
	الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال الوجداني لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية	8	0.99

حيث أن معاملات الثبات لمتغيرات الدراسة جاءت مرتفعة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات (0.891-982) وهي نسبة ثبات عالية لأغراض التحليل الإحصائي والبحث العلمي.

المعالجة الإحصائية: بغرض الإجابة على أسئلة الدراسة، تم استخدام الرزمة الإحصائية (SPSS Statistical Package For Social Sciences: V.22) في التحليل الاحصائي، من خلال استخدام الأساليب الإحصائية البسيطة (مقاييس الإحصاء الوصفي Descriptive Statistic Measures)، وهي: التكرارات والنسب المئوية لوصف خصائص عينة الدراسة، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، للإجابة عن أسئلة الدراسة. كما استخدم معامل ارتباط بيرسون لاختبار صدق اداة الدراسة، واختبار الفاكرونباخ لاختبار ثبات اداة الدراسة.

كما تم استخدام تحليل التباين لاختبار الفروق في مستوى الوعي لدى طلبة الجامعات الرسمية تبعاً لخصائصهم.

عرض ومناقشة النتائج:

الاجابة على التساؤل الاول: ما مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم؟

جدول (9): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات افراد العينة على مجالات الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
3	مستوى الوعي السلوكي البيئي	3.78	0.59	1	مرتفعة
2	مستوى الوعي الوجداني البيئي	3.70	0.74	2	مرتفعة
1	مستوى الوعي المعرفي البيئي	3.66	0.81	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.71	0.65		مرتفعة

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (9) وجود درجة مرتفعة من الموافقة على مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.71) بانحراف معياري (0.65)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.66-3.78)، وعلى مستوى المجالات جاء مجال مستوى الوعي السلوكي البيئي في الدرجة الأولى بمتوسط حسابي (3.78)، ثم جاء مجال مستوى الوعي الوجداني البيئي في الدرجة الثانية بمتوسط (3.70)، فيما جاء مجال مستوى الوعي المعرفي البيئي في الدرجة الاخيرة بمتوسط حسابي (3.66)، وقد يعزى ذلك إلى الأدوار التي تقوم بها وسائل الاعلام والمؤسسات التربوية والجامعات في مجال تنمية الوعي البيئي لدى الطلبة، بالإضافة إلى أهمية قضايا تغير المناخ والاحتباس الحراري والتي أصبحت تمس حياة المواطن الأردني بشكل يومي، حيث أصبحت وسائل الإعلام تؤدي دوراً هاماً في تنمية الوعي بقضايا البيئة ومشاكلها، وتعميق شعور المواطن بواجباته ومسؤولياته تجاه البيئة، نظراً لتزايد حاجة الطلبة إلى الأخبار البيئية، ومعرفة تأثيرات الكوارث، وحوادث التلوث البيئي والتغيرات المناخية على الأوضاع الاجتماعية والاقتصادية، وأن قنوات التلفزيون الأرضية والفضائية تلعب الدور الأول في توصيل المعلومات البيئية لهم ، وهذا يختلف مع نتائج دراسة الحزامي (2022) التي توصلت إلى ارتفاع مستوى الوعي البيئي لدى أفراد العينة، ودراسة تيكن وجونيوس (Takin & Gunes, 2018)، التي

توصلت الدراسة إلى وجود مستوى وعي بيئي منخفض لدى الطلبة حول المشاكل البيئية، وتم قياس مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم من خلال ما يلي:

1. مستوى الوعي المعرفي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم:

جدول (10): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مستوى الوعي المعرفي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة موافقة
8	أعرف العادات السلوكية التي تؤدي إلى تلوث البيئة كرمي النفايات في الشارع.	3.84	1.02	1	مرتفعة
2	أدرك خطورة النفايات الخطرة التي تهدد البيئة في المجتمع الأردني.	3.80	0.97	2	مرتفعة
4	أتفهم خطورة استنزاف الإنسان للموارد الطبيعية.	3.79	0.96	3	مرتفعة
3	استطيع تقديم بعض التصورات عن الحلول المناسبة لكيفية المحافظة على البيئة.	3.68	0.94	4	مرتفعة
1	أتفهم أهمية التفاعل بين الانسان والبيئة المحيطة به.	3.64	1.10	5	متوسطة
6	أتفهم السلوكيات الخاطئة التي تؤدي لحدوث المشكلات البيئية.	3.56	0.98	6	متوسطة
5	أعرف مصادر التلوث وتأثيرها على البيئة في الأردن.	3.55	1.01	7	متوسطة
7	أستمتع بحضور الندوات العلمية ذات الصلة بقضايا البيئة.	3.45	1.08	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.66	0.81	–	متوسطة

بينت الدراسة وجود درجة متوسطة من الموافقة حول مستوى الوعي المعرفي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية حيث بلغ متوسط الإجابات للدرجة الكلية للمجال (3.66) وبانحراف معياري (0.81). حيث تؤكد الأدبيات والدراسات السابقة بأن الوعي البيئي يشمل العديد من الأبعاد وقد حددتها (الخفاف،2013) في إدراك الطالب لموقف ما أو ظاهرة ما نفعها أو ضرها وادراك الطالب للعلاقة بين الإنسان والبيئة والتفاعل بينهما، وإدراك الطفل للمشكلات البيئية التي يتسبب فيها الإنسان مثل عدم النظافة، وعدم النظام والضوضاء، وسوء استهلاك الطاقة الكهربائية، وسوء استهلاك المياه واهدار الممتلكات العامة، والتلوث، وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.45–3.84)، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (8) والتي تنص على "أعرف العادات السلوكية التي تؤدي إلى تلوث البيئة كرمي النفايات في الشارع" بمتوسط حسابي (3.84) وبانحراف معياري (1.02)، وقد يعزى ذلك إلى كون الطالب في مرحلة الجامعية يكون لديه معرفة بالكثير من القضايا

البيئة وتلوث البيئة وكيفية المحافظة على البيئة والتي يكون أكتسبها من المدرسة أو الأسرة، فيما جاءت الفقرة رقم (7) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.45) وبانحراف معياري (1.08) والتي تنص على" أستمتع بحضور الندوات العلمية ذات الصلة بقضايا البيئة"، وقد يعزى ذلك الى كون الندوات غالباً ما تكون في أوقات غير مناسبة للطلبة أو تكونه موضوعاتها غير جذابة للطلبة أو لعدم معرفة الطالب بمكان انعقادها والموضوعات الي تعالجها.

2. مستوى الوعي الوجداني البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

جدول (11): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مستوى الوعي الوجداني البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة موافقة
7	أقلق كثيراً على مستقبل الأرض بسبب التلوث البيئي.	3.81	0.85	1	مرتفعة
2	أدرك ضرورة تضمين المواد الدراسية لمضامين عن الوعي البيئي.	3.77	1.07	2	مرتفعة
3	أدرك أهمية متابعة الأخبار المتعلقة بقضايا البيئة.	3.76	1.07	3	مرتفعة
6	أدرك ضرورة زيادة المواد الدراسية التي تتعلق بالبيئة كمتطلبات إجبارية في البرامج الدراسية الجامعية المختلفة.	3.74	0.92	4	مرتفعة
5	أشارك الطلبة زيارة الجمعيات والنوادي البيئية.	3.71	0.91	5	مرتفعة
8	أؤيد تفعيل تطبيق القوانين التي تحمي البيئة.	3.67	0.90	6	متوسطة
1	أهتم كثيراً بالموضوعات التي تتعلق بحماية البيئة.	3.56	1.09	7	متوسطة
4	أشارك زملائي الطلبة الأفكار المتعلقة بالقضايا البيئية.	3.54	1.06	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.70	0.74	-	مرتفعة

يتضح من جدول (11) وجود درجة مرتفعة من الموافقة حول مستوى الوعي الوجداني البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية حيث بلغ متوسط الإجابات للدرجة الكلية للمجال (3.70) وبانحراف معياري (0.74)، حيث تقود مرحلة الوعي الثقافي والمعرفة بالقضايا البيئية إلى الاهتمام بهذه القضايا ومتابعتها، وهذا التغير والانتقال من مرحلة إلى أخرى يؤثر ويتأثر بأنماط التعرض لوسائل الإعلام، وإن التعرض لوسائل الإعلام يزيد من اهتمام الفرد بالقضايا البيئية التي تحدث في بيئته وتدفعه إلى البحث عن المعلومات التي تشبع فضوله، وينعكس هذا الاهتمام بدوره على حجم التعرض لهذه الوسائل الإعلامية، وقد يعزى ذلك إلى الخوف على مستقبل الانسان وصحته على ضوء التأثيرات السلبية لتلوث البيئة على صحة الطالب خصوصاً في ظل التأثيرات السلبية لتغير المناخ على الأردن،

حيث بلغ متوسط الاجابات للدرجة الكلية للمجال (3.70) وبانحراف معياري (0.74). وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.54-3.81)، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (7) والتي تنص على "أقلق كثيراً على مستقبل الأرض بسبب التلوث البيئي" بمتوسط حسابي (3.81) وبإنحراف معياري (0.85)، وقد يعزى ذلك الى ما يشهد العالم من ارتفاع كبير في درجات الحرارة والتلوث الكبير للهواء، وانبعاث الغازات السامة والآثار المدمرة لتلوث البيئة على صحة الانسان، فيما جاءت الفقرة رقم (4) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.54) وبإنحراف معياري (1.06) والتي تنص على "أدرك ضرورة زيادة المواد الدراسية التي تتعلق بالبيئة كمتطلبات إجبارية في البرامج الدراسية الجامعية المختلفة"، وقد يعزى ذلك الى طبيعة الخطط والبرامج التدريسية في كل تخصص ومدى الاهتمام بقضايا البيئة في كل تخصصات الجامعة.

3 مستوى الوعي السلوكي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

جدول (12): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات مستوى الوعي السلوكي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة موافقة
3	أحرص على إلقاء النفايات في الأماكن المخصصة لها.	3.86	0.77	1	مرتفعة
7	أشارك في المشاريع البحثية التي تخدم البيئة لتساعد في حل مشكلاتها.	3.83	0.85	2	مرتفعة
4	أشارك في الحملات التطوعية لتنظيف الشوارع.	3.82	0.78	3	مرتفعة
1	أشارك في الحملات التطوعية لتنظيف مرافق الجامعة.	3.80	0.80	4	مرتفعة
6	أمتلك المقدرة على تصنيف المشكلات البيئية حسب خطورتها على البيئة في الأردن.	3.77	0.77	5	مرتفعة
5	أحرص على المشاركة في حملات حماية البيئة.	3.73	0.83	6	مرتفعة
2	أشارك مع زملائي في زراعة الأشجار في الحدائق العامة.	3.73	0.85	7	مرتفعة
8	أحرص دائماً على المشاركة في حملات التوعية البيئية.	3.67	0.81	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.78	0.59	-	مرتفعة

يتضح من الجدول (12) وجود درجة مرتفعة من الموافقة حول مستوى الوعي السلوكي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية حيث بلغ متوسط الإجابات للدرجة الكلية للمجال (3.78) وبانحراف معياري (0.59)، تعد مرحلة التأثير السلوكي من أهم مراحل تأثير وسائل الإعلام في عملية الثقافة البيئية، إذ تعتبر الترجمة الحقيقية لكل ما أكتسبه الفرد من معارف ومعلومات تتعلق ببيئته ، وما

أفرزته هذه المعارف وتلك المعلومات من مواقف واتجاهات تساعد على المشاركة الفاعلة في العملية السياسية، ويؤكد هذا ما ذهب إليه كل من تشافي Chaffee، جاكسون بيك – Jackson beek، ودورال Durall، من أن وسائل الإعلام تسهم إسهاماً كبيراً في توعية المواطن وتشجيعه على الاهتمام ببيئته التي يتأثر فيها مما ينعكس على سلوكه تجاهها ومحاولة مشاركته فيها (Singh, 2013).

وقد يعزى ذلك إلى مستوى وعي الطلبة بأهمية دورهم في حماية البيئة وكون سلوكياتهم في المحافظة على البيئة تعكس طبيعة شخصيتهم، وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.67-3.86)، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (3) والتي تنص على "أحرص على إلقاء النفايات في الأماكن المخصصة لها" بمتوسط حسابي (3.86) وبإنحراف معياري (0.77)، وقد يعزى ذلك إلى اعتبار هذه السلوك يعبر عن السلوك الحضاري للطالب، فيما جاءت الفقرة رقم (8) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.67) وبإنحراف معياري (0.81) والتي تنص على "أحرص دائماً على المشاركة في حملات التوعية البيئية"، وقد يعزى ضعف التوعية الإعلامية لدى الطلبة حول أهمية مشاركتهم في حمالات التوعية البيئة.

الاجابة على التساؤل الثاني: ما الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

جدول (13): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد العينة على مجالات الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الموافقة
3	الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال السلوكي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية	3.64	1.65	1	متوسطة
2	الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال المعرفي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية	3.62	1.52	2	متوسطة
1	الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال الوجداني لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية	3.50	0.96	3	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.58	1.26	-	متوسطة

يلاحظ من بيانات الجدول رقم (13) وجود درجة متوسطة من الموافقة على الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم، حيث بلغ المتوسط الحسابي الكلي (3.58) بانحراف معياري (1.26)، وتراوحت المتوسطات الحسابية ما بين (3.50–3.64)، وعلى مستوى المجالات جاء المجال السلوكي في الدرجة الأولى بمتوسط حسابي (3.64)، ثم جاء المجال المعرفي في الدرجة الثانية بمتوسط (3.62)، فيما جاء المجال الوجداني في الدرجة الأخيرة بمتوسط حسابي (3.50)، وقد يعزى ذلك الى ضعف دور الاعلام الإلكتروني بأدواته ووسائله المختلفة في نشر الوعي البيئي، مما يشير الى وجود إدوار للأعلام الالكتروني في نشر الوعي البيئي ولكن ليس بالمستوى المطلوب وقد يعزى ذلك الى كون اهتمامات شبكات التواصل الاجتماعي والمواقع الاخبارية يكون منصب عن القضايا التي تجذب المتلقي من فئة الطلبة، وهذا يتفق مع نتائج دراسة فتيحة (2021) التي توصلت الدراسة إلى أن الإعلام البيئي يؤدي دوراً توعوياً إعلامياً مما يسهم في رفع الوعي والتنمية البيئية، ودراسة سالم، الزميتي وعطية (2022) حيث أكدت نتائج الدراسة على أن شبكات التواصل الاجتماعي أثرت بشكل إيجابي في تنمية عناصر الوعي البيئي، ودراسة الحزامي (2022) التي توصلت الى وجود تأثير مرتفع لمواقع التواصل الاجتماعي في نشر الوعي البيئي، ودراسة فتيحة (2021) التي توصلت إلى أن الإعلام البيئي يؤدي دوراً توعوياً إعلامياً مما يسهم في رفع الوعي والتنمية البيئية، ودراسة زانج وسكوس (Zhang & Skoric, 2018) التي بينت نتائج التحليل وجود علاقة إيجابية بين استخدام شبكات التواصل الاجتماعي وبين النشاط البيئي والنمط الاستهلاكي لدى المبحوثين، وفيما يلي عرض لطبيعة هذه الأدوار، وفيما يلي عرض لمجالات الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم.

1- الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال الوجداني لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية

جدول (14): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال الوجداني لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة موافقة
1	شرح آليات تطبيق قوانين حماية البيئة في الجامعات.	3.67	0.81	1	متوسطة
6	العمل على زيادة الإحساس بأهمية البيئة الخضراء.	3.55	1.18	2	متوسطة
9	تضمين أهمية استخدام الطاقة المتجددة في المواد الدراسية للطلبة	3.52	1.13	3	متوسطة
5	نشر التعليمات التي ترفع من مستوى التعامل الإيجابي مع النظم البيئية بشكل طوعي.	3.52	1.19	4	متوسطة
2	توجيه الأفراد لحماية الموارد الطبيعية المتجددة.	3.48	1.15	5	متوسطة
4	التوجيه بدراسة الموضوعات المتعلقة بالموارد الطبيعية في الجامعات للمحافظة عليها.	3.48	1.17	6	متوسطة
8	زياده التعاطف مع حماية البيئات الطبيعية في الأردن.	3.46	1.12	7	متوسطة
7	تعزيز الشعور بأهمية وجود النباتات داخل المباني وخارجها.	3.46	1.14	8	متوسطة
3	التوعية بأهمية المحافظة على الموارد الطبيعية في الأردن.	3.40	1.15	9	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.50	0.96	-	متوسطة

يتضح من جدول (14) وجود درجة متوسطة من الموافقة على المجال الوجداني لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية بشكل عام حيث بلغ متوسط الاجابات للدرجة الكلية للمجال (3.50) وبانحراف معياري (0.96)، حيث تؤدي وسائل الإعلام دوراً كبيراً في تقوية اهتمام الجماهير بقضايا البيئة، وأهم أهداف الإعلام البيئي هو تحقيق الوعي وتنمية الحس بالبيئة، وتتمثل مهمة الإعلام البيئي في استخدام وسائل الإعلام جميعها لتوعية الإنسان وترشد سلوكه، وترتقي به إلى مسؤولية المحافظة على البيئة، وتعد وسائل الإعلام بكافة أشكالها المصدر الرئيس للمعلومات حول البيئة، وتستخدم أساليب مختلفة لحماية البيئة والمحافظة عليها نظيفة من كل أشكال سوء الاستغلال وقد يعزى ذلك إلى ضعف تأثير الإعلام الإلكتروني في توضيح المفاهيم البيئة لدى الطلبة وشرح قوانين حماية البيئة، وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.40-3.67)، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (1) والتي تنص على " شرح آليات تطبيق قوانين حماية البيئة في الجامعات"، وقد يعزى ذلك الى ضعف دور وزارة البيئة في القيام بدورها عبر مواقع التواصل الاجتماعي في شرح آليات تطبيق قوانين حماية البيئة

والعقوبات المفروضة على مرتكبي المخالفات البيئية، بمتوسط حسابي (3.67) وبإنحراف معياري (0.81)، فيما جاءت الفقرة رقم (3) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.40) وبإنحراف معياري (1.15) والتي تنص على "التوعية بأهمية المحافظة على الموارد الطبيعية في الأردن"، وقد يعزى ذلك ضعف دور الجهات الحكومية في توفير معلومات عن أهمية المحافظة عن الموارد الطبيعية في الأردن.

2. الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي المعرفي في المجال المعرفي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية

جدول (15): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي المعرفي في المجال المعرفي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة موافقة
3	خطورة الاحتباس الحراري لإرتفاع درجات الحرارة في الأردن.	3.73	1.70	1	مرتفعة
4	مشكلة التصحر وزيادة مساحتها.	3.69	1.71	2	مرتفعة
7	طرق المحافظة على البيئة الاردنية من التلوث.	3.65	1.70	3	متوسطة
1	خطورة التلوث البيئي على صحة افراد المجتمع الأردني.	3.49	1.15	4	متوسطة
5	زيادة الوعي بمصادر تلوث الهواء.	3.60	1.70	5	متوسطة
6	تأثيرات التغير المناخي على المجتمع الاردني.	3.59	1.70	6	متوسطة
2	خطورة تناقص الغطاء النباتي في الأردن.	3.62	1.72	7	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.62	1.52	-	متوسطة

يتضح من الجدول (15) وجود درجة متوسطة من الموافقة على الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي المعرفي في المجال المعرفي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، حيث بلغ متوسط الاجابات للدرجة الكلية للمجال (3.62) وبانحراف معياري (1.52)، وقد يعزى ذلك إلى أن وسائل الأعلام الالكتروني قد ساهمت في زيادة معرفة الطلبة بقضايا البيئية ولكن دورها لم يكن كما هو مفترض أن يكون في ضوء الانتشار الكبير لاستخدامات المواقع الإلكترونية وشبكات التواصل الاجتماعي بين الطلبة، وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.62-3.69)، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (3) والتي تنص على "خطورة الاحتباس الحراري لارتفاع درجات الحرارة في العالم" بمتوسط حسابي (3.69) وبإنحراف معياري (1.71)، وقد يعزى ذلك إلى أن قضية الاحتباس الحراري من القضايا العالمية التي تحظى باهتمام من قبل وسائل الإعلام، فيما

جاءت الفقرة رقم (2) في الترتيب الاخير بمتوسط حسابي (3.62) وبإنحراف معياري (1.72) والتي تنص على "خطورة تناقص الغطاء النباتي في الأردن"، وقد يعزى ذلك إلى ضعف ما يتم نشره عبد مواقع التواصل الاجتماعي حول تداعيات نقص الغطاء النباتي على حياة المواطن الأردني، حيث أن وسائل الإعلام الرقمية لا تعطي القضايا البيئية ما يناسبها من الاهتمام، ويتمثل ذلك في قلة المساحات الصحفية المخصصة لذلك، وكذلك قلة المواقع الإلكترونية المهتمة بالقضايا البيئية، وكذلك قلة عدد المحطات الفضائية والصحف المتخصصة المهتمة بشؤون البيئة (مجدي، 2022).

3. الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي المعرفي في المجال السلوكي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية

جدول (16): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لتقديرات أفراد العينة على كل فقرة من فقرات الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي المعرفي في المجال السلوكي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية

الفقرة	الفقرة	المتوسط الحسابي	الإنحراف المعياري	الرتبة	درجة موافقة
7	التوعية بضرورة التعامل مع التلوث السمعي.	3.69	1.69	1	مرتفعة
5	التوعية بضرورة توفير استهلاك المياه.	3.68	1.68	2	مرتفعة
3	الاهتمام بزراعة النباتات الخضراء في المنزل.	3.67	1.69	3	متوسطة
2	التشجيع على تقليل استخدام المنتجات البلاستيكية التي تؤثر على البيئة.	3.64	1.70	4	متوسطة
1	التشجيع على تقليل كمية النفايات.	3.63	1.71	5	متوسطة
6	التوعية بضرورة حماية بيئة الجامعة من التلوث.	3.62	1.72	6	متوسطة
4	التوعية على الحرص على تنظيف أماكن التنزه بعد تركها.	3.61	1.71	7	متوسطة
8	التوعية بضرورة توجيه زملاءك لحماية البيئة.	3.60	1.71	8	متوسطة
	الدرجة الكلية	3.64	1.65	-	متوسطة

يتضح من الجدول (16) وجود درجة متوسطة من الموافقة على الدور الذي يقوم به الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي المعرفي في المجال السلوكي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية، حيث بلغ متوسط الاجابات للدرجة الكلية للمجال (3.64) وبانحراف معياري (1.65)، وقد يعزى ذلك إلى كون ما تقوم وسائل الإعلام الالكتروني في غير مؤثر في تغيير سلوكيات الطلبة بشكل كبير في مجال حماية البيئة من التلوث، أو قد يعزى ذلك ضعف دور الاعلام الالكتروني في نشر وبث برامج حول البيئة تكون

قادرة على تغيير سلوكياتهم حول البيئة ، وعلى مستوى فقرات المقياس تراوحت المتوسطات الحسابية بين (3.60-3.69)، حيث كان أعلاها للفقرة رقم (7) والتي تنص على "التوعية بضرورة التعامل مع التلوث السمعي" بمتوسط حسابي (3.69) وبانحراف معياري (1.69)، وقد يعزى ذلك إلى كون مفهوم التلوث السمعي من المفاهيم البيئية الحديثة، لذا فإن تغطيته عبر وسائل الإعلام الإلكتروني تكون ضعيفة، فيما جاءت الفقرة رقم (8) في الترتيب الأخير بمتوسط حسابي (3.60) وبانحراف معياري (1.71) والتي تنص على "التوعية بضرورة توجيه زملاءك لحماية البيئة"، وقد يعزى ذلك إلى أن كون الطلبة لا تهتم بقضايا البيئة بشكل كبير لذا لا تأخذ حيز من مناقشاتهم حول هذا الموضوع، وبالتالي يقوم الطلبة بتوعية بعضهم في مجال حماية البيئة.

الاجابة على التساؤل الثالث: هل يوجد فروق في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم تعزى للاختلاف في الخصائص العامة (الجنس، السنة الدراسية، الكلية، الجامعة)؟

جدول (17): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم تعزى للاختلاف في الخصائص العامة (الجنس، السنة الدراسية، الكلية، الجامعة)؟

المتغير	فئة المتغير	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الجنس	ذكور	272	3.68	0.74
	اناث	328	3.74	0.56
السنة الدراسية	اولى	101	3.88	0.55
	ثانية	171	3.89	0.44
	ثالثة	203	3.57	0.80
	رابعة	125	3.56	0.60
الكلية	انسانية	339	3.71	0.72
	علمية	261	3.71	0.54
الجامعة	الاردنية	212	3.66	0.58
	اليرموك	201	3.95	0.27
	مؤته	187	3.52	0.89

يلاحظ من الجدول (17) وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لمتغيرات الدراسة، ولمعرفة دلالة هذه الفروق تم إجراء تحليل التباين المتعدد لأثر متغيرات الدراسة في استجابات عينة الدراسة.

جدول (18): نتائج تحليل التباين لبيان دلالة الفروق في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم تعزى للاختلاف في الخصائص العامة (الجنس، السنة الدراسية، الكلية، الجامعة)؟

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
الجنس	0.320	1	0.320	0.844	0.359
السنة الدراسية	8.430	3	2.810	7.414	*0.000
الكلية	0.006	1	0.006	0.016	0.899
الجامعة	10.288	2	5.144	13.574	*0.000
الخطأ	224.352	592	0.379		
الكلي	8516.759	600			

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05).

يتضح من نتائج تحليل التباين المبينة في الجدول (18) الى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05) في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم تعزى للاختلاف في (السنة الدراسية، الجامعة)، إذ بلغت قيم (ف) المحسوبة (7.414، 13.574) وبدلالات احصائية (0.000، 0.000) على التوالي، فيما لم تظهر نتائج التحليل وجود فروق دالة احصائياً في مستوى الوعي تعزى إلى الاختلاف في كل من الجنس والكلية. ولبيان دلالة الفروق بين في مستوى الوعي تبعاً لكل من السنة الدراسية والجامعة، تم استخدام اختبار شيفيه للاختبارات البعدية:

جدول (19): نتائج اختبار شيفية للاختبارات البعدية لاختبار دلالة الفروق في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم بين السنوات الدراسية

السنة الدراسية		متوسط الفروق	الدلالة الاحصائية
اولى	ثانية	-0.006	1.000
	ثالثة	0.313	*0.001
	رابعة	0.322	*0.002
ثانية	اولى	0.006	1.000
	ثالثة	0.318	*0.000
	رابعة	0.328	*0.000
ثالثة	اولى	-0.313	*0.001
	ثانية	-0.318	*0.000
	رابعة	0.009	0.999
رابعة	اولى	-0.322	*0.002
	ثانية	-0.328	*0.000
	ثالثة	-0.009	0.999

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05).

يلاحظ من نتائج اختبار شيفيه وجود فروق في مستوى الوعي البيئي بين: طلبة السنة الاولى وكل من طلبة السنتين الثالثة والرابعة لصالح طلبة السنة الاولى، وطلبة السنة الثانية وكل من طلبة السنتين الثالثة والرابعة لصالح طلبة السنة الثانية، وقد يعزى ذلك إلى أن طلبة السنة الأولى والثانية قد يكونوا درسوا مواد حول الثقافة البيئة أو حماية البيئة أو يكونوا على اطلاع أكثر حول القضايا العامة ومنها حماية البيئة.

جدول (20): نتائج اختبار شيفية للاختبارات البعدية لاختبار دلالة الفروق في مستوى الوعي البيئي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية من وجهة نظرهم بين الجامعات

السنة الدراسية		متوسط الفروق	الدلالة الاحصائية
الاردنية	اليرموك	-0.290	*0.000
	مؤته	0.135	0.092
اليرموك	الاردنية	0.290	*0.000
	مؤته	0.425	*0.000
مؤته	الاردنية	-0.135	0.092
	اليرموك	-0.425	*0.000

* الفروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=0.05).

يلاحظ من نتائج اختبار شيفيه وجود فروق في مستوى الوعي البيئي بين طلبة جامعة اليرموك وكل من طلبة جامعتي الاردنية ومؤته لصالح طلبة جامعة اليرموك، وقد يعزى ذلك إلى كون جامعة اليرموك لديها برامج توعية أكبر للطلبة حول قضايا البيئة.

وهذا يتفق مع نتائج دراسة تيكن وجونيوس (Takin & Gunes, 2018)، التي توصلت وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اتجاهات الطلاب والطالبات على مقياس الاتجاه البيئي فيما يخص الخصائص الديموغرافية.

التوصيات:

في ضوء نتائج الدراسة فأنها توصي بما يلي :

- قيام الجامعات الرسمية بعقد الندوات العلمية ذات الصلة بقضايا البيئة.
- ضرورة زيادة المواد الدراسية التي تتعلق بالبيئة كمتطلبات إجبارية في البرامج الدراسية الجامعية المختلفة.
- العمل على تحفيز طلبة الجامعات الحكومية الأردنية على المشاركة في حملات التوعية البيئية التي تسهم في حماية البيئة.
- العمل على تفعيل دور الإعلام الإلكتروني في تنمية الوعي البيئي في المجال الوجداني والمعرفي والسلوكي لدى طلبة الجامعات الحكومية الأردنية.
- أهمية تعزيز توعية الطلبة في الجامعات بالمحافظة على الموارد الطبيعية.

References

Abdul-Maqsoud, Hani. (2020). The effectiveness of a proposed program in media education using infographics in developing awareness of digital citizenship concepts among educational media specialists, Journal of Research in the Fields of Specific Education, 6 (29), 661-740.

Abu Aisha, Fadil. (2010). Electronic Media, Amman: Osama Publishing and Distribution House.

Al-Azab, Ashraf. (2021). The role of higher education institutions in spreading environmental awareness among students: Ajman University - United Arab Emirates as a model, Sharjah University Journal for Humanities and Social Sciences, Ajman University, 18 (1), 286-324.

Al-Halawi, Afrah Ibrahim (2014), Technology and Environment, Iraq, University of Babylon.

Al-Hizami, Nouf. (2022). The Role of Social Media in Spreading Environmental Awareness and Green Culture: A Survey Study on a Sample of Male and Female Students at King Saud University, Journal of Media Research, Al-Azhar University, 63 (1), 69-100.

Al-Khafaf, Iman. (2013). Environmental Education in Kindergartens, Amman: Dar Al-Manahj for Publishing and Distribution.

Al-Safti, Ihab. (2020). A proposed vision for education for a green environment in Egyptian universities, Educational Journal, Faculty of Education, Sohag University, 1 (80), 831-874.

Al-Salmi, Amal, Al-Otaibi, Faiza, Al-Radhi, Lulwa, and Nahi, Amira. (2022). The absence of environmental awareness in the Kingdom of Saudi Arabia and its impact on green marketing in light of the Kingdom's Vision 2030, Journal of Economic, Secondary and Administrative Sciences, 6 (4), 1-23.

Al-Shami, Alaa. (2023). Determinants of the digital divide phenomenon and its social impacts in Egyptian society. Arab Journal of Media and Communication Research, Issue (39), 1-20.

Al-Zoubi, Abdullah. (2015). The level of environmental awareness among students of the Faculty of Educational Sciences and its relationship to some variables, Educational Sciences Studies, 42 (3), 821-830.

Belkhader Mariam, and Bournan Salma. (2015). The Role of Facebook in Spreading Environmental Awareness: A Study of a Sample of Students from the College of Humanities and Social Sciences, University of Kasdi Merbah, Ouargla, Unpublished Master's Thesis, Menoufia University, Menoufia, Egypt.

Fatiha, Ait. (2021). Electronic environmental media is an alternative application for developing environmental awareness and achieving sustainable development. Study of a sample of students of the Faculty of Economics, Business and Management Sciences - University of Algiers 3, General Directorate of Scientific Research and Technological Development, 10 (1), 1-21.

Jordanian Economic and Social Council. (2021). Country status report, available at: https://www.esc.jo/

Mahri, Shafika (2016). Electronic media via Facebook and its role in achieving sustainable development. Journal of Arts and Social Sciences, 13 (2), 191-215.

Majdi, Yasmine (2022). The role of media in raising awareness of how to confront environmental problems, International Politics Journal, 2 (45), 20-45.

Ministry of Education, Higher Education and Scientific Research (2024), Ministry website https://www.mohe.gov.jo/

Muhammad, Ala. (2023). The effectiveness of electronic media in addressing environmental problems, Al-Azhar University Journal, Faculty of Media, 1 (65), 1-20.

Nasr El-Din, Abdel-Qader. (2017). Using new media to spread awareness of sustainable development issues, environmental awareness as a model, a field study, Middle East Public Relations Research Journal, 5 (15), 180-191.

Nour El-Din, Nader. (2021). The effects of climate change on Egypt, adaptation and confrontation, Cairo: Al-Ahram Center for Political and Strategic Studies.

Qabil, Tariq (2022). The role of scientific media in raising environmental awareness, Green Future website, available at https://2u.pw/QWIhJPY

Qandilji, Amer. (2015). Electronic media, Amman: Dar Al-Masirah for Publishing and Distribution.

Qassem, Hamada. (2023). Analysis of the reality of sustainable development in Egypt during the period 2017-2022, Journal of Financial and Commercial Research, 25 (1), 131-152.

Salem, Abdul Samad; Al-Zamiti, Ahmed; and Attia, Sally. (2022). The role of social media networks in developing environmental awareness among students of the Faculty of Education in Arish, Journal of the Faculty of Education in Arish, 11 (33), 315-362.

Sami, Reham. (2019). Digital media literacy skills among university students: a qualitative study, Arab Journal of Media and Communication Research, Issue (26), 196-215.

Ball-Rokeach, S. (1985). The origins of individual media-system dependency: A sociological framework. **Communication research**, 12(4), 485-510.

Carpenter, S, Takahashi, B, Cunningham, C & Lertpratchya, A. (2016). Climate and Sustainability The Roles of Social Media in Promoting Sustainability in Higher Education. **International Journal of Communication**, 10 (19), 1-8.

Saleh, W. (2019). The Role of Mass Media in Creating Environmental Sustainability Awareness in Libya. Thesis. Available at: **http://docs.neu.edu.tr**

Sekaran, U, Bougie, R, (2016), **Research Methods For Business: A Skill –Building Approach**, 6th, John Wiley & Sons.

Singh, U. (2013), Comparative Study of Environmental Awareness of Different Level Teachers, **Indian Streams Research Journal**, 3(7): 1-5.

Takin, C. & Gunes, G. (2018), Environmental Awareness in University Students and the Affecting Factors, **International Journal of community Medicine and public Health**, 5 (2), 422-429.

Zhang, N & Skoric, M. (2018). Media use and environmental engagement: Examining differential gains from news media and social media. **International Journal of Communication**, 1 (12), 1-24.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

The question of social integration and obstacles to academic achievement among the children of single mothers at the Social Welfare Institution : "Dar Al-Rahma"- Chefchaouen (Morocco) as a model

YOUNESS EL JAZOULI*
Moroccan center of studies and educational research in Rabat, University OF Abdelmalek Essaâdi- Morroco

Younes19801981@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-6742-107X

Received: 26/10/2024, **Accepted**: 15/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: This field study aims to address the problem of social integration and obstacles to academic achievement among the children of single mothers at the Social Welfare Institution "Dar Al Rahma" in Chefchaouen, Kingdom of Morocco. The research tools included regular observation, guided interviews with educational and administrative supervisors, and semi-guided interviews with the institution's primary school students. The descriptive-analytical approach was best suited to address this topic. The results concluded that a weak sense of affiliation and low self-esteem are among the most significant factors negatively affecting the integration of the children at the Dar Al Rahma Foundation into their surroundings and society. Additionally, issues such as distraction, hyperactivity, and dyslexia adversely impact their academic performance and may lead to school dropout. In light of these results, the study recommends intensifying efforts in service activities to rehabilitate the children of single mothers both psychologically and educationally, facilitating their integration into society.

Keywords: social integration, academic achievement, single mother, single mother's child, social welfare institution

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

سؤال الاندماج الاجتماعي وعوائق التحصيل الدراسي لدى أطفال الأمهات العازبات بمؤسسة الرعاية الاجتماعية "دار الرحمة" –شفشاون (المغرب) نموذجا–

يونس الجزولي *

المركز المغربي للدراسات والأبحاث التربوية بالرباط، جامعة عبد المالك السعدي– تطوان– المغرب

Younes19801981@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-6742-107X

تاريخ الاستلام: **2024**/10/**26** - تاريخ القبول: **2024**/12/**15** - تاريخ النشر: 2024/**12**/27

ملخص: تروم هذه الدراسة الميدانية معالجة إشكالية الاندماج الاجتماعي وعوائق التحصيل الدراسي لدى أطفال الأمهات العازبات بمؤسسة الرعاية الاجتماعية "دار الرحمة" بشفشاون (المملكة المغربية). وتمثلت أدوات البحث في الملاحظة المنتظمة، والمقابلة الموجهة مع المشرفين التربويين والإداريين، والمقابلة نصف الموجهة مع نزلاء المؤسسة؛ المتمدرسين بالسلك الابتدائي. وكان المنهج الوصفي التحليلي الأنسب لمعالجة موضوع بهذا النمط. وخلصت النتائج إلى أن ضعف الشعور بالانتساب وتقدير الذات من أهم العوامل المؤثرة سلبا في اندماج أطفال مؤسسة "دار الرحمة" في محيطهم ومجتمعهم، كما أن تشتت الانتباه وفرط الحركة والعسر القرائي ينعكس سلبا في نتائجهم الدراسية وقد يؤدي بهم إلى التسرب المدرسي. وفي ضوء النتائج أوصت الدراسة بتكثيف الاهتمام بالأنشطة الخادمة لتأهيل أطفال الأمهات العازبات نفسيا وتربويا وتيسير سبل اندماجهم في مجتمعهم

الكلمات المفتاحية: الاندماج الاجتماعي، التحصيل الدراسي، الأم العازبة، طفل الأم العازبة، مؤسسة الرعاية الاجتماعية

* المؤلف المرسل

1- مقدمة:

شهد المجتمع المغربي شأنه في ذلك شأن باقي المجتمعات العربية تغيرات في بنياته الثقافية والاجتماعية، وغزته أنماط ثقافية دخيلة عن النسيج الاجتماعي العام بفعل العولمة والانفتاح على قيم العالم الغربي عبر الوسائط التكنولوجية الحديثة؛ الشيء الذي أسكب الملح على جراح هذه المجتمعات، وأفرز ظواهر اجتماعية اخترقت المحظور الاجتماعي والأخلاقي والديني كظاهرة الأمهات العازبات.

وبخلاف المجتمعات الغربية التي لا تجرم الحمل قبل الزواج وتطبع معه بل وتحميه قانونيا واجتماعيا، فإن الأمر يختلف في المغرب وباقي المجتمعات العربية والإسلامية التي ترفض تماما أي تعد على الثوابت والأعراف التي لا تسمح بممارسة الجنس إلا في إطار مؤسسة الزواج، والذي يعتبر المساحة الشرعية الوحيدة لأية ممارسة جنسية بين رجل وامرأة، والمسلك الوحيد لاعتبار الأطفال الناتجين عن هذه الممارسة أطفالا شرعيين؛ حيث إن الفتاة التي تقيم علاقة جنسية خارج إطار مؤسسة الزواج تظل مرفوضة عرفا وقانونا وشرعا، ولا يعترف بها ولا بطفلها اللذين يظلان على الهامش، ويصبحان عرضة لكل أنواع الإدانة والإقصاء الاجتماعي، بدءا بالأسرة التي دنست سمعتها ولوث شرفها وجلبت لها العار والفضيحة، وثانيا غير مرحب بهما في المجتمع لانزياحهما عن قوانينه ومعاييره وآدابه العامة.

2- مشكلة الدراسة:

قد لا نختلف على الدور المركزي في التنشئة الاجتماعية الذي تضطلع به دور الرعاية الاجتماعية بالمغرب في احتضان أطفال الأمهات العازبات وحفظ كرامتهم، أمام رفض أسري واجتماعي قاطع للأم العازبة، التي تضطر للتخلي عنه في الفضاء العام، فيحرم من العيش بهوية كاملة في أسرة بيولوجية طبيعية يعترف بها القانون والمجتمع.

وإزاء هذا الوضع، يجد هذا الطفل نفسه ضحية لجريمة لم يرتكبها مودعا في مؤسسات للرعاية الاجتماعية، قد تمنحه حنانا بديلا يعوضه الحرمان الحسي والعاطفي والانفعالي من الأسرة ومن الأم خاصة، وما يترتب على ذلك من افتقاد الطفل لهذه المحبة والرعاية الأسرية، فتسعى هذه المؤسسات الإيوائية تنزيلا لمقتضيات الفصل 32 من الدستور المغربي (2011) إلى توفير الحماية القانونية والاعتبار الاجتماعي والمعنوي لجميع الأطفال، وضمان حقهم في التعليم بكيفية متساوية بصرف النظر عن وضعيتهم العائلية، والحرص على تنشئتهم اجتماعيا، ومواكبتهم نفسيا وتربويا لتحقيق نوع من التوازن في نمو شخصيتهم، وحمايتهم نسبيا من عقاب المجتمع الذي يلازمهم طيلة حياتهم، متعرضين

لمختلف ضروب النعوت القدحية والإيذاء المعنوي؛ التي تهدر حقهم في الكرامة وتسلب إنسانيتهم، وتجعلهم يعانون الكثير من الاضطرابات في شخصيتهم، ويغدون عرضة للأمراض العصبية والنفسية، وتصدر عنهم سلوكات لا اجتماعية غير منضبطة مع قوانين وأعراف مجتمعهم.

وتأسيسا على ما سبق، فهذا الموضوع يستحق البسط على محك البحث والدراسة بالنظر إلى التصاعد الملموس في عدد أطفال الأمهات العازبات بدور الرعاية الاجتماعية، إذا ما استندنا إلى الإحصائيات الرسمية (وزارة التضامن والتنمية الاجتماعية والمساواة والأسرة المغربية، 2024)؛ حيث يبلغ عدد الأطفال المودعين بمؤسسات الرعاية الاجتماعية المرخصة والمتخصصة في مجال "الأطفال في وضعية صعبة" ما مجموعه 9390 مستفيد ومستفيدة، 5975 ذكور و3415 إناث، وذلك إلى غاية بداية سنة 2024. علاوة على أن هذا الموضوع لم يوف حقه من الدراسات الميدانية بالمغرب، فارتأينا مقاربته في حيزه المكاني بمؤسسة الرعاية الاجتماعية "دار الرحمة" بشفشاون من زاويتين اثنتين: الأولى سوسيولوجية؛ تتعلق برصد وتحليل عوائق اندماج أطفال الأمهات العازبات اجتماعيا في محيطهم الخاص والعام، والثانية تربوية؛ تهدف إلى رصد صعوبات التعلم التي قد تؤثر سلبا في تحصيلهم الدراسي وسبل تجاوزها. ومن هنا التفتنا إلى إشكالية هذه الدراسة، والتي تمحورت حول السؤال الرئيس الآتي:

– ما معيقات الاندماج الاجتماعي وصعوبات التحصيل الدراسي لدى أطفال الأمهات العازبات المقيمين بمؤسسة الرعاية الاجتماعية "دار الرحمة" بشفشاون؟

3– فرضيات الدارسة:

الفرضية الرئيسية:

– يعاني أطفال الأمهات العازبات بمؤسسة الرعاية الاجتماعية "دار الرحمة" بشفشاون من عوائق في الاندماج الاجتماعي ومن صعوبات في التحصيل الدراسي.

–الفرضيات الفرعية:

– يؤثر ضعف الشعور بالانتساب في اندماج أطفال الأمهات العازبات اجتماعيا "بدار الرحمة" بشفشاون.
– يؤثر التقدير المنخفض للذات في اندماج أطفال الأمهات العازبات اجتماعيا "بدار الرحمة" بشفشاون.

- يؤثر تشتت الانتباه في التحصيل الدراسي لأطفال الأمهات العازبات "بدار الرحمة" بشفشاون.
- يؤثر عسر القراءة في التحصيل الدراسي لأطفال الأمهات العازبات "بدار الرحمة" بشفشاون.

4- أهداف الدراسة:

- التعرف على عوائق الاندماج الاجتماعي لدى أطفال الأمهات العازبات "بدار الرحمة" بشفشاون.
- التعرف على عوائق التحصيل الدراسي لدى أطفال الأمهات العازبات "بدار الرحمة" بشفشاون.
- اقتراح حلول عملية لتسهيل اندماجهم الاجتماعي وتيسير تحصيلهم الدراسي.

5- أهمية الدراسة:

تتبلور أهمية الدراسة الحالية في العديد من الجوانب منها:

- تستهدف هذه الدراسة شريحة اجتماعية هشة هي بحد ذاتها موضوعا جديرا بالبحث؛ بالنظر لتعرضها لشتى ضروب الإقصاء والتهميش، ومختلف أشكال الإيذاء المعنوي؛ الأمر الذي يدعو إلى تسليط الضوء على تداعيات هذا الوضع على التنشئة الاجتماعية لأطفال الأمهات العازبات وتأثيراتها على مردودهم الدراسي.

- يأمل أن يستفيد من نتائج الدراسة الحالية ومقترحاتها وزارة التضامن والتنمية الاجتماعية والمساواة والأسرة المغربية، والمشرفون المباشرون على دور الرعاية الاجتماعية الحاضنة لأطفال الأمهات العازبات؛ لتحسين أشكال التدخل واتخاذ قرارات مناسبة بوضع برامج قابلة للتنفيذ تأخذ بعين الاعتبار المعيقات المرصودة لدى هذه الفئة.

- تكتسب هذه الدراسة أهميتها أيضا من خلال استخدامها لأدوات البحث الكيفي، وابتعادها عن لغة الأرقام؛ إذ تعيننا تلك الأدوات الكيفية على استخراج المعاني العميقة الثاوية خلف الظاهرة المدروسة، والتمعن في سلوكيات أطفال الأمهات العازبات، ورصد تفاعلاتهم مع وواقعهم الاجتماعي وبيئتهم التعليمية. وهذه الأدوات الكيفية تعطي مصداقية اكثر للنتائج المتوخاة.

6- الدراسات السابقة:

من بين أهم هذه الدراسات التي تطرقت لفئة أطفال الأمهات العازبات والتي تقارب إلى حد ما موضوع دراستنا نجد:

- دراسة (الغفار، 1976) بعنوان: المواليد غير الشرعيين والمجتمع، دراسة اجتماعية للمواليد غير الشرعيين في جمهورية مصر العربية.

رامت هذه الدراسة الكشف عن مدى قدرة المواليد غير الشرعيين في الأسر البديلة وفي المؤسسات الإيوائية على الاندماج الاجتماعي. وقد أجريت على عينة قوامها (34) طفلا غير شرعي في سن 12 سنة. وكشفت نتائج الدراسة أن الأطفال غير الشرعيين المقيمين داخل المؤسسات كان لديهم إحساسا بعدم الرضا عن الحياة في المؤسسة، وعدم القدرة على إقامة علاقة اجتماعية سواء داخل المؤسسات أو خارجها مع إحساس دائم بالعزلة الاجتماعية.

- دراسة (دخينات 2012) بعنوان: وضعية الأطفال غير الشرعيين في المجتمع الجزائري دراسة ميدانية في مدينة باتنة.

هدفت هذه الدراسة تفسير العلاقة القائمة بين الطفل غير الشرعي من ناحية، والأسرة والمؤسسة البديلة من ناحية أخرى، مع البحث في الأبعاد والآثار الناتجة عن الانفصال الحاصل بين الطفل ووالديه بسبب النبذ والتخلي الراجع لعدم شرعية العلاقة التي جمعت بينهم. وتوصلت الدراسة إلى أن الطفل غير الشرعي يعاني من وضعية اجتماعية ونفسية صعبة بسبب الحرمان من الوالدين، وجهله لنسبه؛ مما يسبب له إعاقة نفسية واجتماعية. وأوصت الدراسة بضرورة إدماج الطفل غير الشرعي في المجتمع من خلال إلحاقه بأسر بديلة، وتحسين نوع الرعاية وأسلوب التنشئة المقدم في المؤسسات الإيوائية، وجعلها تتماشى وتستجيب لخصوصيات حاجات الطفل غير الشرعية.

- دراسة (Cherkawi, 2010) Le Maroc des mères célibataires

كشفت هذه الدراسة التي أنجزتها الأستاذة نادية الشرقاوي، أخصائية علم النفس المغربية، لفائدة جمعية "إنصاف" المهتمة بمساندة المرأة والطفل في وضعية صعبة أن هناك 27.199 أما عازبة بالمغرب، وضعن 45.424 طفلا في 2009، 21% بالمائة منهن لديهن ما بين 3 و6 أطفال، وأنه في كل يوم، تضع 83 أما عازبة مولودا خارج مؤسسة الزواج، وأنه في كل يوم أيضا، يولد 153 طفلا خارج مؤسسة الزواج ضمنهم 24 طفلا يتم التخلي عنهم. وأرجعت الباحثة تصاعد هذه الأرقام المقلقة لما أسمته بالقيود التي يفرضها المجتمع على الرجل والمرأة، المتمثلة في رفضه إقامة علاقات جنسية خارج

إطار مؤسسة الزواج، مشيرة في الوقت نفسه، إلى المعاناة التي تعيشها المرأة العازبة جراء نظرة المجتمع القاسية إليها، مما يدفعها إلى الاستمرار في الانحراف والتخلي عن أطفالها في الشارع.

– دراسة (السباعي، 2018) بعنوان: آثار التخلي على سيكولوجية الطفل: حالة نزلاء "دار الأطفال".

تقترب هذه الدراسة المغربية من موضوع دراستنا وإن اختلفت عنها في مجال البحث وعينته وبعض متغيراته، وقد حاولت الباحثة فهم الأسباب الكامنة للاضطرابات التعلمية والسلوكية داخل المدارس لهذه العينة، ومدى ارتباطها بالانعكاسات السيكولوجية لوضع التخلي على شخصياتهم في أبعادها العاطفية والمعرفية والسلوكية. ومن بين استنتاجات الدراسة: أن الانتماء إلى هذه المؤسسات قد يساهم في تعميق معاناة الأطفال، بسبب "تنميطهم" كأطفال متخلى عنهم على المستوى الاجتماعي والقيمي؛ مما يؤثر سلبا في نموهم النفسي والعقلي والسلوكي ويرسخ آلامهم ويغذي مشاعر الإقصاء والتهميش والرفض بداخلهم.

7– التعقيب العام على الدراسات السابقة:

– إن أغلب الدراسات الميدانية التي أمكننا الاطلاع عليها، انصب اهتمامها على الجوانب السيكولوجية والاجتماعية للأم العازبة، بينما القضايا التي تتعلق بأطفالها خصوصا جانب الاندماج الاجتماعي وصعوبات التحصيل الدراسي فتبقى معدودة على رؤوس الأصابع. – تتقاطع الدراسات السابقة المعروضة مع الدراسة الحالية في وحدة الموضوع؛ أي الأطفال في وضعية صعبة؛ المقيمين في دور الرعاية الاجتماعية أو الأسر البديلة، باستثناء دراسة الباحثة (Cherkawi, 2010) التي ركزت على فئة أطفال الأمهات العازبات بالمغرب، مقدمة دراسة إحصائية وتفسيرية عن أسباب التصاعد المقلق للظاهرة. كما تشابه البحث الحالي مع الدراسات السابقة من حيث منهج البحث؛ فمعظم الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي التحليلي.

– تختلف الدراسة الحالية عن باقي الدراسات الأخرى في متغيراتها ومجال بحثها وأدواتها وعينتها والفترة الزمنية التي أجريت فيها الدراسة (2024)؛ فهي تعتبر الاحدث مقارنة بالدراسات السابقة.

– ما يميز الدراسة الحالية كونها الدراسة الأولى في المغرب – في حدود علم الباحث–التي سعت إلى رصد عوائق الاندماج وصعوبات التحصيل الدراسي لدى أطفال الأمهات العازبات بدور الرعاية

الاجتماعية؛ مما يوضح أصالة الموضوع ويؤكد الحاجة الملحة إلى إجراء هذه الدراسة. وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تكوين تصور واضح لصياغة مشكلة الدراسة الحالية وبناء فرضيات دراسته، واختيار منهجها الملائم لطبيعة الموضوع.

8- مفاهيم الدراسة

8-1- الاندماج الاجتماعي: يشير (المالكي، 2001: 16) إلى أن الاندماج سيرورة يتمكن من خلالها فرد أو مجموعة أفراد من الانخراط في سيرورة أخرى أعم وأشمل، أي أن الفرد يكون هو الفاعل الأساسي في هذه السيرورة، وذلك في إطار مؤسسات وآليات يوهبها له المجتمع لتسهيل عملية اندماجه، أي من خلال عمله بالطابع السائد في الجماعة المراد الاندماج بها، وكل فشل قد يتعرض له الفرد في عملية اندماجه هاته، قد تجعله في حالة عدم تلاؤم مع معايير وقيم المجتمع.

وللتمييز بين الإدماج والاندماج يذهب (بوقرة، 2016: 36) إلى أن الأول تتحكم فيه مؤسسات معينة؛ إما أن تكون الأسرة أو الدولة، أو مؤسسة مهنية أو جمعيات خاصة...الخ أما الاندماج: فهي عملية تخص الفرد مباشرة، وهي ترتبط بدرجة قبوله بين الجماعة التي يريد أن يكون جزءا منها، وتقتضي عملية الاندماج هذه أولا التكيف مع معطيات الحياة، أما إذا لم يكن هناك تكيف فعلي فلن يكون هناك اندماج.

ونقصد بمفهوم الاندماج إجرائيا: عوائق الاندماج الاجتماعي لأطفال الأمهات العازبات المقيمين بدار الرعاية الاجتماعية بشفشاون، وحصرناها في عائقين: ضعف الشعور بالانتساب؛ وعائق التقدير المنخفض للذات.

8-2 التحصيل الدراسي: يشير (العيسوي، 2004) إلى أن مفهوم التحصيل الدراسي يعني القدرة على أداء متطلبات النجاح المدرسي سواء في التحصيل بمعناه العام أو النوعي لمادة دراسية معينة.
وتعرفه "موسوعة علم النفس والتحليل النفسي" بأنه: بلوغ مستوى من الكفاءة في الدراسة سواء في المدرسة أو الجامعة، وتحديد ذلك باختبارات التحصيل المقننة أو تقديرات المدرسين، أو الاثنين معا (جاسم، 2009: 293)

والمقصود بهذا المفهوم في الدراسة الحالية: صعوبات التعلم التي تؤثر سلبا في التحصيل الدراسي لأطفال الأمهات العازبات بالمركز المذكور وحصرناها في صعوبتين: الأولى: تشتت الانتباه؛ والثانية: عسر القراءة.

3-8 الأم العازبة: يرى (أبلال، 2020) أن مفهوم الأم العازبة، يعد مفهوما مستجدا في حقل الدراسات العربية، خاصة في الدراسات الاجتماعية؛ فهو مأخوذ من الحقل الغربي، وخاصة من الحقل الأوروبي، الفرنسي والإنجليزي تحديدا، بما هو ترجمة les mères célibataires" و single " " mother، وهو ما يعني الاسم الذي يطلق على المرأة التي تلد خارج مؤسسة الزواج، أيا كانت أشكال هذه الولادة، سواء نتيجة الاغتصاب، أو تخلي الأب البيولوجي عنها بعد حملها، أو نتيجة قرار المرأة الحمل عبر تقنية التلقيح الاصطناعي، كما هو الشأن بالنسبة إلى البلدان الغربية، ولو أن السياق العربي لم يشهد بعد حالات مشابهة لهذا التلقيح الاصطناعي والإرادي.

في السياق المغربي، تعد تسمية الأمهات العازبات ترجمة للمفهوم الفرنسي (les mères célibataires)؛ بمعنى الأمهات اللواتي أنجبن أطفالا في إطار علاقة جنسية خارج مؤسسة الزواج؛ وهذا هو المفهوم الإجرائي المقصود في الدراسة الحالية.

4-8 طفل الأم العازبة: جاء في قاموس علم النفس أن الطفولة هي مرحلة من الحياة تبدأ من النمو إلى المراهقة وأنها المرحلة النهائية الهامة لتغير المولود الجديد لينتقل ويصبح راشدا NORBET, (89 : 1989). وطفل الأم العازبة تتباين تسمياته؛ الطفل غير الشرعي الذي يكون أحد الوالدين غير معروف، وغالبا ما تكون الأم معروفة والأب يكون مجهولا، ويكون هذا الطفل ناتجا عن علاقة خارج إطار الزواج مما يجعل إمكانية وجود النسب غير واردة (بلبل، 2008: 5) وقد يطلق عليهم أحيانا الأطفال اللقطاء، أو الفاقدين للرعاية الوالدية، أو مجهولي النسب، وحتى أحيانا ينعتون بألفاظ قبيحة كأولاد الحرام أو أولاد الزنا.

والمفهوم الذي يمكن اعتماده في الدراسة الحالية هو الذي يشمل الأطفال خارج نطاق الزواج الشرعي، المتراوحة أعمارهم بين 6 سنوات إلى 13 سنة، المقيمين بمركز الرعاية الاجتماعية "دار الرحمة" بشفشاون، والمتابعين لدراستهم بالسلك الابتدائي.

5-8 مؤسسة الرعاية الاجتماعية: نقصد بها مؤسسة الرعاية الاجتماعية المسماة المركز المتعدد الاختصاصات "دار الرحمة" لإيواء الأطفال المتخلى عنهم والنساء في وضعية صعبة بمدينة شفشاون، المنضوي تحت لواء جمعية حماية الأسرة المغربية فرع شفشاون، والذي أسس في 15 نونبر 2017.

وهذه المؤسسة تهدف إلى التكفل بالغير عن طريق تحسين أوضاع الفئات الاجتماعية المحتاجة؛ وذلك بتوفير الشروط الضرورية لتأطير وحماية الأطفال في وضعية صعبة: (أطفال في وضعية احتياج، أطفال أيتام، أطفال متخلى عنهم، أطفال أمهات عازبات، أطفال مهملين، والنساء في وضعية صعبة...) ، بالإضافة إلى المساعدة في اندماج المستفيدين في الحياة العادية، وتهييئهم للعب أدوار إيجابية في المستقبل، وتحفيز المستفيدين على الابتكار في المجالات التربوية والرياضية والفنية والحرفية...(الرحمة، 2017: 2).

9- الإجراءات المنهجية للدراسة:

9-1 مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون المجتمع الأصلي للدراسة الحالية من جميع أطفال الأمهات العازبات المستفيدين من خدمات "دار الرحمة" بشفشاون والمتابعين دراستهم بالسلك الابتدائي، والبالغ عددهم 27 تلميذا منهم 17 إناث، تتراوح أعمارهم ما بين 6 سنوات و13 سنة.

وتجدر الإشارة إلى أن العدد الإجمالي لأطفال الأمهات العازبات (متمدرسين، وغير متمدرسين) بـ: "دار الرحمة" بشفشاون حسب آخر إحصائيات (وزارة التضامن والإدماج والأسرة، 2024) بلغ: 63 منهم: 37 إناث.

9-2 حدود الدراسة:

- اقتصرت هذه الدراسة جغرافيا على مركز الرعاية الاجتماعية "دار الرحمة" بمدينة شفشاون الواقعة إداريا ضمن جهة طنجة تطوان الحسيمة بالمملكة المغربية.
- اقتصرت هذه الدراسة بشريا، على أطفال الأمهات العازبات بالمركز المذكور المتابعين دراستهم بالسلك الابتدائي، وعلى المشرفات التربويات والإداريات العاملات بالمركز.
- اقتصرت هذه الدراسة من الناحية الزمنية على السنة الدراسية 2023-2024.

9-3 تقنيات الدراسة

اعتمدنا بالأساس على تقنيات كيفية تساوقت مع طبيعة الدراسة وأهدافها وتتمثل في:

- الملاحظة المنتظمة والمقابلات نصف الموجهة مع أطفال الأمهات العازبات.
- المقابلة الموجهة مع المشرفات التربويات والإداريات بالمركز.
- اختبارات عسر القراءة مع الأطفال المستفيدين، وتوظيف تقنية تحليل المضمون.

9-4 المنهج المتبع:

انطلاقا من طبيعة الدراسة وأهدافها استخدمنا المنهج الوصفي التحليلي؛ لأنه الأنسب لوصف المتغيرات المتعلقة بإشكالية معيقات الاندماج الاجتماعي وصعوبات التحصيل الدراسي لدى أطفال الأمهات العازبات بمركز الرعاية الاجتماعية "دار الرحمة"، ثم تحليل النتائج المحصل عليها ومناقشتها.

10- عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

المحور الأول: عوائق الاندماج الاجتماعي:

"الاندماج واقعة اجتماعية لا تهم الفئات الاجتماعية في وضعية صعبة، وإنما المجتمع في كليته، كما أنه لا يوجد اندماج في المطلق، وإنما توجد سيرورات اندماج معقدة وجدلية وغير منتهية أبدا، فما ينبغي دراسته ليس الاندماج في ذاته، وإنما الكيفيات التي تتخذها مختلف سيرورات وأبعاد هذا الاندماج" (بوخريص، 2015: 10).

من خلال التعريف السابق يتبين أن دراسة الاندماج الاجتماعي لا يكون مقصودا لذاته ولا يمكن مقاربته في كليته وعموميته، بل ينبغي أن ينصب على كيفيات سيرورات الاندماج المعقدة واللامتناهية. وتبعا لذلك سنقارب بعض الجوانب من إشكالية الاندماج الاجتماعي مقتصرين على دراسة متغيرين في هذا المحور وهما: متغير ضعف الشعور بالانتساب؛ ومتغير التقدير المنخفض للذات.

1- ضعف الشعور بالانتساب:

من بين الملاحظات والاستنتاجات التي حصلنا عليها في هذا المتغير عبر استخدام الملاحظة المنتظمة وتحليل نتائج المقابلات: أن هؤلاء الأطفال يشعرون بوجودهم على هامش المجتمع، الذي يأبى الاعتراف بهم ومساواتهم مع الأطفال الشرعيين وتمتيعهم بحقوقهم. ومن أهم هذه الحقوق: حق النسب والانتماء الذي يشكل معاناة حقيقية لهم في رحلة البحث عن الهوية المفقودة من خلال طرحهم لأسئلة

وجودية تؤرق بالهم، من قبيل: من أنا؟ من هما والداي الحقيقيان؟ أين هم؟ لماذا تركاني؟ لماذا أنا قدر علي هذا الوضع المرير من دون بقية الأطفال؟ ما هو مستقبلي؟...

إن أغلب هؤلاء الأطفال عبروا عند استجوابهم عن أفراد أسرتهم بدءا بالأم، بامتلاكهم لعدد كبير من الأمهات في إشارة إلى "المربيات" و"المشرفات" في غياب الأم الحقيقية، ولعل تأنيث هذا المركب الاجتماعي على مستوى التسيير التربوي والإداري بنسبة 100% يصب في صالح الأطفال النزلاء؛ باعتبارهن الأقدر على التعامل مع هذه الشريحة الخاصة من المجتمع والاحتكاك بها في مراحل حياتها الأولى؛ لما يتميزن به من رقة ورفق وحنان، ولكونهن مؤهلات باستعدادات فطرية للعب دور الأمومة.

من جهة أخرى، يرسمون في مخيلتهم عن الأب صورة تتسم بالاضطراب والغموض في تمثلاتهم، ناتجة عن ما يحكى لهم عند استفسارهم عنه؛ فهو إما أب متوفى يعبرون عنه بعبارة "الله يرحمو" أو "مشا عند ربي الحبيب"، أو يعبرون بإيماءات حركية تفيد "لا أعرف"، وقد يكون ذلك الأب الموعود الذي ذهب ليحضر هدية لهم "مشا يشريلي لعبة"، أو الذي سافر للعمل في بلد آخر وسيعود في زمن غير محدد "مشا بعيد ومازال مارجع"، أو سيعود العام المقبل، وتتوالى السنوات دون عودته، حتى يصطدمون في بحثهم الدائم عن الهوية والانتماء بحقيقة وضعهم الهوياتي في سن معينة.

والمثير هو عند ولوجنا لفضاءاتهم الترفيهية بالمركز، يغمرهم شعور بالفرح والسعادة، مصرين كلهم على مرافقتنا، ربما لاعتقادهم أنني ذلك الأب الموعود الذي عاد من السفر بعد طول غياب ليأخذهم معه إلى بيت الأسرة.

وهذا الشعور الذي ينتابهم –كما أكدت المشرفات– على المركز يتجدد كلما حل زائر إلى المركز من جنس ذكري، بينما يخبو قليلا هذا الإحساس بقدوم ضيوف من جنس أنثوي؛ حيث يقابلونهم بالنفور واللامبالاة، ويعزى ذلك إلى غياب العنصر الذكري بالمؤسسة؛ مما تتولد عنه الحاجة إلى سد الفراغ العاطفي من جهة الأب.

من ناحية أخرى، يعبرون عن انتسابهم لأسرة واحدة تضم عددا كبيرا من الإخوة "أنا عندي خوتي بزاااف" في إشارة إلى رفاقهم الذين يتقاسمون معهم نفس الفضاء. هذا الأخير الذي يأويهم، يعتزون بالانتساب إليه وحب تملكه، ولا يخفون إعجابهم برحابة المكان وجماليته بعبارات من قبيل: "الدار ديالي أنا" و "دارنا مزيونة وكبيرة". وقد ينقلب هذا الإحساس بوصولهم إلى سن المراهقة بالتمرد على

هذا الفضاء والخجل من الانتساب إليه؛ الذي أخفى عنهم حقيقة هويتهم الضائعة، وأوقد آلامهم الدفينة، وشكل مصدر معاناة جديدة.

وفيما يخص الأطفال من ذوي الاحتياجات الخاصة بالمركز؛ المصابين بإعاقة جسدية أو نفسية حاولنا معرفة تمثلاتهم عن الأبوين، فأجابوا بكلمات غير مفهومة، أو بإيماءات حركية بتعابير الوجه تفيد معنى لا أعرف، أو بإشارات يدوية نحو المشرفات والمربيات اللائي يلعبن دور الأب والأم على حد سواء.

من جهة أخرى، قد يبدو التكفل بطفل من دار الرعاية الاجتماعية بشفشاون من طرف أسر مستقبلة ترميما للشرخ الهوياتي الذي يعيشونه منذ الولادة، والحال أنه يعمق من جراح البحث عن الانتساب؛ لأن التبني يمنعه من إلحاقه بنسب والديه المتبنيين، بل وتزداد معاناة هذا الطفل المتبنى في حال حدوث الطلاق بين المتكفلين؛ مما ينتج عنه عودة الطفل إلى المركز من جديد. فيتضاعف سخطه على الانتماء نحو محيطه ومجتمعه، ويصعب عليه التوفيق بين حاجاته ومتطلبات المجتمع.

يمكن القول إن هؤلاء الأطفال يشعرون بظلم الانتماء الفطري للإنسانية أو الانتساب المكتسب للعائلة المتوهمة، وشعورهم بالضياع ومعاداتهم ونفورهم من الواقع الاجتماعي، واضمحلال الرغبة في التضحية مستقبلا من أجل الأمة والوطن والاندماج الإيجابي في المجتمع.

2- التقدير المنخفض للذات:

ارتباطا بالمتغيرات المؤثرة في الاندماج الاجتماعي لأطفال الأمهات العازبات 'بدار الرحمة يأتي التقدير المنخفض للذات؛ الذي يتعلق أساسا "بهوية الشخص التي هي أكبر من كونها مجرد لائحة لمرجعيات خارجية أو موضوعية، بقدر ما هي إدراكات وتقييمات للذات استنادا إلى مرجعيات عاطفية عميقة شعورية ولاشعورية. ومن هذه الزاوية، سوف يتم النظر إلى الهوية باعتبارها حصيلة مجموعة من الأنساق والعلاقات والدلالات التي يستقي منها الفرد تقييمه لذاته، ويضع على ضوئها نظاما لتشكيل هويته وتعيينه لذاته داخل وسطه الاجتماعي" (السباعي، 2011: 157).

بناء عليه، يعد تقييم الذات مدخلا لتشكيل هوية المرء وتحديد مكانته داخل النسق الاجتماعي، وأي تقدير منخفض للذات يؤدي إلى تبني سلوكيات معادية لها بغاية تحطيمها، وهو ما يؤشر على فشل الشخص في بناء هويته، فيسود شعور بكونه عديم القيمة مقارنة مع غيره، وأنه لا يستطيع إنجاز أية مهمة بنجاح. ويأتي الشعور بضعف تقدير الذات بأشكال متعددة منها: الحرمان من الإشباع العاطفي

والمادي، ومن الدفء والحب والحنان، وكذلك حرمان الطفل من الحاجات المادية أو الجسمية قد تؤدي إلي شعوره بالتقدير المنخفض للذات بل إلى فقدان الثقة بها.

واستنادا إلى الملاحظة المنتظمة ومضمون المقابلات، وجدنا أن أصحاب التقدير المنخفض للذات يغلب على بعضهم الخجل المفرط، وعدم القدرة على التعبير عن مواضيع بسيطة لإبداء الرأي حولها؛ مما يدل على ضعف المبادرة والجرأة في شخصيتهم. وقد ساد بينهم شعور بالقلق والتوتر عند مقابلتنا وخصوصا في اللقاء الأول.

وعند حدوث موقف معين يتطلب منهم القيام برد فعل، فإنهم غالبا ما يركزون على عيوبهم وتحقير ذواتهم انطلاقا من العنف الرمزي الممارس عليهم بطريقة واعية أو غير واعية في الفصل الدراسي، وقد أخبرني بعضهم أن الأستاذ في المدرسة "كيقولي تمرين ساهل ونتينا كتشوف فيه " و"شوف صحابك بسرعة خرجو التمرين".

ولعل تكرار مثل هذه المقارنات غير المقصودة من قبل بعض الأساتذة تجعلها تبخس القدرات الذهنية لهذا الصنف من المتعلمين؛ الذين يعيشون وضعا اجتماعيا ونفسيا صعبا للغاية، وإظهار رفاقهم أفضل وأسرع منهم في التعلم سيجعلهم محط سخرية واستهزاء. علما أن مثل هذه المقارنات اللاتربوية تبقى عالقة في الأذهان، وتستمر مع المتعلم طوال حياته، فينخفض تقديره لذاته، وتكون من بين الأسباب المحتملة للانقطاع الدراسي، وعائقا أمام اندماجه الاجتماعي ونجاحه في حياته الشخصية والعملية.

وقد سجلنا من خلال ترددنا على زيارة هؤلاء الأطفال أن أغلبهم من ذوي التقدير المنخفض للذات، يميلون الى بناء علاقة وثيقة مع عدد محدود جدا من الأصدقاء، ويفضلون الألعاب الفردية أكثر من الألعاب الجماعية لتخوفهم من الهزيمة واستهزاء رفاقهم بهم، وأمام هذا الوضع يصبحون مستقبلا هدفا سهلا للاستغلال ولمن يريد التحكم بهم.

وإجمالا نستنتج أن الأطفال في هذه الظروف الصعبة التي ينشؤون فيها تؤثر لا محالة على ثقتهم بأنفسهم وعلى اندماجهم في الجماعة، ولا يفلح غالبيتهم في تشييد علاقات شخصية مستمرة مع الآخرين؛ مما يستدعي تشجيعهم وتحفيزهم وتقديرهم على الدوام، والتنويه بالأعمال التي يقومون بها مهما كانت تلك الأعمال متواضعة، وذلك من الأمور الهامة التي تحقق إشباعا لحاجة من الحاجات الأساسية للأطفال في هذه الوضعية الاجتماعية الخاصة وهي تقديرهم وتعزيز ثقتهم بأنفسهم.

المحور الثاني: عوائق التحصيل الدراسي:

إن أول ما استرعى انتباهنا في هذا المحور بخصوص عينة الدراسة أن كل أطفال "دار الرحمة" وبدون استثناء يتابعون دراستهم بالسلك الابتدائي في رحاب مؤسسات للتعليم المدرسي الخصوصي، توفر لهم حقهم في التعليم والنقل المدرسي مجانا. وهذا المكسب، جاء بمبادرة وطلب من إدارة المركز واستجابة من لدن بعض أرباب هذه المدارس بمدينة شفشاون، ناهيك عن حصص الدعم التربوي المنتظمة التي تنظم لفائدتهم بالمركز في قاعة مجهزة لهذا الغرض.

ومن خلال البيانات المتعلقة بالنتائج الدراسية لأطفال الأمهات العازبات، واعتمادا على اختبارات القدرة على القراءة، والمقابلة مع المشرفات التربويات، يلاحظ أن عائقي تشتت الانتباه وعسر القراءة من أبرز العوائق المؤثرة في درجات تحصيلهم الدراسي.

1- تشتت الانتباه:

يتصل تشتت الانتباه عموما بالنشاط الزائد؛ حيث إن الأطفال الذين يعانون من فرط الحركة يواجهون صعوبة كبيرة في التركيز عند ممارسة الأنشطة الاعتيادية التي يقومون بها داخل القسم؛ كتدوين الدروس والإنصات إلى شرح الأستاذ، فينشغلون بمواضيع متعددة ويجدون صعوبات في التفكير.

وتتميز أعراض النشاط الزائد حسب (العاصمي، 2008) بعدم استقرار الطفل والحركة الزائدة، وعدم الهدوء والراحة، وسهولة استثارته انفعاليا؛ مما يسبب إزعاجا للآخرين، ويلاحظ ذلك من خلال بعض المظاهر من جملتها: كثرة الحركة، وتسلق الأشياء المحيطة، وصعوبة في الجلوس ساكنا أو التململ في جلسته لو اضطر لذلك، وكثرة الحركة في أثناء النوم.

وقد بينت مضامين المقابلات مع المشرفات التربويات بـ "دار الرحمة" أن معظم أطفال المركز في سن التمدرس يغلب عليهم فرط الحركة وعدم الالتزام بمقاعدهم، ومحاكاة الأستاذ بتهكم أحيانا في ما يقوله ويفعله، والإسراع في إنجاز المهمات المطلوبة، والحرص على السبق في إنجازها، وغالبا ما تفتقر إلى دقة الإخراج رغم صحتها أحيانا، وعدم انتظار دورهم في الإجابة. وبالنسبة للمهمات التي تحتاج إلى تفكير وتركيز يلاحظ ابتعادهم عنها وشرود أذهانهم. ولا شك أن هذا المؤشر له علاقة بانعدام الأمن الأسري واضطراب العلاقات التفاعلية الاجتماعية مع الآخرين.

وبمكن القول إن تشتت الانتباه يعد عائقا من معيقات التعلم التي تؤثر في مستوى التحصيل الدراسي لهؤلاء الأطفال؛ إذ إن العلاقة بين هذه الخاصية السلوكية المتمثلة في الانتباه، وبين انخفاض مستوى التحصيل الدراسي تبدو واضحة وجلية؛ حيث يكون من المحتمل بالنسبة لهؤلاء الأطفال/ التلاميذ الذين يجدون مشكلة في الإبقاء على انتباههم والاحتفاظ به صعوبات في التحكم في التعلمات الأساس كالقراءة والكتابة والحساب. وهذا يجرنا للحديث عن العائق الموالي في تحصيلهم الدراسي المتمثل في عسر القراءة.

2- عسر القراءة

قدمت الجمعية البريطانية للديسلكسيا التعريف التالي: "عسر القراءة صعوبة خاصة في التعلم تعيق تعلم اكتساب المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والتهجئة والرياضيات، وهذه المشكلة في التعامل مع الشفرات اللفظية في الذاكرة أساسها عصبي، وتميل إلى أن تورث في العائلات والأنظمة الأخرى التي تتعامل مع الرموز مثل الرياضيات، والقدرة الموسيقية يمكن أن تتم التأثير عليها أيضا، والديسلكسيا يمكن أن تحدث عند مستوى من مستويات الذكاء، ويمكن تقليل آثار الديسلكسيا بفعل التدريس من قبل المعلمين المدربين على الأساليب الحديثة في التدريس" (السعيدي، 2009: 28-29).

واضح من التعريف السابق أنه يرجع ظهور الصعوبات القرائية إلى مصدر عصبي عقلي؛ فلا يمكن أن نفصل الفعل القرائي عن العمليات العقلية التي يقوم بها الإنسان في التعلم كالفهم والربط والمقارنة واستنتاج العلاقات، وليست مجرد عملية آلية لفك شفرات الحروف والكلمات والنطق بها، فكلما كان الفرد متمكنا من مهارة القراءة كلما ارتفع مستواه التعليمي باعتبارها مهارة أساسية لاكتساب الخبرات والمعارف، ومؤشرا لقياس التحصيل الدراسي خصوصا في السلك الابتدائي. وبالمقابل يمثل عسر القراءة سببا رئيسا وراء الفشل المدرسي؛ فهو يؤثر على صورة الذات لدى التلميذ، ويفقده ثقته بنفسه، ويجعله معرضا للسخرية والاستهزاء من طرف رفاقه داخل الفصل الدراسي.

وعند تحليل نتائج صعوبات القراءة عند هؤلاء الأطفال؛ بالاعتماد على اختبارات قرائية بسيطة تتوافق مع القدرات المعرفية للفئة العمرية المستهدفة للكشف عن العسر القرائي لديها. تم رصد بعض الصعوبات القرائية مرتبة بالتدريج بدءا بقراءة الحرف، مرورا بقراءة الكلمة، ووصولا إلى قراءة النصوص، وجاءت على الشاكلة الآتية:

-صعوبة في تذكر أسماء الحروف وأشكالها.

-قلب الحروف أو قلب ترتيبها عند القراءة.

-أخطاء في قراءة الكلمات البسيطة أو حذفها كلية أثناء القراءة.

-التعثر أثناء قراءة الكلمات الطويلة.

-بطء في قراءة نصوص قصيرة مصحوبة بحذف بعض الحروف أو إبدالها، فضلا عن إضافة حروف أخرى وتكرارها.

-الارتباك عند الانتقال من نهاية السطر إلى بداية السطر الذي يليه أثناء القراءة.

ولا شك أن علاقة عسر القراءة أو انخفاض الأداء الوظيفي في القراءة بالتحصيل الدراسي وثيقة؛ فبدون التمكن من القراءة الجيدة في الطور الابتدائي لا يمكن للمتعلم أن يمضي قدما في مسيرته التعليمية، ولا ريب كذلك أن للعوامل البيئية والظروف الصعبة التي تحيط بهذه الفئة الاجتماعية دور كبير في تعميق أثر الصعوبات القرائية في تعلم أفرادها.

وفي نفس الاتجاه يذهب (غني، 2010: 65) إلى أن "الظروف البيئية يمكن أن تنعكس على الفرد، وتحيل الصعوبة الطفيفة في القراءة إلى إعاقة تعلمية حقيقية، وعلماء النفس العصبي بدؤوا حديثا بجمع الأدلة الفيزيولوجية التي تفيد بأن الأدمغة الإنسانية يمكن أن تستجيب للتمرين العقلي؛ فالظروف البيئية المشجعة للطفل، والمستثيرة لقدراته، والمشبعة لحاجاته الجسمية والعقلية والانفعالية، يمكن أن تنعكس ايجابا على الطفل ذي الصعوبة القرائية، فتحسن من قدرته على التكيف وتخلق فيه اتجاهات إيجابية نحو التعلم".

وقد سجلنا فعلا تأثير هذه الظروف البيئية المحيطة بأطفال "دار الرحمة" بظهور صعوبات قرائية جمة تعيق تطور مهاراتهم القرائية وبالتالي ضعف تحصيلهم المعرفي في بقية المواد المدرسة، وقد يمتد التأثير السلبي لتلك الظروف في قدرتهم الاندماجية في محيطهم ومجتمعهم؛ حيث إن الأطفال الذين يعانون عسرا في القراءة تجدهم يعانون من صعوبة في التواصل والتعبير عن الأفكار، لأن القراءة تعتبر وسيلة مهمة للتعبير عن الذات والانفتاح على الآخر.

خلاصات واستنتاجات:

- يؤثر ضعف الشعور بالانتساب سلبا في الاندماج الاجتماعي لأطفال الأمهات العازبات "بدار الرحمة" بشفشاون؛ لبعدهم عن الجو الأسري الطبيعي، ورغم محاولتهم التأقلم مع مجتمع يرفضهم، والتأقلم مع ذاتهم لقبول هذا الرفض، يظل شعورهم بالانتساب ضعيفا.

- يتسم أطفال الأمهات العازبات "بدار الرحمة" بشفشاون بضعف تقديرهم للذات، بالنظر إلى الحيف والظلم المجتمعي الممارس عليهم؛ مما يفقدهم الثقة في أنفسهم وفي الآخرين على السواء، ويجعل شخصيتهم مهزوزة وضعيفة، تحول دون نسجهم لعلاقات عادية مع أفراد المجتمع، وبالتالي عدم القدرة على تحقيق اندماج اجتماعي طبيعي.
- تشتت الانتباه وفرط الحركة يؤثر سلبا في الرفع من مستوى التحصيل الدراسي لأطفال الأمهات العازبات ب: "دار الرحمة" من خلال المؤشرات السلوكية الملاحظة؛ لذلك ينبغي التقليل من المثيرات الخارجية حيث سيساعدهم على تركيز الانتباه وسيتعودون على التنظيم الذاتي.
- الصعوبات المرصودة على مستوى عسر القراءة لدى أطفال الأمهات العازبات ب: "دار الرحمة" تؤثر سلبا في تحصيلهم الدراسي من خلال تدني نتائجهم في باقي المواد الدراسية التي تستلزم قدرتهم على القراءة السليمة للمهام المطلوبة.

خاتمة وتوصيات

في محصلة هذه الدراسة التي أماطت اللثام عن جوانب من معيقات الاندماج الاجتماعي وصعوبات التحصيل الدراسي لدي أطفال الأمهات العازبات بالمركز المتعدد التخصصات "دار الرحمة" بإقليم شفشاون، يظهر أن هذه الفئة من الأطفال تعيش معاناة مضاعفة، إذ تتعرض لضغوط نفسية رهيبة وقلق هوياتي بسبب الوصم الاجتماعي الذي يرافقهم طيلة حياتهم، فضلا عن وضعية الهشاشة والفقر التي يعشون فيها، وتدني تحصيلهم الدراسي، مما يجعلهم في حالة استسلام ورضوخ لضغط المجتمع وعرضة للاستغلال المادي والمعنوي.

وتأسيسا على ما سبق، يمكن تقديم **التوصيات** الآتية:

– تكثيف الاهتمام بالجوانب النفسية والاجتماعية والتربوية لأطفال الأمهات العازبات ب: "دار الرحمة"؛ عن طريق انخراط الأخصائيين النفسيين والتربويين والمساعدين الاجتماعيين من أجل تأهيلهم نفسيا وتربويا وتيسير سبل اندماجهم في مجتمعهم.

– الدعوة إلى القيام بفحوصات طبية دقيقة للمشكلات الفيزيولوجية والنفسية للأطفال المعسرين قرائيا ب: "دار الرحمة"، بالإضافة إلى تكثيف حصص الدعم التربوي بأنشطة تساعد على تحسين المستوى القرائي.

– تعزيز السياسات العمومية في مجال مناهضة الإقصاء الاجتماعي للأمهات العازبات وأطفالهن.

-تسريع مسطرة الكفالة من شأنها أن تشجع الأسر على كفالة أطفال الأمهات العازبات، ورفع منسوب الوعي لدى الأسر بأهمية كفالة أطفال الأمهات العازبات.

- الدعوة إلى التربية الجنسية المنضبطة لقواعد الشرع والمنسجمة مع الأعراف والتقاليد المجتمعية، والعمل على تنزيلها عبر إدماجها في المقررات الدراسية للتقليص من ظاهرة الأمهات العازبات وعواقبها الوخيمة على الأطفال الناتجين عن علاقة غير شرعية.

- مواكبة الأطفال والشباب المغادرين لمؤسسات الرعاية الاجتماعية بعد بلوغهم 18 سنة، وبناء مراكز سوسيومهنية لتيسير اندماجهم الاجتماعي وتسهيل ولوجهم لسوق الشغل.

References:

Abdel Ghaffar, D. (1976). Illegitimate Births and Society, A Social Study of Illegitimate Births in the Arab Republic of Egypt. Cairo: ,(master's thesis), College of Girls, Ain Shams University

.Al Asimi, R. (2008, 07 18). Attention deficit disorder associated with hyperactivity in students in the third and fourth grades of basic education. Damascus University Journal, 1(24).

Al-Issawi, A. (2004). Educational Psychology. Beirut: DAR ALNAHDA.

Al-Malik, A.-R. (2001). Levels of Sociological Significance in University Training, Integration and Integration: Socio-Professional Integration. Sidi Mohamed Ben Abdellah University Publication, p. 16.

Al-Saidi, A. (2009). Introduction to Dyslexia. Amman: Al-Yazouri Scientific House for Publishing and Distribution.

Al-Sibai, K. (2011). The female body and gender identity. Beirut: Jadawel.

Al-Sibai, K. (2018, 07 28). The effects of abandonment on the psychology of the child: the case of residents of the Children's Home. Moroccan Journal of Psychology,7−11.

Ayad, A. (2020, 03). Single Mothers Between Sexual Explosion and Social Reality Compulsions. Retrieved from https://www.mominoun.com./

Bouguerra, H. (2016). The reality of social inclusion for single mothers. An approach from the perspective of women's anthropology is a case studyi (Master's thesis). ALGERIA: Al-Sheikh Al-Arabi University of Al-Tabs.

Cherkawi, N. (2010, 05 06). Morocco of single mothers .Casablanca: association "INSAF". Retrieved from https://www.cawtarclearinghouse.org/ar

Duha, A. (1976). Illegitimate Births and Society, A Social Study of Illegitimate Births in the Arab Republic of Egypt. Cairo : (master's thesis). college of Girls, Ain Shams University, unpublished.

Fawzi, B. (2015, 01 16). Social Inclusion and Democracy: Towards a Sociological Approach. Retrieved from https://www.mominoun.com/

Ghani, A. (2010, 05 14). Children'slearning disabilities. Journal of Educational Studies, p. 65.

Dictionnaire. integration. Retrieved from://www.toupie.org

Jassim, M. M. (2009). Educational psychology and its applications. Amman: House of Culture for Publishing and Distribution.

Khadija, D. (2011-2012). The status of illegitimate children in Algerian society: published (doctoral thesis). Batna, Algeria: Haj Lakhdar University, Faculty of Humanities, Social and Islamic Sciences.

Lamia, B. (2008). The Reality of Alternative Care in the Arab World, Analytical Study, Cairo : Arab Council for Childhood and Development.

Ministry of Solidarity, Social Inclusion and Family in Morocco. (2024). Childhood numbers and statistics. Retrieved from https://social.gov.ma/

Norbert, S. (1989). Dictionary of Psychology. PARIS: LAROUSSE.

Rahma, D. A. (2017). Bylaws of the Social Welfare Institution "Dar Al-Rahma "Part I, Article: 2. Chefchaouen.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

Social Media from the Citizenship Concept to Digital Citizenship concept. -Analytical vision-

Abdelfattah Daly*
PhD student. Ibn Tofail University-Kenitra- Morocco

Dalysalim48@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-1687-0932

Received: 07/10/2024, **Accepted**: 16/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: The world's information revolution has created a new environment in interaction and communication. A new language officer has become the common denominator of different nationalities and multicultures within social media Digital Society and Digital Individual ". Virtual Citizenship ", all takes place in a wide-ranging cyberspace in which identities are crowded, values overlap and new rights and duties emerge that place citizenship in a traditional stalemate between complementarity and familiarity, and between dissonance and the problem of recognition. The paper attempts to highlight the impact of these means on the transition from national identity milestones to digital citizenship dimensions..

Keywords: Communication, Social Media, Citizenship, Identity, Digital Citizen

**Corresponding author*

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

وسائل التواصل الاجتماعي والانتقال من المواطنة إلى المواطنة الرقمية-رؤية تحليلية-

عبد الفتاح دالي*

باحث بسلك الدكتوراه، جامعة ابن طفيل – القنيطرة – المغرب

Dalysalim48@gmail.com

https://orcid.org/0009-0003-1687-0932

تاريخ الاستلام: 2024/10/07 - تاريخ القبول: 2024/12/16 - تاريخ النشر: 2024/12/27

ملخص: أوجدت الثورة المعلوماتية التي يعيشها العالم ، بيئة جديدة في التفاعل والتواصل، موظفة لغة جديدة أصبحت القاسم المشترك بين الجنسيات المختلفة والثقافات المتعددة داخل وسائل التواصل الاجتماعي، فأصبحنا أمام ما ندعوه بالمجتمع المعاصر الرقمي**Digital Society**، والفرد الرقمي**Digital Individual**، والمواطنة الرقمية الافتراضية**Virtual Citizenship**، يتم كل ذلك في فضاء إلكتروني واسع المدى تتزاحم فيه الهويات وتتداخل فيه القيم وتنبثق حقوق وواجبات جديدة تضع المواطنة بمفهومها التقليدي في مأزق بين التكامل والتعارف تارة، وبين التنافر ومشكل الاعتراف أخرى. تحاول الورقة إلقاء الضوء على التأثير الذي تمارسه هذه الوسائل في الانتقال من معالم الهوية الوطنية إلى أبعاد المواطنة الرقمية

الكلمات المفتاحية: التواصل، وسائل التواصل الاجتماعي، المواطنة، المواطنة الرقمية

*المؤلف المرسل

مقدمة:

بغض النظر عن الجانب العلمي والتقني الذي يميز العصر الرقمي، كونه عصر كل شيء عددي بلغة خبراء التكنولوجيا، فهو مع ذلك له مقومات ومميزات تفاعلية وتواصلية من نوع آخر وبطرق جديدة أخرى نشأ معها مجتمع جديد هو المجتمع الرقمي، الذي يعيش ويتفاعل أفراده –بوسائل التواصل الاجتماعي– مع بعضهم البعض في الواقع الافتراضي، وفي هذا المجتمع هناك اقتصاد جديد هو الاقتصاد الرقمي، وهناك سياسة جديدة هي السياسة الرقمية، وحروب مننوع آخر أشد وأقسى هي الحروب الرقمية، وهناك ثقافة أخرى، وعلاقات إنسانية وعاطفية متشابكة ومختلفة كل الاختلاف عما يجري في العالم الواقعي، فعلى صعيد الاقتصاد مثلا ولد مفهوم التجارة الإلكترونية وهكذا...

تشكل وسائل التواصل الاجتماعي، البنية الاجتماعية الجديدة التي تشكلت ملامحها انطلاقا من الانترنت ، فبواسطتها يتم تذويب الخصوصيات الثقافية والحدود الجغرافية، وإلغاء الانتماءات والتراتبيات الاجتماعية..، إنها نقلة في تداول الأخبار، وجديد صيحات الموديلات، وتبادل الأفكار، وإنشاء المجموعات تبعا للشغف والتخصص والميول والحاجة والأذواق والاهتمامات. فظهرت مجموعات للتواصل والتعارف، وأخرى للتعليم وتعلم اللغات، وأخرى لتبادل الأفكار والزواج، وثالثة للأسفار...، و قس على ذلك الكثير مما لا تستوعبه الكلمات ولا الكتب.

التحديد الإجرائي لمفاهيم البحث:

–وسائل التواصل الاجتماعي: المقصود بها في البحث كل الشبكات الاليكترونية المستعملة بغرض التواصل الاجتماعي وما يرتبط بها من نشر الصور ومقاطع الفيديو وتبادلها، والتواصل المكتوب..، وهي كثيرة ومتعددة منها الفايسبوك الذي يشكل صلب الاهتمام وموضوع التركيز في البحث.

–الفايسبوك: أحد أشهر أنواع مواقع وسائل التواصل الاجتماعي استخداما من طرف مجموعة لا يستهان بها من الناس على اختلاف مستوياتهم التعليمية، والمقصود هنا الموقع المشهور تحت إسمfacebook.com، حيت يوفر خدمات التواصل الافتراضي المباشر والفوري وغير المباشر، وتبادل المعلومات، والصور، والتعارف بين الأشخاص مهما اختلفت انتماءاتهم الجغرافية والثقافية.

–المواطنة الرقمية: يقصد بالمواطن الرقمي أو مواطن الألفية الثالثة: كل مواطن ينتمي زمنيا إلى القرن الحادي والعشرين ممن يستخدمون التكنولوجيا وتنطبق عليهم مواصفات المواطن الرقمي، والذي يتعامل بشكل موسع ومستفيض بالتقنية من خلال هاتفه الذكي أو حاسوبه أو لوحته الرقمية. ومن صفاته الجديدة وخصائصه الإيجابية، الاستعمال الأمثل والمسؤول والأخلاقي للتكنولوجيا من احترام الخصوصيات الشخصية وانعدام التنمر الاليكتروني وغيرها من السلوكيات السلبية لمستعمل هده الوسيلة التواصلية.

1: وسائل التواصل الاجتماعي وبناء المواطنة الرقمية.

1–1: تعريف وسائل التواصل الاجتماعي وسياق تطورها.

1.1.1. وسائل التواصل الاجتماعي: تعريفات.

تعددت تعريفات وسائل التواصل الاجتماعي بتعدد وجهات النظر واختلاف التخصصات، تراوحت بين التخصص التقني الذي يرى فيها تطورا مباشرا وحتميا لما تعرفه التكنولوجيا عموما من تغييرات كثيرة، ومن تم فهي ضرورة تقنية ملحة حققت العديد من الامتيازات والنجاحات بغض النظر عن الكيفية التي تستخدم بها ، وهناك من يوسع تعريفها ليشمل طرق الاستخدام، والتأثيرات التي تلحقها بالمستعمل، وأدبياتها وغيرها.

تُعرّف وسائل التواصل الاجتماعي بأنّها "عبارة عن مواقع اليكترونية تعتمد على التكنولوجيا و يتم ولوجها عبر شبكة الإنترنت العالمية وباستخدام أنواع متعددة من الأجهزة؛ كالكمبيوترات، والأجهزة اللوحية، أو حتى الهواتف الذكية، وتُتيح هذه الوسائل لمستخدميها إمكانية التفاعل مع المستخدمين الآخرين كالعائلة، والأصدقاء وذلك من خلال ما يتم مُشاركته عبر هذه الوسائل كالصور والمدونات والفيديوهات، وغيرها من الأمور الأُخرى التي تؤفرها وسائل التواصل الاجتماعي كالألعاب مثلاً، ولا يقتصر استخدام هذه الوسائل على الاستخدام الفردي والشخصي، حيث تقوم الشركات باستخدام هذه الوسائل بهدف الوصول إلى العملاء والتفاعل معهم، ووضع الإعلانات عبرها، أو حتى تقديم خدمات الدعم المختلفة، فهذه الوسائل قائمة على مبدأ تبادُل الأفكار والمعلومات وبناء المجتمعات الافتراضية".(DOLLARHIDE2019 :19)، وهي كثيرة ومتعددة يأتي على رأسها الفايسبوك والانستغرام والتويتر واليوتيوب...،

وفي مقاربة أخرى تعرف "بأنها منظومة من الشبكات الاليكترونية التي تسمح للمشترك فيها بإنشاء حساب خاص به ومن تم ربطه من خلال نظام اجتماعي الكتروني مع أعضاء آخرين لديهم نفس

الاهتمامات والهوايات أو أصدقاء من الجامعة أو الثانوية.(حنين شين ، 2015 : 19) يُعتبر الفايسبوك أكثر شبكات التواصُل الاجتماعي انتشاراً على الإنترنت، وذلك من خلال ما يزيد عن ملياري مُستخدم فعّال بشكل شهري على هذا البرنامج، ويحتوي الفايسبوك على العديد من الميزات المتنوعة؛ كتطبيق الفايسبوك ماسنجر (Facebook Messenger) الذي يُعتبر ثاني أشهر تطبيقات المراسلة حول العالم، ويُتيح الفايسبوك لمستخدميه إمكانية مشاركة الصور والأحداث أو حتى الفيديوهات مع المستخدمين الآخرين والتواصل مع الأصدقاء وغيرها من الأمور الأخرى.

يعرف الفايسبوك على أنه موقع الكتروني على شبكة الانترنت العالمية مخصص للتواصل الاجتماعي، أسسه"ماركزاكربيرغ"سنة 2004 أحد طلبة جامعة هارفرد وذلك بغرض التواصل بين طلبة الجامعة، ليستخدم فيما بعد بين باقي طلبة الجامعات الأخرى، عرف تطورات كثيرة حيت بدأ كموقع لإبراز الذات والصور الشخصية ثم انتقل إلى موقع للتواصل بكل أشكاله الفورية المباشرة وغير المباشرة، ترعاه رسميا شركة فيسبوك تحت إسمwww.facebook.com التي أصبحت تقدر أرباحها منه بالمليارات سنة 2007.(عبيدة صبطي، 2012: 179-180)

2.1.1.وسائل التواصل الاجتماعي: السياق العام والأهمية.

انقسم الباحثون في تحديد تاريخ نشأة وسائل التواصل الاجتماعي إلى قسمين: قسم يرى أن البداية الحقيقية لظهور وسائل التواصل الاجتماعي كانت مع موقع classmates.comللتواصل الاجتماعي بين طلاب المدارس الأمريكية سنة 1995 ، وهو موقع قسم المجتمع الأمريكي إلى ولايات، والولايات إلى مناطق ، والمناطق إلى مدارس تحت نفس الموقع على أساس الالتقاء بين الطلبة المنتمين إلى نفس المدارس (الأشهب ، 2017: 31)والقسم الثاني يرى في موقع sixdegree.com البداية الأنسب لوسائل التواصل الاجتماعي وذلك في خريف عام 1997 ، وهو موقع يركز على الروابط المباشرة بين الأشخاص بغض النظر عن انتماءاتهم العلمية والعرقية أو الدينية، ويقوم أيضا على إرسال الرسائل وإنشاء الملفات، إلا أن العلامة الفارقة في نشأة وسائل التواصل الاجتماعي تمثلت في تأسيس الفايسبوك سنة 2004 على يد "مارك زاكربيرغ"وهو الوسيلة الأكثر استخداما اليوم بين شريحة كبيرة من الناس.

لا يختلف اثنان وفي ظل الثورة التكنولوجية التي يعرفها العالم اليوم على الأهمية المتعددة الجوانب لوسائل التواصل الاجتماعي، أهمية بالغة وكبيرة فيما يخص موضوع تواصُل المستخدِمين مع بعضهم البعض بشكل فوري ومباشر مع الأشخاص وفي أي مكان حول العالم، وذلك عبر العديد من التطبيقات التي

تُتيح ذلك كالفايسبوك أو تويتر وغيرها من التطبيقات الأُخرى، بالإضافة إلى ميزة قدرة الوصول إلى أي مُستخدِم حول العالم عبر هذه الوسائل، وتُعد سهولة الاتصال ميزة مُضافة لهذه الوسائل، فظهور هذه الوسائل أدى إلى إلغاء الاعتماد على خطوط الهواتف الأرضية، أو حتى استخدام البريد العادي، فكل ما يتطلبه الأمر للاتصال عبر هذه الوسائل هو وجود جهاز هاتف ذكي أو كمبيوتر يتم استخدام أحد تطبيقات التواصل الاجتماعي عليه. ولعل من أهم مميزاتها ما يلي :

-الترفيه والتسلية يُمكن التوجّه لمواقع التواصل الاجتماعي بوصفها وسيلة جيدة للترفيه والمتعة، فالعديد من الناس يقومون باستخدام هذه الوسائل عندما يريدون الاسترخاء والتحرر من ضغوط العمل، ويُعتبر أمر مُشاهدة التعليقات والمشاركات من المستخدمين الآخرين أمراً جيداً للشخص المستخدِم، ويعود ذلك نظراً للفطرة الاجتماعية التي وُجِد بها الإنسان.

- تكوين صداقات جديدة: أدى ظهور شبكات التواصل الاجتماعي إلى تغيير مفهوم الصداقة بشكل جذري، فقديماً كان أمر الحصول على صديق شيئاً صعباً، أما في الوقت الحالي فقد يكون لدى المستخدِم الواحد مئات الأصدقاء عبر وسائل التواصل الاجتماعي المختلفة كالفايسبوك مثلاً، وبالرغم من أن الشخص قد يكون لا يعرف هؤلاء الأصدقاء إلا عبر هذه الوسائل، إلا أن هذا الأمر لا يُقلل من هذه العلاقة.

-تطوير عملية التعليم حيث يُمكن الاستفادة من وسائل التواصُل الاجتماعي المختلفة في تطوير عملية التعليم والتعلُم، وذلك من خلال عدد من الأمور، ومنها الآتي: الاستفادة من البرامج التعليمية التي يتم مُشاركتها عبر شبكات التواصل الاجتماعي. التواصل مع الأشخاص المتخصصين بموضوعات مُعينة ومُتابعتهم عبر وسائل التواصل الاجتماعي. البحث عن موضوع مُعين ضمن هذه المواقع. إكساب المتعلمين القدرة على بناء المصداقية الاجتماعية.

-تطوير الأعمال: توفر وسائل التواصُل الاجتماعي العديد من المزايا للأشخاص أصحاب الأعمال التجارية، ومن هذه المزايا الآتي: زيادة نسبة المبيعات، وخفض تكاليف التسويق والدعاية زيادة نسبة عدد الزيارات إلى الموقع الإلكتروني الخاص بالمشروع أو الشركة. تطوير القدرة إلى وصول المنتج إلى الأسواق الدولية. تطوير التواصل مع الزبائن أو الشركات الأُخرى. القدرة على تحصيل تغذية راجعة من الزبائن.

3.1.1:استخدامات وسائل التواصل الاجتماعي :أرقام وإحصائيات دالة .

تشير الإحصائيات المرتبطة باستخدامات الانترنت خاصة فيما أصبح يصطلح عليه بالمواطنة الرقمية العالمية إلى تزايد متسارع في استخدامها على أشكال مختلفة، ومن أهم هذه الإحصائيات ما تم نشره حديثا عن طريق وكالة «وي آر سوشيال» We Are Social، (يناير 2019) ومنصة إدارة وسائل التواصل الاجتماعي «هوتسويت»Hootsuite، المعنيتين بتقديم الإحصائيات الدورية للخدمات الرقمية :

360 مليون شخص على امتداد العالم بدأوا استخدام الإنترنت لأول مرة خلال سنة 2018، بمعدل مليون مستخدم جديد يوميًا. وقد بلغ عدد مستخدمي الإنترنت خلال السنة ذاتها حوالي 4.388 مليار مستخدم، بنسبة بلغت 57% من سُكان الأرض.

ثلثا عدد سُكان الأرض يمتلكون هواتف نقالة، وأكثر من نصف عدد الأجهزة المستخدمة هي أجهزة ذكية.

بلغ عدد مستخدمي الهواتف النقالة خلال سنة 2018 حوالي 5.112 مليار مستخدم، بنسبة بلغت 67% من سُكان الأرض!

عدد مستخدمي وسائل التواصل الاجتماعي خلال سنة 2018 يبلغ حوالي 3.484 مليار مستخدم، بنسبة بلغت 45% من عدد سُكان الأرض!

كل ثانية يبدأ 7 أشخاص على امتداد العالم في استخدام الهواتف النقالة، منهم 6 يمتلكون هواتف نقالة ذكية، وكل ثانية يبدأ 15 شخص جديد على امتداد العالم في استخدام وسائل التواصل الاجتماعي.

في العام الماضي (2018) استخدم الناس هواتفهم النقالة فيما يلي: 62% لمتابعة الحالة الصحية 57% للخدمات المصرفية 43% للحصول على المعلومات والخدمات الوظيفية 30% للمحتوى التعليمي (ما يُؤكد أن استخدامات الهواتف النقالة تتجاوز مجرد إجراء المكالمات الهاتفية وإرسال الرسائل النصية).

عدد الرسائل النصية الهاتفية التي يتم تبادلها سنويًا يبلغ 8 تريليون رسالة (ألف مليار = واحد وأمامه اثنا عشرة صفرًا طبقًا للنظام الإنجليزي)، وذلك وفقًا لشركة بلومبرجBloomberg العالمية للخدمات الإخبارية والإعلامية (مقرها الولايات المتحدة الأمريكية). وقد أُرسلت أول رسالة نصية SMS في الثالث من ديسمبر سنة 1992.

88% من الأشخاص الذين تتراوح أعمارهم بين 18 و29 سنة يستخدمون على الأقل موقعًا للتواصل الاجتماعي (وفقًا لإحصائيات يناير 2018)، مع العلم أنه يوجد حوالي 18 موقعًا للتواصل الاجتماعي، منها: فيسبوك Facebook، تويترTwitter، إنستغرامInstagram، يوتيوب YouTube، تيندرTinder، سكايبSkype، جروب مي GroupMe، هاوس بارتي Houseparty، ... إلخ.

متوسط استخدام الإنترنت للمستخدم حاليًا حوالي 6.5 ساعة يوميًا، أي ما يقرب من ثلث فترة الاستيقاظ للإنسان العادي، ويتم ذلك من خلال الأجهزة اللوحية والهاتفية. هذا يعني أن المجتمع الرقمي قد أنفق في مجمله ما يزيد على 1.2 مليار سنة.(حتوس ، 20:2022)

تعددت استخدامات الفايسبوك بتعدد الرغبات والأغراض والمستويات التعليمية للأشخاص، والقدرة على التعامل معه وغيرها من مبررات الولوج إلى الفايسبوك ، وهي استخدامات تخضع في جزء منها إلى الاعتبارات الشخصية الصرفة كالتواصل والتعارف واكتساب صداقات ومعارف جديدة ، كما أنها عبارة عن استخدامات تعليمية تعلمية يتعدى فيها الطلاب حيز الفصل الدراسي إلى تطوير التعلم، والتفاعل مع المدرس والتوجيه والمتابعة واقتراح البدائل التدريبية والتكوينية ، وتتجاوز استخدامات الفايسبوك في أحيان كثيرة الجانب الشخصي إلى الجوانب الإدارية والحكومية والسياسية فيصبح يعبر عن تصحيح المغالطات وتوجيه النقاش، والتحكم في سياسة الشركة او المنظمة وفرصة للقاء الجماهير وكسب العطف والتأييد وإبداء الملاحظات والمقترحات، ويعتبر أيضا مجالا للدعوة الدينية ونشر الأفكار لمختلف الفئات والطوائف ، وفرصة لتتبع المشايخ والدعاة وكبار المؤثرين في السياسة العالمية، وهو فوق ذلك مصدر للأخبار على اختلاف مصداقيتها أكانت صحيحة أمكاذبة وهذا من المبررات الوجيهة للبحث في موضوع الفايسبوك لتصحيح مسار المواطنة الرقمية وتوجيه بوصلته نحو ما يفيد وينفع.

2:من المواطنة إلى المواطنة الرقمية.

2-1.المواطنة: التعريف والمقومات.

2-1-1. التعريف

المواطنة مصطلح مأخوذ من كلمة الوطن وهو المنزل الذي تقيم فيه وهو موطن الإنسان ومحله، ومنها وطن يطن وطنا أقام به (طه ، 2013) ووطن البلد أو توطن البلد تعني اتخذه وطنا (ابن منظور، 45:1994) والوطن هو مكان إقامة الإنسان ومحله ومنها ومقره ولد أم لم يولد به (الرازي، د ت).

أما المواطنة فهي أكثر الأشكال العضوية اكتمالا في جماعة سياسية ما وهي مصطلح يشير إلى الانتماء إلى أمة أو وطن (الموسوعة العربية العالمية، 1996) وفي قاموس علم الاجتماع تم تعريفها على أنها: مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين فرد طبيعي ومجتمع سياسي (دولة) ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء ويتولى الطرف الثاني الحماية وتعد هذه العلاقة عن طريق القانون.

المواطنة بالفرنسية(**Citoyenneté**) : تعني الفرد الذي يتمتع بعضوية بلد ما، ويستحق بذلك ما ترتبه تلك العضوية من امتيازاتوفي معناها السياسي، تُشير المواطنة إلى الحقوق التي تكفلها الدولة لمن يحمل جنسيتها، والالتزامات التي تفرضها عليه؛أو قد تعني مشاركة الفرد في أمور وطنه، وما يشعره بالانتماء إليه. ومن المنظور الاقتصادي الاجتماعي، يُقصد بالمواطنة إشباع الحاجات الأساسية للأفراد، بحيث لا تشغلهم هموم الذات عن أمور الصالح العام، وفضلاً عن التفاف الناس حول مصالح وغايات مشتركة، بما يؤسس للتعاون والتكامل والعمل الجماعي المشترك.

2-1-2. تعددت شروط المواطنة ومقوماتها بتعدد الهويات والثقافات والخلفيات والحقوق والواجبات، إلا انه رغم هذه الاختلافات تبقى مقومات المواطنة ثابتة في كل قطر من أقطار الأرض، ويمكن إجمال بعض هذه المقومات فيما يلي :

المقوم الأول:

يعد اكتمال نمو الدولة ذاتها بُعداً أساسياً من أبعاد نمو المواطنة، ويتحدد نمو الدولة بامتلاكها لثقافة تلك الدولة، التي تؤكد على المشاركة والمساواة أمام القانون. وعلى هذا النحو، فإن الدولة الاستبدادية

لا تتيح الفرصة الكاملة لنمو المواطنة؛ لأنها تحرم قطاعاً كاملاً من البشر من حقهم في المشاركة، أو أن الدولة ذاتها قد تسقط فريسة حُكم القلة التي تسيطر على الموارد الرئيسية للمجتمع، ومن ثم تحرم بقية الأفراد من حقوقهم في المشاركة، أو الحصول على نصيبهم من الموارد. الأمر هذا يدفعهم، بداهة، إلى التخلي عن القيام بواجباتهم والتزاماتهم الأساسية، وهو ما يعني تقلص مواطنتهم بسبب عدم حصول المواطن على جملة الحقوق والالتزامات الأساسية، التي ينبغي أن تتوافر له. وهذا يوضح أن ثمة رابطة عضوية بين اكتمال نمو الدولة واقترابها من النموذج المثالي للدولة الحديثة، والمجتمع القوي المتماسك، وبين اكتمال المواطنة في مستوياتها غير الناقصة.

المقوم الثاني :

ارتباط المواطنة بالديمقراطية، وذلك بوصف أن الديمقراطية هي الحاضنة الأولى لمبدأ المواطنة. وفي هذا الإطار تعني الديمقراطية التأكيد على لا مركزية القرار، في مقابل اختزال مركزية الجماعة. كما تعني أن الشعب هو مصدر السلطات، إضافة إلى التأكيد على مبدأ المساواة السياسية والقانونية بين المواطنين، بصرف النظر عن الدين أو العُرف أو المذهب أو الجنس. وحتى تكون المواطنة فعالة، فمن الضروري أن يتوافر لها قدر من الوعي المستند إلى إمكانية الحصول على المعلومات من مصادرها المختلفة، بحيث تُصبح هذه المعرفة قاعدة القدرة على تحمل المسؤولية، كما تشكل أساس القدرة على المشاركة والمساءلة .

المقوم الثالث:

تمتع المواطنين، بكافة الحقوق السياسية والقانونية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية. وهذا يعني قيام عقد اجتماعي يؤكد على أن المواطنة في الأمة، هي مصدر كل الحقوق والواجبات، وأيضاً مصدراً لرفض أي تحيز فيما يتعلق بالحقوق والواجبات وفق أي معيار، سواء الجنس أو الدين أو العرق أو الثروة أو اللغة أو الثقافة. في نطاق ذلك، فإنه من الضروري تأكيد التلازم بين الحقوق والواجبات القانونية والسياسية، والحقوق الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وذلك حتى تتحقق الديمقراطية الكاملة. وفي هذا الإطار يتطلب التأكيد على المواطنة التأكيد على المساواة والعدل الاجتماعي، فيما يتعلق بتوزيع الفرص الاقتصادية والاجتماعية والثقافية، وبطبيعة الحال السياسية .

المقوم الرابع:

يُعد الفرد البالغ العاقل أحد المكونات الأساسية للمواطنة، وذلك بوصف أن هذا الفرد يخضع لعملية التنشئة الاجتماعية والثقافية والسياسية، التي تقوم بها مؤسسات المجتمع المختلفة، بإشراف الدولة وسيطرتها. وتساعد عملية التنشئة ـ في حالة اكتمالها ـ الفرد على أن يستوعب أهداف الجماعة وتراثها، ويعبّر عن مصالحها، ويتعايش مع الجماعة، دون أن يذوب في إطارها .

المقوم الخامس:

يعد إشباع الحاجات الأساسية للبشر، في أبعادها الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والثقافية، أحد المقومات الرئيسية للمواطنة. وفي هذا الإطار تواجه المواطنة أزمة إذا تخلت الدولة عن القيام بالتزاماتها المتعلقة بتهيئة البيئة الملائمة لتحقيق الرفاهية الاجتماعية والاقتصادية للبشر. ومن الطبيعي أن يؤدي عدم إشباع الحاجات الأساسية للبشر إلى ظواهر عديدة، تُشير في مجملها إلى تآكل الإحساس بالمواطنة. وتبدأ هذه الظواهر بالانسحاب من القيام بالواجبات، مادامت الحقوق قد تآكلت مروراً بعدم الإسهام أو المشاركة الفعالة على كافة الأصعدة، وحتى الهروب من المجتمع، والبحث عن مواطنة جديدة، أو التمرد على الدولة والخروج عليها، والاحتماء بجماعات وسيطة، أو أقل من الدولة. وتؤدي كل هذه الظواهر إلى تآكل المواطنة، بسبب تآكل إشباع الحاجات الأساسية.

3.المواطن الرقمي /جيل الشاشة: مفهومه، ومقوماته.

3–1.مفهوم المواطنة الرقمية.

تتعدد تعاريف المواطنة الرقمية بتعدد التخصصات ووجهات نظر الباحثين والمفكرين فيالمجال ومن هذه التعاريف يقترح الباحث التعاريف التالية:

المواطنة الرقمية: هي مجموعة من القواعد والضوابط والمعايير والأعراف والأفكار والمبادئ المتبعة في الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا والتي يحتاجها المواطنون صغارا وكبارا من أجل المساهمة في رقي الوطن فهي توجيه نحو منافع التقنيات الحديثة وحماية من أخطارها (نصر احمد وآخرون ، 2020)

وتعرف كذلك وفقا للموسوعة العربية الاجتماعية بأنها "قواعد السلوك المعتمد في استخدامات التكنولوجية المتعددة مثل استخدامها من أجل التبادل الاليكتروني للمعلومات والمشاركة الاليكترونية الكاملة في المجتمع، شراء وبيع البضائع عن طريق الانترنت، أي القدرة على المشاركة في المجتمع عبر شبكة الانترنت" (المسلماني 2014).

3-1-1.تعريف المواطن الرقمي.

مر الإنسان من مراحل متعددة توافقت مع ما وصل إليه من تقدم وتطور وتغير، فكان في مرحلة يسمى الحيوان الناطق مع أرسطو، وانتقل إلى الإنسان العارف مع فون لينيه وهكذا كانت أسماؤه تتوافق تماما مع طبيعة الهموم التي تشغله ومع سمات كل مرحلة ، إلى أن وصل العالم إلى قفزات تكنولوجية مهمة قفزت بتعريف الإنسان بالإنسان الرقمي كآخر سلسلة وصل إليها الإنسان اليوم في القرن الحادي والعشرين من طرف المفكر "نيكولاس نيغروبونتي"، عندما جعله عنوانا لأحد كتبه، والمعلوم أن "نيغروبونتي" هو من أكبر المختصين في العالم في مجال تكنولوجيا الإعلام وهو مدير قسم المعلوماتية في أحد أبرز معاهد البحث المتطور في العالم، معهد ماساشوستس للتكنولوجيا(الحداد محمد، 2005 :89)

وغير بعيد عن الإنسان الرقمي نورد هنا تعريفات متخصصة لمجموعة من الباحثين الذين عرفوا المواطن الرقمي بتعريفات عديدة كلها تقريبا تحتفظ له بنفس المميزات والمقومات وباختلافات بسيطة ومن هذه التعاريف نورد ما يلي:

المواطن الرقمي هو "الشخص الذي نشأ في عصر التكنولوجيا الرقمية، ولديه القدرة على استيعابها والتعامل معها(المصري وآخرون، 2017:182). كما يعني، المصطلح الذي يشير إلى " قدرة المواطن على استخدام التقنيات الرقمية في إنجاز مهامه ومعاملاته" (Ribble. 2014 :88)، و كذلك يعرف المواطن الرقمي "بأنه شخص لديه وعي ومعرفة بالتكنولوجيا، مع القدرة على تطبيق تلك المعرفة إلى سلوكيات وعادات وأفعال، يمكن خلالها التعامل بشكل لائق مع التكنولوجيا نفسها أو مع الأشخاص الآخرين بواسطة التكنولوجيا"(الملاح، 2017 :32).

ويمكن اعتبار الإنسان الرقمي ذلك الذي ولد خلال طفرة التكنولوجيا أو بعدها وتفاعل مع التكنولوجيا الرقمية منذ سن مبكرة، ولديه قدر كبير من الإلمام بهذه المفاهيم فهذا المصطلح يركز على

الأشخاص الذين نشأوا مع التكنولوجيا التي انتشرت في الجزء الأخير من القرن العشرين واستمرت بالتطور إلى يومنا هذا، فهو ذلك الشخص الذي يفهم التكنولوجيا الرقمية ويستخدمها للبحث والسعي لإيجاد فرص ينفذها ويكون لها تأثير، ويمكن إجمال مواصفات المواطن الرقمي في النقاط التالية:

-يلتزم بالأمانة الفكرية.

-يدير الوقت الذي يقضيه في استخدام الوسائط الرقمية.

-يقف ضد التسلط عبر الانترنت.

-يحافظ على المعلومات الشخصية، ويحترم الثقافات والمجتمعات في البيئة الافتراضية.

-يحمي نفسه من المعتقدات الفاسدة التي تنتشر في الوسائط الرقمية.

3-1-2.خصائص المواطن الإيجابي

إضافة إلى مفهوم "الإنسان الرقمي" أو "المواطن الرقمي"، نجد مفهوم "جيل واي Y" الذي يشير إلى الأفراد الذين ولدوا بين بدايات الثمانينات ومنتصف التسعينات. أولئك المراهقين والشباب البالغين، الذين نموا في الوقت الذي كان فيه استخدام الانترنت منتشر ومعمم. فالثقافة الالكترونية-la e culture هيمملكتهم.ولهذا السبب، يشار إليهم بمفهوم السكان الرقميين digital natives.

لماذا واي "y"؟ لأنها تتبع الجيل الذي يسمى الجيل العاشر ويطلق عليه أحيانا جيل الوايWHY génération، استنادا لعلم الأصوات للكلمة باللغة الانجليزية(. 07 : Dagnaud.2013)

جدول:مميزات المواطن الايجابي والمواطن الرقمي الإيجابي:

خصائص المواطن الإيجابي	خصائص المواطن الرقمي الإيجابي
• يدافع عن حقوق الإنسان المتساوية للجميع. • يعامل الآخرين بلطف ولا يتنمر أبدا. • لا يسرق أو يتلف ممتلكات الآخرين أو الأشخاص. • يتواصل مع الآخرين بوضوح واحترام وتعاطف. • يتابع بنشاط التعليم ويطور عادات التعلم مدى الحياة. • ينفق ويدير الأموال بمسؤولية. • يدعم حقوق الإنسان الأساسية المتمثلة في الخصوصية وحرية التعبيروما إلى ذلك. • يحمي النفس والآخرين من الأذى. • يعزز بشكل استباقي صحتهم الجسدية والعقلية. • يؤدي التزاماته تجاه الدولة والآخرين.	• يدافع عن الحقوق الرقمية المتساوية والوصول للجميع. • يعامل الآخرين باحترام في الأماكن الانترنيت ودائما. • لا يسرق أو يتلف العمل الرقمي أو الهوية الرقمية أو الممتلكات الرقمية الخاصة بالآخرين. • يتخذ القرارات المناسبة عند الاتصال من خلال مجموعة متنوعة من القنوات الرقمية. • يستخدم الأدوات الرقمية لتطوير تعلمهم ومواكبة التقنيات المتغيرة. • يتخذ قرارات شراء مسؤولة عبر الإنترنت ويحمي معلومات الدفع الخاص بهم. • يدعم حقوق الإنسان الأساسية في جميع المنتديات الرقمية. • يحمي المعلومات الرقمية الشخصية من القوى الخارجية التي قد تسبب الضرر. • يحد بشكل استباقي من المخاطر الصحية للتكنولوجيا من الجسدية إلى النفسية.

وفي خلاصة تركيبية فان إن أبرز مقومات المجتمع الرقمي، كما سبق وأن أشرنا، هي المعلوماتية والرقمنة التي أفرزت واقعا جديدا، صاغ مقومات المجتمع الرقمي يمكن حصرها من خلال النقاط الآتية:

– التغيير في مقالد السلطة التي نقلت من يد المؤسسات باختلاف مجالاتها في القرن العشرين إلى سلطة الفرد في القرن الحادي والعشرين

– الإمكانيات التكنولوجية على أهميتها وتطورها في العصر الحالي لا زالت لم تكتمل صورتها النهائية بعد مما يشير إلى آفاق جديدة في المستقبل الذي ينتظرها.

– الهيمنة الكبيرة للأنترنت في السيطرة على البشر ومن تم ردم فجوات التواصل التي ميزت القرون الماضية وقربت ليس المسافات فقط بل الأفكار والمشاريع والتداول والاستثمارات

خلاصة:

تعددت تعاريف المواطنة واختلفت باختلاف وجهات النظر إليها، فمنها ما ركز على البعد السياسي في تعريف المواطنة بكونها رابطة وعلاقة بين الحاكم والمحكوم تعتمد على ثنائية الولاء للحاكم مقابل توفير الحماية والأمن للمحكوم، كما أنها رابطة اجتماعية تضمن الحقوق الاجتماعية للأفراد داخل المجتمع وتعني أيضا الانتماء ...وغيرها، من التعريفات التي أسهب الباحث فيها بالتفصيل والتحليل متجاوزا التعريف إلى تحديد أبعاد المواطنة ومقوماتها وشروطها وخصائصها ...، وفي معرض الحديث عن المواطنة عامة قادتنا التطورات التكنولوجية إلى الحديث عن المواطنة الرقمية وسبر أغوارها لارتباطها الوثيق بموضوع الورقة البحثية ، وشرح كيفية انتقال المواطن من المواطن العادي إلى المواطن الرقمي الذي أصبح من المفاهيم المهيمنة في الساحة الثقافية الرقمية وأصبح له خصائص ومقومات وجب أخدها بعين الاعتبار عند كل تعامل رقمي، ومن أهم التعريفات التي قدمناها حول مفهوم المواطنة الرقمية كونها مجموعة من الإجراءات والقواعد والضوابط التي تحكم الاستخدام الأمثل للتكنولوجيا، ومنه المواطن الرقمي يكون هو المواطن الذي ينتمي زمنيا إلى عصر التكنولوجيا ويستخدمها الاستخدام الأمثل كمواطن رقمي جديد .

خلاصات واستنتاجات

من الواضح سواء من التحليل الذي بين أيدينا أو من خلال كل ما أنجز بخصوص وسائل التواصل الاجتماعي وتأثيراتها المتعددة والمختلفة ، أنه ليس هناك ما يكفي من معلومات للوصول إلى نتائج نهائية وحاسمة في هذا الشأن، لكن الأدلة تشير إلى أن مواقع التواصل الاجتماعي تؤثر على الناس – الشباب خاصة– بأشكال مختلفة، وفقا لظروفهم المسبقة، وسماتهم الشخصية ، ومواقفهم من الحياة ، وطرق عيشهم وثقافاتهم ومعتقداتهم، لتبقى كل النتائج المتوصل إليها جزئية وسياقية تحكمها الفترة التي أنجز فيها البحث لا غير. وكما هو الحال مع بقية مغريات العصر الحديث، فإن الاستخدام المفرط لوسائل التواصل الاجتماعي غير مفضل، ولا يُنصح به دون مبرر ولا وازع خاصة إذا كان أحد المهدرات الرئيسية للوقت الذي لا تخفى قيمته في الحياة وما يرتبط به من الإنجاز والتطور المعرفي والعلمي الذي يعول على الطاقة الشبابية أكثر ، و في الوقت نفسه سيكون من الخطأ القول إن وسائل التواصل الاجتماعي سيئة بشكل عام، لأنه من الواضح أنها قد تحقق فوائد لا تُحصى في حياتنا فقط وجب أخذها وفق مقاربة نفعية أخلاقية تحسن من أوضاع الفرد لا أن تزيده اضطرابا وجهلا وسلبية.

Références

Arvida Mohamed Fatima (2022) Social Media and Social AlienationPhenomenon, Field Study on a Sample of MisrataYouth, Journal of Education, No. 21

Ibn Manzoor Ansari Afro-Africa (2006). Mohamed Benmakram, SaanArabs, Part IV, First Edition, Dar Sabah Beirut, Lebanon, Edisoft, Casablanca, Morocco.

Ahmed Nasr, Nawal, Rashad Ibrahim, Samah (2020). In the light of the experiences of someforeign countries, the Journal of ScientificResearch in Education No. 21 January.

Iman Hanin Shin (2015) The Language of Communication in Social Media and Its Impact in Tourist Attractions, 2015, Mohammed KhaidarUniversity Biskra. Algeria. p. 19

Al-Haddad, Mohammed (2005). Positions for enlightenment, p. 1. Beirut: Dar al-Tali 'ah,

Fouad Sha 'ban. Slave Tibetan(2012). The history of the means of communication and its modern technologies. T1 Al Khaldoniyah House of Service: 179-180 by disposition

Abdussalam Al-Ashhab, 2017Use of social media sites "Vaispukan model" and its impact on socialization, Faculty of Humanities and Social Sciences, HamahUniversity for Green Valley, p. 31

Hatus, Abdullah (2022). Does global citizenshipthreatenourMoroccancitizenship? Civilizers-Number: 7141 - /1/20

Winning, Sadiq (2013). Digital Leaning: Reading in Concepts, Approaches and Bets, p. 1, Beirut: Arab Renaissance House.

Remy, Revell, Translation: SaidBullbacht, Review: Zwawi by Ghoura, (2018), Digital Bull, Cultural Bull?, Knowledge World Series 462.

Ali Fathi Abd al-Rahim (2020). Digital warehouses in Arabuniversitylibraries, studyevaluation standards and planning and building software, Department of Libraries and Information Faculty of Arts, University of Sohag, doctoral thesis.

Ali, Nabil (2001). "Arab Culture and the Information Age", series "Knowledge World" 265, January. Kuwait.

Fisher, Michael Translate Geossi, Mohammed Bilal (2016), Digital Learning Strategies, Arab Bureau of Education for Gulf States.

Al-Qahtani Osman Ali and Yousef, YahyaAbdelkhalek (d. The effectiveness of a proposed program based on social networking and digital citizenship in the development of technical and intellectualsecurity components of students of the preparatoryyear, TabukUniversity

AlmasriMarwan Walid, Sha 'atAkram Hassan (2017). Digital CitizenshipLevel of a Sample of Jam Students

Monique Dagnaud(2013.)Génération y: les jeunes et les réseaux sociaux, de la dérision à la subvertion, 2eéd, Paris, Presses de la fondation nationale des sciences politiques.

MAYA DOLLARHIDE (20-2-2019), "Social Media Definition" ، www.investopedia.com, Retrieved 7-4-2019. Edited

http://bnm.bnrm.ma:86/Arabe/numerisation.aspx

https://www.aljazeera.net/ebusiness/2020/1/10

https://arz.wikipedia.org.

International Journal of Educational and Psychological Studies
Democratic Arabic Center For Strategic, Political & Economic Studies, Germany-Berlin
Vol 07 / Issue 27 / December 2024
ISSN 2569-930X

The effect of teaching third-grade students grammar using higher cognitive levels on their achievement in written production

Ali Bensaad *
Higher Institute of Applied Studies in Human Sciences of Tozeur -Republic of Tunisia

bensaadali2000@gmail.com

https://orcid.org/0009-0004-3611-2191

Received: 12/06/2024, **Accepted**: 16/12/2024, **Published:** 27/12/2024

Abstract: This study aims to investigate the impact of teaching grammar in primary schools by employing the higher levels of thinking according to Bloom's Taxonomy of Educational Objectives: These levels are also known as higher cognitive levels and are represented by analysis, synthesis and evaluation). It seeks to highlight its role in improving learners' abilities in written production. It proposes a set of hypotheses aimed at revealing the development of their performances after having benefited from the courses according to these objectives. It also aims to identify its probable correlation with certain variables such as gender, scientific degree and professional experience of teachers. The study is based on a quantitative analysis, using both the Student (T) test and the Chi square (X) test. It ends with a set of findings and recommendations related to the importance of generalizing the use of higher cognitive level activities when teaching educational subjects.

Keywords:

*Corresponding author

المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية
المركز الديمقراطي العربي ألمانيا برلين
المجلد 07 العدد 27 ديسمبر 2024
ISSN 2569-930X

أثر تدريس تلاميذ الدرجة الثالثة قواعد اللغة باستخدام المراقي العرفانية العليا في تحصيلهم في الإنتاج الكتابي

علي بنسعد *

المعهد العالي للدراسات التطبيقية في الإنسانيات بتوزر– الجمهورية التونسية

bensaadali2000@gmail.com

https://orcid.org/0009-0004-3611-2191

تاريخ الاستلام: **2024/06/26** - تاريخ القبول: **2024**/12/**16** - تاريخ النشر: 2024/**12**/27

ملخص: تهدف هذه الدراسة إلى تقصّي أثر تدريس مادة قواعد اللغة في المدارس الابتدائية بتوظيف مستويات التفكير العليا حسب صنافة بلوم للأهداف البيداغوجية: (وهي المستويات التي تُعرف كذلك بالمراقي العرفانية العليا، وتتمثّل في التحليل والتركيب والتقييم). وتسعى إلى تبيُّن دورها في تحسين قدرة المتعلمين على الإنتاج الكتابي. وتطرح مجموعة من الفرضيات التي تستهدف الكشف عن مدى تطوّر أدائهم بعد استفادتهم من حصص تعليم مستندة إلى هذه الأهداف. وإلى تعرّف مدى ارتباط استخدامها بجملة من المتغيرات الأخرى مثل النوع الاجتماعي والشهادة العلمية والخبرة المهنية للمدرّسين. وترتكز على جملة من المعالجات الكمّية، مستخدمة كلاً من اختباري ستيودنت ومربع كاي. وتخلص إلى مجموعة من الاستنتاجات والتوصيات المتعلقة بأهمية تعميم استخدام أنشطةٍ تؤسّس لتملّك مستويات التفكير العليا أثناء تدريس الموادّ التعليمية.

الكلمات المفتاحية:

* المؤلف المرسل

1 ـ إشكالية البحث:

تحتلّ اللغة مكانة مميَّزة في حياة الإنسان. وتُعتبر لدى جميع الشعوب إحدى أبرز مقوّماتها الحضارية والتاريخية التي من خلالها تستطيع تَبوُّأ مكانة بين الأمم والحضارات إذا توفقت في اكتسابها ونشرها، ونجحت من خلالها في إبراز إشعاعها الثقافي والعلمي. وباللغة يستطيع الإنسان التعبير عن حاجاته ومكنوناته، مثلما يتّخذها أداة للإفصاح عن مواهبه وإبداعاته. إذ هي أداة التواصل مع العالم الخارجي. ولذلك فإنّ اكتسابها وحذقها هو الكفيل بتحقيق هذه الغايات وإشباع هذه الحاجات.

لقد مثّل تعلّم اللغة وتعليمها اهتماما من أبرز اهتمامات المجتمعات القديمة والحديثة، وركيزة من ركائز نظم التربية الاجتماعية النظامية وغير النظامية. وكانت قيادة الطفل منذ ولادته إلى تعلّمها واكتساب القدرة بواسطتها على التواصل إحدى مشاغل الأسرة، لينتقل هذا الدور منها إلى كافة هياكل المجتمع الذي يحرص على اكتمال هذا المشروع التعليمي الجماعي حفاظا على وجوده، وضمانا للتنشئة الاجتماعية الضرورية. ولئن اكتسى تعلّم اللغة وتعليمها بعدا تلقائيًّا وممارسة واعية أحيانا ولاواعية أحيانا أخرى تضطلع بها المجتمعات، فإنه تطوّر مع إرساء مؤسسات التعليم النظامي متحوّلا إلى مجال رسمي من مجالات التعليم والتعلّم. وأُوكِلت إلى المناهج التعليمية مهمّة التدريب على التواصل اللفظي من خلال إكساب التلاميذ قواعد اللغات وآليات التواصل الشفوي والكتابي. غير أنّ تحقيق ذلك لم يكن بالأمر الهيّن دائما، كما لم يكن طريقُ تعلّم السجل المكتوب سليما من التعثّرات. إذ كثيرا ما اصطدم الملاحظون بالفوارق بين السجلات المنطوقة والسجلات المكتوبة، مثلما أثّرت التداخلات بين اللغات الفصيحة واللهجات المستخدمة في سياقات غير تعليمية على مسارات تعليم وتعلّم اللغات الأمّ. ولم يكن هذا المشهد حكرا على لغة معيّنة، بل كان ملاحظا في جلّ المجتمعات وجلّ اللغات تقريبا. ولم تشذّ اللغة العربية عن هذه الحالة، كما لم يكن متعلِّموها بمنأى عن هذه الصعوبات التي حرصت مناهج التعليم على البحث عن آليات تساعد على تلافيها.

لقد مثّل تعلّم قواعد اللغة وسيلة من الوسائل التي يستند إليها تعلّم اللغات، وأداة من أدوات تنمية الكفايات التحريرية لدى التلاميذ. وسارت مناهج التعليم التونسية نفس المسار بإيلائها تدريس مادة قواعد اللغة مكانة مهمّة ضمن أنشطة اللغة العربية. إذ بحذق هذه القواعد يتمكن المتعلم من التعبير بلسان عربي فصيح وسليم من الأخطاء، ويضمن الارتقاء بمستوى أدائه الشفوي والكتابي. فهذه المادة هي الكفيلة بحفظ لسانه من الزلل عند الكلام، وبإثراء زاده اللغوي.

وتُنزّل البرامج الرسمية التونسية تدريس مادة قواعد اللغة منزلة تندرج في سياق ما سمته «المقاربة التواصلية »(وزارة التربية، 2004: 5) التي يرمي إليها تدريس اللغة العربية عامة. وهي تعتبرها فضلا عن ذلك وسيلة لمساعدة المتعلمين على القراءة وعلى التواصل والإنتاج الكتابي، لا غاية في حدّ ذاتها. وهذا ما يجعل من الضروري الانتقال بها من مجرد وسيلة لاكتشاف الظواهر اللغوية إلى مستوى التوظيف الإيجابي في عمليات التواصل، وفي تنمية الإنتاج الكتابي.

من المفترض إذن أن يُسهم تدريس قواعد اللغة في الارتقاء بمستوى الأداء الشفوي والكتابي للمتعلمين. إلا أن ما لاحظناه كان معاكسا لذلك، حيث إن العديد من التلاميذ يعانون من ضعف الأداء الكتابي، ومن ضحالة اللغة المستعملة، وعدم القدرة على توظيف ما اكتسبوه من مفاهيم وقواعد لغوية في إنتاجهم.

لقد أسسنا ملاحظاتنا هذه على جملة من المعاينات الميدانية منها:

ـ الملاحظة المباشرة للّغة التي يتواصل بها تلاميذ فصول الدرجة الثالثة بالدائرة التعليمية التي نشرف عليها بيداغوجيًّا، حيث اتسمت في غالبها بعدم الثراء، وحيث لم نجد فيها توظيفا كافيا للمفاهيم اللغوية التي درسوها (مثل إثراء الجمل بالمتممات والتقديم والتأخير والمحسّنات البديعية بصفة عامة).

ـ زيارات التفقد التي أنجزناها وتمكّنّا أثناء البعض منها من ملاحظة دروس في مادة قواعد اللغة، فاستبان لنا من خلالها تركيز المدرّسين على اكتشاف الظواهر اللغوية ودعم اكتسابها بإنجاز تمارين يقلّ الاعتماد خلالها على التوظيف في الإنتاج.

ـ الملاحظات التي سجلناها أثناء الاطلاع على كراسات القسم حيث تبين أن تمارين قواعد اللغة غالبا ما تهتم بالمراقي العرفانية الدنيا (مثل دعوة الأطفال إلى تسطير المتمّم أو استخراجه أو مقارنته) مع حضور بسيط للتمارين التي تهتم بالإنتاج والتأليف.

ـ ملاحظات مديري مدارس الدائرة التعليمية المستندة إلى معطيات إحصائية، وإلى مقابلات مع معلمي الدرجة الثالثة (السنتان الخامسة والسادسة). وهي التي أكدت في مجملها عدم قدرة التلاميذ على توظيف دروس قواعد اللغة في الإنتاج الكتابي.

هذه الملاحظات والمعاينات قادتنا إلى اعتبار عدم قدرة المتعلمين على توظيف مكتسباتهم اللغوية في الإنتاج الكتابي ظاهرة منتشرة لدى تلاميذ هذه المرحلة الابتدائية كانت أبرز تجلياتها:

ـ ضعف كفاية الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين.

ـ عدم قدرتهم على استعمال الجمل المركّبة، واعتمادهم الغالب على الجمل البسيطة.

ـ عدم قدرتهم على إغناء الجمل وإثرائها بمكوّنات أخرى مثل المتممات.

كما كانت هذه الآراء والملاحظات من الأسباب الدافعة إلى إجراء هذه الدراسة.

إنّ ما يؤكّد أهمّية الدراسة كذلك محاولة نفاذها بطريقة نقديّة إلى واقع تدريس مادة قواعد اللغة العربية، وهي مادة من المواد الحيوية التي لها أثرها المباشر في اكتساب كفايات التواصل والتحرير والإنتاج، وسعيها إلى إماطة اللّثام عن هذه المشكلة، والبحث عن أسباب محتملة للتعثّرات والتراجعات الملاحَظة في قدرة الناشئة على اكتساب اللسان العربي الفصيح، وفي تداخل اللغة العربية الفصحى عند الاستخدام باللهجات العامية وكذا باللغات الأجنبية التي ما فتئ استعمالها يتنامى في جلّ مجالات التواصل الاجتماعي لا الشفوي فحسب، بل وفي الكتابي كذلك، حيث صار ذلك يمثّل طوقًا وجدارًا حاجزا يهدّد ثبات وديمومة انتشار لغة الضاد. ومن جهة أخرى، فإنها ـ أي الدراسة ـ تسعى إلى اقتراح آلية جديدة في تدريس قواعد اللغة لتلاميذ المرحلة الابتدائية في أولى مراحل نموّ مكتسباتهم الإنتاجية اللغوية تستند إلى مرجعية من المرجعيات العلمية المنبثقة عن التربية الحديثة، وتُستَمدّ من التمشّيات الذهنية التي يسلكها العقل البشري أثناء عمليات التعلّم والاكتساب. ونقصد بذلك المراقي العرفانية التي يتوخّاها الذهن عند معالجة المعلومة. وكلّ ذلك قادنا إلى اعتبار عدم قدرة فئات مهمّة من تلاميذ المراحل الابتدائية على توظيف ما يتلقونه من مكتسبات لغوية في دعم كفاياتهم التحريريّة إشكالية جديرة بالإثارة تستدعي البحث عن حلول تساعد على تذليلها وتمهّد لتجاوزها. كما دعانا إلى طرح الأسئلة الإشكالية التالية:

–لماذا لا يقدر تلاميذ الدرجة الثالثة بالدائرة على توظيف المكتسبات الحاصلة لديهم من دروس قواعد اللغة في إنماء كفاياتهم الإنتاجية؟

–هل لِنوع المراقي العرفانية التي يستخدمها المدرّسون أَثَر في تحسين هذه الكفاية الإنتاجية؟

–هل توجد فروق دالة بين تحصيل التلاميذ قبل استخدام المراقي العرفانية العليا وبين تحصيلهم إثر استخدامها؟

–ما أثر النوع الاجتماعي للمدرِّسين في استخدام المراقي العرفانية العليا؟

–هل للشهادة العلمية للمدرّس علاقة باستخدام الراقي العرفانية العليا؟

–هل لتصنيف المدرسة علاقة باستخدام المدرسين للمراقي العليا؟

2 ـ بناء فرضيات البحث:

للوقوف على أَثَرِ تدريس قواعد اللغة باستخدام المراقي العرفانية العليا وعلى مدى اعتماد المدرسين على هذه المراقي، قمنا بصياغة الفرضيات التالية:

الفرضية الأولى: توجد فروق دالة عند مستوى 0.05 بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي بالنسبة للعيّنة التجريبية لصالح الاختبار البعدي.

الفرضية الثانية: يؤثر النوع الاجتماعي للمدرس في درجة استخدامه للمراقي العرفانية العليا.

الفرضية الثالثة: يؤثر نوع الشهادة العلمية للمدرّس في درجة استخدامه للمراقي العرفانية العليا.

الفرضية الرابعة: تؤثر الأقدمية العامة للمدرّس في درجة استخدامه للمرافق العرفانية العليا في تدريس قواعد اللغة.

الفرضية الخامسة: يؤثر التصنيف الجغرافي للمدرسة في درجة استخدام المدرّس للمراقي العرفانية العليا.

3 ـ الدراسات السابقة:

لقد تناولت هذا الموضوع من بعض جوانبه بعض الدراسات التي نذكر منها دراسات ثلاث:

3 . 1 . الدراسة الأولى:

عنوان هذه الدراسة: «فاعلية أدوات التفكير التفاعلية في تنمية مستويات التفكير العليا من مستويات بلوم المعرفية لدى طلبة الصف العاشرللمشرف التربوي غازي المهرمن مديرية التربية والتعليم لمنطقة الزرقاء الأولى بالمملكة الأردنية »(المهر، 2008).

أنجزت هذه الدراسة سنة 2008. وطرح فيها الباحث إشكالية التحديات التي تواجه العملية التربوية أمام إغراءات عالم الإنترنت التي تعمل على إبعاده – أي التلميذ – عن التعليم والتعلم. وأشار إلى سعي وزارة الإشراف إلى استثمار هذه التكنولوجيا وتوظيف ما تمتلكه بعض المواقع مثل موقع Intel éducation من أدوات تفاعلية وتساءل عن إمكانية الاستفادة من هذه الأدوات التفاعلية في تنمية مستويات التفكير العليا الذي ذكرها بلومفي صنافته للأهداف المعرفية.

للإجابة عن سؤاله وضع الباحث الفرضيات التالية:

أ) «يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأدوات التفكير التفاعلية في تنمية مهارة التحليل لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

ب) يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأدوات التفكير التفاعلية في تنمية مهارة التركيب لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

ج) يوجد أثر ذو دلالة إحصائية لأدوات التفكير التفاعلية في تنمية مهارة التقييم لدى طلبة الصف العاشر الأساسي.

د) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير العليا لدى طلبة الصف العاشر باختلاف متغير الجنس.

هـ) توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التفكير العليا لدى طلبة الصف العاشر باختلاف متغير المعدل» (المهر، 2008).

وللتحقّق من هذه الفرضيات استخدم الباحث أداتين اثنتين:

الأداة الأولى: استبانة تهدف إلى كشف مهارات التفكير العليا لدى التلاميذ من خلال استقصاء آرائهم حول مستويات التفكير العليا أعدها وفق مقياس "ليكرت الرباعي" (LIKERT SCALE) وصنف الإجابات إلى: موافق بشدة/موافق/محايد/غير موافق.

الأداة الثانية: اختباران أحدهما قبلي والآخر بعدي يهدفان إلى قيس مدى امتلاك طلبة الصف العاشر لمستويات التفكير العليا وقد تضمن كل اختبار ثلاثة أسئلة تقيس المستويات الثلاث (التحليل-التركيب-التقييم) وطبّق على عيّنتين إحداهما تجريبية و الأخرى ضابطة.

بعد إجراء المعالجة الإحصائية توصل الباحث إلى النتائج التالية:

على المستوى الأول المتعلق بتنمية مستويات التفكير العليا:

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية تؤكد تنمية مهارة التحليل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية بعد إخضاعهم لتدريبات وممارسات تتعلق بأدوات التفكير التفاعلية.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تؤكد تنمية مهارة التركيب لديهم.

-وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية تؤكد تنمية مهارة التقويم لديهم.

-عدم وجود دلالة إحصائية على مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير العليا تعزى لمتغير الجنس مما يؤكد أن الجنس (ذكر/أنثى) ليس له تأثير في مدى امتلاك مهارات التفكير العليا.

-عدم وجود دلالة إحصائية على مدى امتلاك الطلبة لمهارات التفكير العليا تعزى لمتغير المعدل.

ـ على مستوى اتجاهات الطلبة حول مستويات التفكير العليا حسب هرم بلوم:

-عدم وجود دلالة إحصائية لآراء الطلبة تعزى لمتغير الجنس(ذكر/أنثى) مما يؤكد أن متغير الجنس ليس له تأثير في آراء الطلبة حول مستويات التفكير العليا.

-عدم وجود دلالة إحصائية لآراء الطلبة تعزى لمتغير المعدل مما يؤكد ألا أثر له في آرائهم حول مستويات التفكير العليا حسب هرم بلوم.

اختتم الباحث دراسته بمجموعة من التوصيات تتلخص في دعوته إلى تعميم البرنامج الذي اعتمده، والقائم على أدوات التفكير التفاعلية باستخدام مواقع معينة من الشبكة العنكبوتية و ذلك بهدف تطوير مستويات التفكير لدى الطلبة و دعا إلى تمرير روائز بهدف الكشف عن مستويات التفكير لدى جميع الطلبة و اختتم بالدعوة إلى تنظيم دورات تدريبية للمعلمين الجدد تكون « منطلقا في رفد إستراتيجيات التدريس الحديثة و التفاعلية التي تنمي مهارات التفكير التفاعلية» (المهر، 2008).

التعليق على الدراسة

إن ما يميز هذه الدراسة اعتبارها المراقي العرفانية العليا عند بلوم (أو مستويات التفكير العليا كما عبرت عنها) غاية وهدفا يبلغه المتعلم عبر طرق ووسائل خصّ منها في دراسته استخدام موقعأنتل التربوي كمطوّر للتفكير التفاعلي يساهم في تنمية هذه المراقي.

وبهذا المنظور لم ينظر إليها على أنها وسيلة لصياغة أهداف لحصص التدريس ترتكز على هذه المراقي، وتمكّن من تحسين أداء المتعلم.

وهذا هو الهدف المراد رصده في هذا البحث التربوي.

إضافة إلى ذلك فإن هذه الدراسة اعتمدت مادّةَ الرياضيات مجالا لقيس أثر أدوات التفكير التفاعلي في تنمية مستويات التفكير العليا في سلّم "بلوم".

3 . 2 . الدراسة الثانية:

عنوانها "فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير العليا لدى طلاب شعبة اللغة العربية في كلية التربية ببنها"للدكتور ماهر شعبان عبد الباريمدرس المناهج و طرق تدريس اللغة العربية الذي أنجز هذه الدراسة سنة 2010 و طرح فيها إشكالية «تدني مستوى الطلاب في بعض مهارات التفكير العليا في النحو العربي التي تراوحت حسب بعض الدراسات من 33 % إلى 43 %» (عبد الباري، 2012)، متسائلا عن مدى فاعلية برنامج يعدّ لتنمية مهارات التفكير العليا في النحو العربي لهؤلاء الطلاب يستند إلى نماذج التعلم البنائي.

للإجابة عن سؤاله صاغ الباحث الفرضيتين التاليتين:

أ) «توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية عند مستوى 0.05 في اختبار مهارات التفكير العليا في النحو العربي ككلّ في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

ب)توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الرابعة شعبة اللغة العربية عند مستوى 0.05 في اختبارات مهارات التفكير العليا في النحو العربي كلّ مهارة على حدة في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي».

و للتحقق من الفرضيتين اختار الباحث تمرير رائزين للتحصيل المعرفي قبل و بعد تنفيذ برنامج لتنمية مهارات التفكير العلمي استمده من نموذج "روجر بايبي"ROGER BY BEC MODEL المطور عن نموذج "ياجر"YOGER MODEL البنائي مستعينا بصنافة بلوم للمراقي العرفانية.

بعد إجراء الرائزين القبلي والبعدي ومعالجتهما إحصائيا باعتماد برمجية SPSS اتضح للباحث وجود فروق دالة بين الاختبارات القبلية والاختبارات البعدية لصالح الاختبارات البعدية مما يؤكد فاعلية البرنامج المستخدم لتنمية مهارات التفكير العليا في مادة النحو العربي.

في ختام دراسته أوصى الباحث بضرورة تضمين برامج المعلمين مقررا يهتم بتنمية مهارات التفكير العليا في فروع اللغة عامة وبضرورة التركيز على استراتيجيات التعلم النشط وخاصة الإستراتيجيات المنبثقة من النظرية البنائية.

التعليق على الدراسة:

تميزت هذه الدراسة باهتمامها بشريحة من أصحاب المستوى العلمي المتقدم. ونعني بذلك تطبيقها على طلبة الفرقة الرابعة من شعبة اللغة العربية بكلية التربية.

وما يميزها كذلك اقتصارها على نشاط النحو العربي دون غيره من أنشطة اللغة العربية، وإدراج بعض عناصر المنهجية القائمة على النظرية البنائية. أما تصنيفها لمستويات التفكير العليا فجمعها فيما سماه مهارات التفكير الناقد ومهارات التفكير الإبداعي وصنفها إلى خمسة مستويات هي مهارات الفهم النحوي والتصنيف والتحليل والتفسير والتطبيق. حيث لم يشمل التصنيف سوى مستوى واحد من مستويات بلوم وهو مستوى التحليل. مما يجعل للدراسة الجديدة اختلافا في تحديد المستويات العليا للتفكير كما سيتبين لاحقا.

3 . 3 . الدراسة الثالثة:

عنوانها: بناء برنامج تعليمي وقياس أثره في المعرفة النحوية وفي الأداء النحوي بالكتابة العربية لدى طلاب الصف العاشر الأساسي في الأردن، للباحثين عبد الكريم أبو جامـــوسومحمد طقاطقمن قسم المناهج والتدريس بكلية التربية جامعة اليرموك بالأردن.

أنجزت هذه الدراسة سنة 2012. وطرح فيها الباحثان إشكالية طريقة تدريس النحو بالكتاب المدرسي التي لا تثير الدافعية والتشويق لدى الطلبة مما سبب ضعفا لديهم في هذا الفرع من فروع اللغة العربية، انعكس سلبا على قدرتهم على الكتابة بشكل عام.

وتبعا لهذه الإشكالية تساءل الباحثان عن مدى تأثير برنامج تعليمي في المعرفة النحوية وفي الأداء النحوي بالكتابة وفق تصنيف بلومينجز لفائدة طلاب الصف العاشر في مديرية إربد الأولى. وللإجابة عن هذا التساؤل صاغ الباحث الفرضيتين التاليتين:

أ)«لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي أداء طلاب الصف العاشر في مديرية تربية إربدالأولى في اختبار المعرفة النحوية يعزى للبرنامج التعليمي.
ب) لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى 0.05 بين متوسطي أداء طلاب الصف العاشر في مديرية تربية إربدالأولى في اختبار الأداء النحوي يعزى للبرنامج التعليمي (أبو جاموس و طقاطق، 2012)» .

ولتحقيق الفرضيتين استخدم الباحثان اختبارين تحصيليين قبليين وبعديّين أحدهما يخص المعارف النحوية والثاني يتعلق بالكتابة التطبيقية بعد إخضاع عيينة من طلبة الصف العاشر لبرنامج تعليمي وفق أربع مستويات من صنافة بلوم هي التطبيق التحليل والتركيب والتقويم دام ثمانية أسابيع من نهاية العام الدراسي 2009./2008

بعد إجرائهما المعالجة الإحصائية باستخدام الموسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية و اختباري استيودنت (ت) وأنوفا (F) للمقارنة بين أداءي المجموعتين التجريبية و الضابطة، استنتج الباحثان وجود فروق دالة تعزى لأثر البرنامج التعليمي المطبق و ذلك لفائدة المجموعة التجريبية.

وأوصي الباحثان في ختام الدراسة بتشجيع الطلبة على تعلم القواعد النحوية وتعريفهم بدورها الفاعل في عملية التواصل اللغوي وتحفيزهم خلال مراحل التعلم على الكتابة.

وأوصيا كذلك بتدريب معلمي اللغة العربية « على استخدام الطرائق والإستراتيجيات المتنوعة والوسائل التعليمية المختلفة في تعليم القواعد النحوية وربطها بمهارات اللغة، وتعريفهم بضرورة تطبيق القواعد النحوية التي يتعلمها الطلبة و استخدامها في المواقف التدريسية المختلفة و بخاصة تعليم الكتابة» (أبو جاموس و طقاطق، 2012).

التعليق على الدراسة:

اقتصرت هذه الدراسة على المعرفة النحوية دون الاهتمام ببقية فروع قواعد اللغة العربية (قواعد الصرف والتصريف، قواعد الرسم). أما الاختبار المتعلق بأداء التلاميذ، فشمل المعرفة النحوية أولا ثم انتقل إلى الكتابة باعتبار الأولى مساعدة على تجويد الثانية.

التعقيب على الدراسات السابقة ومقارنتها بالدراسة الحالية موضوع البحث:

لم نتمكن من العثور على دراسة مناظرة للدراسة الحالية، حيث إن الدراسات السابقة المطّلع عليها نحت مناحٍ أخرى تتعلق إجمالا بـ:

ـ اعتبار تنمية مستويات التفكير العليا (المراقي العرفانية العليا) نتيجة لتطبيق برامج تعليمية تفاعلية لا وسيلة مستخدمة في تنمية قدرات المتعلمين.

ـ اقتصار بعض الدراسات على نشاط النحو دو غيره من أنشطة قواعد اللغة العربية.

ـ دمج مراقي بلوم مع بعض خصائص النظرية البنائية.

ـ تطبيق الدراسات المنجزة على طلاب ذوي مستويات عالية ابتداء من طلبة الصف العاشر إلى طلبة الجامعات.

بالنظر إلى مناحي الدراسات السابقة، فإن ما يميز هذا البحث هو ما يلي:

أ) تطبيق الدراسة الحالية على تلاميذ الدرجة الثالثة من التعليم الأساسي أي على تلاميذ السنتين الخامسة والسادسة من ذوي الفئة العمرية المساوية لإحدى عشرة أو اثنتا عشرة سنة تقريبا.

ب)اعتبار المراقي العرفانية العليا الواردة بصنافة بلوم وسائل وأهدافا تعليمية، واستخدامها باعتبارها وسيلة لتنمية كفايات المتعلمين في نشاط الإنتاج الكتابي، ووضع آليات دُعي مدرّسو الدرجة المذكورة إلى تنفيذها لخدمة الكفايات المذكورة.

ت)توظيف الظواهر اللغوية المدروسة (النحو- الصرف والتصريف - قواعد رسم الكلمات) لا باعتبارها غاية في حدّ ذاتها، بل بصفتها وسيلة لتنمية كفاية الإنتاج الكتابي لدى المتعلمين.

ث)الربط بين مادّتي الإنتاج الكتابي وقواعد اللغة، وتمرير الرائزين القبلي والبعدي في مادة الإنتاج الكتابي للوقوف على مدى تطوّر القدرة التحريرية للمتعلمين، وعلى مدى نجاحهم في توظيف الظواهر اللغوية التي تعلّموها.

ج) القيام بقيس العلاقة بين بعض صفات مجتمع الدراسة (مدرسو اثنتي عشرة مدرسة)، مثل نوعهم (ذكر/أنثى) وصنف المدرسة التي يدرسون بها (حضرية/ريفية)، وأقدميتهم العامة في مهنة التدريس، وصنف الشهادة العلمية التي يحملونها، وبين درجة استخدامهم للمراقي العرفانية العليا.

كل ذلك يعطي هذه الدراسة في نظرنا خصائص تميزها عن الدراسات السابقة المطّلَع عليها.

4 ـ تحليل المفاهيم:

4 .1. اللغة:

ـ لغة: جاء في لسان العرب لابن منظور:

«لغا: اللّغو واللّغا: السّقط وما لا يعتدّ به من كلام وغيره ولا يحصل منه على فائدة ولا على نفع..... قال الأزهري: واللغة من السماء الناقصة، وأصلها لغوة من لغا إذا تكلم..... واللغة اللسن، وحدّها أنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم. (لسان العرب. الجزء الثالث عشر. حرف اللام. كلمة لغا » (ابن منظور، 2003).

ـ اصطلاحا: تعددت تعاريف اللغة قديما وحديثا حيث اهتم بهذا المبحث العديد من العلماء والمفكرين:

أشهر من اهتم بهذا المبحث من القدماء أبو الفتح عثمان بن جني أبرز علماء فقه اللغة العربية في القرن الرابع الهجري والذي توفي سنة 392هـ.

يقول ابن جني في تعريفه للغة: «أما حدّها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم » (ابن جني، 2001: 15) . وتحدث كذلك عن رؤية علماء عصره إلى أصل اللغة فقال: «غير أن أكثر أهل النظر على أن أصل اللغة إنما هو تواضع واصطلاح لا وحي وتوقيف » (ابن جني، 2001: 19).

إن ما يميز هذا التعريف استعماله لكلمة (أصوات) عوضا عن (ألفاظ أو كلمات) مما يجعله قريبا من التعاريف الحديثة. أما قوله: «يعبر بها كل قوم عن أغراضهم » (ابن جني، 2001: 15) فهو تقرير للوظيفة الاجتماعية والتواصلية للغة.

تعريف فرديناند دي سوسير Ferdinand De Saussure: يطرح اللغوي السويسري فرديناند دي سوسير (1857- 1913) رؤية لسانية لمفهوم اللغة حيث يميز بين اللغة الملكة Langage واللغة المعينة. «فاللغة الملكة هي مقدرة فطرية بطبيعتها يزود بها كل مولود بشري، وهي من أهم السمات الفطرية التي تميز الإنسان عن الحيوان. أما اللغة المعينة كالعربية أو الانقليزية أو الصينية فهي نظام مكتسب متجانس » (Saussure, 1968 : 32). ويذكر أيضا «أنها نظام من العلامات قوامه اتحاد المعنى بالمبنى » (Saussure, 1968: 32).

ويعرف الدكتور علي محمد يونس علي اللغة على أنها «نظام من العلامات المتواضع عليها اعتباطا والتي تتسم بقبولها للتجزئة، ويتخذها الفرد عادة وسيلة للتعبير عن أغراضه ولتحقيق الاتصال بالآخرين وذلك بوساطة الكلام والكتابة» (يونس، 1993: 24).

ـ تعريف عبارة "قواعد":

القواعد كما جاء في معجم المعاني الجوامع: «مفرد قاعدة. وقاعدة لُغَوِيَّةٌ: حُكْمٌ كُلِّيٌّ يَنْطَبِقُ عَلَى جَمِيعِ الْجُزْئِيَّاتِ، أَيِ الأَصْلُ وَالْقَانُونُ الضَّابِطُ لِلُّغَةِ قَوَاعِدُ اللُّغَةِ قَاعِدَةٌ حِسَابِيَّةٌ قَاعِدَةٌ رِيَاضِيَّةٌ» (المعاني لكل رسم معنى، 2024).

ـ بحكم ارتباط مفهوم اللغة بقواعدها فقد تبنّينا التعريف الإجرائي التالي للغة: **اللغة ظاهرة نفسية اجتماعية ثقافية لا صفة بيولوجية ملازمة للفرد، تتألف من مجموعة رموز صوتية لغوية تكون مفردات الكلام، تتميز بها مجموعة بشرية معينة تستعملها للتواصل وتبادل الأفكار وتخضع لقواعد هي عبارة عن أحكام كلية متفق عليها.**

4 . 2 . الإنتاج:

ـ لغة: الإنتاج مصدر من فعل أنتج. ثلاثيّه نتج وجذره: ن/ت/ج/

ـ المعنى اللغوي: ورد في معجم المعاني الجامع:

«لفظ مرقى اسم مكان من فعل رقي، يرقى، وجمعه مراقٍ.

رقي: الجبل أو السلم: تسلقه، علاه، صعده.

رقي في العلم: صعد فيه درجة درجة.

والمرقى هو الدرج أي ما يصعد فيه إلى أعلى وهو السلم والمرقاة »[1].

ـ المعنى الاصطلاحي:

المراقي العرفانية مصطلح استعمله الدكتور أحمد شبشوبفي مؤلّفه "الأهداف التربوية " للتعبير عن مستويات المجال المعرفي حسب صنافة "بلوم " للأهداف العقلية. وهذه المستويات قد تم التعبير عنها بعدة تعابير منها: مستويات التفكير والمراقي العرفانية وسلّم بلوموتصنيف بلومو"صنافة بلوم".

صنافة بلوم للمراقي العرفانية:

ـ مفهوم الصّنافة Taxonomy:

تتألف عبارة الصنافة Taxonomy حسب أصلها الاشتقاقي من عبارتين هما Taxo التي تعني الترتيب والتنظيم وNomy التي تعني القوانين. فهي بصفة عامة تعني التسلسل القائم على قواعد. واستعمل هذا المفهوم في الأصل للدلالة على علم قوانين ترتيب الأشكال الحية. ولكنه سرعان ما اتخذ معنى أوسع ليشير إلى علم الترتيب والتصنيف بصفة عامة وليجد مكانه في الحقل التربوي.

يقول الأستاذ الدكتور محمد بن فاطمة[2] :« الصنافة تقوم على القاعدة التالية: إن ما لحق يدمج ما سبق. فالتحليل مثلا في صنافة بلوم يدمج التطبيق والفهم والتذكر».

ويقول بنيامين بلوم في مصنفه "صنافة الأهداف البيداغوجية المجال العقلي": «تعدّ صنافة المجال العقلي تصنيفا تراتبيا بمعنى أن كل مقولة تتطلب المهارات والقدرات التي تدخل في تكوين المقولات الدنيا » (بلوم، 1956: 93) .

وضع بلوم صنافة للأهداف في المجال العقلي تشتمل على ستة مستويات تخص جميع أشكال النشاط الفكري لدى المتعلم وقسّمها إلى صنفين: «المراقي الدنيا التي لا تحرك في ذهن المتعلم إلا القدرات الفكرية البسيطة » (شبشوب، 1995، صفحة 33) وهي التذكر والفهم والتطبيق. و «المراقي العليا وهي التي تحرك لدى التلميذ القدرات الفكرية المتطورة مثل التحليل والتأليف والتقييم»(شبشوب، 1995: 33).

المراقي العرفانية الدنيا: وهي:

[1]: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%85%D8%B1%D9%92%D9%82%D9%8E%D9%89/

[2] : أستاذ علوم التربية بالجامعة التونسية، وخبير دولي في تقييم الأنظمة التربوية.

1) اكتساب المعارف (التذكر) The knowledge:

يقول بلوم في تعريفه لهذا المستوى أو المرقى: «يشمل تعريفنا لاكتساب المعارف، السلوكات التي تلعب فيها الذاكرة الدور الأساس، بحيث يتعرف الطالب على المادة والأفكار والظواهر أو يتذكرها. والسلوك المرتقب عند استرجاع المعارف جد شبيه بالسلوك الذي من المفروض أن يكون لدى الطالب أثناء المرحلة التمهيدية لاكتساب المعارف. ويرتقب من الفرد حين اكتساب المعارف، أن يحفظ عددا من المعطيات. وعند استرجاع المعارف، ينتظر منه أن يكون قادرا على أن يستعيدها (أن يعاود تذكرها). إن السلوك جدّ متشابه في كلتي الحالتين» (بلوم، 1956: 50).

يتعلق هذا المرقى بالمعرفة من حيث حفظها واسترجاعها. وهو مستوى يدل على القدرة على تذكر المعارف المخزونة في الذاكرة نتيجة التعلم السابق. ولهذا المستوى أفعال سلوكية عادة ما يتمّ مراعاتها عند صوغ سؤال يتعلق به مثل: يعرف، يتذكر، يعُدّ، يذكر، يسمي، يستخرج.....

2) الفهم Comprehension:

يقول بلوم محللا هذا المرقى: «غالبا ما تقترن لفظة فهم بلفظة قراءة (فهم ما يقرأ). ونعطي للفهم هنا معنى عاما ن وذلك بتطبيقه على نوع كبير من الإرساليات غير تلك التي تبلغها المواد المكتوبة، كما نستعمله في الوقت ذاته بمعنى أكثر تحديدا، إذ أنه ليس مرادفا لفهم كلي ولا حتى لفهم صحيح لخطاب ما. تشمل كلمة فهم في المقولة الحالية أهدافا وسلوكات أو استجابات تطابق فهما حرفيا للرسالة المتضمنة في إرسالية ما. فعندما يبلغ التلميذ هذا الشكل من الفهم، يكون بإمكانه أن يحول الإرسالية إما ذهنيا وإما بالإجابة بصوت عال إلى صيغة موازية أكثر قابلية للبلوغ بالنسبة له، ويمكنه كذلك أن يقدم إجابات تشكل توسيعا لما هو معطى في الإرسالية» (بلوم، 1956: 70).

يتعلق الأمر في هذا المستوى بالاستيعاب والإدراك الفكري الذي يسمح للمتعلم بفهم ما يقال له. وهو يشير إلى قدرته على استقبال المعلومات والاستفادة منها استفادة بسيطة كأن يشرحها أو يلخصها أو يحولها من شكل كتابي إلى شكل رمزي.

3) التطبيق The application:

يقول بلوم في بيانه لهذا المستوى: «لكي نستطيع تطبيق طريقة أو نظرية أو مبدإ أو قانون ينبغي أولا فهمه» ويقول في نفس الصفحة: « ويظهر – أي التلميذ – القدرة على التطبيق إذا ما أثبت أن بإمكانه تطبيق تجريدٍ ما تطبيقا سليما حيث لا تحدّد أيّ كيفية للحلّ » (بلوم، 1956: 93) .

ويقول كذلك: «تقاس فعالية الجزء الأكبر من البرنامج الدراسي بنوعية التطبيقات التي يظهر التلاميذ القدرة عليها في مواجهة مشكلات جديدة تماما» (بلوم، 1956: 94).

يعني التطبيق استخدام ما تعلمه التلميذ في حالات مغايرة ومواقف جديدة، فهو عملية عقلية يقوم خلالها بتوظيف ما استوعبه توظيفا سليما.

المراقي العرفانية العليا: وهي:

4) التحليل The analysis:

يقول بلومحللا هذا الرقي: «تتموضع القدرات التي ينطوي عليها التحليل في مستوى أعلى بقليل من مستوى القدرات المتعلقة بالفهم والتطبيق» ويقول أيضا: «أما ما يتم إبرازه في التحليل فهو تفكيك الأدوات (المواد) إلى أجزائها المكونة، وإدراك العلاقات الموجودة بين هذه الأجزاء وكيفية تنظيمها. ويمكن أن يطبق التحليل أيضا على التقنيات والوسائل المستعملة داخل إرسالية للتعبير عن الفكرة التي تنطوي عليها، أو لوضع خاتمة لها» (بلوم، 1956: 112). فالتحليل هو إذن قدرة المتعلم على تفكيك ما تعلمه من معارف إلى أجزائها وردها إلى عناصرها ليدرك العلاقات والروابط التي تتحكم فيها وتتدخل في بنائها. ومن الأفعال المعبّرة عنه: أن يحلل. أن يميز.....

5) التأليف (التركيب) Synthesis:

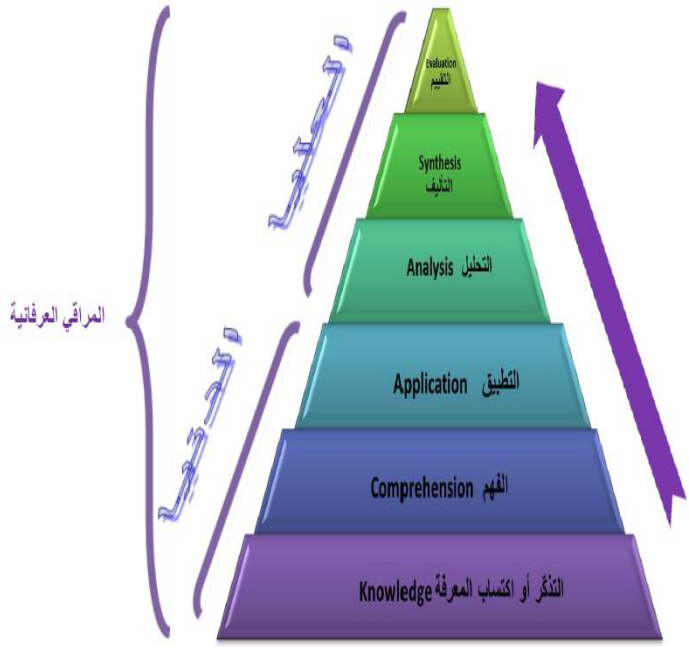
يقول بلومفي شأن هذا المرقى: «يحدد التركيب هنا على أنه تأليف للعناصر والأجزاء بغاية تكوين كلّ. يتعلق الأمر بعملية قوامها التأليف بين العناصر والأجزاء ... بكيفية تجعلها تكون بنية لم نكن نميزها بوضوح من قبل، ولتحقيق ذلك يتوجب بصفة عامة التأليف من جديد بين أجزاء سابقة ومواد جديدة، وإعادة تنظيم الكل في مجموعة جديدة مندمجة بهذا القدر أو ذاك. وتعتبر مقولة التركيب أكثر مقولات المجال العقلي التي تقدم للطالب إمكانات أكبر لسلوك إبداعي» (بلوم، 1956: 126). فالتركيب من خلال تعريف لومهو القدرة على التأليف بين العناصر المختلفة التي لها علاقة، وتركيبها في موضوعٍ ما انطلاقا من قواعد وكيفيات محددة تؤدي إلى تشكيل إنتاج جديد، وهو يؤشّر عادة للإبداع والابتكار. وله أفعال سلوكية منها: أن ينظّم، أن يركّبن أن ينتج، أن يتصوّر، أن يستخلص.

6) التقييم The evaluation:

يقول بلوممعرفا مرقى التقييم: «يعرّف التقييم على أنه صياغة لغرض محدّد لأحكام حول بعض الأفكار والأعمال والوضعيات والطرائق والأدوات الخ. وهو يتضمن كذلك استعمال معايير ومقاييس (محكّات) للتقييم... ونضع التقويم في هذا الموضع من الصنافة لأنه يعتبر مرحلة متقدمة نسبيا ضمن عملية مركبة تتضمن التنسيق بين كل السلوكات الأخرى أي المعرفة والفهم والتطبيق والتحليل والتركيب تضاف إليها معايير القيمة» (بلوم، 1956: 145)..

ويعتبر التقييم أعلى مستويات صنافة بلوم وأعقد النشاطات العقلية المعرفية، وهو يعني قدرة المتعلم على إصدار الأحكام وإبداء الآراء حول المضامين والطرق والأدوات وغيرها استنادا إلى مؤشرات ومعايير يضبطها بمفرده أو في إطار المجموعة التي يتواجد فيها. ومن الأفعال السلوكية الخاصة بهذا المرقى: أن يقدّر، أن يحكم، أن يوازن، أن يبسط فكرة، أن يدافع عن فكرة....

ملاحظة: بالعودة إلى مفاهيم المراقي العرفانية المختلفة فقد تبنينا هذه المفاهيم كما حددها واضعها المربي الأمريكي بنيامين بلوم، والتي يمكن التعبير عنها بالشكل الهرمي التالي:



5 . تحليل المتغ **عنوان الشكل: سلّم المراقي العرفانية حسب صنافة بلوم**

بالرجوع إلى إشكالية البحث وتحليل المفاهيم والدراسات السابقة، فإن متغيرات الدراسة تتمثل في خمسة متغيرات مستقلة ومتغير تابع واحد يفصّلها الجدول التالي:

الجدول عدد 1: جدول تحليل المتغيرات:

المتغير	مستقلّ/تابع	نوعه	حالاته	مؤشّراته
درجة استخدام المراقي العرفانية العليا	تابع	ترتيبي فئات مرتبة (نوعي)	ـ ضعيف جدا ـ ضعيف ـ متوسط ـ مكثف	ـ من 0 إلى 12.5% ـ من 12.6 إلى 24% ـ من 25 إلى 37.5% ـ من 37.6 إلى ما أكثر
النوع الاجتماعي	مستقلّ	نوعي ثنائي الحالات	ـ ذكور ـ إناث	
التصنيف الجغرافي للمدرسة	مستقلّ	نوعي ثنائي الحالات	ـ حضرية ـ ريفية	ـ وجود بلدية ـ عدم وجود بلدية
الشهادة العلمية للمدرس	مستقلّ	نوعي متعدد الحالات	ـ الباكالوريا ـ شهادة تكوين المعلمين ـ الأستاذية أو الإجازة	
الأقدمية العامّة للمدرس	مستقلّ	ترتيبي فئات مرتبة (نوعي)	ـ من 1 إلى 10 سنوات ـ من 11 إلى 20 سنة ـ 21 سنة فأكثر	
تحصيل التلاميذ	مستقلّ	ترتيبي أعداد مرتبة (كمّي)	من 0 إلى 20	

6 ـ مجتمع الدراسة وحدودها:

تم تطبيق الدراسة في اثنتي عشرة مدرسة من المدارس. وبلغ عدد فصول الدرجة الثالثة المعنية بالبحث (السنتان الخامسة والسادسة من التعليم الابتدائي) اثنين وأربعين فصلا، وبلغ عدد المدرسين اثنين وأربعين مدرّسا.

وأنجز البحث خلال النصف الثاني من السنة الدراسية 2024/2023.

7 ـ أدوات البحث:

لجمع المعلومات التي تمكن من التحقق من الفرضيات، اخترنا أداتين اثنتين:

1.7 . الأداة الأولى:

للتحقق من الفرضية الأولى اخترنا تمرير رائز للتحصيل المعرفي.

ـ اختيار العينة: تمّ اختيار عينتين إحداهما تجريبية والثانية ضابطة. وتألفت كل عينة من ثمانية فصول تم اختيارها وفق السّمة المميزة للمدارس المعنية وهي التوزيع الجغرافي فكان الاختيار طبقا لما يلي:

ـ العدد الجملي للمدارس:12

ـ عدد المدارس الريفية :3 نسبتها= 12/3 = ¼.

ـ عدد المدارس الحضرية: 9نسبتها =12/9 = ¾.

. تم اعتماد نفس النسبتين عند اختيار الفصول أي أنّ فصلين منها، وهي ما يمثل الرّبُع هما من فصول المدارس الريفية، أما الفصول الستة المتبقية، وهي ما يمثل ثلاثة أرباع هي من المدارس الحضرية. وطبقت نفس النسبة على كلّ من العينة التجريبية والعينة الضابطة.

ـ إنجاز الرائز: تمثل الإنجاز في اختبارين أحدهما قبلي والثاني بعدي وذلك لكل من العينتين التجريبية والضابطة. وتم التأكد بواسطة المعالجة الإحصائية من عدم وجود فروق دالة بين نتائج العيّنتين عند إجراء الاختبار القبلي للتأكد من تجانسهما من حيث مستوى التحصيل.

كذلك تمّ تكوين معلمي العينة التجريبية بخصوص صنافة بلوم للأهداف العقلية وتصنيف مراقيها العرفانية، والاتفاق معهم على استخدامها في حصص قواعد اللغة بصفة مكثّفة للوقوف خلال الاختبار البعدي على مدى فاعليتها في تحسين تحصيل المتعلمين. مع الملاحظ أنه تم الاعتماد على المعدل الحسابي لتحصيل المتعلمين في كل فصل من فصول العينتين لملاحظة التطوّر الحاصل في أدائهم.

ـ التأكد من صدقيّة الاختبارين: قبل تمرير الاختبارين القبلي والبعدي تمّ عرضهما على مجموعة من متفقدي اللغة العربية وعلى بعض مدرّسي اللغة العربية من ذوي الأقدمية والخبرة المشهود لها للتأكد من ملاءمتهما لمستوى المتعلمين المستهدفين، وتم إدخال التنقيحات المقترحة من قبل هؤلاء.

7ـ 2 . الأداة الثانية:

للتحقق من الفرضيات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة، استخدمنا الأداة المتمثلة في تحليل المضمون. فقمنا بجرد للتمارين الكتابية المنجزة على كراسات القسم والتناوب في مادة قواعد اللغة وتصنيفها حسب المراقي العرفانية التي استند إليها المدرسون عند تقديمها للمتعلمين. وتوزيعها حسب درجة الاستخدام (استخدام ضعيف جدا، استخدام ضعيف، استخدام متوسط، استخدام مكثف).

8 . معالجة البيانات وتحليلها والتحقق من الفرضيات:

8 ـ 1. إعداد دليل الترميز:

بعد جمع البيانات الضرورية قمنا بإعداد دليل الترميز الخاص بكل متغير وذلك وفقا للحالات التي يتفرغ إليها:

1) الجدول عدد 2: جدول درجات استخدام المراقي العرفانية العليا:

حالاته	الشفرة
استخدام ضعيف جدا (من 0% إلى 12.5%	0
استخدام ضعيف (من 12.6% إلى24%	1
استخدام متوسط (من 25% إلى 37.5%	2
استخدام مكثف (من 37.6% إلى 50%	3

2) الجدول عدد 3 : التصنيف حسب النوع :

النوع الاجتماعي	الشفرة
الذكور	1
الإناث	2

3) الجدول عدد 4: جدول تصنيف الشهادات العلمية للمدرسين:

الشهادة	الشفرة
الباكالوريا	0
الباكالوريا +سنتين (شهادة تكوين المعلمين)	1
الأستاذية أو الإجازة	2

4) الجدول عدد 5: جدول تصنيف المدرّسين حسب الأقدمية المهنية:

الأقدمية في التدريس	الشفرة
من سنة واحدة إلى 10 سنوات	0
من 11 سنة إلى 20 سنة	1
21 سنة فأكثر	2

5) الجدول عدد 6 : جدول التصنيف الجغرافي للمدارس :

نوع المدرسة	الشفرة
حضرية	1
ريفية	2

8 . 2 . تفريغ البيانات:

قمنا بتفريغ البيانات المجمّعة وترميزها في جدول طبقا لما هو مبيّن فيما يلي:

الجدول عدد 7: جدول تفريغ البيانات:

رقم العيّنة(الفصول)	المتغيرات				
	1ـ تصنيف المدرسة	2 ـ نوع المعلم	3 ـ نوع الشهادة	4 ـ أقدمية المدرس	درجة استخدام المراقي العليا
1)	1	1	0	2	2
2)	1	1	0	2	2
3)	1	1	0	2	3
4)	1	1	0	2	3
5)	1	1	0	2	2
6)	1	1	0	2	2
7)	1	1	0	2	1

0	2	0	1	1	(8
0	2	0	1	1	(9
0	2	0	1	1	(10
0	2	0	1	1	(11
3	2	1	1	1	(12
3	2	1	1	1	(13
2	2	1	2	1	(14
2	2	1	2	1	(15
2	2	2	1	1	(16
2	2	2	1	1	(17
1	0	1	2	2	(18
1	0	1	2	2	(19
0	1	1	1	2	(20
2	1	1	1	2	(21
2	2	0	1	1	(22
1	2	0	1	1	(23
1	2	0	1	1	(24

1	1	1	1	2	(25
2	1	1	1	2	(26
0	1	0	1	1	(27
1	1	1	1	1	(28
0	1	1	1	1	(29
0	1	1	2	1	(30
0	1	1	2	1	(31
1	0	2	1	1	(32
0	2	0	1	1	(33
0	2	0	1	1	(34
1	2	1	2	1	(35
1	2	1	2	1	(36
1	1	2	1	1	(37
1	1	2	1	1	(38
0	1	2	1	1	(39
1	2	0	1	1	(40
1	2	0	1	1	(41

3	2	0	2	1	(42

8 . 3 . المعالجة الإحصائية والتحقق من الفرضيات:

لمعالجة هذه البيانات إحصائيا استخدمنا برنامج الرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) للقيام بما يلي:

-تحديد بعض معطيات الإحصاء الوصفي مثل المتوسط الحسابي والوسيط والانحراف المعياري بهدف قياس اعتدالية المتغير الكمي الخاص بتحصيل المتعلمين.

-تطبيق اختبار "ت"استيودنتلمجموعتين مرتبطتين

-كما تم تطبيق نفس الاختبار لمقارنة نتائج العيينة التجريبية والعيينة الضابطة قبل وبعد إنجاز الرائز.

-تطبيق اختبار "مربع كاي" بالنسبة للفرضيات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة التي تقيس مدى تأثر استخدام المراقي العرفانية العليا لدى بلوم بكل من النوع الاجتماعي للمدرس(ذكر-أنثى) وشهادته العلمية و أقدميّته في التدريس و صنف المدرسة التي يعمل بها.

8 . 4 . نتائج المعالجة الإحصائية:

كانت نتائج المعالجة الإحصائية للفرضيات كالتالي:

8 . 4 . 1 . تحليل الفرضية الأولى والتحقق منها: توجد فروق دالة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي بالنسبة للعينة التجريبية.

الجدول عدد 8: جدول معدلات فصول العيّنة التجريبية خلال الاختبارين القبلي والبعدي:

العدد الرتبي للفصل	نتائج الاختبار القبلي (المتوسط الحسابي للفصول)	نتائج الاختبار البعدي (المتوسط الحسابي للفصول)
(1	10.75	12.79
(2	07.71	13.04
(3	08.92	11.75

(4	08.90	09.30
(5	08.90	08.80
(6	11.10	13.87
(7	07.53	11.50
(8	07.91	11.50

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي:

** حساب معامل الالتواء للاختبار القبلي:

CD= 3(x –md) / Standard deviation

CD = 3(8.96 -8.90)/1.33

CD = 0.13

المتغير الأول (الاختبار القبلي) اعتدالي التوزيع

** حساب معامل الالتواء للاختبار البعدي:

CD= 3(x –md) / Standard deviation e

CD = 3(11.56 -11.62) /1.76

CD =- 0.10

المتغير الثاني (الاختبار البعدي) اعتدالي التوزيع.

بما أن توزيع المتغيرين اعتداليان فإننا نختار تطبيق اختبار (ت) ستيودنت لمجموعتين مرتبطتين.

تطبيق اختبار (ت) ستيودنت لمجموعتين مرتبطتين: نتج عنه ما يلي:

مستوى الدلالة =0.05

القيمة النظرية = 2.365

القيمة المحسوبة = 4.07

القيمة المحسوبة (4.07) أكبر من القيمة النظرية (2.36).

الاستنتاج: الفرضية البديلة (H1) هي الصحيحة أي أنه توجد فروق دالة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي بالنسبة للعينة التجريبية. وهذا يعني وجود تحسّن في تحصيل المتعلمين.

ملاحظة: لمزيد التأكد من فاعلية استخدام المراقي العرفانية العليا قمنا باستخدام "ت " ستيودنت لمقارنة:

ـ التحصيل في الاختبار القبلي بين العينة التجريبية والعينة الضابطة.

ـ التحصيل في الاختبار البعدي بين العينة التجريبية والعينة الضابطة.

ـ التحصيل في الاختبارين القبلي والبعدي بالنسبة لتحصيل العينة الضابطة.

فكانت النتائج كما يلي:

أ ـ قارنّا معدلات الفصول في الإنتاج الكتابي للعينة التجريبية والعينة الضابطة خلال الاختبار القبلي ووضعنا الفرضية الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الأولى: لا توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند إجراء الاختبار القبلي.

الجدول عدد 9: جدول معدلات فصول المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند إجراء الاختبار القبلي:

العدد الرتبي للفصل	العينة التجريبية G1	العينة الضابطةG2
(1	10.75	9.39
(2	7.71	8.92
(3	8.92	6.08
(4	8.90	11.07
(5	8.90	7.85
(6	11.10	8.10
(7	7.53	9.00
(8	7.91	10.45

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

** حساب معامل الالتواء للعينة التجريبية:

CD= 3(x –md) / Standard deviation

CD = 3(8.96 -8.90)/1.33

CD = 0.13

المجموعة التجريبية اعتدالية التوزيع.

** حساب معامل الالتواء للعينة الضابطة:

CD= 3(x –md) / Standard deviation

CD = 3(8.85 -8.96) /1.56

CD =- 0.21

المجموعة الضابطة اعتدالية التوزيع.

نلجأ إذن إلى تطبيق اختبار (ت) "ستيودنت "لمجموعتين مرتبطتين: وقد نتج عنه ما يلي:

عتبة الدلالة = 7

مستوى الدلالة =0.05

القيمة النظرية = 2.365

القيمة المحسوبة = 0.137

0.137 أصغر من 2.365

الاستنتاج: الفرضية الصفرية (H0) هي الصحيحةK أي أنه لا توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند إجراء الاختبار القبلي . وهذا ما يدل على تكافؤ المجموعتين من حيث التحصيل.

ب . قارنّا معدلات الفصول في الإنتاج الكتابي للعينة التجريبية والعينة الضابطة خلال الاختبار البعدي ووضعنا الفرضية الفرعية التالية:

الفرضية الفرعية الثانية: توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند إجراء الاختبار البعدي.

الجدول عدد 10: جدول معدلات فصول المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند إجراء الاختبار البعدي:

العدد الرتبي للفصل	العينة التجريبية G1	العينة الضابطةG2
(1	12.79	10.03
(2	13.04	09.60
(3	11.75	06.10
(4	09.30	11.00
(5	08.80	08.50
(6	13.87	08.46
(7	11.50	08.54
(8	11.50	09.80

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري:

** حساب معامل الالتواء للعينة التجريبية:

CD= 3(x –md) / Standard deviation

CD = 3(11.56 -11.62) /1.76

CD =- 0.10

المجموعة التجريبية اعتدالية التوزيع.

** حساب معامل الالتواء للعينة الضابطة:

CD= 3(x –md) / Standard deviation

CD = 3(9.00 -9.07) /1.47

CD =- 0.14

المجموعة الضابطة اعتدالية التوزيع.

نلجا إذن إلى تطبيق اختبار (ت) استيودنتلمجموعتين مرتبطتين: وقد نتج عنه ما يلي:

عتبة الدلالة = 7

مستوى الدلالة =0.05

القيمة النظرية = 2.365

القيمة المحسوبة (2.94) أكبر من القيمة النظرية (2.36)

الاستنتاج: الفرضية البديلة (H1) هي الصحيحة أي أنه توجد فروق دالة بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة عند إجراء الاختبار البعدي . وهذا ما يدل على عدم تكافؤ المجموعتين من حيث التحصيل بعد إجراء الاختبار البعدي.

ج ـ **قارنّا جدول معدلات فصول العيّنة الضابطة خلال الاختبارين القبلي والبعدي ووضعنا الفرضية الفرعية التالية:**

الفرضية الفرعية الثالثة: لا توجد فروق دالة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي بالنسبة للعينة الضابطة.

الجدول عدد 11: جدول المتوسطات الحسابية لنتائج الاختبارية القبلي والبعدي:

العدد الرتبي للفصل	نتائج الاختبار القبلي (المتوسط الحسابي للفصول)	نتائج الاختبار البعدي (المتوسط الحسابي للفصول)
(1	9.39	10.03
(2	8.92	09.60
(3	6.08	06.10
(4	11.07	11.00
(5	7.85	08.50
(6	8.10	08.46
(7	9.00	08.54
(8	10.45	09.80

حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للاختبارين القبلي والبعدي:

** حساب معامل الالتواء للاختبار القبلي:

CD= 3(x –md) / Standard deviation

CD = 3(8.85 -8.96) /1.56

CD = 0.21

المتغير الأول (الاختبار القبلي) اعتدالي التوزيع.

** حساب معامل الالتواء للاختبار البعدي:

CD= 3(x –md) / Standard deviation

CD = 3(9.00 -9.07) /1.47

CD =- 0.14

المتغير الثاني (الاختبار البعدي) اعتدالي التوزيع.

بما أن توزيع المتغيرين اعتداليان فإننا نختار تطبيق اختبار (ت) ستيودنت لمجموعتين مرتبطتين

تطبيق اختبار (ت) ستيودنت لمجموعتين مرتبطتين: وقد نتج عنه ما يلي:

القيمة النظرية = 2.365

القيمة المحسوبة = 0.796

0.796 أصغر من 2.36

الاستنتاج: الفرضية البديلة (Ho) هي الصحيحة أي أنه لا توجد فروق دالة بين نتائج الاختبار القبلي ونتائج الاختبار البعدي بالنسبة للعينة الضابطة. وهذا يعني عدم وجود تحسن في تحصيل تلاميذ العينة الضابطة.

8 ـ 4 ـ 2 . تحليل الفرضية الثانية والتحقق منها:

يؤثر النوع الاجتماعي للمدرس في درجة استخدامه للمراقي العرفانية العليا

م. نوعي ثنائي الحالات م. نوعي متعدد الحالات

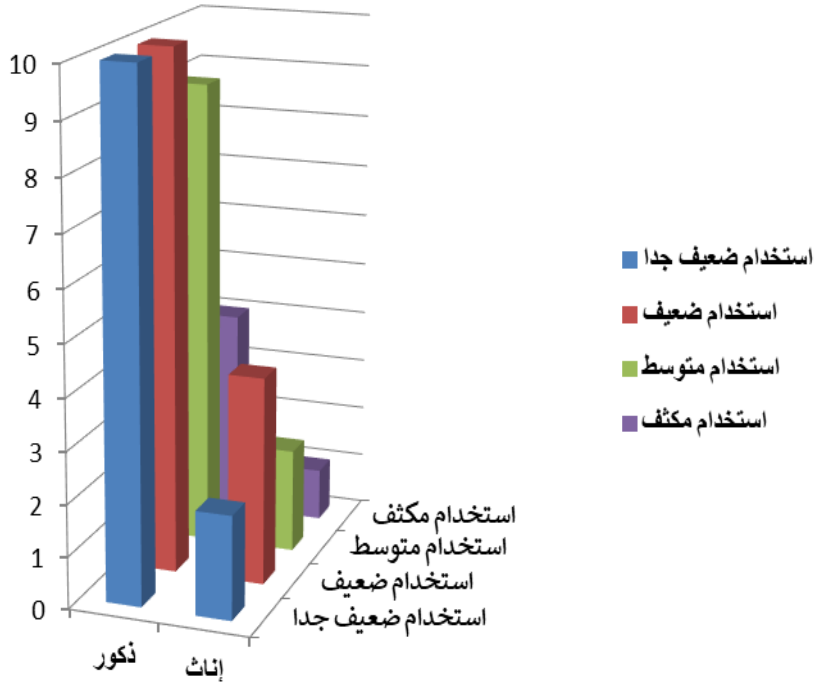
ـ المتغيران نوعيان.

ـ المجموعتان غير مرتبطتين: إذن نختار تطبيق اختبار مربع كاي لمجموعات غير مرتبطة:

الجدول عدد 12: جدول توزيع المدرّسين حسب النوع الاجتماعي ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا:

درجة الاستخدام / النوع الاجتماعي	استخدام ضعيف جدا	استخدام ضعيف	استخدام متوسط	استخدام مكثف	المجموع
ذكور	10	10	9	4	33
إناث	2	4	2	1	09
المجموع	12	14	11	5	42

الرسم البياني عدد1: توزيع المدرّسين حسب النوع الاجتماعي ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا:



الرسم البياني عدد1: توزيع المدرّسين حسب النوع الاجتماعي ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا

نتيجة الاختبار: نتجت عن الاختبار المعطيات التالية:

عتبة الدلالة:0.05

درجة الحرية (ddl)= 3

القيمة النظرية في جدول قيم مربع كاي =7.82

القيمة المحسوبة في الاختبار = 0.66

القيمة المحسوبة (0.66) أصغر من القيمة النظرية (7.82)

الاستنتاج: الفرضية الصفرية (H0) هي الصحيحة. أي أن النوع الاجتماعي للمدرس لا يؤثر في درجة استخدامه للمراقي العرفانية العليا.

8 ـ 4 ـ 3 . تحليل الفرضية الثالثة والتحقق منها:

يؤثر نوع الشهادة العلمية للمدرس في درجة استخدامه للمراقي العرفانية العليا

م. نوعي متعدد الحالات م. نوعي متعدد الحالات

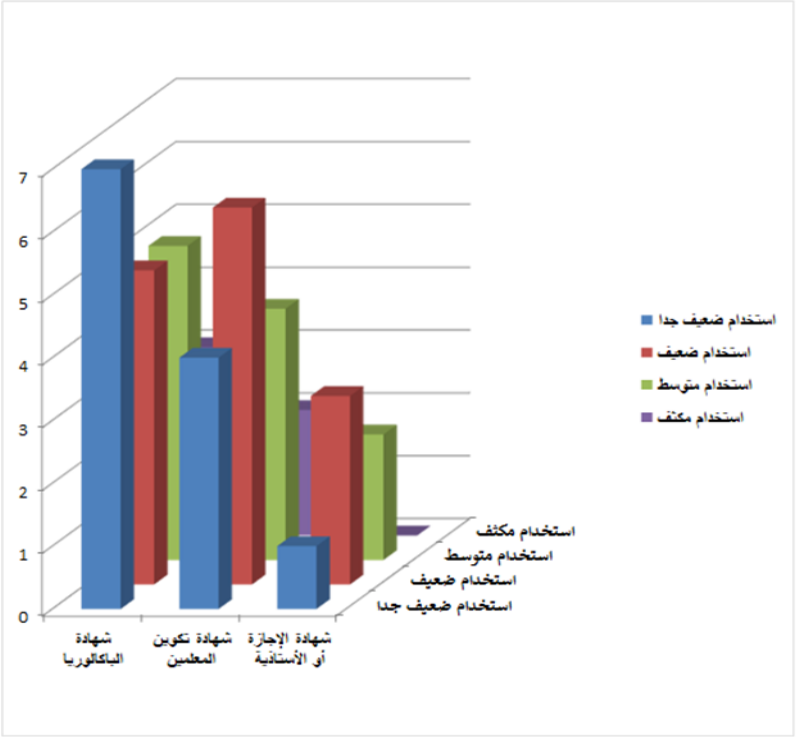
ـ المتغيران نوعيان.

ـ المجموعتان غير مرتبطتين.

نختار تطبيق اختبار مربع كاي لمجموعات غير مرتبطة:

الجدول عدد 13: جدول توزيع المدرّسين حسب الشهادة العلمية ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا:

درجة الاستخدام / الشهادة	استخدام ضعيف جدا	استخدام ضعيف	استخدام متوسط	استخدام مكثف	المجموع
شهادة الباكالوريا	7	5	5	3	20
شهادة تكوين المعلمين	4	6	4	2	16
شهادة الأستاذية أو الإجازة	1	3	2	0	06
المجموع	12	14	11	5	42



الرسم البياني عدد 2: توزيع المدرّسين حسب الشهادة العلمية ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا

نتيجة الاختبار: نتج عن تطبيق الاختبار المعطيات التالية:

عتبة الدلالة:0.05

درجة الحرية (ddl)= 6

القيمة النظرية في جدول قيم مربع كاي = 12.59

القيمة المحسوبة في الاختبار = 2.67

القيمة المحسوبة (2.67) أصغر من القيمة النظرية (12.59)

الاستنتاج: الفرضية الصفرية (H0) هي الصحيحة. أي أن نوع الشهادة العلمية للمدرس لا يؤثر في درجة استخدامه للمراقي العرفانية العليا.

8 ـ 4 ـ 4ـ تحليل الفرضية الرابعة والتحقق منها:

تؤثر الأقدمية العامة للمدرس في درجة استخدامه للمراقي العرفانية العليا

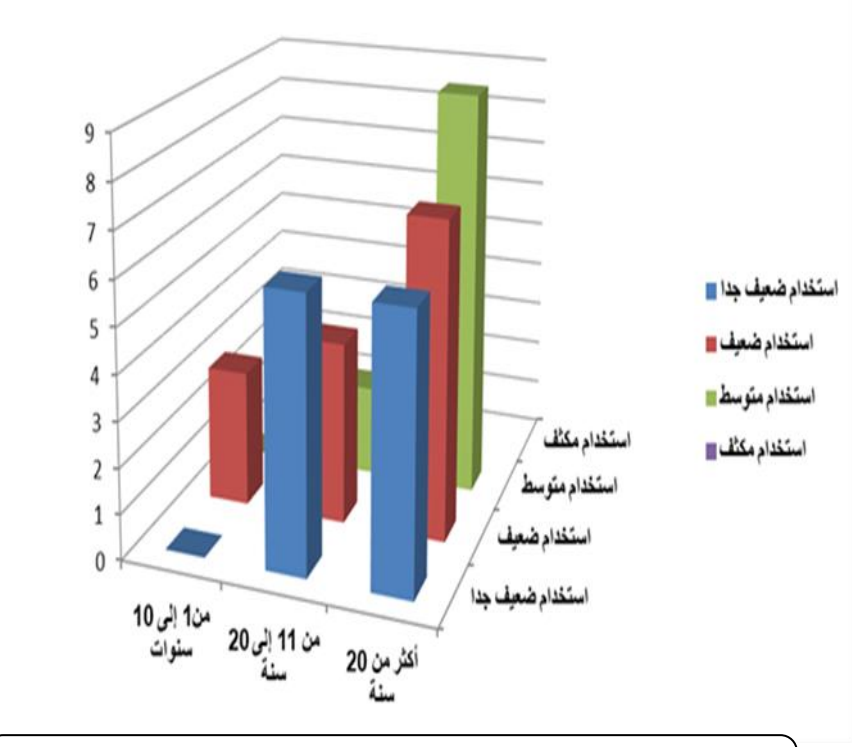
م. ترتيبي فئات مرتبة (نوعي)م.نوعي متعدد الحالات

ـ المتغيران نوعيان.

ـ المجموعتان غير مرتبطتين: إذن نختار تطبيق اختبار مربع كاي لمجموعات غير مرتبطة:

الجدول عدد 14: جدول توزيع المدرّسين حسب الأقدمية في التدريس ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا:

درجة الاستخدام / الأقدمية العامة	استخدام ضعيف جدا	استخدام ضعيف	استخدام متوسط	استخدام مكثف	المجموع
من 1 إلى 10 سنوات	00	03	00	00	03
من 11 إلى 20 سنة	06	04	02	00	12
21 سنة فأكثر	06	07	09	05	27
المجموع	12	14	11	05	42



الرسم البياني عدد 3: توزيع المدرّسين حسب الأقدمية في التدريس ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا

*** تطبيق الاختبار: نتج عن تطبيق الاختبار المعطيات التالية:**

عتبة الدلالة:0.05

درجة الحرية (ddl)= 6

القيمة النظرية في جدول قيم مربع كاي =12.59

القيمة المحسوبة في الاختبار = 12.11

القيمة المحسوبة (12.11) أصغر من القيمة النظرية (12.59)

الاستنتاج: الفرضية الصفرية (H0) هي الصحيحة. أي أن أقدميه المدرس لا تؤثر في درجة استخدامه للمراقي العرفانية العليا.

8 ـ 4 ـ 5 . تحليل الفرضية الخامسة والتحقق منها:

يؤثر التصنيف الجغرافي للمدرسة في درجة استخدام المدرس للمراقي العرفانية العليا

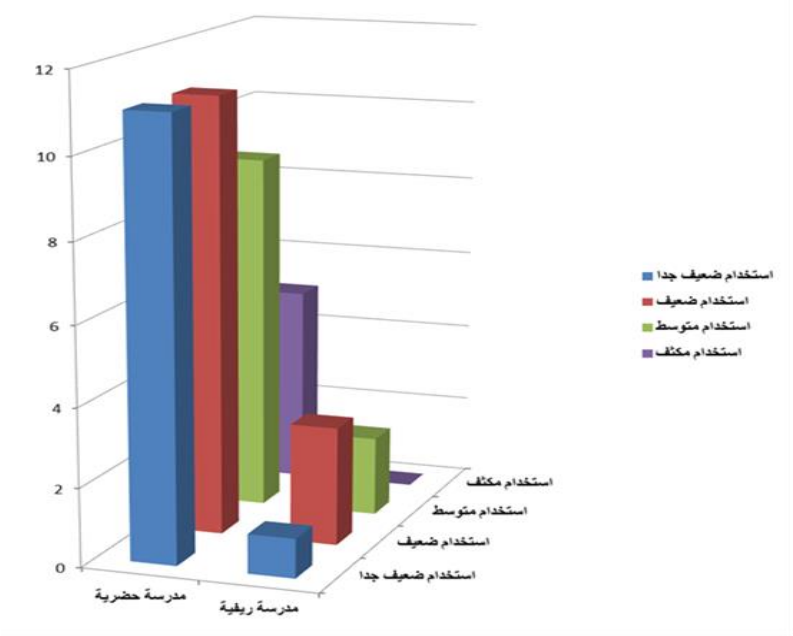
م نوعي متعدد الحالات م. نوعي متعدد الحالات

ـ المتغيران نوعيان.

ـ المجموعتان غير مرتبطتين. إذن نختار تطبيق اختبار مربع كاي لمجموعات غير مرتبطة:

الجدول عدد 15: جدول توزيع المدرّسين صنف المدرسة التي ينتمون إليها ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا:

	استخدام ضعيف جدا	استخدام ضعيف	استخدام متوسط	استخدام مكثف	المجموع
مدرسة حضرية	11	11	9	5	36
مدرسة ريفية	1	3	2	0	6
المجموع	12	14	11	5	42



الرسم البياني عدد 4: توزيع المدرّسين صنف المدرسة التي ينتمون إليها ودرجة استخدام المراقي العرفانية العليا

نتيجة الاختبار:

عتبة الدلالة:0.05

درجة الحرية (ddl)= 3

القيمة النظرية في جدول قيم مربع كاي =7.82

القيمة المحسوبة في الاختبار = 1.90

القيمة المحسوبة (1.90) أصغر من القيمة النظرية (7.82)

الاستنتاج: الفرضية الصفرية (H0) هي الصحيحة. أي أن التصنيف الجغرافي للمدرسة لا يؤثر في درجة استخدام المدرس للمراقي العرفانية العليا.

9. الاستنتاجات والتوصيات:

إثر الانتهاء من عمليات التحقق من الفرضيات الموضوعة أمكن الوقوف على الملاحظات والاستنتاجات والتوصيات التالية:

9 . 1 . الملاحظات والاستنتاجات:

أ) أظهرت المعالجة الإحصائية وجود فروق إحصائية دالّة بين نتائج الاختبارين القبلي والبعدي المطبّقين على العيّنة التجريبية وذلك لفائدة الاختبار البعدي. ومن جانب آخر فقد أظهرت عدم وجود فروق دالة بين الاختبارين القبلي والبعدي المطبَّقين على العيّنة الضابطة. وهذا ما يؤكد فاعلية البرنامج المطبّق على العيّنة التجريبية المتمثل في تكثيف استخدام المراقي العرفانية العليا في دروس قواعد اللغة بهدف دعم قدرة المتعلمين على التأليف والإنتاج.

ب) دلّت المعالجة الإحصائية كذلك على عدم وجود أثر دالّ لِدرجة استخدام المراقي العرفانية العليا في تدريس قواعد اللغة يُعزى إلى كلّ من أقدمية المدرّس والشهادة العلمية التي يحملها ونوعه الاجتماعي (ذكر-أنثى) والتصنيف الجغرافي للمدرسة التي يعمل بها.

ت) أكّدت نتائج الدراسة فاعليّة توظيف مراقي بلوم العرفانية العليا، ودورها في تحسين نتائج المتعلمين. ودلّت على ضرورة تجنّب المدرّسين للطرق الكلاسيكية في تعليم الأطفال قواعد اللغة، والقائمة على تحفيظ هذه القواعد واسترجاعها من خلال ممارسات وأنشطة تدريبيّة مرتكزة على الحفظ والتذكّر، وعلى تعرّف الظواهر اللغوية دون توظيفها في عمليات الإنتاج والتحرير. كما دلّت على ضرورة توظيف المقاربات التواصلية التي تستحث الذّهن، وتتأسّس على الاستعمال الحدسي والواعي

في نفس الوقت، وتُدرِج المفهوم اللغوي ضمن ما يعبّر عنه التلاميذ وما ينتجونه من جمل وفقرات ونصوص يختارون مواضيعها من واقعهم المعيش، أو من محاور الاهتمام التي يتناولونها بالدرس. وهكذا يتمّ إخراج المفاهيم اللغوية من حقل التقعيد (أي التركيز على القواعد) إلى مجال الإنتاج والتأليف والتوظيف.

ث) لم يرتبط استخدام المراقي العرفانية العليا في تعليم قواعد اللغة العربية بالنوع الاجتماعي. وهذا ما يؤيّد قدرة جميع المدرّسين والمدرّسات دون استثناء على تمثّل المفهوم، وعلى النجاح في استخدامه وتجسيده، من أجل تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية المرجوّة.

ج) إنّ غياب تأثير كلّ من سنوات الخبرة المهنية، وصنف الشهادة العلمية التي يمتلكها المدرّس في درجة استخدامه لِمراقي بلوم العليا يعكس أهمية التكوين الحيني والمتجدّد الذي يجب أن يستهدف تطوير الكفاءة البيداغوجية للمدرّسين، وتعهّدها بالرّسكلة، وإحاطتهم بالمستجدات التربوية بصفة منتظمة. كما يطرح إشكاليةً تتعلّق بطبيعة الشهادات العليا التي يحملها مدرّسو المرحلة الابتدائية ـ حيث إنّ أصنافها تتعدد وتتنوّع بين كلّ من شهادات الباكالوريا وشهادة ختم الدروس الترشيحية وشهادات الأستاذية والإجازة المختلفة في اختصاصاتها، ...). وأغلب حاملي هذه الشهادات لم يتلقوا خلال فترات تعليمهم تكوينا مرتبطا بمهنة التعليم التي سَيُمَارسونها، عدا حَمَلَة شهادات ختم الدروس الترشيحية وشهادات الإجازة في التربية والتعليم التي لم تُستَحدث إلاّ سنة 2016، ومازال عدد خرّيجيها محدودا مقارنة بالعدد الإجمالي لمدرّسي المرحلة الابتدائية. ولذا يمكن القول إنّ تشبّع المنتدبين الجدد للتدريس بالمعارف النظرية المؤهّلة لمهنة التدريس، والتي يتناول علوم البيداغوجيا والنفس والاجتماع والديداكتيك يُعدّ ضرورة قصوى من أجل بناء أنظمة تعليمية متطورة قادرة على معالجة صعوبات التعلّم بصفة عامة.

ح) لما كان التصنيف الجغرافي لمؤسسة التعليم لا يؤثّر في درجة استخدام مراقي بلوم العليا حسب ما أفضت إليه نتائج هذه الدراسة، فهذا يعني بالضرورة أنّه لا دور فاعلا للعامل الجغرافي، وبالتالي فلا دور للانحدار الاجتماعي للتلميذ في اكتساب الكفايات التحريرية. وهذا ما يطرح أهمية وضع معايير علمية وبيداغوجية صارمة في اختيار المدعوين والمدعوّات لتحمّل رسالة تربية الناشئة وتعليمهم. ذلك أنّ التكوين البيداغوجي العلمي المسبق، المستند إلى مجلوبات النظريات التربوية والنفسية والاجتماعية الحديثة يمثّل عاملا مركزيًّا في معالجة صعوبات التعلّم، وفي إصلاح منظومات التربية والتعليم.

التوصيات:

بالرجوع إلى النتائج التي تم التوصل إليها كانت التوصية بما يلي:

-تعريف المدرّسين بصنافة المراقي العرفانية للمربي الأمريكي بنيامين بلوم، وبيان منزلة المستويات العليا منها، ودورها في الارتقاء بأداء المتعلمين إذا صيغت أهداف الحصص وفقا لها.

-تنظيم دورات تكوينية لفائدة المدرسين بجميع أصنافهم بهدف تغيير اتجاهاتهم وتطويرها، وإقناعهم بأهمية مستويات التحليل والتركيب والتقييم، ودعوتهم إلى استخدامها في حصص التعلّم.

-القيام ببحوث أخرى ترصد مدى فاعلية استخدام المراقي العرفانية العليا في صنافة بلوم في تدريس مواد تعليمية أخرى مثل الرياضيات والإيقاظ العلمي والمواد الاجتماعية. واستثمار نتائج هذه البحوث مع البحث الحالي لتأكيد أهمية تعميم مستويات التفكير العليا(التحليل-التركيب-التقييم) في تدريس سائر المواد التعليمية.

-القيام ببحوث تستهدف تعرف اتجاهات المعلمين نحو استخدام المراقي العرفانية العليا واستخدام استبيانات ترصد هذه الاتجاهات.

-الاستفادة من نتائج هذا البحث الميداني وذلك بأخذها بعين الاعتبار عند ضبط مشاريع التكوين والإصلاحات التربوية المزمع تنفيذها محليًّا وجهويا ووطنيًّا.

خاتمة البحث:

اندرج إنجاز هذا البحث الميداني في إطار العمل على تطوير الأداء البيداغوجي للمدرّسين، وفي سياق السعي إلى تحسين القدرات التحريرية لدى المتعلمين. وكان الانطلاق من افتراضٍ مفاده أنّ اهتمام المربين بأهداف تعليمية قائمة على قدرات التحليل والتأليف والتقييم، وتوظيفها في حصص التعلم الموجّهة للمتعلمين من شأنهما تطوير تحصيلهم الدراسي، والارتقاء بكفاياتهم التحريرية. وحيث أثبتت الروائز صحّة هذا التمشّي، فقد تمثّلت التوجيهات المستخلصة في التنصيص على أهمية المسارات البيداغوجية المستندة إلى استخدام المراقي العرفانية العليا باعتبارها أداة مساعدة على تحقيق هذه الأهداف.

References

Saussure, F. D. (1968). *Cours de linguistique générale.* Paris: Payot.

White, R., & Arndt, V. (1991). *Process Writing.* London ; New - York : Longman.

Abu Al-Fath Othman Ibn Jinni. (2001). Properties. Beirut: Dar Al-Kutub Al-Ilmiyyah.

Abu Al-Fadl Ibn Manzur. (2003). Arabes Tong. Beirut : Dar Sader.

Abu Jamous, A., & Taqatq, M. (2012). Building an educational program and measuring its impact on grammatical knowledge and grammatical performance in Arabic writing among tenth grade students in Jordan. An-Najah University Research Journal - Human Sciences. pp. 1828-1848.

Abu Khalif, M. (2023). Definition of production. Recover on the topic: https://mawdoo3.com/%D8%AA%D8%B9%D8%B1%D9%8A%D9%81_%D8%A7%D9%84%D8%A5%D9%86%D8 %AA%D8%A7%D8%AC

Ahmed Shabshoub. (1995). Educational objectives. Tunisia: Published by the Higher Institute of Education and Continuing Training Tunisia and the International Population Fund.https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%82%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A9/

Dictionary of Meanings: Every drawing has a meaning. (8 6, 2024). Definition and meaning of rule in the dictionary of meanings. Retrieved from Almaany: https://www.almaany.com/ar/dict/ar-ar/%D9%82%D8%A7%D8%B9%D8%AF%D8%A9/

Al mahr, G. (2008). The effectiveness of interactive thinking tools in developing higher levels of thinking from Bloom's cognitive levels among tenth grade students. Zarqa, Jordan: Directorate of Education for the Zarqa Region

Benjamin Bloom. (1956). Taxonomy of pedagogical objectives. (Mohamed Ait Mohi (1995), The Translators) Casablanca: Al-Najah New Press (translation).

Rafiq Zaraula. (2016). Lectures on production and operations management. Guelma, Algeria: Faculty of Economic, Commercial and Management Sciences.

Salah Muhammad Abdel Samie. (1998). A proposed program in school activities to develop the creative written expression abilities of primary school students. Egypt: Menoufia University.

Abdel Bari, M. Sh. (2012). The effectiveness of a program for developing higher-order thinking skills in Arabic grammar among students of the Arabic Language Department at the College of Education in Benha. Educational magazine.

Ali Muhammad Younis. (1993). Describing the Arabic language semantically in light of the concept of central connotation: a study on meaning and the meaning of meaning. Tripoli, Libya: Al-Fateh University Publications.

-Tunisian Ministry of Education. (2004). Official programs for the third degree. Tunisia: National Pedagogical Center.